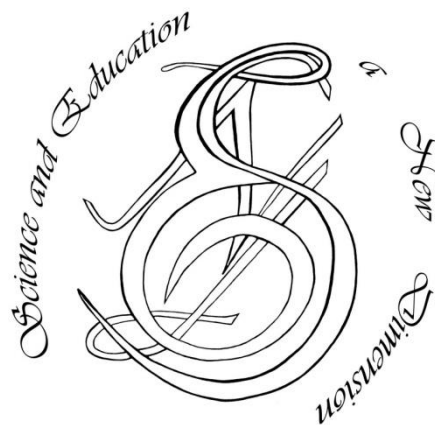


SCIENCE AND EDUCATION A NEW DIMENSION

PEDAGOGY  
AND  
PSYCHOLOGY



**p-ISSN 2308-5258**

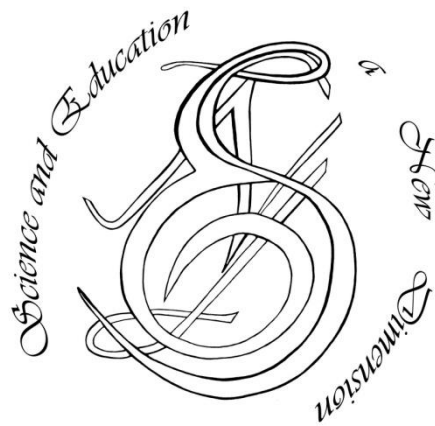
**e-ISSN 2308-1996**

IX(99), Issue 252, 2021 May.

**SCIENCE AND EDUCATION A NEW DIMENSION**

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2021-252IX99>

# **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, Odessa, 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

**Millousheva-Boykina Dobrinka Vassileva**, PhD, assoc. professor at the Faculty of Mathematics and Informatics, Plovdiv University „Paisii Hilendarski”

**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;  
ICV 2019: 89.50

GOOGLE SCHOLAR

CROSSREF (DOI prefix:10.31174)

ULRICHS WEB GLOBAL SERIALS DIRECTORY

UNION OF INTERNATIONAL ASSOCIATIONS YEARBOOK

SCRIBD

ACADEMIA.EDU

## CONTENT

<b>PEDAGOGY.....</b>	<b>7</b>
The method of active listening and common mistakes during its application <i>S. D. Isaieva.....</i>	7
Implementation of activity approach in formation of professional competencies of future teachers of new Ukrainian school (on the example of the discipline «Current Issues of Innovative Development of Education») <i>O. Kryvonos, Zh. Chernyakova.....</i>	10
Structural and functional model of the higher educational institution image formation in the master's training process <i>M. Lokhonya, D. Kozlov, O. Kozlova.....</i>	14
Роль многопрофильной группы специалистов в преодолении дезадаптации детей с особыми образовательными потребностями <i>P. A. Mardoyan, L. C. Bagdasaryan.....</i>	17
Pupils` mathematical competence components formation in the conditions of distance learning <i>R. S. Milian.....</i>	21
Когнитивните процеси осмисляне и обобщаване на знанията по математика <i>Д. В. Милушева-Бойкина.....</i>	25
Сутність навчального середовища учнів початкової школи у контексті сучасних вимог <i>К. Олексенко.....</i>	30
К вопросу актуальности формирования профессионально важных качеств будущих менеджеров образования <i>Л. В. Полецук, Т. Г. Постоян.....</i>	34
Methods of teaching translation and peculiarities of professional text translation <i>T. L. Poliakova, V. V. Samarina.....</i>	38
Критерії та показники оцінювання сформованості професійної компетентності майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту Збройних сил України <i>В. В. Поливанюк.....</i>	42
Розвиток навичок створення реклами у графічних редакторах при підготовці виконавців художньо-оформлювальних робіт <i>В. В. Тутаренко.....</i>	48
Аналіз розвитку гнучкості юних каратистів в залежності від циркадних ритмів <i>А. М. Ратов, О. В. Міщенко, В. В. Ворона, В. О. Лапицький.....</i>	52
Incorporating Critical Thinking in FLT <i>O. Vysotska, S. Vysotska.....</i>	55
Implementation of innovative achievements of pedagogical science in the preparation of future vocal teachers <i>Y. Zhu.....</i>	60

<b>PSYCHOLOGY.....</b>	<b>64</b>
Екологічні установки та прийняття проекологічних норм у екологів та працівників парку <i>К. О. Баєва.....</i>	64
Концептуальна модель дослідження вибору молоддю професії економіста <i>О. О. Мартиненко.....</i>	68
Соціально-психологічні чинники порушень автономності у підлітковому віці <i>М. М. Павлюк.....</i>	74
Altruism as a psychological basis volunteering of student youth <i>D. S. Podolianchuk.....</i>	78
Archetypal Symbolization in Psychodrawings <i>I. Serhata.....</i>	83
Принципи функціонування групи АСПП як передумова вияву прагматичного мислення <i>К. В. Ткаченко.....</i>	86

---



---

## PEDAGOGY

---



---

### The method of active listening and common mistakes during its application

S. D. Isaieva

Taras Shevchenko National University of Kyiv, Ukraine  
Corresponding author. E-mail: lana.dm.isv@gmail.com

Paper received 13.05.21; Accepted for publication 22.05.21.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2021-252IX99-01>

**Abstract.** The article considers the method of active listening, which significantly increases the effectiveness of parents as a source of assistance to their children. It is noted that this method enhances parents' influence on the child, but the effect significantly differs from the traditional one. It is emphasized that active listening is a method of such influence on children when they find solutions to their problems on their own. It should be remembered that the application of active listening in practice requires some efforts, and in the process of mastering this method, parents inevitably face difficulties and even defeats. Continuously improving active listening skills is believed to help parents interact effectively with their children.

**Keywords:** *Thomas Gordon, active listening, parents, children, mistakes, family upbringing.*

**Introduction.** Is it possible to have friendship and mutual understanding between parents and children? This question worries both adults and young. In recent decades, parents have become increasingly interested in how to raise their children properly, or how to communicate with them to improve relationships. Parents are increasingly aware that children need parents-friends, that is, parents who can be told about the most personal and important things, with whom they can share their joys, secrets and problems. What does such friendship mean? In our opinion, first of all, it is the ability of parents to listen to their child, to be sensitive and attentive.

Problems of raising children and possible ways to build effective relationships between children and parents are considered by family pedagogy, which is a field of scientific knowledge that is developing very rapidly, absorbing the best achievements of domestic and world science and practice [3].

**Short review of the publications on the subject.** Methods of effective communication between parents and children have always been in the researchers' viewpoint. Among the well-known domestic educators and scientists we can mention such as Y. Boyko, T. Voronina, N. Kupyn, M. Mosiienko, V. Postovyi, I. Rybalchenko, I. Stelmakhovych, I. Stetsenko, K. Ushynskiy, L. Yuzefyk and many others [1; 2; 4; 5; 7; 8; 9; 10; 11]. Problems of psychology of family relations were studied and possible ways to improve the pedagogical culture of parents among foreign scholars were suggested by S. Alcock, S. Degotardi, A. Devi, M. Fleeer, L. Li [12; 13; 14]. It should also be noted that, unfortunately, for a long time the scientific heritage of the American scientist, psychologist and educator Thomas Gordon [15] remained unnoticed by scientists.

Thus, **the purpose of the article** is to get acquainted with Thomas Gordon's views on the correct use of active listening by parents in the process of their communication with children.

**Materials and methods.** To achieve the goal of the article, the general scientific and specific research methods were used: the theoretical methods of research (content analysis of Thomas Gordon's pedagogical heritage); the method of analysis, synthesis, generalization.

**Presenting main material.** Let's start with Thomas Gordon's belief that active listening is an effective way to support another person in solving a problem, provided that the essence of the problem is recognized and the interlocutor

is allowed to find own solution of it. According to the scientist, active listening significantly increases the effectiveness of parents as a source of assistance to their children, but this assistance is different from that usually provided by parents. This method increases the influence of parents on the child, but this effect is significantly different from what most parents try to do. Active listening is a method of such influence on children when they find solutions to their problems on their own [15, p.74-75].

Through active listening, parents can master a skill that was previously considered exclusively the talent of professionals and used only by professional psychologists. Using active listening, parents have the opportunity to solve a variety of psychological problems of their children. Sometimes the use of active listening only leads to a burst of emotions that have long accumulated in the child; in such cases, it turns out that the child needs only a sympathetic listener. Sometimes active listening helps the children to accept as appropriate the situation that they cannot change. In general, the method of active listening facilitates children's experiences, helps them to express their feelings and feel that they are understood. It is not necessary to wait for a serious problem to apply active listening. Children daily tell their parents about certain unpleasant feelings, and at such moments they most need their parents to understand their feelings [15, 82-87].

According to Thomas Gordon, putting active listening into practice requires some efforts. In the process of mastering this method, parents inevitably face difficulties and even defeats. But if they are constantly improving their skills, no matter how difficult it may seem to them, they gradually begin to notice the growth of their children's maturity and their progress towards independence. As a result, parents experience a qualitatively new level of satisfaction from communicating with their children [15, 71-72].

It should be remembered that there is something that frustrates and upsets all children in life. It can be related to their parents, relatives, teachers, friends or anyone else, or even to themselves. Following the expression of children's feelings, parents usually recognize such situations easily. Children, in turn, find support from their parents in solving their problems, stay healthy and become stronger and more confident. Unfortunately, children who do not find parental support can develop mental disorders. Therefore, active listening is most appropriate to use when the child informs

parents about their problems [15, 72-73].

As most parents are accustomed to appropriating their children's problems, it is difficult for them to agree with this concept at first. However, it should be noted that this contributes to the deterioration of their relationship with children, causes unnecessary suffering and deprives parents of the opportunity to become effective helpers of their children. Because, if parents agree that the problems belong to the children, it does not mean that they cannot worry and offer them help. In such situations, it is important to keep in mind that professional counseling psychologists are also genuinely concerned about each child they try to help. But, unlike most parents, they leave the responsibility for solving the problem to the child himself, because they see him as an individual and rely heavily on the child's internal resources, hoping for his ability to solve the problem on his own. Only because the child is given the opportunity to remain the owner of his problem, professional counselors are able to apply active listening effectively [15, 73-74].

From Thomas Gordon's point of view, some parents fail from the first attempt of using active listening. It happens because they want to use this method to make their children think the way they want. Many parents stick to the method of active listening as an effective means of manipulating children. Such parents are convinced that "managing" children means leading them in a certain direction and acting as a leader. Doing so, parents usually encounter resistance from their children. Therefore, it is important to remember that children are extremely sensitive and subconsciously understand that in most cases parental guidance can mean not accepting the children as they are. Parental control frightens the child, as his or her independence is threatened. Thus, active listening is not a means of accompanying the child in the direction desired by the parents [15, 94-96].

Some of the parents, using active listening for the first time, start by trying to open the "door" of communication for their children, but, because of the inability to stay in the role of active listener for a long time, then close it again. As soon as parents hear what they don't like, they stop listening to the child. However, by giving advice and teaching children, parents lose the opportunity to help them cope with their feelings and find a constructive solution to the problem on their own. Children, in turn, think that parents do not believe in their ability to understand the essence of what is happening and the ability to solve such problems independently [15, 96-97].

Thus, the "best" way to fail using active listening is to invite the children to express their feelings openly, and after that to demonstrate own thoughts and advice. Parents who do so are very quickly convinced that their children become distrustful and confident that their parents are calling them to openness only with the aim to criticize them later [15, 97-98].

According to Thomas Gordon's beliefs, in order to master active listening, parents need practice, because after receiving good instruction and performing special training exercises, most parents achieve a high level of skill in the application of active listening [15, 97-99].

The real danger for parents who are trying to master active listening on a theoretical level is the inability to feel complicity when trying to apply the method in practice. Complicity means the characteristic feature of communication, thanks to which the child understands that parents put themselves in his place and empathize with him. After all, everyone wants others not only to understand the

essence of what he says, but also to feel the feelings that he puts into the meaning of his words. Because children feel everything very subtly, most of their statements are accompanied by such feelings as joy, hatred, disappointment, tenderness, anxiety, anger, pride, sadness, and so on. When communicating with parents, children expect them to understand their feelings. If parents do not show complicity, children believe that their feelings remain unclear. Thus, the most common mistake parents make during the first use of active listening is the lack of an emotional component in children's reactions to expressions [15, 99-100].

Some parents are ashamed or afraid of their feelings, both their own and their children's, because they are forced to ignore the child's feelings and hide their own. Some of the parents are so afraid of feelings that they deliberately avoid their recognition, but there are also parents who are simply unable to recognize them in the statements of their children [15, 101].

Thomas Gordon emphasized the need to remember that feeling is not a pathology or a distortion, but an integral part of life. Although feelings appear and disappear, that is, they are transient due to parental approval and recognition, which are transmitted through active listening, the child is not harmed. Only by properly applying active listening, parents can help their children get rid of any negative emotions [15, 101-102].

Sometimes parents fail because they use active listening at the wrong time. This is because at some situations children are not ready to tell their parents about their feelings, but just want to stay alone. In such cases, parents should respect the children's right to be in their world of feelings and not impose communication on them [15, 102-103].

At times parents try to open the "door" through active listening, even though they do not have time to wait for the children to share their feelings. Such tactics is also detrimental to the relationship, because the child will inevitably feel that parents are not interested in what he tells them [15, 103].

By using active listening when it is inappropriate, some parents feel resistance from the child. The child may ask something, ask for advice or help, but not feel the need to describe the problem in detail. However, some parents are so fond of active listening that they use it even when the child is not going to reveal the secret of their feelings, but only wants to "speak out" [15, 103].

In such situations, children need help that is very different from that of active listening. The wrong reaction of parents to the actions of the child causes her irritation and frustration. Parents often continue to use active listening even after the child stops speaking. In such cases, children begin to worry. And although each child is able to show the appropriate signals, that is to make a dissatisfied facial expression, to shut up, to start fussing, to look at the clock constantly, etc., parents should definitely know when to stop.

Active listening pushes children to the first step in solving their problem, namely – to express their feelings and identify the problem. The next step for children is to take the initiative into their own hands and find a constructive solution to the problem [15, 104-105].

**Conclusions and prospects for further scientific research.** According to Thomas Gordon, active listening works wonders. It helps parents perceive the child's feelings, and the child – to solve problems on his own. Solving children's problems by parents almost inevitably leads to the loss of such an opportunity. It should be remembered that



active listening is also used as a way to respond to children's intellectual problems, as children are constantly trying to understand what they get to know, such as terrorism, crime, pollution, etc. [15, 90-91].

Very often parents are frightened by the unappealability with which children express their views or, conversely, their naivety and immaturity. As a rule, in such situations, parents are tempted to intervene and correct the child. The motivation of parents is either to promote the intellectual development of the child, or to demonstrate their own intellectual superiority. Unfortunately, in both cases, parental intervention inevitably leads to a verbal battle, the finale of which is offended feelings [15, 91-92].

From Thomas Gordon's point of view, through active listening, parents achieve incredible changes in communication with their children. Active listening turns the home into a place where complex and critical issues faced by children are discussed together. When parents complain that their children do not bring anything serious to the home discussion, it often turns out that the children are trying, but the parents actually hinder their attempts through traditional techniques such as instructions, notations, criticism or sarcasm, after which the children slowly begin to lower the

'curtain', which sometimes separates their inner world from the inner world of their parents for ever. The predominance of the generation gap in the modern family is explained by the fact that parents do not listen to their children, but, unfortunately, only preach, correct and ridicule their statements [15, 92-93].

Thus, family pedagogy is one of the psychological and pedagogical sciences, which determines the general patterns, content, principles, tasks, forms and methods, technological features, techniques and tools, the process and outcome of family upbringing of the younger generation, the transfer of family experience from older to younger ones, inheritance of social, family and personal values of generations [6].

Family upbringing is interpreted as a purposeful process of organizing the interaction of adults and children in the family in their joint creative activity, which stimulates the development and self-development of the latest perfect versatile qualities by providing the necessary conditions for effective functioning of mechanism of internal value-normative regulation of personality's behavior in the process of including it into the system of various interrelations, communication and livelihoods [6].

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Бойко Ю., Черноморець Н., Герило Г. Робота соціального педагога з різними типами сімей. – Редакції загальнопедагогічних газет. – К., 2013. – 120 с.
2. Вороніна Т., Стеценко І., Мосієнко М. Система роботи з батьками: модель співпраці міського відділу освіти і навчальних закладів. – К.: Шкільний світ, 2008. – 128 с.
3. Головка М., Нікіщенко Е. Ідеї родинної педагогіки минулого і сучасності у професійній підготовці майбутніх вихователів. – Молодий вчений. – № 10.1 (62.1). – 2018. – С. 26-29
4. Ісаєва С. Активне слухання як умова ефективного спілкування батьків з дітьми. – Veda a technologie: krok do budoucnosti. – Praha, 2019. – Vol. 5. – P. 74-77
5. Ісаєва С. Метод активного слухання Томаса Гордона. – Проблеми особистості в сучасній науці: результати та перспективи досліджень. – Київ: КНУ ім. Тараса Шевченка, 2011. – С.23-24
6. Ковбас Б., Костів В. Родинна педагогіка: основи родинного виховання. – Івано-Франківськ, 2006. – Том II. – 288 с.
7. Постовий В. Сучасна сім'я і її педагогіка. – Київ: Освіта, 1994. – 64 с.
8. Рибальченко І. Взаємодія з батьками. – Харків: Видавнича група «Основа», 2007. – 208 с.
9. Стельмахович М. Українська родинна педагогіка: навч. посібник. – Київ: ІСДО, 1996. – 288 с.
10. Ушинський К. Про сімейне виховання. – Київ: Радянська школа, 1974. – 149 с.
11. Юзефік Л., Купина Н. Організація роботи з батьками. – Тернопіль: Астон, 2002. – 168 с.
12. Alcock S. (2010). Young children's playfully complex communication: distributed imagination. – European Early Childhood Education Research Journal. – 18(2). – P. 215-228
13. Degotardi S. (2010). High-quality interactions with infants: relationships with early-childhood practitioners' interpretations and qualification levels in play and routine contexts. – International Journal of Early Years Education. – 18(1). – P. 27-41
14. Devi A., Fleeer M., Li L. Mother-child collective play at home context: an analysis from a cultural historical theoretical perspective. – January 2016. – Conference: Australian Association for Research in Education (AARE). – [E. pecypc] / Режим доступу: <https://www.researchgate.net/publication/313476353> – Назва з екрана.
15. Gordon Th. Parent Effectiveness Training. The Proven Program for Raising Responsible Children. – Three rivers press. – New York, 2000. – 365 p.

#### REFERENCES

1. Boiko Yu., Chernomoretz N., Herylo H. Robota sotsialnoho pedahoha z riznymy typamy simei [The work of a social educator with different types of families]. – Redaktsii zahalno-pedahohichnykh hazet. – K., 2013. – 120 s.
2. Voronina T., Stetsenko I., Mosiienko M. Systema roboty z batkamy: model spivpratsi miskoho viddilu osvity i navchalnykh zakladiv [The system of work with parents: a model of cooperation between the city department of education and educational institutions]. – K.: Shkilnyi svit, 2008. – 128 s.
3. Holovko M., Nikishchenko E. Idei rodynnoi pedahohiky mynuloho i suchasnosti u profesiinii pidhotovtsi maibutnikh vykhovateliv [Ideas of family pedagogy of the past and present in the training of future educators]. – Molodyi vchenyi. – № 10.1 (62.1). – 2018. – S. 26-29
4. Isaieva S. Aktyvne slukhannia yak umova efektyvnoho spilkuvannia batkiv z ditmy [Active listening as a condition for effective communication between parents and children]. – Veda a technologie: krok do budoucnosti. – 2019. – Praha. – Vol. 5. – S. 74-77
5. Isaieva S. Metod aktyvnoho slukhannia Tomasa Hordona [Thomas Gordon's method of active listening]. – Problemy osobystosti v suchasni nauzi: rezultaty ta perspektyvy doslidzhen. – Kyiv: KNU imeni Tarasa Shevchenka. – 2011. – S.23-24
6. Kovbas B., Kostiv V. Rodynna pedahohika: osnovy rodynnoho vykhovannia [Family pedagogy: fundamentals of family education]. – Tom II. – Ivano-Frankivsk, 2006. – 288 s.
7. Postovyi V. Suchasna simia i yii pedahohika [Modern family and its pedagogy]. – Kyiv: Osvita, 1994. – 64 s.
8. Rybalchenko I. Vzaiemodiia z batkamy [Interaction with parents]. – Kharkiv: Vydavnycha hrupa «Osnova», 2007. – 208 s.
9. Stelmakhovych M. Ukrainska rodynna pedahohika: navchalnyi posibnyk [Ukrainian family pedagogy: textbook]. – Kyiv: ISDO, 1996. – 288 s.
10. Ushynskiy K. Pro simeine vykhovannia [On family education]. – Kyiv: Radianska shkola, 1974. – 149 s.
11. Yuzefyk L., Kupyna N. Orhanizatsiia roboty z batkamy [Organization of work with parents]. – Ternopil: Aston, 2002. – 168 s.

# Implementation of activity approach in formation of professional competencies of future teachers of new Ukrainian school (on the example of the discipline «Current Issues of Innovative Development of Education»)

O. Kryvonos, Zh. Chernyakova

Sumy State Pedagogical University named after A. S. Makarenko (Sumy, Ukraine)  
Corresponding authors. E-mail: olyacrivonos058@gmail.com, janechernyakova@gmail.com

Paper received 14.05.21; Accepted for publication 27.05.21.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2021-252IX99-02>

**Abstract.** The article presents a theoretical justification of the didactic possibilities of implementing the activity approach in the formation of professional competencies of future teachers of new Ukrainian school. On the basis of the analysis of scientific literature on a research problem and on generalization of own experience of formation of the competent teacher on an example of discipline «Actual Issues of Innovative Development of Education», different types of students' educational activities in the process of professional training are highlighted, in particular: heuristic, research, project activities.

**Keyword:** training of future teachers, activity approach, heuristic, research, project educational activities of the students.

**Introduction.** The concept of new Ukrainian school, one of the key reforms, envisages changing of the content of students' education to competency-based. The implementation of the competence approach in general secondary education requires significant changes in the training of future teachers, because a competent student can be prepared only by a competent teacher. The training of such a teacher requires significant changes in the system of higher pedagogical education, the creation of appropriate conditions that will motivate students to study, the development of their professional competencies.

The competence approach in higher pedagogical education involves the organization of the learning process, which focuses on what students do or know how to do as a result of learning, rather than on what they have to learn. Learning on the basis of the competence approach forms the students' qualities for the implementation of professional activities that are necessary for the labor market, and the criteria and parameters for evaluating educational outcomes are unified and expressed in outcomes that can be interpreted and implemented in any educational institution.

One of the ways we study in order to train future teachers at the level of professional competencies is the implementation of scientific principles of the activity approach.

**Analysis of relevant research.** The introduction of the competence approach, according to A. Khutorsky, in the normative and practical components of education allows solving the general problem, when the process of mastering the package of theoretical knowledge does not help to solve difficulties, but requires the use of this knowledge to solve specific problems or problem situations [7].

The competence approach is not new in defining the goals and content of education. The focus on the acquisition of skills, methods of activity, in particular, generalized methods of activity was leading in the works of V. Davydov, I. Lerner, M. Skatkin and their followers. In this aspect, both individual educational technologies and educational materials have been developed. However, this orientation was not decisive; it was practically not used in the construction of standard curricula, standards and evaluation procedures. Therefore, today to implement the competence approach it is necessary to take into account the work of European teachers and the work of domestic scientists who help determine the content and structure of competence in general and professional competence of future teachers, in particular (O. Karpenko, O. Lebedev, V. Lozova, O. Ovcharuk, I. Pro-

kopenko and others). The ways of formation of professional competencies of future teachers also remain insufficiently researched.

**The aim of the article** is to analyze the theoretical research and personal experience in the formation of professional competencies of future teachers based on the principles of the activity approach.

**Materials and methods.** Theoretical substantiation of didactic possibilities of realization of the activity approach in formation of professional competencies of future teachers has been carried out on the basis of the analysis and synthesis, generalization of the scientific literature on a research problem, and also generalization of own experience of formation of the competent teacher on an example of the discipline «Actual Issues of Innovative Development of Education».

**Results and their discussion.** Building education on the basis of competence, says I. Zyazyun, is one of the aspects of modernization of education, which serves as a step in the transition from the paradigm of subject-knowledge education to the model of forming a holistic experience of solving life problems, performing key functions belonging to many spheres of culture and performing many social roles. In particular, I. Zyazyun notes: «It has always been clear that competence is not identical to obtaining a diploma, but is associated with some «additional» prerequisites for the development of a specialist, his own creative potential and the quality of education he received. In a vocational school focused on competence such specific methods of training competent specialists as task approach, simulation-modeling, design and contextual teaching methods, integration of teaching and research work have appeared» [3, pp. 318-328].

We have implemented an activity approach in teaching students in order to develop their professional competencies, in particular, in the study of the discipline «Actual Issues of Innovative Development of Education». The activity approach involves the application of theoretical knowledge in practice, the formation of abilities for self-education and teamwork, successful integration into society and professional self-realization.

One of the examples of organizing independent creative activity of students can be the design of their own image of an innovative teacher with a proposal of ways to form such a teacher. We believe that the creative activity of designing such an image encourages each student to self-development, to self-improvement, focuses on the way of their own devel-

opment, which will bring each of them to the image created by them.

The next type of independent activity of students related to the reform of new Ukrainian school is the creation of a structural scheme of a certain level of generalization, which determines the main provisions of the pedagogy of partnership.

The students have created these schemes, and during the discussion described in more details each of the requirements. For example, in one of the schemes the student introduced: friendliness and positive attitude between a teacher, students and parents; showing respect for everyone's personality; voluntary acceptance of commitments, obligation to fulfill them; distributed leadership, activity of all participants, observance of the right to choose; dialogic interaction and mutual respect; adherence to the principles of social partnership (equality of the parties); trust in relationships (relationships); mandatory fulfillment of agreements.

The students have noted that an important component of partnership pedagogy is the ability of teachers to interact productively with their colleagues, to build their relationships with colleagues on the basis of respect and tact, willingness to cooperate, co-create, work in a team, professional problem solving, support and assistance, reflection on the results of teamwork, expression of gratitude, forecasting and initiating partnerships for professional growth and enrichment of the educational environment of the institution.

Moreover, the portrait of an innovative teacher who has the principles of partnership pedagogy is complemented by skills: to establish relationships with students, to create a warm atmosphere of love and support in the educational process; respect the student's personality and create conditions for the development of self-esteem and a positive self-image; to nurture each child to success, to find stimulators of creative activity for him, to capture him in the process of creative cognition, to develop emotional intelligence, applying new thinking skills; use various methods to ensure that the child's self-esteem was as high as possible and based on its real achievements; be sensitive, caring, sociable; a good listener; a good example to follow [8].

One of the leading changes in the new Ukrainian school is the change of the content of education from theoretical to competence. We find out with students that the competence approach differs from the traditional one in that the traditional system develops knowledge, skills and abilities while the competence approach involves their unity, the formation of students' ability to use them in different life situations. We emphasize that the competence approach involves changing the nature of the content of education to active, directs the educational process of general secondary education to practical nature.

In the heuristic dialogue we reveal with students the advantages of the competence approach over the traditional one. We come to the conclusion that the formation of an innovative student, in particular, key competencies provides their ability to: learn throughout life; quickly adapt to changes in the social environment and their own lives; use their knowledge and skills to solve various tasks and problems; quickly acquire new knowledge, new information, transform it; ensure personal growth; be competitive and successful.

The concept of «New Ukrainian School» declares ten key competencies that every student should possess and which actually characterize the diverse, much broader realization capacity of the individual. For the full value of educational

results, it is important not only to know what and how to do, but also to want to do (attitude), find non-standard solutions (design), interact and reach consensus with others (dialogue) and so on [6].

We emphasize the students' attention that these key competencies are cross-cutting, that is they must be formed by teachers of each discipline, regardless of special (subject) competencies. In particular, ten competencies are included. In the heuristic dialogue, students express their understanding and importance of each competence.

The first competence is communication in the state language. This includes: the ability to correctly and competently, orally and in writing express their thoughts, feelings, views, facts. Students are sure that in today's world, these skills will allow you to «present» yourself in society, get a prestigious job, to meet the status of «Ukrainian». It is formed not only with the help of the Ukrainian language lessons, where students are taught to speak their native language correctly, but also in all other disciplines. The students understand and say that every teacher must be fluent in the state language and instill a love for it by example. So, fluency in the Ukrainian language means being an educated person, a patriot.

The second competence is mathematical. The development of logical and algorithmic thinking will allow to solve various mathematical operations in different spheres of life: in everyday life, in sports, in the store. It is formed throughout school. Mathematics is one of the most important subjects, which develops all mental operations: analysis, synthesis, generalization, abstraction, comparison, classification. In addition, logical thinking can develop not only in mathematics lessons, but also in many others.

The third competence is foreign languages. First of all, it's English because it is global, because with its help different countries communicate with each other. Knowledge of this language will further provide an opportunity to communicate abroad with foreigners. The competence is formed at the English lessons.

Information and digital competence provides training for students to work with a computer, because now all information is stored electronically. The student must know how to find this or that information, edit it, print it, how to write reports, essays at school, term papers, dissertations, articles at the university. The students stress that information and digital competence is formed in all disciplines where information technologies are used, and they should be used at all lessons now. The student place special emphasis on the perfect mastery of new information technologies by each teacher. During the discussion, the students conclude that the educational process should be able to involve smartphones, which often distract students from classes. When students see their devices as valuable tools that support knowledge (rather than distract), they will begin to use it on their own for educational purposes.

The next competence includes competence in natural sciences and technologies. They are based on such school subjects as: biology, chemistry, physics, astronomy, geography. These sciences provide scientific understanding of nature, modern technology. They will form the student's ability to observe, analyze, conduct experiments, collect data and form a scientific worldview and the ability to apply scientific methods.

The following competence is awareness and self-expression in the field of culture. Knowledge of Ukrainian

culture allows the student to understand the very essence of Ukrainians, their spirit, their history. The formation of artistic tastes, self-expression in art, understanding of one's own national identity and respect for other cultures of the world takes place at the lessons of music, drawing, literature and all others. At the lessons, students form their own vision of art and the ability to understand it in sculptures, paintings, music, works and poems of the Ukrainian artists and foreign ones.

The next competence is environmental literacy and healthy living. At the lessons of all disciplines, the teacher needs to remind constantly of a healthy lifestyle and its importance. The students claim that their life experience suggests that the most powerful factor in this process is the teacher's own example and emphasize that if this is not done, a «painful generation» will grow that will harm not only themselves but also their future children.

Social and civic competence is of great importance. The problem of most people in modern society is the inability to behave politely in society, to resolve conflict situations in a calm, peaceful way, as well as people's indifference to public problems. They are solved by accustoming students to community service, selfless help to the needy, resolving conflicts without abusive words, resentment. The school provides this partly because family upbringing plays a crucial role in this: the relationship between parents, the resolution of their disputes, their civic position and activity are an example for the student.

The initiative and entrepreneurship competence of an innovative student lies in the ability not to be afraid to share your idea with others, to be decisive, confident, purposeful. Performing creative tasks at the lessons allows to form a student's initiative.

The last competence, the most important, without it all others will not be formed is the ability to learn throughout life. The ability to search, learn, apply new knowledge, evaluate their own learning outcomes is the task of every teacher in any discipline. The students in the dialogue come to the conclusion that the teacher himself needs to improve constantly in order to form a similar competence of the pupils.

Based on the analysis of the content of key competencies defined by the Concept of new Ukrainian school, we identify with the students the problems facing the school and each teacher that need to be addressed in order to ensure the formation of these competencies. Through productive discussion and debate, we conclude that it is necessary to change the objectives of training, improve the content of each discipline, change the teaching and methodological support of each discipline, in particular, new textbooks, manuals for teachers, new information, etc. But most importantly, students have noted, is the willingness to implement each teacher competence approach. The students pointed out their insufficient preparation for such activities, primarily due to the small number of hours of training and practical training directly at school while studying at Pedagogical University.

Given the fact that the discipline «Actual Issues of Innovative Development of Education» is taught to the students of Master Degree, an important component of its study is the formation of students' research competence.

One of the requirements of the educational-professional training program for students of any specialty is the development of research competence. The lecturer acts as a scientist in a particular field of knowledge, which not only introduces them to innovative transformations in education, but

also contributes to the formation of students as scientists, the development of their creative thinking, scientific worldview [1].

The purpose of such activities is to develop the ability of the future teacher in terms of building a new national education system, updating the content, forms and methods of work to implement the achievements of pedagogical science, progressive pedagogical practice, to carry out own scientific pedagogical research and to introduce its results into educational process.

One of the forms of creative research work is the design by students of their own educational creative product in the form of a project of the future school or university, which provides an in-depth analysis of the current state of relevant social institutions based on the analysis of scientific literature and their own observations, and most importantly the design of its own image of an innovative institution with a scientific argument for the effectiveness of the proposed changes. We believe that this activity form of education promotes the development of analytical, creative and critical thinking of students, their research competence.

Organizing educational research work of students, we pay attention to the observance of academic integrity. We focus students' attention on the «Regulations on the system of ensuring academic integrity in educational and scientific activities of Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko», which was adopted by the decision of the Academic Council of the University on June 18, 2020 [5]. Knowledge of this regulation is important in the organization of research and presentation of its results by master students.

One of the areas of innovative change in the education system, which we discuss with students, is innovative pedagogical technologies, in particular, distance learning [2]. This is primarily due to its active use by educational institutions in connection with the epidemiological situation. The purpose of such a discussion is not only to identify the features of such training, but also to enhance the cognitive activity of students on this topic, understanding its importance in their future professional activities, the formation of information and digital competence [4].

The students independently determine that their own experience and knowledge will be useful while working with pupils. The students shared their own thoughts and experiences on the use of information technology, created their own advice. Thus, one of the students offered her own vision of an innovative teacher, competent in information technologies. She has given the following advice: 1) Keep a blog. She spoke about the importance of blogs for both students and teachers. It is extremely important to write for a real audience and see their digital presence. 2) Go online. Another important point to reduce paperwork is to organize training materials for your activities on your own website. Give links to online resources and suggest discussions online. 3) Cooperate. Technology allows you to collaborate with other teachers and students. Creating digital resources, presentations and projects together with other teachers and students will make classroom activities real. Collaboration should go beyond sharing documents via email or creating a PowerPoint presentation. 4) Use twitter. Participating in Twitter chat is the cheapest and most effective way to organize your own audience, which will stay up to date with research, ideas and questions in a particular field. We can grow professionally and expand our knowledge if we talk about our work every day. 5) Involve like-minded people. Again, today's

tools allow you to connect with anyone anywhere, anytime. Do you have a question for an expert or colleague? Just connect them via social media! 6) Apply project-based learning. Today, students have an access to original documents, texts, experts from around the world, as well as like-minded people studying the same subject in another part of the world. They must develop the ability to think critically and ask the right questions, conduct research, communicate with experts and create projects using the resources they already have in their hands. 7) Build positive behavior online. This may seem obvious, but for today's teachers it is important to model how to use social media properly, how to produce and publish valuable content, how to organize the sharing of resources online. Maintaining professional behavior both in the classroom and online will help build positive student behavior. 8) Program. This may seem difficult, but coding is nothing more than a certain level of literacy nowadays. Programming is very interesting to learn. This lynda.com resource is a great thing to start programming. 9) Be innovative. I invite you to expand your toolbox and try new ways of teaching that you have not tried before – teach with social media, replace textbooks with web materials.

The student has noted that since she started using TED videos and making her own events based on these videos, her pupils have given her more positive feedback. They like to use Facebook for discussions and announcements from the class. They value new products – not new tools, but new, more productive and interesting ways to use them. Thus, these tips show that the student has a teaching experience and an innovative worldview that she wants to share with others.

Using distance learning, we try to enhance the cognitive and creative activity of students by involving them in discussing the problems of innovative development of education in forums, chats, zoom conferences, by making personal creative products, discussions, problem situations, thus implementing the basic principles of the activity approach in the formation of a competent teacher.

**The conclusions.** Therefore, on the basis of theoretical and methodological analysis of scientific pedagogical literature, legal documents, constructive analysis of the experience of teaching the discipline «Actual Issues of Innovative Development of Education», we can make some generalizations. Based on the analysis of changes made to the functioning of general secondary education institutions in accordance with the Law of Ukraine «On Education», the Concept «New Ukrainian School», the implementation of the activity approach in training future teachers is presented on the example of discipline «Actual Issues of Innovative Development of Education».

Methodological bases of preparation of a competent teacher capable to form the innovative pupil, to provide realization of the basic principles of pedagogics of partnership, change of the content of training in pedagogical university and school from knowledge to competence according to the Concept of new Ukrainian school are defined. The peculiarities of the use of information technologies in modern education are analyzed in the article.

Perspective may be improving teaching methods courses in pedagogical university to train future teachers who are able to implement in an institution of secondary education the basic Concept «New Ukrainian School».

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Гарань Н. Підготовка магістрів спеціалізації «Педагогіка вищої школи» до науково-дослідної діяльності. Підготовка майбутніх педагогів у контексті стандартизації початкової освіти: матеріали II всеукраїнської науково-практичної інтернет – конференції з міжнародною участю (Бердянськ, 14 вересня 2018 р.). Бердянський державний педагогічний університет, 2018, С. 47-52.
2. Глуховська Н.А. Проблеми і перспективи дистанційного навчання в системі підготовки майбутніх фахівців в умовах євроінтеграції. Актуальні проблеми педагогіки, психології та професійної освіти, 2016, 2, С. 67-71.
3. Зязюн. А. *Філософія педагогічної дії*: монографія. Черкаси: Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. 608 с.
4. Мурсова Г.Є. Особливості професійної підготовки майбутніх фахівців в умовах дистанційного навчання. (2012). Режим доступу: [http://www.confcontact.com/2012\\_10\\_04/pe2\\_murasova.htm](http://www.confcontact.com/2012_10_04/pe2_murasova.htm)
5. Положення про систему забезпечення академічної доброчесності у освітньо-науковій діяльності Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка», 2020. Режим доступу: [https://sspu.edu.ua/images/2020/doc/polozhennya\\_pro\\_sistemu\\_zabezpechennya\\_akademichnoyi\\_dobrochesnosti\\_u\\_osvitno-naukoviy\\_diyalnosti\\_56ed3.pdf](https://sspu.edu.ua/images/2020/doc/polozhennya_pro_sistemu_zabezpechennya_akademichnoyi_dobrochesnosti_u_osvitno-naukoviy_diyalnosti_56ed3.pdf)
6. Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року. URL: [http://osvita.ua/legislation/Ser\\_osv/54258/](http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/54258/).
7. Хуторской А. В. Ключевые компетенции: Технология конструирования *Народное образование*, 2003, 5, С. 55–61.
8. Kryvonos, O., Bykova, M., Chernyakova, Zh. An innovative approach to students' professional training in the context of heuristic learning // Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, VIII(93), Issue: 229, 2020 May. P. 22-24.

#### REFERENCES

1. Garan, N. Preparation of masters of specialization «Pedagogy of high school» for research activities. Training of future teachers in the context of standardization of primary education: materials of the II All-Ukrainian scientific-practical Internet-conference with international participation (Berdyansk, September 14, 2018). Berdyansk State Pedagogical University, 2018, P. 47-52.
2. Glukhovskaya, N.A. Problems and prospects of distance learning in the system of training future professionals in the context of European integration. Actual issues of pedagogy, psychology and vocational education, 2016, 2, P. 67-71.
3. Zyazyun, A. Philosophy of pedagogical action: monograph. Cherkasy: Type. from Bohdan Khmelnytsky National University, 2008. 608 p.
4. Murasova, G.E. Features of professional training of future professionals in terms of distance learning, (2012). Access mode: [http://www.confcontact.com/2012\\_10\\_04/pe2\\_murasova.htm](http://www.confcontact.com/2012_10_04/pe2_murasova.htm)
5. Regulations on the system of ensuring academic integrity in educational and scientific activities of Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko, 2020. Access mode: [https://sspu.edu.ua/images/2020/doc/polozhennya\\_pro\\_sistemu\\_zabezpechennya\\_akademichnoyi\\_dobrochesnosti\\_u\\_osvitno-naukoviy\\_diyalnosti\\_56ed3.pdf](https://sspu.edu.ua/images/2020/doc/polozhennya_pro_sistemu_zabezpechennya_akademichnoyi_dobrochesnosti_u_osvitno-naukoviy_diyalnosti_56ed3.pdf)
6. On approval of the Concept for the implementation of state policy in the field of reforming general secondary education «New Ukrainian School» for the period up to 2029. Access mode: [http://osvita.ua/legislation/Ser\\_osv/54258/](http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/54258/)
7. Khutorskoy, A.V. Key competencies: Design technology Public education, 2003, 5, pp. 55–61.

## Structural and functional model of the higher educational institution image formation in the master's training process

M. Lokhonya, D. Kozlov, O. Kozlova

A.S. Makarenko Sumy State Pedagogical University, Sumy, Ukraine

Corresponding author: E-mail: n5515349@gmail.com, ORCID ID 0000-0003-0778-252X

Paper received 06.05.21; Accepted for publication 20.05.21.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2021-252IX99-03>

**Abstract.** The article analyzes the main approaches to the classification of the “image” concept. The types of image proposed by various scientists are studied, it is outlined structural components and it is proved that the image is a complex informative category that exists in within society, which determines its essence, the direction that the image is formed for solving specific tasks, has its own structure and is characterized by activity, symbolism, communicative orientation. Influencing consciousness, emotions, activities of individuals and groups, the image always remains active and dynamic. The article also reveals the structural and functional components of the higher educational institution image and finds that it is a fairly static formation, and a variable element, which includes external appearance, style of behavior, social role. The author concludes that the higher educational institution image is of great importance for self-identification, becoming a professional and cultural, helps to succeed in professional life.

**Keywords:** structural, functional model, features, higher educational institution, image, creating, master's training process.

**Introduction.** At the present stage of society development competitive personality training becomes one of the priority levers of modernization and successful development of economic, political, educational systems. Due to the emergence of new standards, the problem of forming a professional image is becoming increasingly important individuals and organizations. After all, it is an effective, positive, manageable image that can influence public opinion, helps to achieve specific business and professional goals. So, the effective positive image of the politician allows him to win the election, the image brand or company allows to maintain a leading position in the market of goods and services and to influence the level of sales, and accordingly income, the public figure image ensures its popularity and recognition. Thus, the image concept becomes interdisciplinary and studied in the categorical field of many sciences: philosophy, political science, psychology, sociology, pedagogy. So, correctly formed higher educational institution image will increase its prestige, authority and reputation, will encourage self-realization and constant self-improvement, will help successfully solve the tasks and will be the key to effective professional activity.

**Analysis of latest researches and publications.** In the conditions of transformational changes that taking place in modern society, new demands are made on professional and personal qualities of specialists. Thus, the problems of personal and professional image, ways of its formation become more and more relevant and are being studied by many scientists: the essence of the image concept revealed in their works V. Shepel, L. Brown, P. Byrd, G. Pocheptsov; problems of professional image were studied by F. Kuzin, O. Popova, L. Mitina, A. Kalyuzhny, M. Skrypyuk; psychological principles of personality image formation are covered in the works of R. Burns, K. Rogers, L. Mitina, O. Perelygina, S. Nikitina, V. Cherepanova. In the research of modern scientists is addressed attention to the complexity and social orientation of the image concept – necessary characteristic personality in public and professional life. Thus, structural and functional components of the higher educational institution image are not covered enough.

**The aim of the article.** To conduct a comprehensive

research analysis of structural and functional model features of the higher educational institution image creating in the master's training process.

**Research Methods:** Solving the highlighted aim, a set of methods of scientific research adequate to them were used, theoretical: a comparative analysis of the scientific definitions of the structural and functional model features of the higher educational institution image creating in the master's training process.

**Results.** The image of a higher education institution is not a prime subject in the scientific research, even though the general concept of image is widely analyzed, especially the image of organizations.

The concept of “image” in recent years has become firmly entrenched in the lexicon of a modern man. It originated from the Latin word *imago* – “image” and is associated with another word – *imitate*, “imitate”, “reproduce” [4; 6]. The first concept is used in a broad sense – as an idea of a man. Image is a purposefully formed image, a multifaceted message addressed to different people, a mutually enriching dialogue, diverse, stereotypical or personal [3; 6].

Thus, by image it is meant not only the visually perceived appearance, but also the person's way of thinking, but also actions and deeds. This means that the concept can be interpreted as follows: the man's assessment and vision, his style of behavior, actions and deeds with other people.

Commonly, image is described as an attitude regarding a specific object created in the mind of an individual or a group, based on all visually and verbally received information [1].

Image is a method of psychological influence on the individual, a way of self-regulation and self-suggestion, the most important element of pre-start training, a necessary attribute of various achievements. It reflects a set of both real and expected qualities. The image success influence is due to the spectrum of personal and figurative transformations [6].

Well-known teacher, Professor A. Kalyuzhny identified the following basic approaches to the image [8]:

- the first, functional, in which its types are distinguished on the basis of different functions;

- the second, contextual, in which these types of operation are in different contexts of implementation;
- the third – a comparison in which similar in importance images are compared.

Imageology operates with the concept of “personal image”, which is defined as a combination of personality’s external and internal components. These characteristics led to the following types of images, which are shown in the Figure 1.

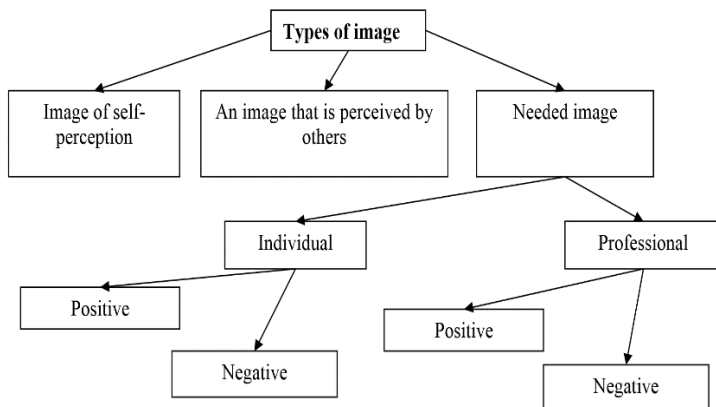


Fig.1. Types of pedagogical image according to M. Skrypnik and A. Kalyuzhny

Ukrainian scientist N. Guziy proposes to consider the concept of pedagogical image as a polysemantic category that characterizes the style of professional and pedagogical activities, manner of communication, the ability to individualize their image, to give it aesthetic expression. The pedagogical image should be as if the whole world is interested in your good mood, excellent appearance, good health and success. External individuality is very important, which must be preserved or created without harming the profession [7; 9].

In the above typology, the image concept is considered through the prism of different projections: oneself, others’ perception, desires and realities.

The teacher’s individual image is his personality projection – the presence of a personal face and the sum of individual characteristics that make it unique. The individual has a pronounced life position, worldview, which came to through painstaking and conscious work on oneself. It is characterized by independence of thought, will-power, desire for development, self-improvement, mobility, adequacy of self-esteem, understanding of one’s own strengths, potential and self-esteem.

Individual pedagogical image can be positive or negative, and depends on the correct and skillful choice of influencing means of the pedagogical activity subjects and the teacher’s wishes.

In fact, a positive image largely depends on the man’s inner essence: the system of values, beliefs, positions, which is reflected in appearance.

Teachers with a negative image work according to a pattern, are emotionally constrained, have a high level of anxiety, use disciplinary means of influence, do not take into account the student’s personality, or are selective. Such teachers have the authority of depression, distance, meticulousness and indifference. But it should be remembered that gestures and facial expressions help to demonstrate the mental state, complement information about the

person, his desires and attitudes, ensure the commitment of the interlocutor [10, 5].

In the functional approach, there are several image types, which are schematically presented in the Figure 2.

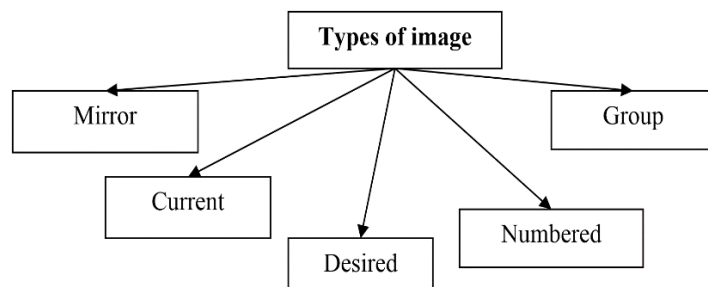


Fig. 2. Types of image by A. Kalyuzhny [8].

The teacher must be able to read “body language” and facial features in order to know how to behave properly with others, to feel them. Therefore, the teacher needs to have the art of communication, which is revealed not only in language but also in etiquette and good manners. By etiquette it is meant means of communication and a form of behavior and a sign system kind that a teacher must know and be able to use. These include: the culture of communication, the art of conversation, verbal forms of greeting; appropriate use of gestures, facial expressions, looks, facial expressions; ability to choose clothes and look aesthetically [2].

There are different approaches to determining the structural components of the pedagogical image, which were proposed by psychologists L. Mitina, A. Panasyuk, theorist G. Pocheptsov and philosopher V. Shepel. For example, L. Mitina proposes to consider the professional image in the relationship of the following components, as shown in Figure 3.

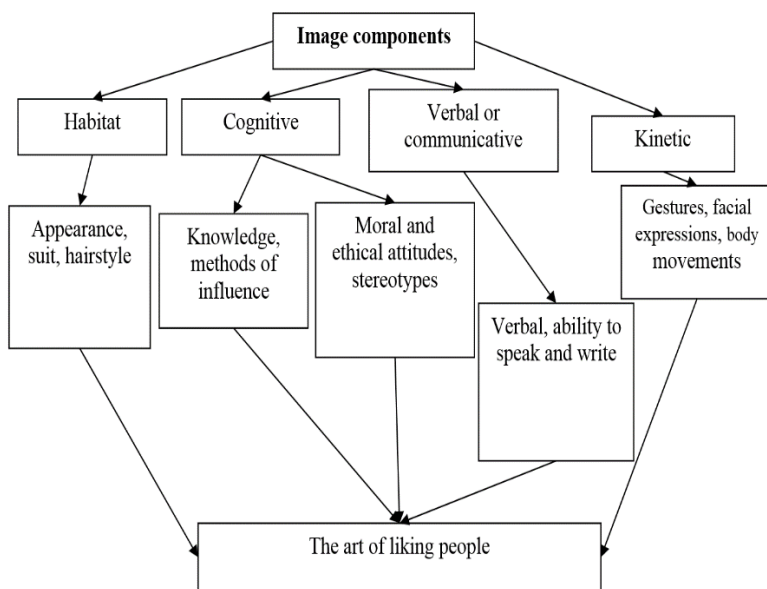


Fig. 3. Image structural components

Image performs a number of different functions: adaptive, social, developmental, psychological protection and symbolic cognition. It is a mechanism for successful socialization of the individual in the modern world.

The pedagogical image has the following structural components defined by L. Mitina: cognitive, habitual, kinetic, verbal or communicative.

On the basis of the created model by L. Mitina, work on a habitual image is carried out in the image stylization; the kinetic image involves the transmission of feelings through body movements, plasticity, gestures and behaviors; the cognitive image – is revealed through the provision of knowledge, use of methods of influence, as well as the formation of moral and ethical attitudes and stereotypes during seminars, educational classes, conferences. Interesting work on the verbal image of games with students to change the voice, intonation, manner.

**Conclusions.** In conclusion, based on the analysis of the scientific literature it is researched that the higher educational institution image has its own structure and

functional features, characterized by symbolism, communicative orientation, at the same time depends on qualities of both the higher educational institution and the specifics of others, is formed to address specific goals and requires special efforts on the part of the carrier. Influencing emotions, activities individuals and whole groups, the image always remains active and dynamic.

In further scientific research it is planned to determine the specifics of the structural elements of the image of the higher educational institution, to outline the main stages of its formation, to justify the importance of creating positive image to succeed in professional activities.

#### REFERENCES

1. Baker, J. M. (2001). Marketing: critical perspectives on business and management, Vol. VI. London and New York: Routledge, 488 p.
2. Bobyr, O.V. (2009). *Teacher's etiquette*. K.: Publishing House "Word". 6-7, 11-13, 175-181.
3. Borisova, Z.N., Kuzmenko, V.U. (2004). *A textbook on the history of preschool pedagogy*. K: Higher School.
4. Buteyko, N.Yu., Grushchenko, LM. (2006). Pedagogical practice: preparation and implementation. *Textbook*. KNEU. 4–11.
5. Fadeeva, E.I. (2002). *Secrets of the image: Ucheb.-method manual*. M. 17–25.
6. Gonobolin, F.N. (1975). On some mental qualities of the teacher's personality. *Vopr. Psychology. 1*. 101-110.
7. Isenko, S. (2007). Image and communicative culture of experts in the educational field. *Public education*. 8.115–125.
8. Kalyuzhny, A.A. (2004). *Psychology of teacher image formation*. M. Vados. 11-21, 31-39, 41-64, 77-92.
9. Mitina, L.M. (1994). *Teacher as a person and a professional*. M.: Delo. 128.
10. Vazina, K. (1999). *Model of human self-development: Concept, technologies*. Nizhny Novgorod. P.27–34.



## Роль многопрофильной группы специалистов в преодолении дезадаптации детей с особыми образовательными потребностями

Р. А. Мардоян, Л. С. Багдасарян

Ширакский государственный университет им. М. Налбандяна (Республика Армения)  
Corresponding author. E-mail: mardoyanr@mail.ru, lena18@inbox.ru

Paper received 05.05.21; Accepted for publication 16.05.21.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2021-252IX99-04>

**Аннотация.** В данной статье представлена часть исследования по данной проблеме. Проанализирована научно-методическая литература по дезадаптации детей с ООП, значение преодоления дезадаптации для обучения, развития, социализации этих детей. Изучена роль многопрофильной группы специалистов, работающих с детьми с ООП, в решении этой проблемы. На основе полученных результатов исследования предложены наиболее эффективные технологии, методы, принципы и модель работы для многопрофильной группы специалистов в преодолении дезадаптации детей с ООП.

**Ключевые слова:** дезадаптация, многопрофильная группа специалистов, инклюзия, дети с особыми образовательными потребностями (ООП).

**Введение.** Современные тенденции развития армянского общества требуют инклюзии в обучении, возможности внедрения модели совместного обучения обычных детей и детей с особыми образовательными потребностями (ООП) в единое образовательное пространство с целью их подготовки к активной жизни, участию в общественных процессах, профессиональной деятельности и др.

Проблема современного обучения не только занимала умы прогрессивных педагогов, но и в ряде случаев была с успехом использована почти 200 лет назад (И. Г. Песталоцци, А. Бланше, Г. Стефани и др.) [6].

Инклюзивное образование стремится к обучению всех детей, подготовке их к трудовой деятельности, разностороннему развитию ребенка в соответствии с его природой, возможностями, потребностями и др. Необходимость и важность такого образования для нашей страны отразилась в принятии закона об инклюзивном образовании и в его дальнейших улучшениях и поправках [2].

Организация, распространение и реализация инклюзивного образования как в нашей стране, так и во многих странах, не всегда проходит гладко: возникают различные сложности, трудности, например, дезадаптация, преодоление которой способствует самореализации ребенка, его возможностей, вовлечению в социальную среду, в общественные процессы и др. Без адаптации ребенок не может обеспечить свою активность, удовлетворение своих потребностей в образовательном процессе.

Преодоление дезадаптации, несомненно, будет более эффективным, если будет организована целенаправленная работа многопрофильной группы специалистов. В этой связи актуализируется необходимость изучения, оценивания и оказания методической помощи этой рабочей группе по преодолению дезадаптации детей с ООП.

**Краткий обзор публикаций по теме.** В специальной научно-педагогической литературе большое значение придается проблеме дезадаптации ребенка, ее преодолению для полноценного развития, социализации ребенка (Б. Н. Алмазов, А. Л. Реан, Л. В. Мардахаев и др.). С. Л. Рубинштейн писал о необходимости

преодоления дезадаптации для повышения активизации личности ребенка в социальной среде, для осуществления деятельности, выбора и принятия решения и др. [8] Исследователи (М. А. Гулина, Н. М. Назарова, А. А. Налчаджян) в своих работах отметили и пути преодоления дезадаптации: работа с социальным педагогом, психологом, родителями и др.

Однако недостаточно изучена и исследована проблема роли многопрофильной группы специалистов в преодолении дезадаптации детей с ООП.

Изложенное выше и определяет актуальность настоящего исследования, его теоретическую и практическую значимость. Отметим, что в данной статье представлена часть исследования этой проблемы.

**Цель.** Целью исследования явилось – определение роли многопрофильной группы специалистов в преодолении дезадаптации детей с ООП.

**Материалы и методы исследования.** Материалом исследования являются научные разработки, методологические подходы ученых, которые занимаются проблемой дезадаптации детей с ООП, а также исследования авторов по данной проблеме.

При изучении поставленной проблемы использованы следующие методы: теоретического анализа, логического обобщения материала, социального опроса.

**Результаты и их обсуждение.** В современной педагогике получили широкое распространение термины: «интегрированное обучение», «инклюзивное обучение», «совместное обучение». Они часто используются как синонимы. Но они совсем неравнозначны. Наиболее общим является термин «совместное обучение» - в школе собираются в одном классе дети с разными психофизическими, интеллектуальными, социальными, половыми и другими признаками. Под «инклюзивным обучением» понимают обучение детей с ООП с обычными детьми [6].

Мы в данном исследовании говорим об инклюзивном обучении, которое предполагает совместное обучение учащихся с ООП и учащихся с нормативным развитием.

Школа, как известно, важный социальный институт, где формируется личность ребенка, удовлетворяются его образовательные, интеллектуальные потребности, потребности в общении, дружбе, сотруд-

ничестве и др. Ребенок при этом учится преодолевать трудности, барьеры в языковом, эмоциональном плане и др. Школа с этой точки зрения способствует формированию личности ребенка, создавая особые условия для индивидуального развития каждого ребенка. И в данном контексте особое значение приобретает роль школы в адаптации детей с ООП в условиях образовательного процесса. Однако очень часто в школе у детей с ООП наблюдается процесс дезадаптации, который сдерживает его самопроявление, активность, социализацию и др. Так, что же такое «дезадаптация»?

В научно-методической литературе очень много определений. Так, например, Б. Н. Алмазов ее определяет как несоответствие целей и достигнутых результатов человека, неспособность человека к адаптации условиям предложенной деятельности [1]. По мнению А. А. Реана, Я. Л. Коломинского, «дезадаптация» является нарушением взаимодействия человека и социальной среды [7]. Л. В. Мардахаев ее характеризует как несоответствие социально-психологического состояния человека необходимым требованиям жизнедеятельности [4]. Обобщая эти определения, мы можем сказать, что «дезадаптация» - это проявление низкого уровня адаптационных возможностей человека, в результате чего нарушается взаимодействие человека и среды его жизнедеятельности. Дезадаптация, конечно, не только препятствует образованию, общению и т.д., но и сказывается на его психике, поведении и др. В связи с последствиями дезадаптации различают ее следующие виды: социально-частичная или полная утрата способности приспосабливаться к условиям окружающей среды (нарушение норм поведения, деформация ценностных ориентаций и др.). Психологическая: все виды внутренних нарушений: нарушение самооценки, системы ценностей и др. Психосоциальные неблагоприятные проявления эмоциональной сферы, дефекты умственного развития и др. Патогенные: нарушения нервной системы, заболевания головного мозга, фобии и др. [9].

В стимулировании адаптационных возможностей ребенка, несомненно, большую роль играет школа, а точнее, по-нашему мнению, многопрофильная группа специалистов в школе. В такую группу входят в основном: социальный педагог, социальный работник, дефектолог, врач, учитель (Таков состав тех групп в школах, где проводилось наше исследование).

Для изучения представленной проблемы мы ознакомились с деятельностью этих групп в школах Ширакского марза: г. Гюмри (школы № 2, 7, 8, 11, 21, 23, 27), школа с. Бюракна, Еразговорса, школы № 1, 2 г. Маралика. Со специалистами проведены беседы, обсуждения, провели наблюдения за их деятельностью, изучили нормативные документы. Провели социологический опрос, в котором приняли участие 132 респондента, из которых 52 специалиста и 80 учителей. Целью изучения было: содержание деятельности этих групп, взаимодействия между членами группы, родителями и учителями и др.

Исходя из цели исследования респондентам были предложены следующие вопросы:

1. Есть в школе многопрофильная группа специа-

листов и кто в нее входит? Из результатов опроса стало ясно, что в школе действует такие группы и в нее входят: психолог, социальный педагог, социальный работник, дефектолог, врач или мед. работник, учитель (учителя);

2. Группа работает по утвержденному плану? Из опрошенных специалистов 81% ответили, что работают по заранее утвержденному плану, а лишь 19%, что работают по ситуации, без плана;

3. В вашей деятельности предусмотрены специальные виды работ по преодолению дезадаптации детей с ООП? 73% опрошенных ответили положительно, 27% ответили, что нет;

4. Перечислите какие работы ведутся в этом направлении? Среди перечисленных видов работ наиболее частыми были: консультации с родителями, учителями, работающими с такими детьми, анализ ситуаций и др. Как видим, в основном вся работа имеет информативный характер;

5. Отметьте, кто еще в дезадаптации ребенка может сыграть важную роль (ученики класса, родители, окружение и др.). 88% отметили роль родителей, 10% - окружение и лишь 2% - ученики класса. Такие ответы свидетельствуют о недостаточном уделении внимания со стороны группы другим субъектам, в частности ученикам, с которыми ребенок общается, с которыми ему надо строить свои отношения, взаимодействия и др.;

6. Выберите методы работы с детьми с ООП? В основном это были методы беседы - 63%; анализ ситуации - 21%; поощрение - 9%; разъяснение, педагогическое требование - 6%; наказание - 1%. Ответ «и другие методы» - не был отмечен;

7. Какие педагогические технологии считаете наиболее эффективными в работе с детьми с ООП? Были названы в основном интерактивное обучение, проблемное обучение;

8. Назовите на каких принципах строится Ваша работа с детьми с ООП? Среди принципов названы были: учет возрастных и индивидуальных потребностей, доступность, уважение к личности ребенка, добровольное участие детей и др. Это в основном общепедагогические принципы работы.

Анализ полученных результатов позволил оценить работу многопрофильных групп в школе, выявить некоторые упущения и разработать пути повышения эффективности деятельности таких групп. Так, например, применяемые педагогические технологии в процессе преодоления дезадаптации позволяют передать знания, активизировать мыслительные процессы, формировать интерес к обучению. Однако дети с ООП более чувствительны, эмоциональны, имеют огромную потребность во внимании и поддержке взрослых, окружающих. Поэтому, на наш взгляд, необходимо при работе с ними применять и тьюторскую технологию, которая реализует индивидуальный подход к образованию учащихся. При этом большая доля педагогических действий тьютора направлена на воспитание самостоятельности, индивидуальности [10]. Кроме того, тьюторская технология предполагает тренинги доверительных межличностных отношений детей, психолого-педагогическое консультирование родителей и их привлечение к участию образо-

вания и воспитания детей, в передаче им профессионального опыта. Тьюторская технология способствует созданию условий для раскрытия внутреннего потенциала, формированию развивающего образовательного пространства, исключению разных видов перегрузок, угроз для здоровья, поддержки личностного роста учащихся, их постоянной мотивации к развитию и др. [5, с. 28]. Тьюторская технология более рефлексивная, и она основывается, как показывает анализ научно-методической литературы, на психолого-педагогическом сопровождении, суть которого «проектирование социального становления личности, его профессионального самоопределения» [3, с. 9].

Изучение полученных результатов и научно-методической литературы позволило нам в качестве важнейших принципов работы многопрофильной группы специалистов, работающих с детьми с ООП по преодолению дезадаптации, выделить и эти специальные принципы работы, которые наряду с общедидактическими помогут в решении поставленной задачи. Это принципы, прежде всего, нравственно-этического характера, потому что такие дети очень ранимые; аксиологический принцип – каждый ребенок, несмотря на его ограниченные возможности, специальные потребности – это важная общечеловеческая и педагогическая ценность; принцип валеологизации - сохранение всех видов здоровья, применение

здоровье сберегающих технологий и др.

Важным требованием к работе группы является – гуманизация социальной среды – изменение отношения к таким детям со стороны других учеников, окружающих, осознание социальным окружением того факта, что дети с ООП имеют право вести такую же обычную жизнь, что и другие дети, насколько возможно это для них.

Применяемые формы взаимодействия между членами группы, родителями и другими субъектами процесса инклюзии, необходимо не только разнообразить, обогатить, но и построить на принципе кооперации и коллективизма: обсуждения, образовательные тренинги, семинары и др. Диалогический способ взаимодействия между субъектами этого процесса должен стать основным принципом работы многопрофильной группы специалистов.

На основе изучения научно-методической литературы по данной проблеме, полученных результатов социологического опроса, мы разработали модель деятельности многопрофильной группы специалистов по преодолению дезадаптации детей с ООП.

По-нашему мнению, такая модель работы, состоящая из взаимообусловленных действий, несомненно, повысит эффективность деятельности многопрофильной группы специалистов, работающих с детьми с ООП по преодолению дезадаптаций.



**Выводы.** Анализ данной проблемы показал, что преодоление дезадаптации детей с ООП имеет большое значение в их обучении, социализации, развитии. В решении такой важной проблемы, несомненно, очень важна роль многопрофильной группы специалистов, работающих с такими детьми. Но для повышения эффективности деятельности этой группы в преодолении дезадаптации детей с ООП необходимо

применение наиболее эффективных методов, технологий, принципов работы, а также взаимосвязь действий между членами группы и предпринятыми ими действиями.

Проведенное нами исследование определило вопросы для дальнейшего изучения: наиболее эффективные формы работы с субъектами этого процесса (ученики класса, родители и др.); принципы разработ-

ки индивидуального образовательного маршрута для действий с ООП и др.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Алмазов Б. Н. Психологическая средовая дезадаптация несовершеннолетних. Свердловск. Изд-во Урал. Ун-та, 1986 – 150 с.
2. «Закон об образовании» о дополнениях и изменениях к закону (2014) <https://www.arlis.am/documentview.aspx?docid=94683>
3. Золотарева А. В. Тьюторское сопровождение одаренного ребенка: учеб. Пособие для бакалавриата и магистратуры/А. В. Золотарева, Е. Н. Леконтцева, А. Л. Пикина – 2-е изд, исправленное, дополненное. – М.: Изд-во Юрайт, 2016 – 215 с.
4. Мардахаев Л. В. Социальная педагогика. Москва «Гардарики», 2005 – 269 с.
5. Мардоян Р. А. Формирование тьюторской позиции у будущих учителей в процессе профессиональной педагогической подготовки в вузе//Pedagogy and Psychology V (55), issue: 127, 2017 – с. 27-31
6. Педагогика инклюзивного образования: учебник Т. Г. Богданова, А. А. Гусейнова, Н. М. Назарова и др.; под редакцией Н. М. Назаровой – М.: ИНФРА, 2016 – 355 с.
7. Реан А. Л., Коломинский Я. Л. Социальная педагогическая психология. СПб.: Питер, 2000 – 416 с.
8. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: в 2 т. Т. 2 М.: Педагогика, 1989 – 328 с.
9. Суслова О. И., Денисова Ю. А. Феномен социальной дезадаптации в психологии <https://www.sgu.ru>
10. Яковлев С. В. Тьютор и воспитание: педагогическое взаимодействие систем ценностей: монография/С. В. Яковлев; под ред. В. А. Сластенина – 2-е изд., исправленное и дополненное – М.: ИНФРА, 2017 – 72 с.

#### REFERENCES

1. Almazov B.N. Psychological environmental maladaptation of children. Sverdlovsk. Publishing house Ural. University, 1986 - 150 p.
2. «Law on Education» on amendments and additions to the law (2014) <https://www.arlis.am/documentview.aspx?docid=94683>
3. Zolotareva A. V. Tutor support of a gifted child: textbook. Study guide for bachelor and magistracy programs / A. V. Zolotareva, E. N. Lekontseva, A. L. Pikina - 2nd ed., Revised, supplemented. - M.: «You write» Publishing house, 2016 - 215 p.
4. Mardakhaev L.V. Social pedagogy. Moscow «Gardariki», 2005 - 269 p.
5. Mardoyan R. A. Formation of a tutor's position among future teachers during professional pedagogical training at a university // Pedagogy and Psychology V (55), issue: 127,2017-p.27-31
6. Pedagogy of inclusive education: textbook by T. G. Bogdanov, A. A. Guseinov, N. M. Nazarov, etc.; edited by N.M. Nazarova - M.: INFRA, 2016 - 355 p.
7. Rean A. L., Kolominskiy Ya. L. Social educational psychology. SPb.: Peter, 2000 - 416 p.
8. Rubinshtein S. L. Bases of General Psychology: in 2 volumes. Vol. 2 M.: Pedagogy, 1989 - 328 p.
9. Suslova O. I., Denisova Yu. A. The phenomenon of social maladaptation in psychology <https://www.sgu.ru>
10. Yakovlev S.V. Tutor and education: pedagogical interaction of value systems: monograph / V. Yakovlev; ed. V. A. Slashtenin - 2nd ed., Revised and supplemented - M.:INFRA, 2017 - 72 p.

#### The role of multipurpose team of specialists in overcoming the maladaptation of children with special educational needs (SEN)

**R. A. Mardoyan, L. S. Baghdasaryan**

**Abstract.** This article presents a part of the research on this issue. Has been analyzed the scientific and methodological literature on the maladaptation of children with SEN, the importance of overcoming maladaptation for the learning, development and socialization of these children. The role of a multipurpose group of specialists working with children with SEN, in order so solve this problem has been studied. Based on the results of the study, there have been proposed the most effective technologies, methods, principles and models of work for a multipurpose group of specialists in overcoming the maladaptation of children with SEN.

**Keywords:** maladaptation, multipurpose group of specialists, illusion, children with special educational needs (SEN).

## Pupils' mathematical competence components formation in the conditions of distance learning

R. S. Milian

Vinnitsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University, Vinnitsia, Ukraine  
Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University, Ternopil, Ukraine  
Corresponding author. E-mail: roksolana.milian@gmail.com

Paper received 23.04.21; Accepted for publication 11.05.21.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2021-252IX99-05>

**Abstract.** The article looks at the possibilities of electronic resources (a virtual board (the analog of a school board), LearningApps, GeoGebra) to form components of students' mathematical competence in distance learning. The considered services allow optimizing an educational process, more rationally using time; to facilitate the formation of logical skills and experience of their use through the inclusion in the educational process of different types of problems, the purpose of which is the outcome (problem-solving) and the process of solving, during which components of students' mathematical competence are formed.

**Keywords:** *mathematical competence of students, distance learning, virtual board, LearningApps, GeoGebra.*

**Introduction.** Given the rapid development of information technology, changes in the educational process requirements and society in general, the emergence of quarantine measures, the education system must respond to the quick search for new learning tools, methods, and approaches to using information and communication technologies. The means of information and communication technologies in the conditions of distance learning for components of students' mathematical competence formation are highly relevant.

**Analysis of recent research and publications.** O. O. Andreyev, V. I. Hrytsenko, N. V. Morse, E. M. Smyrnova-Trybulska, and others were engaged in the development of theoretical aspects of distance learning; theoretical and practical aspects of the use of distance learning technologies are revealed in the works of M. I. Zhaldak, V. M. Kukhareenko, N. V. Morse, S. O. Semerikova, E. M. Smyrnova-Trybulska, Y. V. Tryus, and others.

Methodical and didactic problems and prospects of using modern information and communication technologies in the educational process are reviewed in the works of Y. V. Goroshko, L. V. Grambovska, M. I. Zhaldak, T. H. Kramarenko, V. M. Monakhov, S. A. Rakov, Y. S. Ramsky, S. O. Semerikova, O. A. Smalko, O. I. Skafy, Y. V. Tryus, S. V. Shokalyuk and others.

Analyzing the works of foreign scientists, we note that mathematics teachers show great interest in the means of visualization of mathematical concepts and objects and emphasize that the visualized material in mathematics lessons contributes to the development of abstract logical thinking [4]. Therefore, when teaching mathematics, it is necessary to use visualization tools to improve existing knowledge and expand them [17; 16]. In particular, scientists have studied the methods of presentation in mathematics teaching, which consist of various forms of visualization to identify the most effective [22].

Visualization is one of the most critical elements for understanding theoretical statements and solving geometry problems. The use of multimedia presentation (animated visualization) of the problem instead of a static image, helps in solving geometric problems [2; 20].

Modern multimedia learning methods include a range of different possibilities used in mathematics lessons. These authors suggested the use of different types of software in

the study of mathematics. Many studies have been devoted to the use of software in teaching geometry, such as GeoGebra [2; 6; 8; 9; 14], Geometers' Sketchpad (GSP) [9; 12; 13; 16], etc. It is essential to use multimedia tools to study geometric transformations in the context of distance learning, as this material is used indirectly during the further study of geometry [15; 19; 20]. Animation allows students to see not only a geometric transformation outcome but also the movement that gave rise to it.

Research conducted by scientists confirms that teaching and learning through multimedia changes students' work results dramatically. The lesson presented in this way is more organized and meaningful. Multimedia is an effective tool for teaching topics that are difficult to understand. The results of a study conducted by scientists show that learning through multimedia is more effective than the traditional way of learning. [18].

Modern information and communication technologies open up great opportunities for teachers. The study by Spanish scientists looks at the role that technological resources can play in improving logical thinking. The study involved 255 2nd and 3rd-year students of Spanish secondary education (Educación Secundaria Obligatoria, ESO), which correspond to grades 8-9 of primary school. The lessons of probability theory and statistics were conducted in the format of video podcasts. The animated effect improves the synchronization of verbal and visual information. The gradual presentation of written information attracts students' attention, improving the assimilation of relevant information. The presence of animated elements in multimedia materials allows students to remember better and apply what they have learned. The study results show that the inclusion of the animation effect in the educational material contributes to the formation of logical thinking, including information analysis, building a mathematical model of the problem, classification, and establishing relationships [13]. A study by Canadian scientists evidences the effectiveness of video podcasts. Fifty-nine video podcasts covering functions (linear, quadratic, exponential, logarithmic, and trigonometric), solving equations, and inequalities were created as learning tools and used by 288 students. The results showed that most students regularly used video podcasts, evaluating them as very useful, practical, and easy to use learning tools [11].

The study by Australian scientists demonstrates the potential of a personal computer, a tablet, a virtual board, and other online resources to teach math. As teachers move into a virtual environment, online resources are an essential tool that can maximize student's learning opportunities by expanding the capabilities of both the student and the teacher. Among the advantages of using online resources for teaching mathematics identified in the study of Australian scientists [7] are

- the ability to respond to students' questions while keeping records;
- opportunity to consider complex geometric constructions, which are difficult to draw on the board;
- opportunity to coordinate group or individual work;
- certain moments can be quickly recorded and reused to analyze and perform additional tasks by students.

**The aim of the article** is to reveal the possibilities of some electronic resources as an effective means of pupils' mathematical competence components formation in terms of distance learning.

**Results and discussion.** In Ukraine, distance learning using distance technology has been introduced at the legislative level for some time. In particular, the Resolution of the Ministry of Education and Science in 2000 approved the "Concept for the distance education development." Also, by the Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine, «On approval of the Distance Learning System Program for 2004-2006» in 2004, the Regulation on distance learning was approved.

The Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine «On approval of the Regulations on distance learning» provides the following interpretation: «distance learning is an individualized process of acquiring knowledge, skills, abilities, and ways of human cognitive activity, which occurs mainly through the indirect interaction of distant participants in the learning process in a specialized environment that operates based on modern psychological, pedagogical and information and communication technologies» [21].

The situation caused by the emergence of quarantine measures has led to a transition from theoretical aspects of distance learning to practical ones. The learning process was made possible only by technologies that were previously used as teaching supports. Therefore, the transition to distance learning has become a serious challenge for the traditional education system.

According to the guidelines for the organization of distance learning at school, approved for use in secondary schools (Letter of the Ministry of Education and Science of Ukraine № 22.1 / 12-G-372 from 18.06.2020) to provide distance learning, students can create their web resources or use other web resources of their choice.

The primary teacher's tool in a math lesson has always been a blackboard, so it is vital to use an analog of a school board in distance learning, which will provide the same functionality. The virtual board is a tool that should be actively used in distance learning. One of the most important features of it is powerful feedback and interactivity. A virtual interactive whiteboard is a networked social resource designed to work together for creating and editing images or documents, communication in real-time.

The possibilities of working on virtual boards are very diverse: from importing and sharing files to simultaneous

editing of material in real-time. You only need to choose the one whose tools and functions will be most convenient. Thus, it is possible to diversify pedagogical activities with a convenient, accessible tool for organizing collaboration with different content in a specific virtual space using virtual boards. Thanks to interactive interaction in the process of work, independent development of the studied material by students, and consulting support from the teacher, there is an opportunity to learn effectively at a distance.

You can place pre-prepared materials (texts, images, videos, audio) on the board, make notes by printing text or creating drawings. Besides, usually in the services of online boards, there is an opportunity to use additional tools for constructing equal figures, ready-made templates of organizational diagrams (concept maps, brainstorming, algorithm, etc.). You can work with the board, especially during a synchronous online lesson. Students can write on the board at the same time or in turns. The advantage of the online board is that all records can be saved and provided for those absent from class. Examples of digital online board services are Padlet, Jamboard, Miro, and more.

To form the components of mathematical competence of students during distance learning, we offer to use online boards for:

1) problem solving or analysis of the ready solution of the problem:

By adding a solution to the online board, students can analyze, leaving appropriate tags: comments, selections, etc. In this way, students will develop the ability to analyze, compare and justify their own opinions.

2) application of interactive technologies:

- brainstorming (the teacher names a problem; students' task is to write ideas for its solution on stickers, which are then placed on the interactive whiteboard)
- incomplete sentences (students should rearrange rectangles with words or phrases to make a correct mathematical statement, theorem, formulas, etc.)
- decision tree (students develop a strategy, action plan to solve; create a mathematical model (determine the components, relationships between them), choosing a mathematical apparatus to build a model).

The other service, which, in our opinion, will be helpful for the formation of components of mathematical competence, is LearningApps, which is a designer for the development of interactive tasks.

This service provides an opportunity to develop and use interactive tasks to contribute to the formation of components of students' mathematical competence.

Here are examples of such tasks:

1. Divide the properties of triangles into categories.
2. Using spatial imagination to divide the properties of figures into groups.
3. Continue the specified sequences.
3. Establish patterns.
5. Establish correspondence between symmetrical figures constructed relative to a point/line.
6. Classify mathematical objects by common features.

Among the types of exercises provided by the LearningApps service, we highlight those that will contribute to the formation of mathematical competence: find a pair, classification, ordering, table of correspondence, or fill in the table.

Multimedia resources are the most effective electronic resources because they present learning objects in different ways: through text, graphics, photos, videos, audio, or animation. Interactive learning tools provide an opportunity for independent research activities of students. Multimedia resources create fundamentally new opportunities for the formation of mathematical competence of students.

The use of electronic educational resources makes it possible to «design» mathematics lessons, determine the optimal content, forms, methods, and techniques of teaching that will contribute to the formation of components of mathematical competence of students in traditional and design distance learning. Electronic resources in mathematics lessons provide an opportunity to develop the ability to analyze and formulate goals and objectives independently, plan activities, search and analyze information, compare, summarize, draw conclusions and present them.

Using e-learning tools, the teacher has more opportunities to organize students' work, choose different ways to use e-learning tools, and find new ones.

Research tasks are considered difficult due to the somewhat unusual way of formulating the condition and finding the answer, especially difficult to implement the solution process in distance learning.

GeoGebra's capabilities help to radically change the educational process in distance learning, in which the student moves from an observer to an active researcher. Let us consider the possibilities of GeoGebra to form the components of students' mathematical competence on the example of problems.

- to perform practical tasks in algebra to build graphs and study functions;
- to perform practical tasks in geometry for construction, proof, and research;
- for creative and research projects that are performed by students independently.

Beginning from the 7th grade, students study the topic of "Functions," get acquainted with the main types of functions, functional dependencies, learn the concepts of argument, function, domain, and values, the graph of a function, intervals of monotony, and familiarity, zeros of a function, develop the ability to graph the function.

To form the mathematical competence of students, you can use the program GeoGebra to explore the properties of functions.

**Task 1.** Investigate the function  $y = kx + b$  depending on its coefficients (Fig 1).

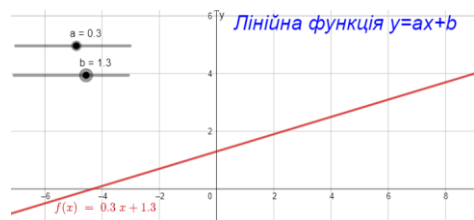


Fig. 1. Graphing linear functions in GeoGebra

It is clear that students, plotting these functions, can immediately answer at what values of  $k$  the function will increase, at what values it will decrease, and at what values of  $b$  it will rise or fall. By demonstrating how to use this service, students will be able to explore more difficult research tasks.

**Problem 2.** Prove that of all right triangles with a given hypotenuse, an isosceles triangle has the largest area (Fig. 2).

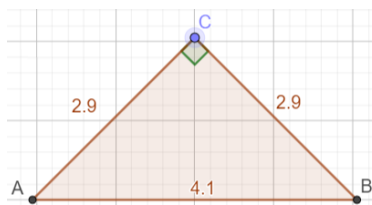


Fig. 2. The isosceles right triangle in GeoGebra

**Task 3.** What should be the angle of the isosceles triangle vertex of a given area so that the radius of the inscribed circle in this triangle of the circle is the largest? (Fig.3).

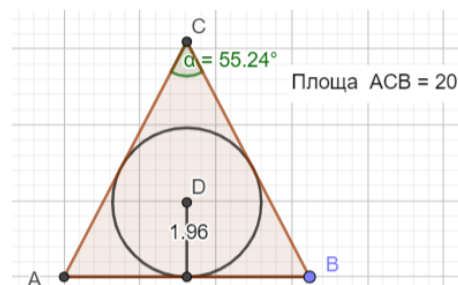


Fig. 3. The isosceles triangle with the inscribed circle in GeoGebra

While doing research, the student solves problems without using known algorithms. Performing construction with the help of computer simulation programs minimizes students' mistakes when constructing drawings on their own. In the conditions of distance learning, the teacher cannot control. Thus, the problem solution is accompanied by a visual representation of the conditions in the form of a dynamic figure, which helps to analyze the problem condition, find possible cases for its solution, and justify the results.

Therefore, the use of the services considered by us in mathematics lessons in the conditions of distance learning allows us to optimize the educational process, using time more rationally; to implement a differentiated approach to learning; to promote the formation of logical skills and experience of their use through the inclusion in the educational process of different types of problems, the purpose of which is not only the outcome (problem solving) but also the process of solving, during which components of mathematical competence are formed.

REFERENCES

1. Andrieiev O.O., Buhaichuk K.L., Kalinenko N.O., Kolhatin O.H., Kukharenko V.M., Liulkun N.A., Liakhotska L.L., Syrotenko N.H., Tverdokhliebova N.Ie.. Pedahohichni aspekty vidkrytoho dystantsiinoho navchannia. Za red.. O.O Andrieieva, V.M. Kukharenka. KhNADU, Kharkiv: «Miskdruk», 2013. 212 s.
2. Arbain N., Shukor N. A. The effects of GeoGebra on Schoolchildren achievement. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 172, 2015. P. 208-214.
3. Arcavi, A. The role of visual representations in the learning of mathematics. Educational Studies in Mathematics 52, 2003. P. 215–241.

4. Bishop. Review of research on visualization in mathematics education, *Focus on Learning Problems in Mathematics*, 11 (1), 1989. P. 7-16.
5. Dwyer M. T. Tablet Usage in Secondary Mathematics Education and Recommendations for Improving Its Effectiveness in the Classroom. Honors Theses. 4. 2016
6. Fahlberg-Stojanovska L., Stojanovski V. GeoGebra - Freedom to explore and learn. *Teaching Mathematics and Its Applications*. 28, 2009. P. 69-76.
7. Galligan L., Loch B., McDonald C., Taylor J. A. The use of tablet and related technologies in mathematics teaching. *Australian Senior Mathematics Journal*, 24(1), 2010. P. 38- 51.
8. Hall J., Chamblee G. Teaching algebra and geometry with GeoGebra: Preparing pre-service teachers for middle grades/secondary mathematics classrooms. *Computers in the Schools*, 30(1-2), 2013. P. 12-29.
9. Hohenwarter M., Jones K., BSRLM Geometry Working Group. Ways of linking geometry and algebra, the case of Geogebra. *Proceedings of the British Society for Research into Learning Mathematics*, 27 (3), 2007. P. 126-131.
10. Hrytsenko V.Y., Kudriavtseva S.P., Kolos V.V., Verenysh E.V. *Dystantsyonnoe obuchennye: teoriya y praktyka*. Kyev: Naukova dumka, 2004. 377 s.
11. Kay R., Kletskin I. Evaluating the use of problem-based video podcasts to teach mathematics in higher education, *Computers & Education*, Volume 59, Issue 2, 2012. P.619-627.
12. Loomes M., Shafarenko A., Loomes M. Teaching mathematical explanation through audiographic technology, *Computers & Education*, Volume 38, Issues 1–3, 2002. P. 137-149.
13. Luzón J. M., Letón E., Use of animated text to improve the learning of basic mathematics, *Computers & Education*, Volume 88, 2015. P. 119-128.
14. Majerek D. Application of Geogebra for Teaching Mathematics. *Advances in Science and Technology Research Journal* Volume 8, No. 24, Dec. 2014. P. 51–54.
15. Matiash O. I. Rozvytok prostorovoi uiavy uchniv zasobamy kompiuternykh tekhnolohii u profilnii shkoli. Vinnytsia: VDPU, 2013. 44 s.
16. Mayer R. *The Cambridge handbook of Multimedia Learning*, Cambridge University Press, ISBN 0-521-54751-2, New York, United States of America. 2005.
17. Mayer, R. *Multimedia Learning*, Cambridge University Press, ISBN 0-52178-749-1, New York, United States of America. 2001.
18. Menker H., Yohannes G., Bhatti A. H., Hasan R.. Impact of multimedia in Teaching Mathematics. *International Journal of Mathematics Trends and Technology (IJMTT)*. Volume 39, 2016. P. 80-83.
19. Milian R. S. Analiz rezultativ zakordonnykh doslidzhen shchodo formuvannia lohichnoi kompetentnosti uchniv u protsesi navchannia matematyky. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, VIII (95), Issue: 239, 2020 Nov. P. 33 – 37.
20. Milovanovi M., Takaci D., Milajic A. Multimedia Approach in Teaching Mathematics – Example of Lesson about the Definite Integral Application for Determining an Area, *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, Volume 42 Issue 2, 2011. P. 175-187.
21. Pro zatverdzhennia Polozhennia pro dystantsiine navchannia : Nakaz vid 25.04.2013 r. № 466 [Elektronnyi resurs] Ministerstvo osvity i nauky Ukrainy. Rezhym dostupu: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13>.
22. Rias M.R., Zaman B.H. Different visualization types in multimedia learning: a comparative study, *Proceeding of the second international conference on Visual informatics: sustaining research and innovations – Volume Part II*, Springer-Verlag Berlin, Heidelberg, 2011. P. 408-418.
23. Smyrnova-Trybulska Ye. M. Teoretyko-metodychni osnovy formuvannia informatychnykh kompetentnosti vchyteliv pryrodnychykh dystsyplyn u haluzi dystantsiinoho navchannia: avtoref. dys... d-ra ped. nauk: 13.00.02. Nats. ped. un-t im. M.P.Drahomanova. K., 2008. 44 s.
24. Zhaldak, M. I. *Matematyka z kompiuterom : posibnyk dlia vchyteliv*. 3-tie vyd. Kyiv : Vyd-vo NPU imeni M. P. Drahomanova, 2015. 315 s.



## Когнитивните процеси осмисляне и обобщаване на знанията по математика

Д. В. Милушева-Бойкина

Пловдивски университет „Паисий Хилендарски”, гр. Пловдив, България  
Corresponding author. E-mail: boikina@uni-plovdiv.bg

Paper received 08.05.21; Accepted for publication 22.05.21.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2021-252IX99-06>

**Резюме.** В статията се разглеждат оследните два основни психични процеса – осмисляне на учебното съдържание по математика от учениците и неговото обобщаване. Чрез тези процеси се постига по-нататъшно овладяване на учебното съдържание и превръщането му в придобити от ученика знания. Усвояването на всяко понятие включва усвояване на: обема и съдържанието му, неговите връзки с по-рано изучени понятия, умения да се оперира с понятия и логическата обработка на понятието – получаване на следствия от определението и установяване на нови характеристични свойства. Представят се илюстриращи примери от учебната практика, с които се цели постигане на по-задълбочени, осъзнати и обобщени знания и умения от обучаемите.

Разработката е предназначена за действащите учители и студенти, подготвящи се за учители по математика.

**Ключови думи:** обучение, математически понятия, осмисляне, обобщаване, знания.

**Въведение.** Тази статия е част от общата тема „Когнитивни компоненти на самоорганизацията на учебния процес по математика”. Самоорганизацията, като основна съставка на рефлексивния подход, съотнесен специално към обучението по математика и насочен основно към формиране на праксиологическа рефлексия у учещите (ученици, студенти, докторанти, учители), както и с оглед реализиране на идеалната цел на обучението – постигане на самоактуализация на субектите (и обучавани, и обучавачи), включва психичните процеси възприемане, разбиране, запомняне, осмисляне и обобщаване. Първите от тях сме разгледали в други статии ([3] и [6]). Предмет на изследване в настоящата статия са последните компоненти – осмислянето и обобщаването, които са важна част от мисловните компетентности на всеки съвременен човек. Разбира се, както мисленето и ученето, така и осмислянето, и обобщаването, особено при обучението по математика, са свързани с усилен волева дейност на субектите, участващи в учебния процес.

**Целта** на статията е да се представи систематизирано изложение на същността на психичните процеси осмисляне и обобщаване, които осигуряват овладяване на изучаваното учебно съдържание в училище и превръщането му в трайно придобити знания от учещите, а също да се покажат някои начини за тяхното осъществяване и илюстриране чрез примери върху конкретно учебно съдържание.

**Изложение на основния материал.** В пряка връзка с психичните процеси, разглеждани в указаните статии, е понятието *осмисляне*. Терминът „осмисляне” идва от българския глагол „осмислям”, който означава преработвам конкретна информация. Негови синоними са: придавам смисъл, придавам значение, давам съдържание, оживявам, одухотворявам. Следователно осмислянето е свързано със съзнателно усилие на собствения мозък на учещият субект да възприеме по-задълбочено не само разглеждания обект или изучаваната информация за него, но и нейната *преработка*, с оглед откриване и обосноваване на нови свойства или зависимости така, че в крайна сметка той да придобие обобщени знания, тъй като те по-лесно се запомнят и прилагат. Така например, при

изясняване на методиката на изучаване на математически понятия, в нашия лекционен курс отбелязваме, че методиката е правилна, ако осигурява трайно и съзнателно усвояване на обема и съдържанието на понятията, връзките между понятията и уменията да се оперира с понятия.

За да се формира съзнателно дадено понятие (особено при по-малки ученици, а също и при по-абстрактни понятия), за предпочитане е да се използва конкретно-индуктивният подход, понеже той повече спомага да се осмисли новото понятие, както и определящите го свойства, в сравнение с абстрактно-дедуктивния.

**Пример 1.** Реализацията на конкретно-индуктивния подход при формиране на ново математическо понятие включва провеждане на следната система от дейности, обособени в подетапи:

1. Разглежда се множество от представители от обема на родовото понятие, измежду които се включват и няколко представителя на родовото понятие, които не притежават видовия признак на понятието, което ще се дефинира. При тези представители се вариат несъществени свойства.

2. Поставят се познавателни задачи и въпроси, чрез които в резултат на провеждане на мисловни операции (анализиране, сравняване, синтезиране, абстрахиране, обобщаване) над разглежданите представители се разкрива видовият признак на новото понятие.

3. Учителят дава наименованието на понятието и записва термина и символа (ако има такъв) на класната дъска.

4. Изисква се от учениците да опитат сами да изкажат определението, а ако не успеят, учителят го формулира.

5. Затвърдява се определението чрез няколкократно повторение. Искане се от учениците да дадат собствени примери, т.е. да посочат обекти от обема на новото понятие.

Последното дори трябва да стане методическо правило, защото то спомага да се намали формализма в обучението и да се осигури по-съзнателно, по-пълно и трайно усвояване на понятията.

При осъществяването на тези дейности учещите

участват активно, проявяват в по-голяма степен самостоятелност, включвайки повече рецептори: зрение, слух, двигателни дейности – като чертане, писане, изчисляване и пр., което съществено допринася за задълбочено осмисляне на изучаваното понятие.

При реализиране на втория етап от методиката на изучаване на математически понятия – „усвояване на понятието”, при това става въпрос за пълноценно, осмислено усвояване, обикновено се осъществяват следните дейности:

➤ Усвояване на обема и съдържанието на понятието – това започва още в урока, когато се дефинира понятието, но продължава и в следващите уроци чрез повторение на определението, чрез използването му в сждения. При осмисляне и заучаване на дадено определение е нужно да се изисква не само точна формулировка, но и разбиране на неговата структура. По такъв начин ние се стремим да научим учениците сами да конструират определения.

➤ Разкриване на връзките на новото понятие с по-рано изучените понятия. Това се реализира чрез делене и класифициране на понятията. Целта е да се осмисли и усвои не отделното понятие, а цялата система от понятия.

➤ Логическа обработка на понятието – тя включва получаване на следствия от определението му и установяване на нови характеристични свойства, с което се получават тъй нар. „разширени” определения или, както ги нарича проф. И. Ганчев, „дидактическа система от признаци” [5, с. 78]. Такива разширени определения са особено полезни при търсене и откриване на идеи за решаване на задачи и при съставяне на план за решение.

При формулиране на хипотези и конструирание на нови (за учещите се) теореми И. Вутова използва евристиката. Според нея „хипотезата е резултат от евристични конструкции, а в повечето случаи хипотезата е целта на евристиката. От друга страна, значителен дял в евристичните разсъждения се пада на обобщението. С други думи, обикновено до формулировка на хипотезата се достига след изминаване пътя на обобщението” [4, с. 31].

М. Андреев обръща внимание, че „пълноценно осмисляне и обобщаване в процеса на обучението се постига върху основата на достатъчно научни знания, които позволяват широко да се използват сравнението, аналогията и доказателството” [2, с. 82]. Към тях ще добавим още методите анализирание и синтезиране.

**Пример 2.** Имайки предвид, че когато знанията са осмислени и обобщени, те не само по-лесно се запомнят, но и по-целенасочено се прилагат, тук ще посочим, в качеството на илюстриращ пример, как е целесъобразно да се обобщят формулите, представящи теоремата за кофункциите и някои нейни вариации.

Така, вместо ученикът да помни поотделно всяка от четирите формули, изразяващи теоремата за кофункциите, а именно:  $\sin(90^\circ - \alpha) = \cos \alpha$ ,  $\cos(90^\circ - \alpha) = \sin \alpha$ ,  $\operatorname{tg}(90^\circ - \alpha) = \operatorname{ctg} \alpha$  и  $\operatorname{ctg}(90^\circ - \alpha) = \operatorname{tg} \alpha$ , достатъчно е той да запомни нейната словесна формулировка: „Ако сборът на два ъгъла  $\alpha$  и  $\beta$  е равен на  $90^\circ$ , то всяка функция от единия ъгъл е равна на съответната ѝ кофункция от другия ъгъл”, която

символично може да се запише по следния начин:  $f(90^\circ - \alpha) = \operatorname{cof}(\alpha)$ . Записана така, тази формула представлява едно *обобщение* на горните четири конкретни формули и по-лесно се запомня.

По аналогичен начин могат да се обобщят и останалите четворки формули, които изразяват различни вариации на горната теорема.

а) Ако разликата на два ъгъла  $\beta$  и  $\alpha$  (където  $\alpha$  е остър<sup>1</sup> положителен ъгъл) е равна на  $90^\circ$ , т.е.  $\beta = 90^\circ + \alpha$ , то са изпълнени следните равенства:  $\sin(90^\circ + \alpha) = \cos \alpha$ ,  $\cos(90^\circ + \alpha) = -\sin \alpha$ ,  $\operatorname{tg}(90^\circ + \alpha) = -\operatorname{ctg} \alpha$  и  $\operatorname{ctg}(90^\circ + \alpha) = -\operatorname{tg} \alpha$ . Тук и при четирите формули става въпрос за изразяване на коя да е от тригонометричните функции от ъгъл  $(90^\circ + \alpha)$  чрез съответната ѝ кофункция, но тук знакът на дясната страна е положителен (+) само при първата формула, а при останалите той е отрицателен (-). За да може да се запише тяхното обобщение само чрез една формула, е целесъобразно да се използва понятието модул (абсолютна стойност). Тогава формулата, която се явява *обобщение* и на четирите формули от случай а), ще има следния вид:

$$|f(90^\circ + \alpha)| = |\operatorname{cof}(\alpha)|.$$

Тази обща формула лесно се конкретизира, когато е нужно да бъде изразена коя да е от тригонометричните функции от даден тъп ъгъл  $\beta$  чрез съответната ѝ кофункция от остър ъгъл  $\alpha$  (който е равен на  $\beta - 90^\circ$ ). За целта трябва само да се отчете знака на изразяваната функция във II квадрант (защото крайното рамо на тъпия ъгъл  $\beta$  е във II квадрант). Това отчитане може да се подпомогне, ако се използва табло с тригонометричната окръжност и построените към нея оси (тангенсова и котангенсова), от което нагледно се вижда, че в разглеждания случай само  $\sin \beta > 0$ , а останалите тригонометрични функции имат отрицателен знак. Така например,  $\operatorname{tg} 135^\circ = \operatorname{tg}(90^\circ + 45^\circ) = -\operatorname{ctg} 45^\circ = -1$ ,  $\operatorname{ctg} 150^\circ = \operatorname{ctg}(90^\circ + 60^\circ) = -\operatorname{tg} 60^\circ = -\sqrt{3}$ , а  $\cos 108^\circ = -\sin 18^\circ$ , чиято стойност също е ирационално число. Последното може да се установи по различни начини, като се използват знания или по планиметрия, или само по тригонометрия, но това не е предмет на тази статия.

б) Ако сборът на два ъгъла  $\alpha$  и  $\beta$  е равен на  $270^\circ$ , т.е.  $\beta = 270^\circ - \alpha$ , то  $\sin(270^\circ - \alpha) = -\cos \alpha$ ,  $\cos(270^\circ - \alpha) = -\sin \alpha$ ,  $\operatorname{tg}(270^\circ - \alpha) = \operatorname{ctg} \alpha$  и  $\operatorname{ctg}(270^\circ - \alpha) = \operatorname{tg} \alpha$ . Тук се има пред вид, че ако  $\alpha$  е остър положителен ъгъл, то  $\beta$  е изпъкнал ъгъл с второ рамо в III квадрант, откъдето следва, че знаците на  $\sin \beta$  и  $\cos \beta$  са отрицателни, а на  $\operatorname{tg} \beta$  и  $\operatorname{ctg} \beta$  са положителни. В този случай *обобщената формула* на тези четири тригонометрични формули е:  $|f(270^\circ - \alpha)| = |\operatorname{cof}(\alpha)|$ . И тук могат да се правят конкретизации, като се използва казаното за знаците на изразяваната функция в III квадрант. Например  $\cos 240^\circ = \cos(270^\circ - 30^\circ) = -\sin 30^\circ = -\frac{1}{2}$ ,

$$\sin 225^\circ = \sin(270^\circ - 45^\circ) = -\cos 45^\circ = -\frac{\sqrt{2}}{2}.$$

<sup>1</sup> Това ограничение се налага поради факта, че в четиризначните таблици по математика за тригонометричните функции се разглеждат стойностите им само за остри положителни ъгли.

в) Ако разликата на два ъгъла  $\beta$  и  $\alpha$  ( $\alpha$  е остър положителен ъгъл) е  $270^\circ$ , т.е.  $\beta = 270^\circ + \alpha$ , то  $\sin(270^\circ + \alpha) = -\cos \alpha$ ,  $\cos(270^\circ + \alpha) = \sin \alpha$ ,  $\operatorname{tg}(270^\circ + \alpha) = -\operatorname{cotg} \alpha$  и  $\operatorname{cotg}(270^\circ + \alpha) = -\operatorname{tg} \alpha$ . Ясно е, че в разглеждания случай второто рамо на ъгъла  $\beta$  е в IV квадрант, а там само  $\cos \beta > 0$ .

Обобщената формула сега ще бъде  $|f(270^\circ + \alpha)| = |\operatorname{cof}(\alpha)|$ . От нея също могат да се правят конкретизации по посочения по-горе начин, като се отчита, че сега  $\cos \beta > 0$ . Например  $\sin 330^\circ = \sin(270^\circ + 60^\circ) = -\cos 60^\circ = -\frac{1}{2}$ .

Ако разгледаме обособените по-горе четири обобщения (на теоремата за кофункциите и получените от нея вариации), бихме могли да си поставим за цел да съставим нова формула, която да обобщава и четири-те разгледани обобщения. Какво е общото за всички тях? Първо, дясната им страна е една и съща. Второ, в лявата страна на тези обобщения стои модул на коя да е тригонометрична функция от ъгъл, за чието второ рамо (независимо в кой квадрант се намира то), може да се счита, че то, това рамо на ъгъла, е като че ли „около“ ординатната ос  $Oy$ . Ъглите в лявата страна на четирите формули са  $(90^\circ \pm \alpha)$ ,  $(270^\circ \pm \alpha)$ . Освен това тези ъгли също могат по-общо да се запишат само чрез един запис така:  $(2n - 1)90^\circ \pm \alpha$  или, ако се използва радианната мярка,  $(2n - 1)\frac{\pi}{2} \pm \alpha$ .

Тогава търсеното обобщение на всички разгледани по-горе обобщения ще изглежда съответно така:  $|f((2n - 1)90^\circ \pm \alpha)| = |\operatorname{cof}(\alpha)|$  или  $|f((2n - 1)\frac{\pi}{2} \pm \alpha)| = |\operatorname{cof}(\alpha)|$ .

**Пример 3.** Да разгледаме формулата за степенуване на сбора или разликата от две числа или от два израза в квадрат, а именно:  $(u \pm v)^2 = u^2 \pm 2uv + v^2$ , която се изучава от учениците в 7. клас. За да се постигне по-задълбочено и пълно осмисляне от учениците и евентуално обобщение на същата, е уместно тя да се анализира. Това анализиране може да се осъществи от различни гледни точки. Една от тях се отнася до нейните приложения. Тази формула може да се използва за:

- а) повдигане на произволен двучлен в квадрат;
- б) разлагане на множители такива изрази, които имат вида  $u^2 \pm 2uv + v^2$ , където  $u$  и  $v$  са произволни изрази или числа;
- в) повдигане на многочлен в квадрат – достатъчно е да се замени израза  $v$  с  $(x \pm y)$ , за да се получи правило за повдигане в квадрат на тричлена  $u + x \pm y$  (което се явява едно обобщение);
- г) за изразяване сбора от квадратите на два израза чрез квадрата на техния сбор (или разлика) и произведениято им:  $u^2 + v^2 = (u \pm v)^2 \mp 2uv$ ;
- д) за приближено коренуване на числа, които са близки до точни квадрати – например при достатъчно малки стойности на числото  $v$  от равенството  $(u \pm v)^2 = u^2 \pm 2uv + v^2$  се получава  $(u \pm v)^2 \approx u^2 \pm 2uv$  (с абсолютна грешка, равна на  $v^2$ ), откъдето пък  $\sqrt{u^2 \pm 2uv} \approx u \pm v$ . [7, с. 67-68]. Така например  $\sqrt{15,2} = \sqrt{16 - 0,8} = \sqrt{4^2 - 2 \cdot 4 \cdot 0,1} \approx 4 - 0,1 = 3,9$ .

Друга гледна точка на анализа на формулата

$(u \pm v)^2 = u^2 \pm 2uv + v^2$ , с оглед нейното по-пълно осмисляне, е следната. Както в лявата, така и в дясната страна на това тъждество изразите са от една и съща степен (втора) относно  $u$  и/или  $v$ . Но докато в лявата страна имаме само едно събираемо, наричано още „точен квадрат“, то в дясната страна имаме три събираеми, всяко от които е от втора степен. Затова изрази, като този в дясната страна на горната формула, се наричат понякога „хомогенни квадратни тричлени“ относно  $u$  и  $v$ .

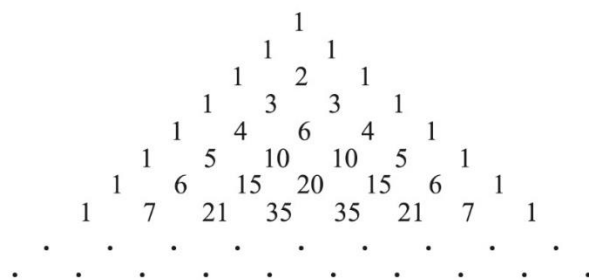
За да се осмислят, обобщят и систематизират знанията на учениците относно формулите за съкратено умножение, е целесъобразно да се проведат аналогични разсъждения и върху формулата за степенуване на трета степен изрази от вида  $u \pm v$ , където  $u$  и/или  $v$  са числа или изрази:

$$(u \pm v)^3 = u^3 \pm 3u^2v + 3uv^2 + v^3.$$

В това тъждество отново двете страни са изрази от една и съща степен (трета), но докато в лявата страна имаме само едно събираемо, наричано още „точен куб“, то в дясната страна имаме четири събираеми, всяко от които е от трета степен, като постепенно намаляват степените на израза (променливата, числото)  $u$ , а се увеличават степените на израза (променливата, числото)  $v$ .

С цел постигане на още по-задълбочено осмисляне, систематизиране и обобщаване на знанията на учениците относно формулите за съкратено умножение от по-висока степен (поне в неурочните форми на обучение) можем да ги запознаем с тъй нар. „триъгълник на Паскал“ за определяне коефициентите в дясната страна на разглежданите тъждества.

В своя „Трактат за аритметическия триъгълник“ Блез Паскал дава определение на т.н. „триъгълник на Паскал“ (наричан още „характеристичен триъгълник“) – таблицата по-долу, в която числата, показващи коефициентите на представянето на израза  $(u \pm v)^n$ , където  $n \in \mathbb{N}$ , са разположени във вид на триъгълник (фиг. 1).



Фиг. 1. Триъгълник на Паскал

Какво представляват числата в този „триъгълник“ и как се получават те? За да получим подходящи отговори на тези въпроси от учениците, първо е целесъобразно да анализираме с тях тъждеството  $(u \pm v)^2 = u^2 \pm 2uv + v^2$ . От него се вижда, че коефициентите в дясната страна на това равенство са съответно 1,  $\pm 2$ , 1. Това са числата в третия ред от Триъгълника на Паскал, взети по абсолютна стойност (модул). На следващия ред са числата (също взети по модул), които се получават като коефициенти, когато се повдига на трета степен изразът  $(u \pm v)$ . Както е извест-

но, за степенуването в трета степен на този израз също има готова формула в справочника, който могат да ползват учениците и студентите, а именно:  $(u \pm v)^3 = u^3 \pm 3u^2v + 3uv^2 + v^3$ .

За степенуване в степени, по-високи от трета, обаче в справочника няма готови формули. Затова Триъгълникът на Паскал е много удобен за намиране коефициентите при повдигането в произволна степен на въпросните сбор или разлика от числата (или изразите)  $u$  и  $v$ . При това знак минус се поставя само на коефициентите пред нечетните степени на  $v$  и то само тогава, когато се степенува разликата  $(u - v)$  на нечетен степенен показател.

За някои ученици може да представляват интерес фактите, че числото 1 от първия ред е резултатът от повдигането на въпросните сбор или разлика на нулева степен:  $(u \pm v)^0 = 1$ , а на втория ред са самите коефициенти пред  $u$  и  $v$ , т.е. при „степенуване“ този израз на първа степен:  $(u \pm v)^1 = u \pm v$ .

Числата в следващите редове на Триъгълника на Паскал не се помнят наизуст, а е важно да се *разбере* само *алгоритъмът*, т.е. начинът на тяхното получаване. За достигане до него, е целесъобразно отново да се анализират, съвместно с учениците, числата от Триъгълника на Паскал, като се започне от втория ред надолу, а именно: първото число на всеки ред е винаги 1, последното число пък е 1 или  $-1$  в зависимост от това дали изразът  $v$  е повдигнат на четен или на нечетен степенен показател (когато се степенува разликата  $u - v$ ), а останалите числа се получават от предходния ред, като се съберат по двойки съседните числа от предишния ред и резултатът се записва под/между тях. Например числото 7 от последния изписан ред на тази таблица показва, че въпросният сбор (или разлика) се повдига на 7-ма степен. Този коефициент е получен от  $1+6$  (от горния ред), а следващият коефициент 21 е получен от  $6+15$ , коефициентът 35 – от  $15+20$ , следващият 35 – от  $20+15$  и т.н. Тук важи горната забележка, че ако повдигаме разликата  $(u - v)$  на 7-ма степен (която е нечетна), то знаците на тези коефициенти ще се сменят през един, а именно те ще бъдат:

1,  $-7$ , 21,  $-35$ , 35,  $-21$ , 7,  $-1$ .

Ще отбележим още, че разгледаната по-горе таблица, представяща Триъгълника на Паскал, може да бъде продължавана надолу неограничено, но на практика се продължава до онзи ред, в който второто число е именно степенният показател, на който трябва да се повдигне разглежданият израз  $(u \pm v)$  и да се намерят нужните коефициенти съгласно описания по-горе алгоритъм.

И тъй, Триъгълникът на Паскал ни дава коефициентите при повдигането на изрза  $(u \pm v)$  на конкретен степенен показател. Тук ще отбележим още, че при това степенуване всички събираеми са едночлени от една и съща степен – степента, в която се повдига изразът  $(u \pm v)$ . Така, в общия случай, ако се повдига този израз в степен  $n$ -та, където  $n$  е четно число, т.е. имаме степента  $(u \pm v)^n$ , то при записване на резултата от степенуването първото събираемо ще съдържа

само  $u^n$ , последното – само  $v^n$ , а при второто събираемо имаме  $u^{n-1}v$ , т.е. то пак е от степен  $n$ -та, като пред него е коефициентът, изчислен по описания по-горе алгоритъм (получават се от числата на предходния ред в Триъгълника на Паскал, стоящи непосредствено над търсения коефициент вляво и вдясно от него) според конкретния степенен показател  $n$  в разглежданата степен  $(u \pm v)^n$ ; предпоследното събираемо ще бъде  $u \cdot v^{n-1}$ , като пред него е коефициентът, който е пресметнат и за събираемото  $u^{n-1}v$ . За трето събираемо имаме  $u^{n-2}v^2$ , а предпоследното събираемо е  $u^2v^{n-2}$ , като и двете са от  $n$ -та степен и имат един и същ коефициент, пресметнат по същия алгоритъм, и така нататък, докато се стигне до средата на реда. Освен това при всяко следващо събираемо постепенно намаляват степенните показатели на множителя, който съдържа числото (изрза)  $u$ , но същевременно постепенно се увеличават степенните показатели на множителя, съдържащ числото (изрза)  $v$ . За изчисляването на коефициентите и на тези събираеми важи казаното вече по-горе.

Ако ли степенният показател  $n$  е нечетно число  $(2k - 1)$ , където  $k \in \mathbb{N}$ , то знаците на коефициентите ще се сменят през един (както бе посочено по-горе за случая  $n = 7$  от фиг. 1).

Чрез математическа индукция Блез Паскал доказва как биномните коефициенти се получават от тази таблица, а също показва и приложението им в комбинаториката и теорията на вероятностите. Самият термин „комбинаторика“ е въведен именно първо от Блез Паскал [1, с. 56].

Опитът от използване в учебната практика на описаните по-горе разяснения и коментари с учениците показва, че чрез тях те действително осмислят в значителна степен разгледания учебен материал и го прилагат самостоятелно при конкретни задачи. Освен това учениците се обучават и придобиват умения да извършват съответни обобщения на разглежданите формули, което има съществена образователна и практическа стойност.

**Изводи.** В заключение ще отбележим още веднъж, а също и практиката го потвърждава, че *осмислянето* на учебното съдържание е немислимо без да положи учещият субект сериозно умствено усилие и съзнателно да извлече нова, допълнителна информация за изучаваните математически обекти, да разкрие нови връзки или закономерности, които спомагат да се придобият обобщени знания. А за да се постигне това, е необходимо той да проявява висока степен на активност и самостоятелност в познавателната си дейност.

По-общо казано, за да се пробуди съзнанието на човека в съвременния живот, е необходимо всички процеси и действия да се извършват съзнателно, като се влага и ново съдържание в тях. Този е пътят към осмислянето на нещата, осмислянето на живота. Затова процесите *осмисляне* и *обобщаване* на учебния материал имат непосредствена връзка с неговото трайно овладяване.

## ЛИТЕРАТУРА

1. Александрова, Н. В. Математически термини. София: Наука и изкуство, 1984. 178 с.
2. Андреев, М. Дидактика. София: Народна просвета, 1981. 374 с.
3. Бойкина, Д. Относно разбирането в обучението по математика. // Математика и математическо образование, СМБ, 2021, с. 222-230.
4. Вутова, И. Теорема, аналогия, евристика. София: УИ Св. Климент Охридски, 2020. 159 с. ISBN 978-954-07-4914-3
5. Ганчев, И., Нинова, Ю., Никова, В. Методика на обучението по математика (Обща част), Благоевград: УИ Неофит Рилски, 2002. 148 с. ISBN 954-680-233-6
6. Милушева-Бойкина, Д. В. Когнитивният процес запомняне при обучението по математика. // Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, IX (97), Issue: 246, 2021 Feb. p. 21-24.
7. Славов, К. (1978). Подготовка на учениците за самостоятелна работа по математика. София: Народна просвета, 111 с.

## REFERENCES

1. Alexandrova, N. V. (1984). Mathematical Terms. Sofia: Nauka i Izkustvo, 178 p.
2. Andreev, M. (1981). Didactics. Sofia: Narodna prosveta, 374 p.
3. Boykina, D. About Understanding in Mathematics Education. // Mathematics and mathematics education, UBM, 2021, p. 222-230. ISSN 1313-3330
4. Vutova, I. (2020). Theorems, Analogy, Heuristics. Sofia: University Press St. Kliment Ohridski, 159 p. ISBN 978-954-07-4914-3
5. Ganchev, I., Ninova, Y., Nikova, V. (2002). Methodology of Mathematical Education (General part), Blagoevgrad: University Press Neofit Rilski, 148 p. ISBN 954-680-233-6
6. Millousheva-Boykina, D. V. The Cognitive Process of Memorization in Mathematics Education // Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, IX (97), Issue: 246, 2021 Feb. p. 21-24.
7. Slavov, K. Preparing Students for Individual Work in Mathematics. Sofia: Narodna prosveta, 1978. 111 p.

**The Cognitive Processes of Understanding and Generalization of Mathematical Knowledge****D. V. Millousheva-Boykina**

**Abstract.** This article discusses the following two main mental processes – understanding the content of mathematics by students and its generalization. Through these processes, further mastering of the learning content and its transformation into knowledge acquired by the student is achieved. The assimilation of each concept includes the assimilation of: its volume and content, its connections with previously studied concepts, skills to operate with concepts and the logical processing of the concept – obtaining consequences from the definition and establishing new characteristic properties. Illustrative examples from the teaching practice are presented, which aim to achieve more in-depth, aware and generalized knowledge and skills of the learners. The paper is intended for current teachers and students who are preparing for mathematics teachers.

**Keywords:** education, mathematical concepts, reasoning, generalization, knowledge.

## Сутність навчального середовища учнів початкової школи у контексті сучасних вимог

К. Олексенко

Таврійський державний агротехнологічний університет імені Дмитра Моторного, Мелітополь, Україна  
Corresponding author. E-mail: karinessa48@gmail.com

Paper received 10.05.21; Accepted for publication 22.05.21.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2021-252IX99-07>

**Анотація.** У статті на основі аналізу нормативно-правових документів, психолого-педагогічної літератури та наукових досліджень визначено сучасні підходи до розуміння сутності навчального середовища. Схарактеризовано основні вимоги до навчального середовища учнів початкової школи, які спрямовано на підвищення рівня безпеки (фізичної, психологічної, інформаційної та соціальної), комфорту (зовнішнього та внутрішнього), якості навчання (форм організації освітнього процесу, методів та засобів навчання, що ґрунтуються на принципах безпечної та дружньої до дитини школи).

**Ключові слова:** навчальне середовище, початкова школа, проектувальна компетентність.

**Вступ.** Метою сучасної освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, формування цінностей і необхідних для успішної самореалізації компетентностей, виховання відповідальних громадян, які здатні до свідомого суспільного вибору та спрямування своєї діяльності на користь іншим людям і суспільству, збагачення на цій основі інтелектуального, економічного, творчого, культурного потенціалу українського народу, підвищення освітнього рівня громадян задля забезпечення сталого розвитку України та її європейського вибору [5].

Формула нової школи складається з дев'яти ключових компонентів, одним з яких є сучасне освітнє середовище, яке має забезпечувати необхідні умови, засоби і технології для навчання учнів, освітян та батьків [6]

Нині суспільний запит спрямований на школу, яка є не тільки місцем, де дітей навчають, а, насамперед, простором для їхнього повноцінного розвитку, осередком успішних, креативних і щасливих людей. Такий омріяний навчальний заклад можливий лише в атмосфері фізичного комфорту, сприятливого соціального та психологічного клімату, що підтримує особистість, яка розвивається, вчасно реагує на її потреби та з повагою ставиться до її особливостей.

Означені орієнтири ґрунтуються на ідеях забезпечення прав, свобод та інтересів дітей, представлені, зокрема, в концепції програми «Школа доброзичливого ставлення до дитини» («Child-friendly schools») Міжнародної організації ЮНІСЕФ, як стандарту якості в галузі базової освіти, що впроваджується в різних країнах світу. Автори концепції наголошують на школі нового формату, у якій дітям надається право навчатися відповідно до їх індивідуальних здібностей у сприятливому середовищі.

**Аналіз досліджень і публікацій.** Освітнє середовище вивчали як зарубіжні (Дж. Гібсон, В. Лебедева, У. Мейс, Т. Менг, В. Орлов, В. Панов, В. Рубцов, В. Слободчиков, М. Турвей, В. Ясвін та інші), так і вітчизняні (Г. Балл, І. Бех, Є. Бондаревська, С. Максимова, О. Пехота, В. Рибалка, В. Семиченко, В. Серіков, С. Сисоева та інші) дослідники.

Більшість вітчизняних та зарубіжних науковців трактують освітнє середовище, як частину життєвого,

соціального середовища людини, яка виявляється у сукупності усіх освітніх факторів, що безпосередньо або опосередковано впливають на особистість у процесах навчання, виховання та розвитку; є певним виховним простором, в якому здійснюється розвиток особистості. Зокрема, існує декілька сучасних моделей освітнього середовища: соціально-виховна модель (О. Будник, А. Капська, Н. Сейко); особистісно-орієнтована модель (І. Бех, Є. Бондаревська), психодидактична модель (В. Орлов); екопсихологічна модель (В. Панов), комунікативно-орієнтована модель (В. Рубцов); антрополого-психологічна модель (В. Слободчиков); еколого-особистісна модель (В. Ясвін), які мають як спільні, так і відмінні риси.

В останні роки все більше уваги приділяється ідеям безпечної і дружньої до учнів школи в контексті реформи Нової української школи (Н. Бойчук, Т. Воронцова, В. Пономаренко, О. Сакович, Т. Цюман та інші), як місця, у якому діти і дорослі почуваються безпечно і комфортно, яке дарує дітям особливе відчуття єдності, дає точку опори і можливість проявити себе, вселяє надію і породжує впевненість у майбутньому [1]. Наразі в Україні створена концептуальна рамка безпечної і дружньої до дитини школи (БДДШ) – система ідей, інструментів і ресурсів, яка враховує важливі чинники організації шкільного життя, містить індикатори і зручні інструменти для системного планування, моніторингу та оцінки заходів, спрямованих на підвищення рівня безпеки, комфорту, якості навчання і самоврядування закладу освіти.

Проте питання проектування навчального середовища в умовах реалізації завдань Концепції Нової української школи залишається актуальною для сьогоднішнього та потребує подальшого вивчення.

**Метою статті** є теоретичне обґрунтування сутності навчального середовища учнів початкової школи у контексті сучасних вимог.

**Завдання дослідження:** визначити сучасні підходи до розуміння сутності навчального середовища; схарактеризувати основні вимоги до навчального середовища учнів початкової школи.

**Методика проведення дослідження** містить аналіз нормативно-правових документів, психолого-педагогічної літератури та наукових досліджень для визначення сутності навчального середовища та основних вимог до його створення в умовах сучасної по-

чаткової школи; формулювання висновків та визначення перспектив подальших досліджень у даному напрямі.

Від моменту свого створення навчальне середовище постійно змінювалося. Ці зміни зумовлені розвитком суспільства, науки та технологій та як наслідок полягають в оновленні змісту освіти, формах організації освітнього процесу, методах та засобах навчання. Середовище найчастіше розглядають як оточення людини: навколишнє середовище, соціальне середовище, життєве середовище тощо. Освітнє середовище як вид соціального середовища впливає на перебіг у ньому життєдіяльності учнів, оскільки складається із сукупності матеріальних ресурсів, психологічних факторів, міжособистісних відносин.

Навчальне середовище розглядається як простір навчання і більш широко як простір навчального містечка. Середовище навчання є частиною середовища навчального містечка. Воно містить усі навчальні середовища, у яких працюють учні й учителі і які мають важливий вплив на процеси викладання й навчання. Навчальне середовище може охоплювати також фізичне середовище. Тобто, навчальне середовище є складником певної системи взаємопідпорядкованих середовищ, якій властиві ознаки певної ієрархічності [3], це штучно побудована система, структура і складники якої створюють необхідні умови для досягнення цілей освітнього процесу [2]. Загалом структура навчального середовища визначає його внутрішню організацію, взаємозв'язок і взаємозалежність між його елементами, які, з одного боку, є атрибутами чи аспектами розгляду, що визначають змістовну й матеріальну наповненість, а з іншого – ресурсами, що залучаються до діяльності учасників освітнього процесу, набувають при цьому ознак засобів навчання і виховання [2].

Застосування різних методологічних підходів до моделювання та проектування освітнього середовища призвело до появи різних точок зору на його сутність, структуру, зв'язки і психолого-педагогічні можливості. У науково-педагогічній літературі сутність поняття «освітнє середовище» трактується по-різному: як частина соціокультурного простору; елемент соціуму; зона взаємодії педагогічних систем окремих елементів чи суб'єктів освітніх процесів; згенероване індивідуумами-учасниками процесу навчання системне утворення, пронизане специфічними, характерними саме для нього взаємодіями; цілеспрямована, організована, керована, багатофункціональна, відкрита педагогічна система прямих і непрямих взаємодій педагогів та школярів заради реалізації визначених психолого-педагогічних установок; сукупність соціокультурних, психолого-педагогічних, організаційних та інших спеціально організованих у навчальному закладі умов, у результаті взаємодії яких відбувається становлення особистості учня.

Найбільшого поширення набула еколого-особистісна модель освітнього середовища як система впливів і умов формування особистості, а також система можливостей для розвитку особистості, які містяться у соціальному та просторово-предметному оточенні. Головним для освітнього середовища вважається наявність розвивального ефекту, який

можливий за умови здатності середовища забезпечувати комплекс можливостей для саморозвитку всіх суб'єктів освітнього процесу. Структура еколого-особистісної моделі освітнього середовища складається з трьох компонентів: просторово-предметного, соціального та психодидактичного. До просторово-предметних факторів відноситься інфраструктура закладу, матеріально-технічна база, до соціальних – характер взаємовідносин всіх суб'єктів освітнього процесу, до психодидактичних – зміст і методи навчання та виховання [8]. Означена модель слугує структурною основою для запровадження ідей безпечної і дружньої до дитини школи.

Однією з основних вимог до освітнього середовища є його безпечність. Безпечне освітнє середовище – це стан освітнього середовища, в якому: наявні безпечні умови навчання та праці, комфортна міжособистісна взаємодія, що сприяє емоційному благополуччю учнів, педагогів і батьків, відсутні будь-які прояви насильства та є достатні ресурси для їх запобігання, а також дотримано прав і норм фізичної, психологічної, інформаційної та соціальної безпеки кожного учасника освітнього процесу [7].

На безпечне освітнє середовище впливають: якість міжособистісних відносин (довіра, доброзичливість, схвалення, толерантність у взаємодії учасників освітнього процесу); захищеність в освітньому середовищі (оцінка відсутності насильства у всіх його видах, формах для всіх учасників освітнього простору); комфортність в освітньому середовищі (оцінка емоцій, почуттів та домінуючих переживань у процесі взаємодії дорослих і дітей в освітньому середовищі закладу); задоволеність освітнім середовищем (задоволення базових потреб учнів у допомозі та підтримці, збереженні та підвищенні їх самооцінки, пізнанні та діяльності, розвитку здібностей і можливостей) та інше.

Друга вимога стосується фізичних характеристик середовища, а саме можливостей простору й дизайну класної кімнати для навчання, виховання та розвитку учнів. Простір класу має поділятися на багатофункціональні автономні осередки (навчально-пізнавальної діяльності; художньо-творчої діяльності; гри; куточок живої природи для проведення дослідів та спостережень; відпочинку та інші), що надають учням можливість об'єднуватися, формувати групи за інтересами. Такі осередки умовно виокремлюються завдяки пересувним перегородкам, відкритим полицям; за допомогою візуальних ефектів, наприклад, використання різних матеріалів покриття підлоги, текстури або кольору стін; за рахунок змін в освітленні або висоті стелі чи підлоги. Такі розділові, чітко визначені кордони сприяють соціальній взаємодії, стимулюють дослідницьку поведінку.

Третя вимога – це форми організації освітнього процесу, методи та засоби навчання учнів, що ґрунтуються на принципах безпечної та дружньої до дитини школи. Освітній процес будується з урахуванням не лише вікових особливостей учнів, а й специфіки індивідуального розвитку їхнього організму, фізіологічних і психічних процесів; спрямовується на розвиток навичок та вмінь учнів в усіх сферах навчання; забезпечується навчальним планом і програмами відповідно до віку та індивідуальних особливостей учнів

на засадах компетентнісного підходу; допускає різні стилі навчання; підтримує активне навчання і критичне мислення; знайомить учнів з інформаційними технологіями; розвиває навчання життєвих навичок із професійними, компетентними і вмотивованими вчителями [1]. Одним із важливих чинників для розвитку самовизначення і самоактуалізації учнів є забезпечення можливості здійснювати вибір у класі (наприклад, вибір навчальних матеріалів, підходу до вирішення проблеми, місця за столом, де вони хочуть працювати та ін.) і, відповідно, приймати самостійні рішення, усвідомлюючи при цьому їх наслідки. Під час класних занять учні – активні учасники навчальної діяльності: вони спостерігають, досліджують, слухають, міркують, ставлять запитання та доходять розуміння.

Важливим складником системи формування нового змісту освіти є чітке бачення результатів педагогічного партнерства «учень – вчитель», в основі якого відповідні цінності, зазначені в Концепції Нової української школи, що, в свою чергу, рекомендовані Європейським парламентом та Радою Європи, і містять 24 риси і чесноти, що їх визнали пріоритетними понад 50 країн світу, серед яких: креативність, цікавість, критичне мислення, любов до навчання, мудрість, відвага, наполегливість, чесність, енергійність, любов, доброта, соціальний і емоційний інтелект, співпраця, справедливість, лідерство, вміння пробачати, скромність, розсудливість, самоконтроль, поцінування краси, вдячність, оптимізм, гумор і віра [6].

Навчання – індивідуальний процес, який багато в чому залежить від мотивації учня. Виникненню мотивації можуть сприяти фізичне середовище, у якому відбувається навчання, допомога вчителя, спільна діяльність із ровесниками та гарне самопочуття, а отже учителю належить ключова роль у досягненні очікуваних результатів освітнього процесу. Спеціально створене освітнє середовище – це важлива особливість моделей шкіл, доброзичливих до дитини, і вчителі початкової школи мають бути добре підготовлені до такого виду діяльності.

Так до переліку трудових функцій вчителів початкової школи віднесено участь останніх в організації безпечного та здорового освітнього середовища. Реалізація означеної функції забезпечується, зокрема, проєктувальною компетентністю – здатністю проєктувати осередки навчання, виховання і розвитку учнів. Тобто, вчителі початкової школи повинні *знати*

вимоги до змістового наповнення освітнього середовища, перелік обладнання, необхідного для забезпечення викладання навчальних предметів (інтегрованих курсів), їх інтеграції; *вміти* розмішувати та використовувати дидактичні матеріали та обладнання в навчальному приміщенні з урахуванням їх актуальності, доцільності, функційності, естетичної привабливості, а також індивідуальних освітніх потреб учнів; використовувати фізичний, інформаційний простори навчальних та інших приміщень закладу освіти як освітній ресурс; проєктувати осередки навчання, виховання і розвитку в навчальному приміщенні (на території закладу освіти) спільно з учнями, зважаючи на їхні вікові особливості, інтереси та потреби [4]

Відповідно до кваліфікаційних категорій педагогічних працівників зростають вимоги до рівня сформованості проєктувальної компетентності, а саме: спеціаліст – організовує освітнє середовище безпечно та з урахуванням індивідуальних особливостей та освітніх потреб учнів; спеціаліст другої категорії – створює в навчальному приміщенні (на території закладу освіти) осередки навчання, виховання і розвитку учнів відповідно до їхніх індивідуальних потреб; спеціаліст першої категорії – організовує динамічне освітнє середовище, сприятливе для кожного учня, у відповідності до різних видів активності на навчальних заняттях; спеціаліст вищої категорії – моделює освітнє середовище з урахуванням необхідності рівного доступу учнів до матеріалів, пристроїв, обладнання, рівної участі в освітньому процесі [4].

Таким чином, на основі аналізу нормативно-правових документів, психолого-педагогічної літератури та наукових досліджень визначено сучасні підходи до розуміння сутності навчального середовища. Схарактеризовано основні вимоги до навчального середовища учнів початкової школи, які спрямовано на підвищення рівня безпеки (фізичної, психологічної, інформаційної та соціальної), комфорту (зовнішнього та внутрішнього), якості навчання (форм організації освітнього процесу, методів та засобів навчання, що ґрунтуються на принципах безпечної та дружньої до дитини школи). Перспективу подальших досліджень у даному напрямі пов'язуємо із визначенням організаційно-педагогічних умов формування готовності майбутніх учителів початкової школи до проєктування навчального середовища.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Безпечна і дружня до дитини школа в контексті реформи «НУШ» / В. Пономаренко, Т. Воронцова, О. Сакович та ін. К. : Алатон, 2020. 64 с.
2. Биков В.Ю. Методичні системи сучасних інформаційно-освітніх технологій. *Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти* : зб. наук. праць. Вип. 3. Х.: НТУ «ХП», 2002. С. 73-83.
3. Жук Ю. О. Проблеми формування інформаційного середовища навчального закладу <http://archive.nbuv.gov.ua/e-journals/ITZN/em1/content/04zyaei.html>
4. Про затвердження професійного стандарту за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)» : наказ Міністерства розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства № 2736 від 23.12.2020 р. URL : <https://mon.gov.ua/ua/news/zatverdzheno-profstandart-vchitelya-pochatkovih-klasiv-vchitelya-zakladu-zagalnoyi-serednoyi-osviti-i-vchitelya-z-pochatkovoyi-osviti>
5. Про освіту: Закон України від №38-39 05.09.2017 р. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
6. Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року: розпорядження Кабінету Міністрів України № 988 від 14.12.2016 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-p#Text>
7. Цюман Т. П., Бойчук Н. І. Кодекс безпечного освітнього середовища: метод. посіб. / за заг. ред. Цюман Т. П. К. 2018. 56 с.
8. Ясвин В. А. Образовательная среда от моделирования к проектированию. М.: Смысл, 2001. 366 с.



## REFERENCES

1. Safe and child-friendly school in the context of NUS reform / V. Ponomarenko, T. Vorontsova, O. Sakovich and others. K.: Alaton, 2020. 64 p.
2. Bykov V.Yu. Methodical systems of modern information and educational technologies. *Problems and prospects of the national humanitarian and technical elite formation: collection of science works*. Ed. 3. Kh.: NTU "KhPI", 2002. P. 73-832.
3. Zhuk Yu. O. Problems of educational institution information environment formation <http://archive.nbuv.gov.ua/e-journals/ITZN/em1/content/04zyaei.html>
4. About approval of the professional standard for the professions "Primary school teacher of general secondary education", "Teacher of general secondary education", "Primary education teacher (with a diploma of junior specialist)": order of the Ministry of Economy, Trade and Agriculture № 2736 from 23.12.2020. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/zatverdzheno-profstandart-vchitelya-pochatkovih-klasiv-vchitelya-zakladu-zagalnoyi-serednoyi-osviti-i-vchitelya-z-pochatkovoyi-osviti>
5. About education: Law of Ukraine from №38-39 05.09.2017. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
6. About the Concept for the implementation approval of state policy in the field of reforming general secondary education "New Ukrainian School" for the period up to 2029: order of the Cabinet of Ministers of Ukraine № 988 dated 14.12.2016 URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-p#Text>
7. Tsyuman T.P., Boychuk N.I. Code of safe educational environment: method. textbook. / ed. Tsyuman T.P.. K. 2018. 56 p.
8. Yasvin V.A. Educational environment from modeling to design. M.: Smysl, 2001. 366 p.

**Learning environment essence of primary school students in the context of modern requirements****K. Oleksenko**

**Abstract.** The article, based on the analysis of legal documents, psychological and pedagogical literature and research, identifies modern approaches to understanding the learning environment essence. The basic requirements to the educational environment of primary school students are characterized, which are aimed at improving the level of safety (physical, psychological, informational and social), comfort (external and internal), quality of education (educational process forms, methods and teaching aids based on the principles safe and child-friendly school).

**Keywords:** *learning environment, primary school, design competence.*

## К вопросу актуальности формирования профессионально важных качеств будущих менеджеров образования

Л. В. Полещук<sup>1</sup>, Т. Г. Постоян<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Коммунальное учреждение высшего образования «Одесская академия непрерывного образования Одесского областного совета», Одесса, Украина.

<sup>2</sup>Государственное учреждение «Южноукраинский национальный педагогический университет имени К.Д. Ушинского», Одесса, Украина.

Corresponding author. E-mail: cinovka@ukr.net, postoyantatjana@gmail.com

Paper received 13.05.21; Accepted for publication 27.05.21.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2021-252IX99-08>

**Аннотация.** В статье обосновывается структурно-критериальный подход к анализу уровней сформированности профессионально важных качеств личности менеджеров образования; рассматриваются результаты диагностики уровней сформированности профессионально важных качеств личности менеджеров образования.

**Ключевые слова:** менеджер образования, качества личности, профессионально важные качества личности менеджера образования, структурно-критериальный подход, диагностика.

**Введение.** Расширение числа компетентных специалистов, которые способны эффективно планировать, организовывать и управлять деятельностью образовательных учреждений, обусловлены социальными, экономическими и политическими изменениями. Это в свою очередь предъявляет высокие требования к качеству подготовки менеджеров образования в условиях магистратуры. Одной из задач высшей школы является подготовка высококвалифицированных, конкурентоспособных, инициативных, целеустремленных менеджеров образования, при ограниченном количестве форм и методов, необходимых для формирования профессионально важных качеств менеджеров образования. В то время как профессионально важные качества личности менеджера образования являются одним из важнейших условий успешного выполнения профессиональной деятельности. В связи с этим проблема изучения и формирования профессионально важных качеств менеджеров образования является актуальной.

Профессионализм менеджера определяется не только его практическим опытом, но и индивидуально-психологическими особенностями, от которых зависят профессионально важные качества. Поэтому сегодня выдвигаются требования изучения личностных качеств и компетентности руководителей, обеспечивающих успешное функционирование экономических и социальных институтов общества.

Изучением профессиональных качеств с разных позиций занимались Г. Акопов, Б. Ананьев, С. Батишев, В. Бодров, Ж. Верна, И. Витенко, А. Деркач, В. Дружинин, Б. Душков, Э. Зеер, Е. Ильин, Л. Карамушка, А. Карпов, Е. Климов, В. Клименко, А. Коваленко, А. Королев, Н. Кузьмина, Л. Кияшко, А. Маркова, В. Маришук, Л. Мова, Ю. Поваренков, Н. Ребров, Б. Смирнов, В. Шадриков, Н. Чепелева и др.

Проблемы профессиональной деятельности менеджера образования исследовали В. Андрущенко, М. Аплетав, В. Берега, Л. Ващенко, Л. Давыденко, Л. Даниленко, Г. Ельникова, И. Жерносек, Л. Карамушка, И. Коганец, В. Кремень, А. Мармаза, В. Моляко, В. Пикельна, М. Поташник, И. Прокопенко, Т. Рогова, В. Саюк, В. Симоненко, Н. Селиверстова, В. Шенкунова, Е. Хрыков, В. Якунин и др.

Изучению повышения качества подготовки специалистов, формирования их профессионально важных качеств посвящены работы П. Атутова, Ю. Бабанского, В. Беспалько, Т. Ильина, И. Лернер, П. Пидкасистого, А. Прядехо, М. Ретивых, Г. Рубина, В. Симоненко, М. Скатикина, Т. Шамова и др.

Вопросам профессиональной подготовки менеджеров образования посвящены исследования Л. Батченко, Л. Ващенко, М. Дробнохода, Л. Карашук, Н. Коломинского, В. Крьюкко, С. Крисяк, А. Мармазы, Е. Павлютенкова, Т. Рогова, Т. Сорочан и др.

**Цель статьи:** рассмотреть результаты диагностики уровней сформированности профессионально важных качеств менеджеров образования.

**Материалы и методы.** Менеджер образования – это целенаправленно, профессионально подготовленный специалист, способный к работе в быстротекущих рыночных условиях и управления как различными типами образовательных учреждений, так и масштабными образовательными системами [1].

Качества менеджера – это обобщенные, наиболее устойчивые характеристики, которые оказывают решающее влияние на управленческую деятельность. Это весьма сложные в психологическом плане образования, зависящие от множества факторов: особенностей характера, структуры личности, ее направленности, опыта, способности, условий деятельности [2].

Представляется правомерным разделить качества менеджера на две условные группы – личностные и профессиональные. Личностные характеристики менеджера формируют основу его профессиональных качеств [2]. Как в отечественных, так и в зарубежных исследованиях отмечается, что чем выше человек поднимается по служебной лестнице, тем все более отчетливо проступают как сильные, так и слабые стороны его личности. Менеджер включается в предметную деятельность организации как специалист, обладающий квалификацией и способностями в какой-то предметной области (отрасль производства, сфера услуг, финансы и др.) [3].

В соответствии с современными требованиями профессиональные качества включают способность создавать улучшенные организационные структуры,

способность правильно оценивать ситуацию на рынке, умение осуществить первоначальные предпринимательские расчеты, готовность и способность принять предпринимательское решение.

Профессиональные качества представляют собой синтез профессиональной компетентности и организаторских способностей менеджера. При этом Р. Асадуллин, В. Сластенин, В. Шадриков отмечают, что профессионально значимым качествам личности присуща фрактальная структура, при которой каждое качество, обладая автономностью, в то же время является частью целого, а определяющее значение имеют переходы одних качеств в другие, их комплексирование и взаимообуславливание [4].

Конкретизация функций менеджера позволяет анализировать качества личности, обеспечивающие реализацию этих функций. Профессионально важные качества определяются конкретными условиями труда. В. Шадриков под профессионально важными качествами понимает индивидуальные качества субъекта деятельности, влияющие на эффективность деятельности и успешность ее освоения [5]. Исходя из определения, главным критерием определения профессионально важных качеств является отношение индивидуальных качеств менеджера к деятельности. Автор рассматривает деятельность как различные формы профессиональной активности, что соответствует содержанию понятия «профессионально важные качества личности менеджера».

С. Савицкий, Э. Сафаргалиев, Д. Сафаргалиева под профессионально важными качествами личности менеджера понимают интегральные системные качества, влияющие на эффективность деятельности индивида по поиску и выбору профессии, по освоению профессиональной деятельности в ходе обучения, на результативность социальной и профессиональной адаптации, а также – на эффективность выполнения профессиональной деятельности, построение профессиональной карьеры и других форм профессиональной активности менеджера. Содержательная характеристика профессионально важных качеств дает возможность подойти к анализу личности менеджера с дополнительными направлениями как субъекта различных форм профессиональной активности и профессионализации в целом [6].

Для определения уровней сформированности профессионально важных качеств личности менеджера образования, на основе структурно-критериального подхода, разработана анкета, включающая шестьдесят две позиции по пяти группам качеств, а именно:

- мотивационно-потребностные (критерии: самомотивация, настойчивость, целеустремленность, обязательность, умение ставить и оперативно менять цели деятельности в зависимости от меняющейся ситуации, умение поддерживать интерес к деятельности);

- креативные (критерии: умение действовать в ситуации неопределенности, вычленять проблемы, умения применять знания, способность к генерированию управленческих идей, способность к продуцированию разнообразных управленческих идей, способность совершенствовать управленческие технологии, моделируя дополнительную информацию, применять

знания, воспоминания и образы для создания нового и использовать приобретенные знания и навыки в новом ключе, способность принимать управленческие решения на основе обстоятельного анализа информации, умения получать максимум информации из ситуации, обрабатывать информацию);

- управленческо-организационные (критерии: готовность к хозяйственной деятельности, инициативность, готовность брать на себя ответственность за принятие решений, умение выработать стратегию организации, умение прогнозировать развитие учебного заведения с учетом социально-экономических условий, планировать, принимать решения, администрировать, координировать деятельность, применять разные подходы к управлению персоналом, проводить анализ и оценку работы сотрудников, конфликтоустойчивость, готовность рисковать в разумных пределах, настойчивость в осуществлении решений, владение техникой внедрения инноваций, владение комплексной диагностикой деятельности учебного заведения);

- коммуникативные (критерии: способность успешно вести деловые переговоры и совещания, проводить презентации, строгое соблюдение деловой этики, открытость, самостоятельность, гибкость, корректность, аккуратность);

- социально-психологические (критерии: способность организовать командную работу, умение создавать в коллективе климат доверия, способность к построению и поддержанию работоспособного коллектива, развивать подчиненных).

В ходе диагностики определялись уровни сформированности профессионально важных качеств личности менеджера образования: первый уровень – качество не сформировано, второй – очень низкий уровень сформированности качества, третий – низкий уровень сформированности качества, четвертый – достаточный уровень сформированности качества, пятый – высокий уровень сформированности качества.

На основе критериально-уровневой классификации было проведено анкетирование студентов магистратуры по специальности 073 Менеджмент «Управление учреждениями образования» (будущих менеджеров образования) Университета Ушинского (г. Одесса, Украина) и слушателей курсов повышения квалификации при Коммунальном учреждении высшего образования «Одесская академия непрерывного образования Одесского областного совета» (Украина), практикующих менеджеров образования. Общее количество респондентов составило 53 человека.

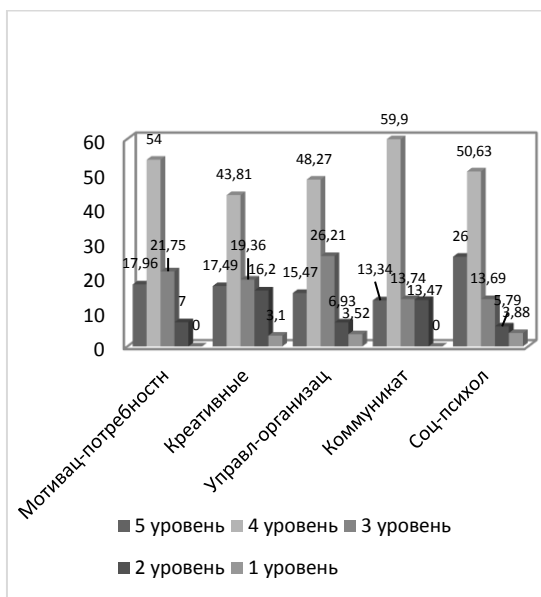
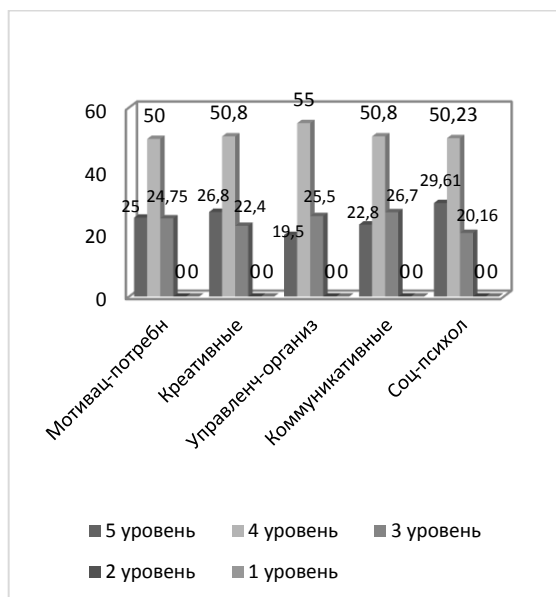
**Результаты и их обсуждение.** Рассмотрим полученные результаты. У студентов магистратуры мотивационно-потребностные качества на высоком пятом уровне сформированы у 25% респондентов, на четвертом достаточном уровне находится 50% магистрантов, на третьем низком уровне – 24,75%. Креативные качества на высоком пятом уровне сформированы у 26,8% респондентов, на четвертом достаточном уровне находится 50,8% магистрантов, на третьем низком уровне – 22,4%. Управленческо-организационные качества на высоком пятом уровне сформированы у 19,5% респондентов, на четвертом достаточном уровне находится 55% магистрантов, на третьем низком уровне – 25,5%. Коммуникативные

качества на высоком пятом уровне сформированы у 22,8% респондентов, на четвертом достаточном уровне находится 50,8% магистрантов, на третьем низком уровне – 26,7%. Социально-психологические качества на высоком пятом уровне сформированы у 29,61% респондентов, на четвертом достаточном уровне находится 50,23% магистрантов, на третьем низком уровне – 20,16% (см. рисунок 1).

Анкетирование слушателей курсов повышения квалификации (практикующих менеджеров образования) дало такие результаты: сформированность мотивационно-потребностных качеств – на высоком пятом уровне находится 17,96% респондентов, на четвертом достаточном уровне - 54% слушателей, на третьем низком уровне – 21,75%, на втором очень низком уровне – 7% респондентов. Креативные качества на высоком пятом уровне сформированы у 17,49,8% респондентов, на четвертом достаточном уровне находится 43,81% слушателей, на третьем низком уровне – 19,36%, на втором очень низком уровне – 16,2%, качества не сформированы (первый уровень) – 3,1% респондентов. Управленческо-организационные качества на высоком пятом уровне сформированы у 15,47% респондентов, на четвертом достаточном уровне находится 48,27% слушателей, на третьем низком уровне – 26,21%, на втором очень низком уровне – 6,93%

% респондентов, качества не сформированы (первый уровень) – 3,52%. Коммуникативные качества на высоком пятом уровне сформированы у 13,34% респондентов, на четвертом достаточном уровне находится 59,9% слушателей, на третьем низком уровне – 13,74%, на втором очень низком уровне – 13,74% респондентов. Социально-психологические качества на высоком пятом уровне сформированы у 26% респондентов, на четвертом достаточном уровне находится 50,63% респондентов, на третьем низком уровне – 13,69%, на втором очень низком уровне – 5,79%, качества не сформированы (первый уровень) – 3,88% слушателей (см. рисунок 2).

**Выводы.** Следует отметить, что результаты анкетирования, условны, поскольку человек не всегда способен оценить себя объективно. Однако средние показатели подтверждают необходимость целенаправленной подготовки менеджеров образования, так как мы наблюдаем несомненное развивающее воздействие образовательного процесса на формирование профессиональных качеств личности менеджеров образования, с одной стороны, и адаптация в профессии, определение своих профессиональных притязаний, овладение профессиональным мастерством, положительная мотивация и самореализация, с другой.



**Рис 1.** Сформированность проф качеств студентов магистратуры

**Рис 2.** Сформированность проф качеств слушателей курсов повышения квалификации

В современных условиях актуальной является проблема профессиональной подготовки будущих менеджеров образования на основе студенто-центрированного подхода с использованием инновационных средств и технологий обучения. Что в

свою очередь требует создания соответствующей образовательной среды, обеспечивающей формирование и развитие профессионально важных качеств личности будущего менеджера образования.

**ЛИТЕРАТУРА**

1. Кравченко Л.М. Неперервна педагогічна підготовка менеджера освіти : монографія. Полтава : Техсервіс, 2006. 422 с.
2. Постоян Т.Г. Професійно важливі якості особистості менеджера: структурно-змістовий аспект. *Становлен-ня особистості професіонала: перспективи та ро-*звиток. Матеріали VI Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції (23 березня 2018 ро-ку) 2018. Одеса : МВС. С.189-194.
3. Рогов Е.И. Организационная психология : учебник и практикум для академического бакалавриата. Москва: Юрайт, 2019. 510 с. URL : <https://www.yurayt.ru/>

[https://studme.org/215820/psihologiya/professionalno\\_va\\_zhnye\\_kachestva\\_menedzhera#815](https://studme.org/215820/psihologiya/professionalno_va_zhnye_kachestva_menedzhera#815) (дата обращения 24.03.2021).

4. Григорьев Е.Н. Формирование профессионально значимых качеств личности будущих тренеров-преподавателей в компетентностно-ориентированном образовательном процессе вуза: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Уфа, 2010. 20 с.
5. Шаталов В.Ф. Точка опоры. Организационные основы

экспериментальных исследований. Минск : Изд-во Университетское, 1990. 224 с.

6. Савицкий С.К., Сафаргалиев Э.Р., Сафаргалиева Д.Ф. Сущность подготовки менеджеров с дополнительными направлениями профессиональной деятельности. *Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал)*. 2012. № 4 (12). С. 60. URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=17765278>

#### REFERENCES

1. Kravchenko, L.M. (2006). Continuous pedagogical training of an education manager: a monograph. Poltava: Techservice [in Ukrainian].
2. Postoyan, T.G. (2018). Professionally important personality traits of a manager: structural and semantic aspect. *Formation of the personality of the professional: prospects and development. Proceedings of the VI International Scientific and Practical Internet Conference* (pp. 189-194). Odessa: MBC [in Ukrainian].
3. Rogov, E.I. (2019). Organizational Psychology: Textbook and Workshop for Academic Bachelor's Degree. Moscow: Yurayt Retrieved from: [https://studme.org/215820/psihologiya/professionalno\\_va\\_zhnye\\_kachestva\\_menedzhera#815](https://studme.org/215820/psihologiya/professionalno_va_zhnye_kachestva_menedzhera#815) [in Russia].
4. Grigoriev, E.N. (2010). Formation of professionally significant personality traits of future trainers-teachers in the competence-oriented educational process of the university. Extended abstract of candidate's thesis. Ufa: Bashkir State Pedagogical University named after M. Akmulla [in Russian].
5. Shatalov, V.F. (1990). Fulcrum. Organizational foundations of experimental research. Minsk: University Publishing House [in Belarus].
6. Savitsky, S.K., Safargaliev, E.R., Safargaliev, D.F. (2012). The essence of training managers with additional areas of professional activity. *Modern research of social problems (electronic scientific journal)*, 4 (12). Retrieved from: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=17765278> [in Russia].

#### On the relevance of the formation of professionally important qualities of future education managers

**L.V. Poleshchuk, T.G. Postoyan**

**Abstract.** The article discusses the results of diagnostics of the formation of professionally important qualities of education managers. The structural-criterial approach to the analysis of the levels of formation of professionally important personality traits of education managers has been substantiated. The results of diagnostics by groups of qualities are considered: motivational-need, creative, managerial-organizational, communicative, social-psychological. The average indicators of the diagnostic results confirmed the need for the purposeful formation of professionally important qualities of future education managers.

**Keywords:** education manager, personality traits, professionally important for an education manager personality traits, structural criterial approach, diagnostics.

## Methods of teaching translation and peculiarities of professional text translation

T. L. Poliakova<sup>1</sup>, V. V. Samarina<sup>2</sup>

Kharkiv Petro Vasylenko National Technical University of Agriculture  
Kharkiv National Technical University "Kharkiv Polytechnic Institute"  
Corresponding author. E-mail: tatyana\_kharkov@outlook.com

Paper received 24.04.21; Accepted for publication 12.05.21.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2021-252IX99-09>

**Abstract.** This article deals with the analysis of various methods used when translating specialised texts as well as specific didactics applied in university translation classes. First of all, special prerequisites and requirements for learners and teachers are discussed. The utmost importance is placed on both linguistic competences and theoretical preparation for teaching. In addition to the classic teaching tools, various types and forms of exercises are also dealt with. The issue of course participants and process orientation in translation teaching, as well as the need for new teaching materials adapted to this is focused on.

**Keywords:** *specialized texts, foreign language competence, teaching translation, theoretical preparation, different types / forms of exercise, new teaching materials.*

**Introduction.** When translating texts from one language into another, the translator searches for similarities between languages and cultures. But the translation cannot and should not be aimed at eliminating the differences; it should retain the differences, a certain alienation from the original, and remind the reader of the gains and losses of the translation process and the distance between cultures [3, p. 202].

Scholars emphasize a leading role of working with information when translating. Taking into account these ideas, we find the point of view offered by O. Medvid and I. Izmailov quite relevant. They suppose that to make a translation, professionals need to possess the knowledge about: speech properties based on the source language and the language of translation; local and contextual situations; text implications; global conventions, communication rules, and information beyond words and communication; strategies (purpose and means of interpretation); intentionality (intentions that regulate the course of interpretation) [1, p. 175].

**Theoretical background.** Before studying the characteristics of professional classes and training translation abilities and skills, it is advisable to more accurately define the concepts of "professional (or specialized) language" and "professional translation".

*Professional language* refers to the language that prevails in a particular professional field. It is also the language that is characterized by wide use of terms. Professional language is based on everyday language and they are in constant interaction. Professional language includes, first of all, terms and foreign words, i.e. professional lexical minimum.

There is such a notion as *a technical term*. All terms of a professional field form its terminology. A lot of terms and professional languages are subject to rapid change.

Word usage in various fields is also constantly changing due to the fact that more and more new words, especially foreign words (particularly words borrowed from English) appear. Terms can be systematically represented in a specialized dictionary, glossary, or thesaurus.

*Professional translation* means the process of transferring a scientific or technical text from one language (source language) to another (target language) one, when the translator should have professional knowledge in a relevant field in addition to his own linguistic competence.

Professional translation courses are conducted only by experienced professionals with higher education [2].

Having a profound theoretical knowledge of the native language, the acquisition of general knowledge of a foreign language as well as the motivation of students to be engaged in translator's work are the basis for mastering the professional language and related tasks. In addition, professional language training is of crucial importance for organizing a successful lesson [9, p.176]. A professional language teacher must study a vast amount of specialized literature in both native and foreign languages to get acquainted with specific professional terminology and professional issues because students will treat him as a professional only if he possesses thorough basic knowledge in this sphere [6].

This learning process is complex, requires a lot of determination and takes plenty of time. But all these efforts are rewarded if the teacher wants to reach the desired level as a specialist in professional language. Basic knowledge in the relevant field is extremely important both when preparing materials for classes and when working directly in class. It is the teacher's best support for successful teaching practice [8].

Teachers of the professional discipline "Translation and interpretation studies" are not usually professional experts. In most cases they are experienced philologists. Therefore, it is inevitable that they often consult experts as it is often the only way for them to understand the content of what they have read in the literature and pass it on to the students [10].

If their level in these fields is not sufficient, later students can face difficulties in professional language learning and problems with translation which will cause the feeling that they will not be able to overcome these barriers. Professional language is known to be a wide field and mastering it requires a lot of effort, a lot of perseverance in learning the material. For this reason, the teacher must carefully consider his/her training strategies and methods, choose them focusing on the target group and constantly adapt them to new circumstances [4, p. 47].

In technical language and translation studies classes teachers should always set action-oriented tasks. This involves the methods that motivate students and lead them towards linguistic independence.

There are various means that can be used for this purpose.

In the “classical method” the sentence is constituted as a translation unit, the integral strategies of text messages are not taken into account. The focus of discussion is often on target-language formulation issues rather than natural translation problems, and the teacher dominates the lesson [7, p. 320]. This method has significant disadvantages and is considered outdated. There are many more relevant methods that can be used in translation studies.

**Results and discussion.** The exercises used range from standard exercises (e.g. ticking exercises, matching exercises, reformulating tasks, etc.) which mainly contribute to developing individual skills and are only weakly contextualized, to integrative exercises that combine individual aspects with translation simulation as fully contextualized training.

These exercises include:

- exercises to form the translator’s consciousness of the text under consideration (e.g. descriptive or interpretive word formation, function constancy or function change, addressee orientation, types and kinds of texts, translation tasks);
- exercises aimed at reading comprehension and text analysis (e.g. exercises for reverbalization or paraphrasing);
- exercises aimed at contrastive aspects (e.g. parallel text comparison with regard to text type, vocabulary, syntax or tense system, exercises on “false friends”, etc.);
- exercises on error analysis or text revision (e.g. analysis of incorrect translations, preferably in the mother tongue or comparison of your own translation with a professional translation);
- exercises on the use of aids and search techniques (including terminology comprehension and maintenance);
- exercises on text composition;
- translation simulations based on different types of texts;
- vocabulary exercises (e.g. exercises on translating professional terminology, expression templates, idiomatic expressions, allusions);
- exercises on content;
- exercises on learning, consolidating, and expanding mother tongue and foreign language vocabulary);
- grammar exercises (depending on the learner's level the orientation is either on traditional and/or pragmatic transfer-based grammar);
- exercises on writing in foreign and mother tongues.

**Types of exercises.** Before making your own translation, you need to learn to reasonably evaluate the methods to be used when translating.

Let’s consider some types of exercises:

- propaedeutic exercises; the core of translation propaedeutics is the exercises for writing texts both in the mother tongue and the foreign language, i.e. the exercises used to form text production competence;

- exercises that can be usefully employed are translation criticism and translation comparison. Possible tasks include comparison of two texts to determine which is the source text and which is the target text; comparison of two or more translations without reference to the original; revision of a translation without the original; comparison of the original text prepared according to certain specifications with a translation. In addition, we can compare translations of the same original text, produced by performing different tasks.

Students are also recommended to use correction strategies in the form of reports or tables. These exercises take a lot of effort and time but they turn out to be very help-

ful. Therefore, their use in translation classes is highly recommended, but unfortunately they are still rare [8].

Specific exercises for translating. The following exercises serve to further sharpen and expand translation problem awareness of the course participants:

- exercises to raise awareness of language registers and levels;
- stylistic tricks, e.g. translation of tonal particles;
- semantic differentiation of past tenses;
- direct/indirect speech;
- quick translation for a rough grasp of the meaning; in this case, the focus is not on stylistic work;
- exercises to translate collocations, technical terms, sentences underlined in the text, etc.;
- choice-answer translation; students can be offered a form of multiple-choice translation in which for each item there are four to five structurally and lexically close solutions at the paragraph level. One or more of them will be adequate to the task (or meaning-oriented) and linguistically appropriate; adequate to the task but linguistically inappropriate or incorrect; linguistically appropriate, but not adequate for the task, or deficient in both respects.

Further forms of practice are the use of parallel texts; practicing interpreting skills; training in computer-assisted translation; use of aids (encyclopedias, grammar books, translator false friend collections, dictionaries of idioms, proverbs and quotations, specialized dictionaries and specialized texts), use of professionals’ experience, etc.

The use of parallel texts in the classroom is not common in Ukraine yet, although their use is a minimum requirement for any meaningful translation teaching.

The practice of oral translation of written texts without preparation (impromptu translation) has so far only been carried out by a few teachers. It is a practical form of exercises that prepares students for interpreting. Around two thirds of all professional translators interpret at least occasionally.

The preliminary preparation of texts for machine translation as well as subsequent correction of machine automatic translation are also little used when teaching translation. Such exercises are still rare in specialized translation teaching, and the use of aids in translation classes is also insufficient. The dictionary is still the most widely used aid but the emphasis is on monolingual rather than bilingual dictionaries.

Other aids are hardly used. Few of the translation teachers offer and practice the documentation technique. The forms of exercises that are very common in foreign language teaching and require linguistic restructuring are practically not used in translation teaching. Paraphrasing exercises, that are particularly helpful, haven’t been appreciated in the right way either. This is where the lack of didactic awareness of translation becomes especially evident. Systematic training of reverbalization skills, which, according to psycholinguistic studies, is one of the most important strategies, can be achieved primarily with the help of such exercises.

The structured paraphrase is particularly suitable for consolidating translation skills. This form of work is applicable to many other translation procedures. Reverbalization, of course, can also be interlingual (involving two or more languages). In this way, you can acquire translation regularity.

Translation techniques, like grammar and vocabulary exercises, are the basis of methodologically reflective translation teaching. They form the foundation of translation training to some extent, but they should not dominate. If the foreign language skills of course participants are still insufficient, then it is necessary to first conduct grammar training, which must be brought into accordance with the translation exercises [4, p.185].

**Recommendations for using different types of exercises.** In the interests of overall progress, the ultimate goal of which is to acquire the skills of meaningful translation and the development of translational self-awareness and problem-awareness, we should consider the following key guidelines:

- exercises aimed at a general understanding of translation as a means of communication should take precedence over exercises dealing with detailed problems;
- the more varied the exercises, the deeper the awareness of the problems associated with translation will be: exercises aimed at specific problem areas (e.g. use of aids) and / or use of strategies (e.g. reverbalization) should precede the exercises that integrate several strategies or problems (e.g. reverbalization supported by the use of aids) [5, p.159];
- all exercises should be content-oriented as far as possible;
- exercises should present authentic language material;
- large-scale exercises should have realistic translation tasks;
- the purpose of each exercise is to help the student understand specific technical terms and specific collocations;
- exercises should always be a subject of discussion or should be accompanied by written solutions.

**Student orientation in translation teaching.** When training translation skills, you can use the knowledge that is central to modern teaching of foreign languages. Methodological-didactic concepts such as student and process orientation, activity orientation, interdisciplinary teaching, and creativity could be a guideline here [9, p.113].

**Student orientation.** This concerns, for example, the selection of thematic fields from which the texts for translation are taken. The thematic fields should be determined together with the course participants. The teacher can narrow down a range of topics and offer them to the students.

Restricting translation classes to a specific topic allows students to focus their attention on specific vocabulary areas such as anaphoric and cataphoric reference means, text-forming means, temporal and quantitative expressions after mastering the relevant technical vocabulary.

In this regard, it would be useful to create an organic connection between the topics in the written assignments and in the translation course. If the homework is written in a foreign language, the student can also be given an additional translation assignment in the area in question. This allows students to realize the close relationship between the ability to write in a foreign language and translation skills.

**Process orientation.** "Process orientation" has at least two sides in the context of translation teaching. First, it can mean a process-oriented self-perception of the student. Through self-observation course participants can identify their own translation strategies and compare them with those used by other students as well as with the strategies tried and tested by teachers. They can also log their

mental process and problems when preparing assignments.

This process-oriented phase can take place within the class through "thinking aloud" of one or more course participants. The instructor can also demonstrate certain processes by thinking aloud.

To discuss the problems identified in the homework, it is very useful to work with a partner or in a group which is followed by a plenary phase.

Thus, process-oriented translation training focuses not only on the final translation product, but also on the processes that lead to that product.

The second meaning of "process orientation" implies long-term learning process.

Previous psycholinguistic studies have shown that it is difficult for novice translators to move from sign-oriented to meaning-oriented translation, and that they need a lot of time and directive teaching to develop awareness of translation problems.

It is therefore clear that translation is not best learned by translating at least at the initial stage. So what can an appropriate translation course look like?

A certain sequencing of the educational process into various subcomponents is required. It is obvious that learning process can take place in many ways, but they should all have two things in common. Firstly, they should be based on the experience of the students in writing in their own language, and secondly, they should use translation correction exercises.

In translation correction exercises, the texts should be chosen so that they contain general violations of the semantic translation orientation and not just one or two stylistic inaccuracies. Operation manuals, which are written in the students' native language, can serve very well here [10, p.256].

This can be followed by shorter texts and exercises that can be used as examples for discussing, organizing and practicing certain strategic areas (e.g. reverbalisation, use of aids). At this stage it is advisable to encourage self-initiated creation of introspection protocols or diaries. The results could be compared with the strategies that are described in scientific studies as focused on achieving specific goals.

First of all, it makes sense to expand the competence of course participants in writing texts in their mother tongue. In this context, the difference between descriptive and interpretative language use could be clarified once again. In descriptive language use, only descriptions / paraphrases are provided. They do not have any recommendations for action or norms. In interpretative language use, on the other hand, interpretations or explanations are made.

Only after this introductory phase has been completed, the learner will have to deal with translation. The actual translation should be preceded by a translator-relevant text analysis, which must be complemented by appropriate parallel text analysis. Both types of the analysis offer the opportunity to facilitate learning through appropriate analysis. Feedback mechanisms should also be integrated into the text at several points to avoid purely linear processing.

There is also a place here for exercises on mother-tongue reverbalisation strategies and the expansion of



mother-tongue competence (e.g. monolingual structural exercises).

Translation from the source language is another step on the difficult path of translation / interpretation and it is very demanding. Translation from the mother tongue into the foreign language requires a lot of prior knowledge, many exercises to acquire specific techniques, skills and abilities as well as a lot of experience through training.

When selecting texts for translation, it is essential to ensure that the type of text and the subject matter are precisely coordinated. This is the only way to ensure that students are not overburdened because they are already familiar with the specifics of the text type and the vocabulary.

**Lack in the existing range of teaching materials for conducting translation classes.**

Currently, in addition to textbooks on translation, there is a lack of bilingual or multilingual dictionaries, which must be compiled in the form of translation dictionaries, and which we need to urgently systematize the educational process.

A dictionary for teaching translation should be based on computer-aided language analysis. Only authentic linguistic material should be included in the dictionary. The selection of headwords and design of the educational text should meet didactic criteria. If the dictionary is combined with a translation textbook, it can be expanded to a wider vocabulary area, e.g. tourism, business administration or economics, according to the texts selected in the textbook.

In addition, transfer grammars should be developed to demonstrate recursive translation procedures [9, p.56].

**Conclusion.** The academic and social justification of translation-related courses and modules depends to a large extent on the quality of the training they provide. Translation learners need to master key procedural and methodological skills in a didactically well-designed and varied teaching process particularly in view of a more diversified labor market in which "pure" translation skills are becoming less important.

#### REFERENCES

1. Максимов С. С. Практичний курс перекладу (англійська та українська). Теорія та практика перекладацького аналізу текстів для студентів факультету та перекладачів факультету заочного та вечірнього відділення: [навчальний посібник]. К. : Ленвіт, 2010. 175 с.
2. Ольховська Н. С. Специфіки тексту та стратегії перекладу [Е. ресурс]. Режим доступу: <http://nimfilmdpu.mozello.com/vseukranska-nternet-konferencja/perekladoznavstvo/params/post/1338438/>
3. Паршин А. Теория и практика перевода. М. : Наука, 2002. 202 с.
4. Gnutzmann, C. Fachbezogener Fremdsprachenunterricht, Tübingen: Narr, 1988. 234 S.
5. Hönig, H. G. Konstruktives Übersetzen. Tübingen, Stauffenburg, 1995. 195 S.
6. Meyer, H. Leitfaden Unterrichtsvorbereitung, Berlin: Verlag Cornelsen, 2007. 256 S.
7. Nord, C. Fertigkeit Übersetzen. Ein Kurs zum Übersetzenlernen und -lernen., 2. Auflage, Berlin: BDÜ Service Verlag, 2010. 245 S.
8. Schubert, Klaus [Hrsg.] Übersetzen und Dolmetschen. Modelle, Methoden, Technologie, in: Jahrbuch 4/I Übersetzen und Dolmetschen, Tübingen: Narr, 2003. 263 S.
9. Siepmann, D. Übersetzungslehrbücher: Perspektiven für ihre Entwicklung, Bochum: Verlag Brockmeyer, 1996.
10. Stolze, R. Fachübersetzen – ein Lehrbuch für Theorie und Praxis, Berlin: Frank Timme Verlag, 2009. 416 S.

#### REFERENCES

1. Maksimov, S. Ye. Practical course on translation (English and Ukrainian). The theory and practice of the translation analysis of texts for students and teachers of the faculty of correspondence department and the department of evening studies. Kyiv : Lenvit, 2010.175 p.
2. Ol'khov's'ka N. S. Specifics of the text and translation strategies [E. resource]. Available at : <http://nimfilmdpu.mozello.com/vseukranska-nternet-konferencja/perekladoznavstvo/params/post/1338438/>
3. Parshin A. Theory and practice of translation. Moscow : Nauka, 2002. 202 p.

# Критерії та показники оцінювання сформованості професійної компетентності майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту Збройних сил України

В. В. Поливаниук

Національний університет оборони України імені Івана Черняхівського, м. Київ, Україна  
Corresponding author. E-mail: Poluvan1982@gmail.com

Paper received 09.03.21; Accepted for publication 29.03.21.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2021-252IX99-10>

**Анотація.** Узагальнено теоретичні підходи до проблеми діагностичного інструментарію оцінювання професійної компетентності фахівців фізичної культури і спорту Збройних сил України. Обрано суб'єктно-діяльнісний підхід до його визначення. Конкретизовано зміст критеріїв і показників оцінювання сформованості професійної компетентності майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту Збройних сил України. Обґрунтовано доцільність виділення низького, середнього та високого рівнів її розвиненості.

**Ключові слова:** ціннісно-мотиваційний, когнітивний, організаційно-діяльнісний, індивідуально-психічний, суб'єктний критерій.

**Вступ.** Професійна підготовка майбутніх офіцерів виступає однією із актуальних проблем військової освіти. У науково-педагогічній літературі розглядаються окремі аспекти професійної підготовки офіцерів, що спрямовані на формування їх конкретних професійних умінь. Але теоретико-методичні основи формування професійної компетентності майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту Збройних сил (далі – ЗС) України та її діагностування не стали ще предметом спеціального наукового дослідження.

**Короткий огляд публікацій за темою.** У ході дослідження проаналізовані наукові праці з таких проблем: запровадження компетентнісного підходу у професійну освіту (С. Глазунов, Г. Грибан, С. Жембровський, В. Свистун, В. Ягупов та ін.), методології визначення основних видів компетентності випускників ВВНЗ, у тому числі фахівців за спеціальністю 017 – фізична культура і спорт (Н. Вербин, С. Костів, О. Петрачков, Д. Погребняк, К. Пронтенко, В. Свистун, Ю. Фіногенов, В. Ягупов та ін.), підготовки (перепідготовки) фахівців фізичної підготовки та спорту ЗС України (В. Шемчук), професійної компетентності як основи професійної діяльності майбутніх тренерів-викладачів (С. Павлюк та ін.).

Аналіз основних наукових досліджень у сфері підготовки майбутніх офіцерів ЗС України свідчить, що більшість наукових джерел стосується окремих компонентів їх професійної компетентності. В свою чергу проблема оцінювання сформованості їх професійної компетентності залишається недостатньо дослідженою.

**Метою статті** є обґрунтування критеріїв і показників оцінювання сформованості професійної компетентності майбутніх військових фахівців з фізичної культури і спорту ЗС України.

**Матеріали та методи.** Для досягнення поставленої мети використано комплекс теоретичних методів дослідження: аналіз, синтез, порівняння, систематизація наукових джерел - для виявлення сутності основних понять дослідження; узагальнення теоретичних підходів до проблеми визначення критеріїв і показників оцінювання сформованості професійної компетентності майбутніх військових фахівців з фізичної культури і спорту ЗС України.

**Результати і їх обговорення.** Багатогранність визначення компетентності доводить, що існують різні її види, у тому числі й професійна. На думку В. Ягупова, компетентність – це підготовленість (теоретична та практична), здатність (інтелектуальна, діяльнісна та суб'єктна), наявність позитивних ставлень і сформованих якостей особи та її готовність (професійна, особистісна, психологічна тощо), як суб'єкта діяльності, до певного виду діяльності. Професійна компетентність необхідна для професійного буття особи в якості професійного суб'єкта [1, с. 373].

Сучасні наукові дослідження щодо загального розуміння компетентності характеризуються різноманітним точкам зору до її визначення:

– професійні знання, навички і досвід діяльності у певній сфері, ставлення до справи, позитивні схильності, інтереси і прагнення, здатність ефективно використовувати знання й уміння в професійній діяльності, а також особистісні якості для досягнення необхідного результату на конкретному робочому місці, у даній робочій обстановці (Н. Ничкало) [2, с. 117];

– здатність приймати рішення і нести відповідальність за їх реалізацію при виконанні функціональних обов'язків (Г. Данилова) [3, с. 10];

– спроможність кваліфіковано здійснювати діяльність (О. Овчарук) [4, с. 20];

– інтегральна якість особистості фахівця, яка проявляється в його загальній здатності та готовності до діяльності (Г. Селевко) [5, с. 139]

– новоутворення, що, формуючись і розвиваючись, набуває внутрішньої визначеності й стає якістю особистості, яка, оволодіваючи військово-професійною діяльністю стає суб'єктом цієї діяльності й в процесі підготовки до виконання військово-професійних завдань з підтримання міжнародного миру і безпеки, набуває здатності ефективно виконувати професійні функції (В. Свистун) [6, с. 157].

Сучасні вчені наголошують на необхідності враховувати при визначенні компетентності фахівця з вищою освітою всю сукупність досягнутих результатів – сформованих інтелектуальних, особистісних, поведінкових якостей, знань і вмінь. Не випадково Ю. Татур під компетентністю розуміє інтегральну якість особи

стості, що характеризує її прагнення і здатність (готовність) реалізувати свій потенціал (знання, уміння, досвід, особистісні якості та ін.) для успішної діяльності в певній галузі, виокремлює в ній як рівнозначні когнітивну, етичну і соціальну складові [7, с. 6-7].

Особливе значення проблема визначення професійної компетентності набуває в контексті підготовки майбутніх військових фахівців. Рівень професійної підготовки майбутніх начальників фізичної підготовки і спорту військових частин має припускати можливість рішення складних і різнопланових завдань щодо захисту держави. В. Ягупов, досліджуючи компетентність, аналізує її таким чином:

- військово-спеціальна компетентність – це професійно важлива інтегративна властивість, що є результатом професійної підготовки у вищому навчальному закладі й охоплює сукупність ціннісних уявлень, світоглядні погляди, особистісні якості, професійні знання, уміння, навички, що визначають результативність охорони державного кордону в особливий період та при проведенні спецоперацій;

- як психологічний термін – інтегральне професійне утворення військових фахівців ЗС України, яке характеризує їх професійну підготовленість, здатність і готовність до реалізації посадових компетенцій як суб'єктів військово-професійної діяльності [8, с. 67].

У сучасній літературі наголошується на складності проблеми класифікації компетентностей, розроблення на їх основі критеріальних вимог до їх оцінювання.

Сьогодні в педагогічній науці існують різні погляди щодо визначення критеріїв і показників оцінювання сформованості професійної компетентності фахівців. Так, Г. Грибан виділяє мотиваційний, когнітивний і діяльнісний критерії оцінювання готовності майбутніх спеціалістів до впровадження засобів фізичної культури. Мотиваційний критерій готовності майбутніх фахівців до фізкультурно-оздоровчої діяльності розуміється вченим як система усвідомлених та особисто набутих потреб і мотивів до здорового способу життя, вдосконалення життєдіяльності на засадах самореалізації особистості у сфері фізичної культури і спорту; когнітивний – характеризується як система опанування теоретичних і методичних знань з фізичного виховання, практики організації і проведення спортивно-масових заходів; діяльнісний – комплекс особистісно набутих способів дій з формування індивідуального набору необхідних рухових умінь і навичок, навчання кожного застосовувати отримані знання і навички під час професійної діяльності [9, с.360-362].

Аналіз наукових джерел дозволив дійти висновку, що фізичній підготовці, тренуванню витривалості, організації підготовки до ведення бойових дій, виживанню в екстремальних умовах військовослужбовців та іншим різноманітним аспектам фізичного виховання присвячено достатньо наукових досліджень. Наприклад, у своїх працях С. Глазунов та С. Жембровський звертають увагу на трансформацію системи фізичної підготовки військовослужбовців в умовах реформування ЗС України, а також удосконалення самостійної роботи з фізичної підготовки офіцерів військового управління оперативно-тактичного рівня. У військовій системі перевірка та оцінка оволодіння знань, умінь, навичок розглядається як складова системи навчання і

виховання військовослужбовців. Серед видів контролю одне із провідних місць займає оцінка оволодіння рівнів індивідуальної фізичної підготовленості військовослужбовців, що найбільш повно відображає результат функціонування всієї системи фізичного виховання військовослужбовців. Автори визначають такі критерії ефективності методики організації фізичної підготовки офіцерів: оцінювально-результативний, морфо-функціональний, суб'єктний, ціннісно-мотиваційний [10, с.107-112]. Нажаль автори упустили змістовний і діяльнісний компоненти.

Модель методичної системи навчання гирьового спорту курсантів ВВНЗ у процесі фізичного виховання запропонована К. Пронтенком, С. Безпалим та іншими авторами, яка сформована шляхом інтеграції системного, діяльнісного, особистісно-орієнтованого та компетентнісного підходів та включає цільовий, змістовий, організаційно-технологічний і контрольно-діагностичний компоненти [11, с.74].

Дослідник Н. Вербин, враховуючи аналізи результатів наукових досліджень і теоретичних уявлень про змістовні характеристики і специфічні особливості процесу розвитку професійної витривалості майбутніх магістрів військового управління на етапі оперативно-тактичного рівня підготовки, виокремлює такі критерії: ціннісно-мотиваційний, емоційно-вольовий, інтелектуальний, діяльнісно-поведінковий та суб'єктний. Відповідно, автором виділяються три рівні розвиненості професійної витривалості майбутніх фахівців – високий, середній, низький [12, с.77].

Науковець С. Костів у дослідженнях, обґрунтовуючи сутність і зміст розвитку психофізичної витривалості військових фахівців, виділяє такі критерії оцінювання розвинутості: ціннісно-мотиваційний, когнітивно-операційний, емоційно-вольовий, професійно-діяльнісний та суб'єктний [13, с.264].

Моделі різних рівнів фізичної підготовленості курсантів механізованих підрозділів у навчальному центрі Сухопутних військ, які спроектовані Ю. Фіногеновим та О. Петрачковим, ґрунтуються на результатах взаємозв'язку між фізичною, функціональною і професійною підготовленістю. Автори досліджують диференціацію вимог щодо фізичної підготовленості молодого поповнення на різних етапах його навчально-бойової підготовки. Так, зміст, характер, умови навчально-бойової та бойової діяльності особового складу різних військових спеціальностей, що входять до різних видів і родів військ, суттєво відрізняються. Відповідно й вимоги до рівнів професійної підготовленості військовослужбовців різних військових спеціальностей не однакові. На підставі аналізу взаємозв'язку між параметрами шкал професійної, фізичної та функціональної підготовленості науковці виділяють п'ять рівнів фізичної підготовленості: низький, нижче середнього, середній, вище середнього та високий, які мають оцінюватися диференційовано в залежності від етапів бойової підготовки [14, с.167-168].

Комплексна методика розвитку фахової компетентності начальників фізичної підготовки і спорту у системі післядипломної освіти, яку пропонує Д. Погребняк, має на увазі певну навчальну систему, яка заснована на ідеях компетентнісного, системного та суб'єктно-діяльнісного підходів. Критерії оцінювання

конкретизуються в показниках для оцінки кількісних та якісних характеристик розвитку фахової компетентності військових спеціалістів. Для оцінювання рівнів розвиненості їх фахової компетентності в системі післядипломної освіти вчений пропонує використовувати такі критерії: ціннісно-мотиваційний, когнітивний, операційно-діяльнісний і суб'єктний [15, с.162-163].

С. Юр'єв, у процесі розробки методики розвитку рухових якостей курсантів ВВНЗ у процесі фізичного виховання виділяє такі критерії оцінювання їх навчальних досягнень у процесі занять військовим п'ятиборством: мотиваційний, когнітивний, діяльнісний. Відповідно, автором виділені рівні готовності курсантів: високий, достатній, задовільний, низький [16, с. 9].

З метою визначення критеріїв підготовки військових фахівців фізичної культури і спорту ЗС України вважаємо за доцільне дотримуватися суб'єктно-діялісного підходу до їх класифікації. Так, В. Ягупов обґрунтував провідний методологічний підхід до визначення компетентності будь-якого фахівця – суб'єктно-діялісний, відповідно до якого він виокремлює ціннісно-мотиваційний, інтелектуальний (когнітивний), діялісний (фаховий), індивідуально-психічний (професійно важливі якості) та суб'єктний, які взаємодоповнюють один одного та взаємодіють. [17, с. 3-8].

Зміст критеріїв і показників діагностування професійної компетентності майбутніх військових фахівців має відповідати специфіці їх військово-професійної та фахової діяльності:

1. Ціннісно-мотиваційний критерій, зміст якого складають такі показники:

професійні цінності: прагнення реалізувати в професійній діяльності фахові і особистісні настанови та цінності;

позитивне ставлення до своєї професійної діяльності, яке визначає коло інтересів: зацікавленість своєю професією, сучасними технологіями, методиками та засобами професійної діяльності;

мотивація до професійної діяльності: усвідомлення своїх потреб у діяльності як суб'єкта професійної діяльності, свідоме виконання функціональних обов'язків, прагнення оволодіти фаховими знаннями, досягти високого рівня професійного зростання, задоволення інтелектуальних, духовних, фахових та особистісних потреб, бажання стати професіоналом у своїй справі.

2. Когнітивний критерій, який дає можливість з'ясувати когнітивні процеси у військово-професійному розумінні змісту діяльності – аналітичне, просторове, практичне, професійне мислення; практичний інтелект; професійні системні знання, які формують когнітивну підвалину професійної діяльності. Він виявляється в системності професійних знань, здатності до узагальнення інформації, її аналізу, відтворенні системи понять для вирішення професійних завдань; передбачає інтегрованість військово-професійних і фахових знань; практичний орієнтованості знань, розумінні сфери застосування інформації, здатності накопичувати необхідні професійні знання. Зміст когнітивного критерію:

- військово-професійні знання: знання, які необхідні кожному офіцеру для виконання військово-професійних завдань, управління процесом фізичного вдосконалення військовослужбовців;

- фахові знання: знання теорії і методики фізичного виховання, теорії та методики підготовки спортсменів; знання анатомії, фізіології, теорії та організації фізичної підготовки військ; володіння поняттєвим апаратом фізичної культури і спорту; знання провідних напрямів фізкультурно-спортивної діяльності, основ фізичної реабілітації і першої медичної допомоги;

- дидактичні знання: знання принципів і закономірностей навчання, засобів, методів, форм організації фізичної підготовки, здатність співвідносити дидактичні цілі із засобами і методами фізичної підготовки та виховання, знання основних педагогічних підходів, методик і технологій щодо реалізації своїх посадових компетенцій, уміння реалізовувати їх у своїй фаховій діяльності.

3. Організаційно-діялісний критерій, який дозволяє з'ясувати практичну здатність військових спеціалістів успішно застосовувати набуті професійні знання у процесі реалізації посадових компетенцій. Його зміст відображає професійний досвід, професійну поведінку, здатність відтворювати, узагальнювати і застосовувати отримані знання і вміння під час розв'язання професійних завдань; здатність успішно виконувати функціональні обов'язки. Діагностується такими показниками:

праксеологічний: уміння та навички успішно вирішувати практичні завдання з урахуванням особливостей діяльності особового складу військової частини; вміння оцінювати обстановку, приймати рішення і домагатися їх виконання; наявність професійних здатностей щодо діяльності в екстремальних ситуаціях;

організаційний: уміння і навички логічно конструювати та організовувати процес фізичного вдосконалення та виховання військовослужбовців; вміння організувати діяльність особового складу, власну діяльність і орієнтуватися в швидкоплинних умовах; уміння своєчасно й якісно виконувати накази та розпорядження старшого начальника, приймати рішення, чітко та ясно доводити їх до відповідних посадових осіб, вміння встановлювати міжособистісні зв'язки, узгоджувати свої дії з діями інших посадових осіб, вибирати оптимальний стиль спілкування в різних ситуаціях, організовувати і підтримувати діалог; здатність вирішувати конфліктні ситуації; здатність до креативних рішень у професійній діяльності;

педагогічний: уміння вчити, виховувати, підтримувати та спрямовувати військовослужбовців на ведення здорового способу життя; аналізувати різноманітні педагогічні ситуації; уміння керувати педагогічними процесами; уміння використовувати в своїй діяльності сучасні методи навчання, виховання та тренування; уміння та навички демонстрації фізичних вправ, надання допомоги тим, хто потребує таку допомогу; вміння підтримувати свій оптимальний рівень фізичної підготовленості і зберігати рухові навички, вміння та здатності.

4. Індивідуально-психічний критерій, включає професійно важливі якості майбутніх фахівців фізичної культури і спорту ЗС України такі як: організованість, дисциплінованість, чесність, готовність до прийняття рішень, активність, креативність, емоційна стійкість, упевненість в собі, сміливість, витривалість.

5. Суб'єктний критерій. Професійна діяльність фахівців з фізичної культури і спорту включає взаємодію з іншими суб'єктами на різних етапах становлення та сприяє формуванню у нього самого здатності бути повноцінним суб'єктом різних видів професійного буття і найголовніше професійного буття. Саме тому суттю суб'єктного критерію стає усвідомлення себе як суб'єкта професійної діяльності і суб'єктного ставлення до себе як до фахівця. Зміст цього критерію розкривається через рівень власної активності з чітким усвідомленням своїх дій як офіцера, особистісних і професійно важливих якостей і здатностей. Його показники такі:

професійна самооцінка: здатність до об'єктивної самооцінки та вибору оптимальної стратегії поведінки та діяльності в типових і складних ситуаціях фахової діяльності;

рефлексія та саморефлексія: здатність визначати власний емоційний стан і стан інших, враховувати його в процесі виконання посадових обов'язків; здатність здійснювати діагностування, прогнозування, самоаналіз, узагальнення, осмислення досвіду власної роботи.

Розроблення критеріїв оцінювання сформованості професійної компетентності майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту безпосередньо пов'язане із встановленням її рівнів. Як наводять Д. Погребняк, В. Ягупов та Є. Малахов, доцільно виділяти низький, середній і високий рівні [18, с. 49-50].

Так, низький рівень сформованості професійної компетентності майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту характеризується такими проявами:

- відсутністю інтересу та внутрішньої мотивації до здійснення професійної діяльності, недостатньою сформованістю фахових цінностей, відсутністю бажання самовдосконалюватися та саморозвиватися;

- слабкою орієнтацією в цілях і завданнях як суб'єкта професійної діяльності, нерозумінням її сутності, поверхневим рівнем професійно важливих знань, відсутністю розуміння необхідності застосовувати фахові знання при виконанні функціональних обов'язків, поверхневою обізнаністю із змістом, методами та способами виконання професійних завдань;

- слабкими професійними вміннями та навичками здійснення управління процесом фізичного вдосконалення військовослужбовців, здатністю до виконання складних військово-професійних завдань і прийняття рішення у проблемних ситуаціях, не сформованістю умінь працювати в колективі, налагоджувати з ним взаємодію, відсутню умінь вибирати і застосовувати на практиці сучасні методи, способи і засоби навчання фізичним вправам і професійного виховання;

- недостатньою розвиненістю професійно важливих якостей, не усвідомленням цінності своєї діяльності, неадекватною самооцінкою рівня своєї професійної компетентності, відсутністю рефлексивних дій на основі порівняння власних і зовнішніх результатів контролю, корекції, оцінювання.

Середній рівень сформованості професійної компетентності майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту ЗС України характеризується такими проявами: суперечливим ставленням до здійснення професій-

ної діяльності, внутрішні мотиви до професійної діяльності розвинуті частково, недостатньою сформованістю професійних цінностей, прагнення до самовдосконалення та саморозвитку проявляється в залежності від конкретних обставин;

- опосередкованою орієнтацією в цілях і завданнях діяльності, недостатнім розумінням її сутності, наявністю частково систематизованих фахових знань, недостатньо глибоким розумінням необхідності застосовувати ці знання при виконанні функціональних обов'язків, недостатньою обізнаністю із змістом, засобами, методами та способами виконання військово-професійних і фахових завдань;

- неповною сформованістю професійних умінь і навичок для здійснення управління процесом фізичного вдосконалення військовослужбовців, обмеженою здатністю до виконання складних завдань і прийняття рішення у проблемних ситуаціях, частковою сформованістю умінь працювати в колективі, налагоджувати з ним взаємодію, умінь вибирати і застосовувати на практиці сучасні методи, способи, засоби фізичної підготовки виражені не в належному обсязі;

- частковою сформованістю професійно важливих якостей як керівника, неповним усвідомленням цінності своєї професійної діяльності як суб'єкта професійної діяльності, не завжди адекватною самооцінкою рівня своєї професійної компетентності, нерегулярністю рефлексивних дій на основі порівняння власних і зовнішніх результатів контролю, корекції, оцінювання.

Відповідно, характеристиками високого рівня сформованості професійної компетентності виступають такі прояви:

- позитивне ставлення і чітко виражені внутрішні мотиви до професійної діяльності, повна сформованість професійних цінностей, свідоме прагнення до самовдосконалення та саморозвитку;

- впевнена орієнтація в цілях і завданнях професійної діяльності, всебічне розуміння її сутності, наявність сталої системи професійно важливих знань, розуміння важливості застосовування професійних знань при виконанні відповідних фахових завдань, повна обізнаність із змістом, методами та способами виконання військово-професійних завдань;

- повністю сформовані професійні вміння та навички для здійснення управління процесом фізичного вдосконалення військовослужбовців, здатність до виконання складних військово-професійних завдань, умінь приймати рішення у проблемних обставинах та критичних ситуаціях, повна сформованість умінь працювати в колективі, налагоджувати з ним взаємодію, вибирати і застосовувати на практиці сучасні методи, способи і засоби навчання та виховання;

- повна сформованість професійно важливих якостей як суб'єкта військово-професійної діяльності, повне усвідомлення цінності власної професійної діяльності, адекватна самооцінка рівня своєї професійної компетентності, наявність чітких рефлексивних дій на основі порівняння власних і зовнішніх результатів контролю, корекції та оцінювання.

**Висновки.** Таким чином, зміст критеріїв і показників діагностування професійної компетентності майбутніх військових фахівців з фізичної культури і спорту ЗС України має відображати специфіку їх військово-

професійної та фахової діяльності, особливості педагогічного процесу в різних видах і родах військ. Серед критеріїв визначення професійної компетентності доцільно виділяти ціннісно-мотиваційний, когнітивний, організаційно-діяльнісний, індивідуально-психічний та суб'єктний.

Зміст ціннісно-мотиваційного критерію складають професійні інтереси, мотиви, цінності та професійне ставлення до реалізації посадових компетенцій. Когнітивний критерій визначається розумінням сутності, змісту, цілей і завдань професійної діяльності, володінням системою професійних і фахових знань, обізнаністю з методами та способами виконання завдань. Організаційно-діяльнісний критерій містить професійні уміння, методи, способи і досвід самостійного розв'язання професійних завдань як у повсякденній ді-

яльності, так і в екстремальних умовах під час виконання завдань за призначенням. Індивідуально-психічний критерій включає професійно важливі якості. Показники суб'єктного критерію відображають професійну свідомість і самосвідомість, самооцінку, рефлексію та саморефлексію.

Розроблення критеріїв оцінювання розвиненості професійної компетентності майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту Збройних сил України безпосередньо пов'язане із встановленням її рівнів. Тому доцільно виділяти низький, середній та високий рівні її сформованості.

Перспективою подальших досліджень виступає розроблення моделі формування професійної компетентності майбутніх фахівців з фізичної культури і спорту ЗС України з урахуванням відповідних педагогічних умов.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Ягупов В.В. Методологія визначення основних видів компетентності випускників професійно-технічної освіти. *Освітньо-наукове забезпечення діяльності правоохоронних органів і військових формувань України: IV всеукр. наук.-практ. конф.*, 18 листопада 2011р., Хмельницький / Державна прикордонна служба України, Національна академія Державної прикордонної служби України імені Б. Хмельницького. Хмельницький: Вид-во Національної академії Державної прикордонної служби України імені Б. Хмельницького, 2011. С.373-376.
2. Державні стандарти професійної освіти: теорія і методика: монографія / за ред. Н.Г. Ничкало. Хмельницький: ТУП, 2002. 334с.
3. Данилова Г.С. Управління процесом становлення професійної компетентності методиста. К.: УПСККО, 1995. 80с.
4. Овчарук О. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти. *Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики*. К.: К. І. С., 2003. С.13-39.
5. Селевко Г.К. Компетентності і їх класифікація. *Народне образование*. 2004. №4. С.138-143.
6. Свистун В.І. Полікультурна компетентність військовослужбовця як суб'єкта діяльності з підтримання міжнародного миру і безпеки. *Проблеми освіти*. 2019. Вип.92. С.154-158.
7. Татур Ю.Г. Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования. *Материалы ко второму заседанию методологического семинара. Авторская версия*. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. 18с.
8. Ягупов В.В., Тракалюк О.Л. Модель развития специальной компетентности должностных лиц кадровых органов Вооруженных сил Украины. *Вестник Удмуртского университета. Серия 3: Философия. Социология. Психология. Педагогика*. 2013. Выпуск 4. С.67-74.
9. Грибан Г.П. Фізичне виховання студентів аграрних вищих навчальних закладів: монографія. Житомир: Вид-во Рута, 2012. 514 с.
10. Фізичне виховання та спеціальна фізична підготовка: навч. посібник / С. І. Глазунов, С.М. Жембровський, Л.Я. Іващенко та ін. К.: НУОУ, 2012. 284 с.
11. Пронтенко К.В., Безпалый С.М., Федченко О.С., Водоп'янова Т.Ю., Штома В.Д. Эффективность методичной системы навчання гирьового спорту курсантів у процесі фізичного виховання. *Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки»*. 2018. Випуск №14. С.73-80.
12. Вербин Н.Б. Критерії та показники оцінювання рівнів розвиненості професійної витривалості майбутніх магістрів військового управління. *Науковий вісник СНУ імені Лесі Українки. Серія: Педагогічні науки*. Луцьк, 2017. №1 (350). С.76-80.
13. Костів С.Ф. Сутність і зміст психофізичної витривалості професіоналів військового управління у сфері оборони оперативного-тактичного рівня. *Збірник наукових праць. Інститут модернізації змісту освіти МОН України*. Вінниця: ТОВ «Нілан-ЛТД, 2018. Вип.88 (ч. 1). С.261-268.
14. Фіногенов Ю.С., Петрачков О.В. Модельні характеристики різних рівнів фізичної підготовленості військовослужбовців. *Вісник Національного університету оборони України*. 2013. №4 (35). С.167-172.
15. Погребняк Д.В. Організаційно-педагогічні умови розвитку фахової компетентності начальників фізичної підготовки і спорту військових частин Збройних Сил України в системі післядипломної освіти. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. Педагогічні науки*. 2018. Випуск 4 (95). С.160-165.
16. Юр'єв С.О. Методика розвитку рухових якостей курсантів військових закладів вищої освіти у процесі фізичного виховання: автореф. дис. ... канд. педаг. наук: 13.00.02 / Київ, 2020. 22с.
17. Ягупов В.В. Компетентнісний підхід до професійної підготовки майбутніх фахівців у системі професійно-технічної освіти. *Креативна педагогіка*. Вінниця: ФОП «Корзун Д.Ю.», 2011. №4. С.28-34.
18. Погребняк Д.В., Ягупов В.В., Малахов Є.В. Система критеріїв оцінювання розвиненості фахової компетентності начальників фізичної підготовки і спорту військових частин Збройних Сил України у системі післядипломної освіти. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. VII (82), Issue: 202, 2019 Sept. P. 45-51.
19. Шемчук В.А., Поливанюк В.В., Муштатов Ю.В., Федоренко О.О., Одеров А.М. Модель формування професійних компетентностей майбутніх офіцерів – фахівців фізичної підготовки і спорту. Актуальні питання гуманітарних наук : збірник наукових праць. Дрогобич, 2020. Вип. 29. С. 104–119

#### REFERENCES

1. Yahupov V.V. Methodology for determining the main types of competence of graduates of vocational education // Educational and scientific support for the activities of law enforcement agencies and military formations of Ukraine: IV All-Ukrainian scientific-practical conf., November 18, 2011, Khmelnytsky / State Border Guard Service of Ukraine, B. Khmelnytsky National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine. Khmelnytsky: Publishing House of the

- National Academy of the State Border Guard Service of Ukraine named after B. Khmelnytsky, 2011. P. 373-376.
2. State standards of vocational education: theory and methodology: monograph / ed. N.G. Nychkalo. Khmelnytsky: TUP, 2002. P. 334.
  3. Danilova G.S. Management of the process of formation of professional competence of a methodologist. Kyiv: UIPKKKO, 1995. P. 80.
  4. Ovcharuk O. Competences as a key to updating the content of education. Education Reform Strategy in Ukraine: Recommendations on Education Policy. Kyiv: K. I. S., 2003. P. 13-39.
  5. Selevko.G.K. Competences and their classification // Public education. 2004. Is.4. P. 138-143.
  6. Svystun V.I. Multicultural competence of the military as a subject of activities for the maintenance of international peace and security // Problems of education. 2019. Is.92. P. 154-158.
  7. Tatur Y.G. Competence approach in describing results and designing standards of higher professional education / Materials for the second meeting of the methodological seminar. Author's version. M.: Research Center for Quality Training, 2004. P. 18.
  8. Yahupov V.V., Trakalyuk O.L. Model of development of special competence of officials of personnel bodies of the Armed Forces of Ukraine // Bulletin of Udmurt University. Series 3: Philosophy. Sociology. Psychology. Pedagogy. 2013. Is.4. P. 67-74.
  9. Gryban G.P. Physical education of students of agrarian higher educational institutions: monograph. Zhytomyr: Ruta Publishing House, 2012. P. 514.
  10. Physical education and special physical training: textbook manual / S.I. Glazunov, S.M. Zhebrovsky, L.Y. Ivashchenko and others. K.: NUOU, 2012. P. 284.
  11. Prontenko K.V., Bezpaliy S.M., Fedchenko O.S., Vodopyanova T.Yu., Shtoma V.D. The effectiveness of the methodical system of cadets' weight lifting training in the process of physical education // Visnyk of Cherkasy University. Series "Pedagogical Sciences". 2018. Is.14. P. 73-80.
  12. Verbyn N.B. Evaluation criteria and indicators of professional endurance development levels of future masters of military administration // Scientific bulletin of the Lesya Ukrainka SNU. 2017. Is.1. P. 76-80.
  13. Kostiv S.F. The essence and content of the psychological and physical endurance of military administration professionals in the sphere of defense at the of operational and tactical level // Collection of scientific works. Institute for the Modernization of the Content of Education of the Ministry of Education and Science of Ukraine. Vinnytsia: Nilan Ltd., 2018. Is.88 (Part 1). P. 261-268.
  14. Finohenov Y.S., Petrachkov O.V. Model characteristics of different levels of physical fitness of servicemen // Bulletin of the National University of Defense of Ukraine. 2013. Is.4 (35). P. 167-172.
  15. Pohrebniak D.V. Organizational and Pedagogical Conditions of Special Competence Development of Heads of Physical Training and Sports of Military Units of the Armed Forces of Ukraine in the System of Postgraduate Education // Visnyk of Zhytomyr State University named after Ivan Franko. Pedagogical sciences. Is.4 (95). P. 160-165.
  16. Yuriev S.O. Methods of development of motor qualities of cadets of military institutions of higher education in the process of physical education. Author's ref. Cand. Diss. Kyiv, 2020. P. 22.
  17. Yahupov V.V. Competence approach to professional training of future specialists in the system of vocational education / Creative pedagogy. Vinnytsia: FOP "Korzun D.Y.", 2011. Is.4. P. 28-34.
  18. Pohrebnyak D., Yahupov V., Malakhov E. Professional competence development assessment criteria system of chiefs of military units physical training and sports of the armed forces of Ukraine in post-graduate education system // Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology. VII (82), Issue: 202, 2019 Sept. P. 45-51.
  19. Shemchuk VA, Polivanyuk VV, Mushtatov Yu.V., Fedorenko OO, Oderov AM Model of formation of professional competencies of future officers - specialists in physical training and sports. Current issues of the humanities: a collection of scientific papers. Drohobich, 2020. Vip. 29. S. 104-119

### **Criteria and indicators for assessing the formation of professional competence of future specialists in physical culture and sports Armed Forces of Ukraine**

**V. Polyvaniuk**

**Abstract.** Theoretical approaches to the problem of diagnostic tools for assessing the professional competence of specialists in physical culture and sports of the Armed Forces of Ukraine are generalized. The subject-activity approach to its definition is chosen. The content of criteria and indicators for assessing the formation of professional competence of future specialists in physical culture and sports of the Armed Forces of Ukraine is specified. The expediency of allocating low, medium and high levels of its development is substantiated.

**Keywords:** *value-motivational, cognitive, organizational-activity, individual-mental, subjective criterion.*

## Розвиток навичок створення реклами у графічних редакторах при підготовці виконавців художньо-оформлювальних робіт

В. В. Титаренко

Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, м. Вінниця, Україна  
Corresponding author. E-mail: titarenko\_vitaliy@ukr.net

Paper received 26.04.21; Accepted for publication 13.05.21.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2021-252IX99-11>

**Анотація.** У статті проаналізовано роль інформаційно-комунікаційних технологій, які забезпечують формування ключових компетентностей під час фахової підготовки. Відображується необхідність набуття навичок роботи у графічних редакторах, що відповідають вимогам роботодавців та сучасному виробництву. Розглянуто приклад впровадження інформаційно-комунікаційних технологій на уроках виробничої практики з метою формування навичок створення реклами при підготовці майбутніх виконавців художньо-оформлювальних робіт.

**Ключові слова:** інформаційно-комунікаційні технології, реклама, фахова компетентність, графічний редактор, зображення, декоративний елемент.

**Введення.** Інноваційні процеси в галузі освіти, зокрема в професійній (професійно-технічній), вимагають змін в підготовці кваліфікованих кадрів в умовах розвитку інформаційного суспільства.

Основною його характеристикою є збільшення обсягу та зростаюча швидкість інформаційних потоків. Це, в свою чергу, означає оволодіння новими вміннями та навичками обробки інформації як в повсякденному житті, так і у професійній сфері і, як наслідок, вимагає змін освітньої парадигми, котра передбачає використання сучасних ІКТ і забезпечує перехід від традиційної моделі навчання до електронного навчання [1, с. 63].

**Короткий огляд публікацій по темі.** Різні аспекти використання інформаційно-комунікаційних технологій у освіті досліджували як вітчизняні, так і зарубіжні науковці: В. Биков, О. Бондаренко, Ю. Буровицька, В. Заболотний, Г. Козлакова, О. Міщенко, А. Соломатіна, О. Шестопап, О. Щербаков.

**Мета.** Теоретичне і практичне обґрунтування використання інформаційно-комунікаційних технологій та необхідності розвитку навичок створення реклами у графічних редакторах при підготовці виконавців художньо-оформлювальних робіт.

**Матеріали і методи.** Проведено аналіз набуття навичок роботи у графічних редакторах під час фахової підготовки виконавців художньо-оформлювальних робіт.

Для реалізації дослідження використані наступні методи: аналіз, синтез, узагальнення.

**Результати та їх обговорення.** Стрімкий розвиток у сучасному світі інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) та системи мас-медіа потребує цілеспрямованої підготовки особистості до вмілого і безпечного користування ними [2, с. 150]. ІКТ надають можливість глобальної комунікації, забезпечують шляхи формування компетентностей, які реалізуються за допомогою різних завдань творчого характеру, що сприяють засвоєнню знань та формуванню професійних навичок.

Заняття виробничої практики з розвитку навичок роботи по створенню реклами у графічних редакторах проводились майстром виробничого навчання в майстернях ВХПТУ № 5. Завдання практичної підготовки художників-оформлювачів передбачало створення листка-вкладиша, як одного з видів реклами. Для подальшого розвитку та вдосконалення навичок роботи у графічних редакторах група художників-оформлювачів

отримує завдання: створити рекламний плакат «Мелодія». З метою застосування цифрових технологій на виробничій практиці в майстернях Вищого художнього професійно-технічного училища № 5 під час практичної підготовки художників-оформлювачів майстром виробничого навчання було обрано форма поетапної роботи виконання завдання.

Роботу по створенню рекламного плакату «Мелодія» розпочинаємо зі створення нового документу. Для цього у стрічці меню слід обрати Файл→Створити або створити файл натисканням комбінації клавіш «Ctrl» + «N». У діалоговому вікні, яке з'являється, є можливість обрати запропоновані зразки формату або задати власні параметри для створення довільного формату зображення; обрати кольорову систему RGB або CMYK та орієнтацію зображення книжна або альбомна. Серед запропонованих зразків як приклад для рекламного плакату, що складатиметься з декількох частин, обираємо формат розміром 1920x1080 px., та задаємо формат розміром 1920x1500 px., розмірністю 300 ppi у системі CMYK для друкованого зображення. Для даного завдання обираємо орієнтацію книжна. Налаштувавши параметри, натискаємо «Створити» для підтвердження.

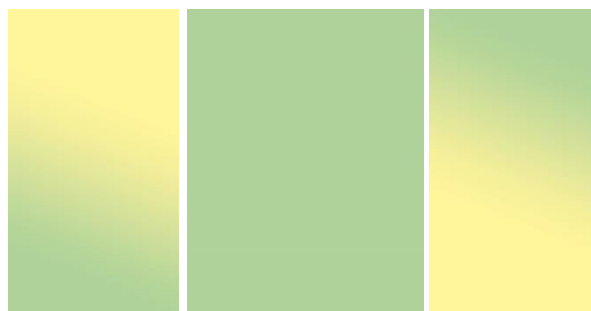


Рис. 1. Створення фону

Наступним етапом є робота по створенню фону рекламного плакату. Для цього використовуємо інструмент **Gradient (Градiєнт)**. При роботі з фоном з п'ятьох видів градієнту обираємо лінійний. Направлення градієнту задаємо прокреслюючи лінію, довжина якої вказує довжину кольорового переходу фону правої та лівої частин рекламного плакату. Простір до лінії та після неї заливається чистими кольорами, з яких відповідно починається і закінчується градієнт.



На панелі налаштувань знаходиться поточний зразок градієнта, клікнувши по ньому переходимо у вікно **Gradient Editor (Редактор градієнтів)** та створюємо власний градієнт переходу у пастельній гамі кольорів: пастельний жовтий→пастельний жовто-зелений. При роботі з фоном центральної частини роботи використовуємо інструмент **Paint Bucket (Заливка)**, обравши у

панелі «Зразки» пастельний жовто-зелений колір у якості основного кольору. Заливку виконуємо кліком інструменту по шару або ж натисканням комбінації клавіш «Alt» + «Backspace» (рис. 1.).

Для виконання завдання як приклад були підібрані зображення скрипалів або будь-які інші зображення (рис. 2.).



Рис. 2. Підібрані зображення

Працюючи в подальшому над завданням переходимо до виділення фігур, використовуючи у поєднанні інструменти виділення **Magic Wand (Чарівна паличка)**, що призначена для виділення відразу всіх областей на активному шарі, залитих одним кольором або відтінками одного кольору, та **Quick Select (Швидке виділення)**.

Інструмент **Quick Select (Швидке виділення)** краще працює із зображеннями, де присутні багато кольорів. Використовуючи інструмент, необхідно провести ін-

струментом по тій частині зображення, що має бути виділена.

Для переміщення виділеного фрагменту використовуємо інструмент **Move (Переміщення)**, що пересуває виділену область або активний шар. Переміщення здійснюється перетягуванням курсору при натиснутій лівій клавіші миші або за допомогою клавіш-стрілок на клавіатурі. Використовуючи інструмент **Move (Переміщення)** можна переносити виділений об'єкт в вікно іншого документа (рис. 3.).

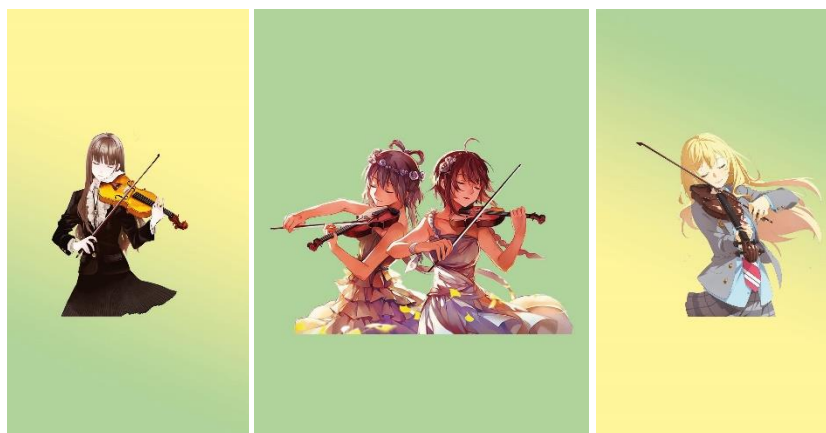


Рис. 3. Робота з фігурою

Працюючи в подальшому над завданням використовуємо інструмент **Paintbrush (Пензель)**, який активується клавішею «В», для створення форми декоративного елемента.

Параметри для інструменту **Paintbrush (Пензель)** задаються на панелі налаштувань. Найбільш важливими параметрами, що визначають зовнішній вигляд лінії, є її товщина і форма. Вибір опції Форма відбитку пензля відкриває меню «Вибір пензлів», що також активується кліком правої кнопки миші та містить параметр розміру та жорсткості. Значення розміру регулюється та задається від 1 до 5000 рх.

Задати потрібний розмір можемо за допомогою клавіш «[» – для зменшення та «]» – для збільшення, або ж затискаючи клавішу «Alt» та рухаючи курсором миші вліво-вправо, затиснувши праву кнопку. Параметр жорсткості збільшує міцність краю відбитку пензля для

отримання відбитку з максимально чітким краєм, або зменшує міцність для імітації роботи м'яким пензлем – відбитку з розмитим краєм (рис. 4.). Параметр регулюється у відсотках від 0 до 100 %, або ж задається затискаючи клавішу «Alt» та рухаючи курсором миші вгору-вниз, затиснувши праву кнопку.



Рис. 4. Пензель. а) з чітким краєм; б) з розмитим краєм

Присутнє вікно з схемою форми відбитку пензля дає можливість стиснути форму та повернути зразок відбитку пензля на певний кут (рис. 5.).



Рис. 5. Зміна форми та обертання відбитку пензля на певний кут

Для роботи з інструментом **Paintbrush (Пензель)** палітра містить два блоки: верхній – відображає пензлі, які обираються для використання, нижній – це перелік пензлів, які є доступними для роботи.

Пензель – це файл із розширенням ABR, що містить набір пензлів які додаються у кінці списку у другий блок.

Параметр «Режим малювання» – дозволяє обрати режим накладання для штриха та режим нанесення кольору.

«Непрозорість» – даний параметр регулює рівень прозорості заливки у відсотках від 0 до 100% (рис. 6.). При роботі інструментом **Paintbrush (Пензель)** налаштування параметру «Непрозорість» доступно з цифрової

клавіатури, що дозволяє швидко змінювати значення непрозорості.



Рис. 6. Параметр «Непрозорість». а) із значенням 100%; б) із значенням 50%

Значення параметру «Натиск» представляє собою відсоток, який встановлює витрату застосовуваного кольору. Кожен раз, коли натискаємо кнопку миші, кількість застосовуваного кольору контролюється відсотком потоку, крім того, він не може перевищувати відсоток непрозорості. Параметр «Натиск» імітує натиск на пензель та регулюється комбінацією клавіш «Shift» + цифрова клавіатура.

Для створення форми декоративного елемента обираємо пензлі «Watercolor Splatters (675 pixels)».

Створюючи форму декоративного елемента, на панелі налаштувань інструменту у меню «Вибір пензлів» для кожного відбитку пензля задаємо відповідний розмір за допомогою регулювання параметру або вказуючи його цифрові значення. Працюючи зі схемою форми відбитку пензля, задаємо кут повороту для кожного відбитку.

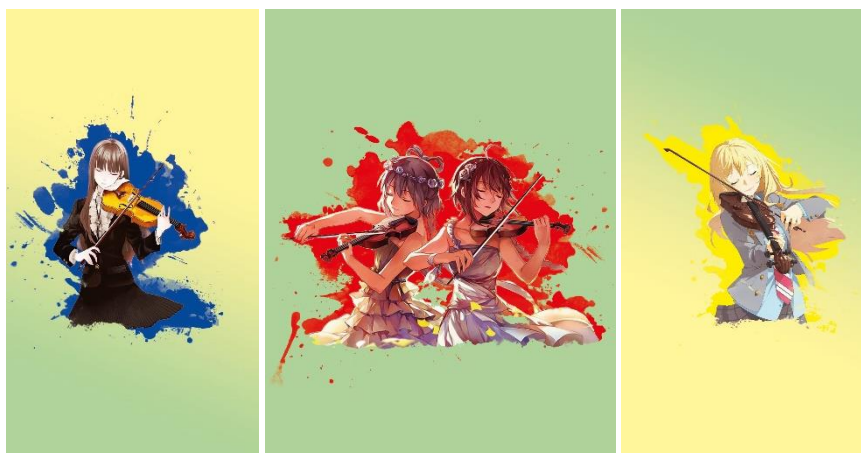



Рис. 7. Застосування інструменту Clipping Mask (Відсічна маска)

Для кожної частини роботи створюємо декоративний елемент відповідної форми, обравши один з первинних кольорів кольорового кола. Кожен з елементів розташовуємо на окремо створеному шарі, що буде використовуватись в якості відсічної маски. Оскільки зображення не повні, відсічна маска дозволить приховати відсутню частину малюнків та створить завершений вигляд зображень у роботі.

У палітрі **Layers (Шари)** розташовуємо шари обраних зображень над шарами відповідних створених форм.

Для застосування маски, затискаючи клавішу «Alt» та навівши курсор, який змінює вигляд на індикатор відсічної маски , на межу між шаром із зображенням та шаром із формою декоративного елемента, робимо клік правою клавішею миші (рис. 7.).

Відображення в палітрі **Layers (Шари)** змінилося, піктограма зображення трохи зрушила вправо, і з лівого боку у ній з'явилася маленька стрілка, що вказує на шар

нижче. Це і є відображення відсічної маски, застосованої до шару.

Композицію рекламного плакату «Мелодія» доповнюємо нотними знаками та розташовуємо текстову інформацію (рис. 8.).

По завершенню роботи композицію рекламного плакату «Мелодія» розташовуємо на зображенні інтер'єру (рис. 9.).

Завершивши завдання робимо попередню оцінку. Виявлені помилки виправляються з допомогою майстра.

**Висновки.** Використання можливостей інформаційно-комунікаційних технологій під час професійної підготовки сприяє розвитку навичок роботи у графічних редакторах, розвиває навички створення якісної рекламної продукції.

Перспективами подальших наукових досліджень є вивчення та впровадження графічної підготовки, що дає можливість досягти більшого результату по створенню якісної художньої продукції при підготовці виконавців художньо-оформлювальних робіт.



Рис. 8. Розміщення текстової інформації та доповнення композиції



Рис. 9. Рекламний плакат «Мелодія»

## ЛІТЕРАТУРА

1. Н. Шаркова. Іноземна мова в початковій школі: мобільні додатки як один із засобів організації позакласної роботи // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми : збірник наукових праць. Вінниця : ТОВ «Друк плюс», 2020. Вип. 54. 268 с. С. 62 - 66. URL: <http://vspu.edu.ua/faculty/imad/sc.php> С. 62 - 66
2. О. Кравченко. Медіакомпетентність як основна складова професійної кваліфікації сучасного вчителя громадянської освіти // Збірник статей Четвертої міжнародної науково-методичної конференції «Практична медіаграмотність: міжнародний досвід та українські перспективи». –Київ.: Центр Вільної Преси, Академія української преси, 2016.–504 с. 150 - 154. URL: [www.aup.com.ua/Zbimuk\\_konf\\_2016](http://www.aup.com.ua/Zbimuk_konf_2016)

## REFERENCES

1. N. Sharkova Foreign language learning in elementary school: mobile applications as a means of organizing extracurricular activities // Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training: Methodology, Theory, Experience, Problems // Collection of Scientific Papers. -Issue 54/ Editorial Board.-Kyiv-Vinnitsia: TOV «Planer», 2019. -160p. P. 62 - 66 URL: <http://vspu.edu.ua/faculty/imad/sc.php> С. 62 - 66
2. O. Kravchenko. Media competence as the main component of the professional qualification of a modern teacher of civic education Materials of the Fourth International Scientific and Methodological Conference «Practical media literacy: international experience and Ukrainian perspectives»- Kyiv: The Academy of Ukrainian Press, 2016.–504 с. 150 - 154. URL: [www.aup.com.ua/Zbimuk\\_konf\\_2016](http://www.aup.com.ua/Zbimuk_konf_2016)

## Development advertising creation skills in graphic editors in the training of design and decoration works' specialists

## V. V. Tytarenko

**Abstract.** The role of the information and communication technologies are analyzed in the article, especially those of them which ensure the formation of key competencies during professional training. The need to acquire skills to work in graphic editors that meet the requirements of employers and modern industry is displayed. The example of introduction of information and communication technologies introduction at lessons of industrial practice for the purpose of advertising creation skills formation in the training of future executors of art and design works is considered.

**Keywords:** information and communication technologies, advertisement, professional competence, graphic editor, image, decorative element.

## Аналіз розвитку гнучкості юних каратистів в залежності від циркадних ритмів

А. М. Ратов, О. В. Міщенко, В. В. Ворона, В. О. Лапицький

Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка, г. Суми, Україна  
Corresponding author. E-mail: vitaplusik@ukr.net

Paper received 17.03.21; Accepted for publication 31.03.21.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2021-252IX99-12>

**Анотація.** У статті наведено дані щодо розвитку гнучкості юних каратистів в певні періоди доби. Представлено динаміку результатів тестування юних каратистів на початку і після закінчення експерименту, яка вказує на позитивні зміни розвитку гнучкості та рухливості в суглобах. Визначено ефективність розвитку гнучкості каратистів 8-9 років за розробленою методикою. Доведено залежність розвитку гнучкості від циркадних ритмів. Доцільним і більш ефективним є використання вправ для розвитку активної рухливості в суглобах у денний період, а пасивної – у ранковий.

**Ключові слова:** гнучкість, юні каратисти, циркадні ритми, методика.

Однією з важливих фізичних якостей у видах спорту зі складною координацією є гнучкість. Без достатнього рівня розвитку даної якості неможливо досягти виразності і чіткості рухів, вдосконалити техніку стрибків і поворотів. В такому виді спорту як карате техніка виконання рухів потребує високого рівня розвитку гнучкості, що обумовлює рухливість у всіх суглобах, особливо кульшових, плечових, гомілковостопних, хребті [2, 7].

Гнучкість, як вказує Л.П. Сергієнко, це властивість опорно-рухового апарату, що визначає межі руху ланок тіла [6]. Жоден спортсмен не припинив би заняття карате через погану гнучкість. У кожного вона індивідуальна, бо це багато в чому вроджена якість. Однак особливість виду спорту полягає в необхідності мати достатній рівень розвитку гнучкості, який можна досягти шляхом використання вправ для розтягування м'язів. Науково доведено і підтверджено на практиці, що розтягування надає м'язам якості, що покращують силові і координаційні можливості, запобігають травмам, сприяють відновленню. Виконання вправ для розвитку гнучкості сприяє зміцненню суглобів, еластичності м'язів, зв'язок та сухожиль, удосконалення координації, ефективному оволодінню технікою фізичних вправ, уникненню травм [1, 4].

За допомогою раціонально організованих занять можна швидко домогтись результатів у розвитку гнучкості. За даними наукових досліджень за 3-4 місяці щоденних занять можна досягти 80-90 % рухливості у суглобах від їх анатомічного потенціалу [3].

Як вказується в дослідженнях авторів [9], засвоєння спортсменами нових технічних елементів відбувається більш успішно у першій половині дня. У цей час спостерігається максимальний рівень їхніх пізнавальних здібностей, відмічається пік настрою, самопочуття, розумової діяльності. Робота на розвиток швидко-силових можливостей, координаційних здібностей, рухомості в суглобах, як вказує Л. Сергієнко, буде найбільш успішною, коли проводиться в діапазоні з 16.00 до 18.00 годин, бо саме в цей час відмічається пікові показники за результатами цих рухових якостей [8].

Однак варто відзначити недослідженість впливу циркадних ритмів на розвиток гнучкості в карате-до, що і лягло в основу дослідження.

**Мета** дослідження – визначити рівень розвитку гнучкості юних каратистів в залежності від циркадних ритмів.

**Матеріал і методи дослідження.** У даному дослідженні були застосовані наступні методи дослідження: аналіз та узагальнення даних науково-методичної літератури; педагогічні спостереження, прискорене лонгітюдне дослідження на двох експериментальних групах за методикою Л.П. Сергієнка [6], тестування фізичної підготовленості, методи математичної статистики.

Педагогічний експеримент, де взяли участь 20 юних каратистів, було побудовано за такою схемою: визначення недоліків у методиках розвитку гнучкості, які використовуються на тренуваннях з карате, розробка та впровадження власної методики. Кваліфікація юних каратистів була наступною: 8 років - 8-й кю (жовтий пояс), 9 років - 7-й кю (помаранчевий пояс).

**Результати дослідження та їх обговорення.** Оскільки у Сумському регіоні навчання у загальноосвітніх школах відбувається у дві зміни, у нас була можливість порівняти вплив використання вправ на розвиток гнучкості в двох групах ÷ ранковій (1) та денній (2). Дослідження проводилось на базі груп початкової підготовки Сумської федерації Вадо-кай карате, де брали участь дві групи по 10 каратистів віком 8-9 років. Діти відвідували секційні заняття з карате тричі на тиждень, тривалість яких складала 1 годину 30 хв. Початок занять в 1 групі – 9.00, у 2 – 15.00. Експериментальний цикл тривав шість місяців.

На першому етапі (вересень 2018 р.) здійснювався аналіз науково-методичної і спеціальної літератури з проблеми дослідження, на основі якого були визначені найбільш ефективні вправи для розвитку гнучкості. Протягом цього періоду часу у юних каратистів було проведено визначення рухливості хребта, кульшових та плечових суглобів. Контрольними вправами були наступні: «Шпагат поперечний», «Міст з положення лежачи», «Нахил вперед з положення сидячи», «Викрут з гімнастичною палицею». Результати дослідження фіксувалися у протоколах фізичної підготовленості, що допомагало наочно побачити динаміку покращення гнучкості. Мірою гнучкості, згідно рекомендацій О.В. Трусова, 2000, с. 305, була визначена максимальна амплітуда рухів у суглобах, що вимірювалася у лінійних одиницях (см).

На другому етапі дослідження (жовтень 2018 р. – березень 2019 р.) було проведено педагогічний експеримент, де значна частка тренувального часу була відведена розвитку гнучкості юних спортсменів. Одночасно відбувалось спостереження за тренувальним процесом.

Перед початком роботи з удосконалення гнучкості визначали рівень розвитку активної і пасивної рухливості в суглобах. Ми виходили з того, що чим більше між ними різниця, тим більше активна гнучкість буде залежати від сили м'язів. І чим менше ця різниця, тим більше активна гнучкість буде залежати від розтягнутості м'язів, зв'язок, сухожилів та довільного розслаблення м'язів. Виходячи з цього, було індивідуально підібрано силу впливу на необхідний суглоб кожного з досліджуваних.

Вправи для розігрівання організму на початку тренування проводилися зверху вниз (від шиї до ніг), наприкінці – навпаки. Інтенсивність вправ із застосу-

ванням сили і швидкості на початку тренування поступово збільшувалась, і навпаки, при завершенні тренування – поступово зменшувалась, щоб стабілізувати і привести організм досліджуваних до вихідного, тобто, стану спокою. Обов'язковим компонентом проведення підготовчої частини заняття було включення елементів карате, що сприяло кращому засвоєнню базової техніки. Кожну вправу необхідно було виконувати 5-6 разів. До переліку фізичних вправ, спрямованих на розвиток гнучкості, увійшли вправи, які виконувались у положенні стоячи, сидячи, лежачи. Дані вправи виконувалися в різних конфігураціях. в парах і індивідуально, спиною або обличчям один до одного, з обтяженнями та без обтяження. Динаміка результатів тестування юних каратистів на початку і після закінчення експерименту вказує на позитивні зміни розвитку гнучкості та рухливості в суглобах (табл. 1).

**Таблиця 1.** Результати тестування каратистів 8-9 років ранкової та денної груп до та після експерименту

Тести	Групи	До експерименту	Після експерименту	t	p	η, %
Шпагат поперечний, см	ранкова	35,1±2,86	32,4±2,86	1,16	>0,05	8,3
	денна	33,1±2,36	28±2,48			15,4
Міст з положення лежачи, см	ранкова	46,1±5,47	43,9±4,97	0,45	>0,05	4,7
	денна	44,2±3,73	41,2±3,23			7,2
Активний нахил вперед з положення сидячи, см	ранкова	-4,8±4,1	-0,8±4,35	0,63	>0,05	83,3
	денна	3,8±2,48	7,8±2,23			51,2
Пасивний нахил вперед з положення сидячи, см	ранкова	-0,6±3,6	4,1±3,73	2,14	>0,05	85,3
	денна	10,1±2,86	13,7±2,48			35,6
Викрут з гімнастичною палицею, см	ранкова	71,2±4,47	68,7±4,72	1,36	>0,05	3,5
	денна	64,1±3,91	60,2±4,1			6,4

Так, результати виконання поперечного шпагату свідчать про покращення результатів як у ранковій групі (8,3%), так і у денній (15,4%). Більш високі показники в 2 групі вказують на більш сприятливі можливості для розвитку гнучкості у кульшових суглобах під час тренувань у денні години, а не вранці, на що треба звертати увагу при плануванні навчально-тренувальних навантажень у цьому віковому періоді. Слід також зазначити, що між результатами до і після експерименту, при виконанні шпагату, достовірних відмінностей, в обох досліджуваних групах, встановлено не було ( $p>0,05$ ). Кращими у юних каратистів денної групи, були і результати тесту «Міст з положення лежачи», де їхні показники змінилися на 7,2%, у той час як у ранковій групі відсотки піднялися на 5 одиниць.

Якщо у ранковій групі динаміка розвитку гнучкості у вправах «Активний нахил тулуба вперед з положення сидячи» покращилась на 81,6%, то у денній групі вона змінилася на 51,2%.

Результати тесту «Пасивний нахил тулуба вперед з положення сидячи» вказують на те, що рівень розвитку гнучкості у ранковій групі покращився на 85,3%, а у денній групі – на 35,6%. Останні три тести теж не засвідчили достовірних змін у розвитку гнучкості та рухливості у суглобах ( $p>0,05$ ), що свідчить про не-

ликий термін застосування експериментальної методики у тренувальному процесі юних каратистів.

Показники при виконанні викруту з гімнастичною палицею є різними у ранковій (3,5%) і денній (6,1%) групах. У обох групах спостерігається позитивна динаміка, але денна має більший приріст, що знову вказує на доречність проведення тренувальних занять у цей циркадний період. Як і у попередніх тестах, достовірних змін зафіксовано не було ( $p>0,05$ ). Це вказує на те, що необхідно більш тривалий час використовувати запропоновані засоби які викликають адаптаційні зміни у юних каратистів щодо будови суглобів та пружності м'язів, які визначають здатність останніх деформуватися і розтягуватися.

**Висновки.** Аналіз науково-методичного матеріалу дав змогу обрати необхідну методику тренування для каратистів на етапі початкової підготовки.

Результати тестів підтвердили, що показники гнучкості залежать від циркадних ритмів і покращуються в певні періоди дня. Запропонована нами методика розвитку гнучкості є ефективною про що свідчать позитивні зміни показників гнучкості юних каратистів. Проведені дослідження підтверджують доцільність розвитку гнучкості у другій половині дня, що і рекомендується тренерам для покращення тренувального процесу своїх вихованців.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Ашанин, В. С., Литвиненко, А. М. Специфічні особливості техніко-тактичного арсеналу неолімпійських єдиноборств ударного типу та шляхи його вдосконалення». Слобожанський науково-спортивний вісник. ХДАФК, 2015. № 1(45), 11-15.
2. Бойченко Н. В. Оптимизация процесса обучения технике спортсменов в киокушинкай каратэ». Единоборства, 2018. 1(7), 13-21.
3. Гагара В.Ф., Логвиненко В.В. Оцінювання впливу занять з карате на показники фізичного здоров'я у дітей 8-10 років. Спортивна медицина і фізична реабілітація, 2017. № 1, 43.
4. Платонов В.Н. Система подготовки спортсменов в олимпийском спорте. Общая теория и ее практические приложения. Киев: Олимпийская лит., 2015. 1003-1004.
5. Сюньити Нива. Каратэ школы «Вадорю». Москва: РУС-СЛИТ, 1995. 156-158.
6. Сергієнко Л.П. Спортивна метрологія: теорія і практичні аспекти: підручник. Київ: КНТ, 2010. 776.
7. Трусов О.В. Шотокан каратэ-до. Книга 1. Основные аспекты. Киев: Софія, 2000. 384.
8. Sergienko L. Prognosis of sportsmen's body length and weight according to dermatoglyphic markers. Zbornik radova proceedings / I International scientific conference on "Kinesiology – the present and the future". Dubrovnik, Croatia, 1997. 149-150.
9. Waterhouse J., Reilly T., Edward B. The stress of travel. Sport Sci., 2004. 22, 946-966.

## REFERENCES

1. Ashanin, V. S., Lytvynenko, A. M. (2015). «Spetsyfichni osoblyvosti tekhniko-taktychnoho arsenalu neolimpiys'kykh yedynoborstv udarnoho typu ta shlyakhy yoho vdoskonalennya». [Specific features of the techno-tactical arsenal of non-Olympic martial arts of the shock type and ways to improve it.] Slobozhans'kyu naukovo-sportyvnyy visnyk. KHDAFK, № 1(45), 11-
2. Boychenko, N. V. (2018). «Optymyzatsyya protsessu obuchennya tekhnike sport-smenov v kyokushynkay karate». [Optimization of the process of training in the technique of athletes in kyokushinkai karate]. Edynoborstva, 1(7), 13-21.
3. Hahara V.F., Lohvynenko V.V. «Otsynuyvannya vplyvu zanyat' z karate na pokaznyky fizychnoho zdorov'ya u ditey 8-10 rokiv». [Assessing the impact of karate training on physical health outcomes in children 8-10 years old] Sportyvna medytsyna i fizychna rehabilitatsiya, [Sports Medicine and Physical Rehabilitation] № 1, 2017.
4. Platonov V.N. Systema podhotovky sportsmenov v olymпыyskom sporте. [The system of training athletes in Olympic sports] – K.: Olymпыyskaya lyt., 2015. – С. 1003-1004.
5. Syun"yty Nyva. Karate shkoly «Vado-ryu» [Water-Ryu Karateshkol] - M: RUSSLYT, 1995 – S.156-158.
6. Serhiyenko L.P. Sportyvna metrolohiya: teoriya i praktychni aspekty: pidruchnyk. [Sports metrology: theory and practical aspects: a textbook] – Kyiv: KNT, 2010. – 776 s.
7. Trusov O.V. Shotokan karate-do [Shotokan karate-do.] Knyha 1. Osnovnye aspekty [Book 1. Basic aspects]. K.: «Sofyya», 2000.– 384 s.

**Analysis of the development of flexibility of young karate fighters depending on circadian rhythms**

**A. M. Ratov, O. V. Mischenko, V. V. Vorona, V. O. Lapitsky**

**Abstract.** The article is devoted to the data of development of flexibility of the young karate fighters at certain period of the day. The dynamics of the test results of young karate fighters at the beginning and after the end of experiment which indicates positive changes in the development of flexibility and mobility in the joints has been presented. The efficiency of development of flexibility of the 8-9 years old karate fighters according to developed methodology has been determined. The dependence of the development of flexibility on circadian rhythms has been proved. It is advisable and more effective to use exercises to develop active mobility in the joints during the day, and passive – in the morning.

**Keywords:** flexibility, young karate fighters, circadian rhythms, methodology.

## Incorporating Critical Thinking in FLT

O. Vysotska, S. Vysotska

Borys Grinchenko Kyiv University, Ukraine

Corresponding author. E-mail: o.vysotska@kubg.edu.ua, solomiiawyssocka@gmail.com

Paper received 20.05.21; Accepted for publication 27.05.21.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2021-252IX99-13>

**Abstract.** Critical thinking is of crucial significance in the modern world. It is considered to be one of the most important skills for people living in the XXI information century. It makes people able to reflect on the flood of information they get, to analyze, evaluate, and create it, understanding what is true and what is false. The process of developing critical thinking skills should start at school and be continued at university, using the potential of each and every subject. The authors of the article reflect on critical thinking integration in foreign language teaching (FLT) and share some practical ideas and experience, presenting a particular example of developing university students' critical thinking skills in an English language classroom.

**Keywords:** *active learning, critical thinking, FLT, reflection, Socratic method.*

**Introduction.** The question “what to teach” and how to teach this “what” with the rationale of “why” has always been on the agenda of teaching/learning process. The XXI century has brought new challenges with the flow of information that has been flooding today's life. It is rather hard to navigate in it, to understand what is right and trustworthy, and what is wrong, manipulative or fake. People may ask, and it is quite logical, if there are some thinking rules that will protect and guide information users, some mechanism that will help understand, evaluate, make judgements and right decisions. This mechanism exists. It is reflecting on the information obtained and critical thinking. People should learn and be taught how to become critical consumers of this huge amount of information poured on them with every passing day. Thus, it seems that it is time to reconsider methodology and teaching practices.

**Literature review and discussion.** Critical thinking, *i.e.*, a specific skill applied when processing information, is not a new term and is known to educators. However, it is today that it has got a second breath and is considered to be one of the four main skills, together with the other three “C” – Creativity, Collaboration, and Communication, required for professionals in the XXI century, as Trilling and Fadel remark [15,206]. Many years ago, Albert Einstein said, “Education is not the learning of facts, but the training of the mind to think.” These words are still topical as knowledge is no longer something “given from the outside; it is a personal construction in which the individual imposes meaning by relating bits of knowledge and experience to some organizing schemata” [10,130]. People should critically process the information they receive, create and forward to others.

Due to the development of technology, the amount of information people get when reading, watching, listening, and speaking increases exponentially. However, it happens that educators as well as employers complain that their students or recent university graduates are passive receivers of this massive information. They lack reasoning skills and are not able to process the information they perceive. They are not able to distinguish facts from opinions, accurate information and reason from bias and fake to make proper decisions while solving problems [5,72; 9].

Modern information is imposed on; modern media present information to persuade, to challenge and change opinions, and not always in an objective unbiased way. Thus, it is evident that the skill of reflecting on information,

ability to process it critically is important, and not only for students in academic area when they work on their research, analyze and evaluate facts, opinions, results, etc. It is also required for professional achievements and in everyday life which poses a lot of questions. People have to think over and decide how to preserve the environment and what is the best experience of countries-environmentalists, what causes the spread of coronavirus and pandemic, whether it is the malice of leading pharmaceutical companies to raise their profits as some politicians and media publications present it, whether it is necessary to be vaccinated against it and what vaccine to choose. As Debela puts it, “turn on your TV, read a newspaper, listen to an advertisement on the radio, and you will notice how many dubious claims are out there that cannot sustain the scrutiny from minds accustomed to critical thinking” [5,73].

One of the most fundamental definitions of critical thinking belongs to Scriven and Paul, “critical thinking is the intellectually disciplined process of actively and skillfully conceptualizing, applying, analyzing, synthesizing, and/or evaluating information gathered from, or generated by, observation, experience, reflection, reasoning, or communication, as a guide to belief and action. In its exemplary form, it is based on universal intellectual values that transcend subject matter divisions: clarity, accuracy, precision, consistency, relevance, sound evidence, good reasons, depth, breadth, and fairness” [12]. Another definition is presented by Halpern, “critical thinking is the use of those cognitive skills or strategies that increase the probability of a desirable outcome. It is used to describe thinking that is purposeful, reasoned, and goal directed” [7,4]. Both definitions highlight the main concepts of critical thinking which is a kind of interaction with information, “identifying arguments, weighing evidence, evaluating sources, looking for conflicts of interest, and questioning underlying assumptions” [14,4]. In other words, “critical thinking involves the process of healthy skepticism which itself involves the processes of questioning, reasoning and evaluating information before reaching the final decision. We dare say it is a path to freedom from half-truths, prejudices and consequently acts as a liberating force from dogmatic fallacies” [6,334]. According to Schafersman “critical thinking means correct thinking in the pursuit of relevant and reliable knowledge about the world. Another way to describe it is reasonable,

reflective, responsible, and skillful thinking that is focused on deciding what to believe or do. A person who thinks critically can ask appropriate questions, gather relevant information, efficiently and creatively sort through this information, reason logically from this information, and come to reliable and trustworthy conclusions about the world that enable one to live and act successfully in it" [11,3].

Reflecting on and summarizing the above makes it possible to conclude that critical thinking helps students understand their own opinions, values, and beliefs as well as those of other people; it is free from bias, and helps examine assumptions, distinguish facts from opinions, explore alternatives [16,37-38] and, as a result, solve problems effectively. It is based on certain "universal intellectual values": clarity, accuracy, consistency, depth, breadth, and fairness [*op.cit.*].

However, on the other hand, it often happens, and in Ukrainian reality too, students cannot process information and deal with it from a deeper perspective. There is confusion in heads, unwillingness to think, evaluate and to make important choices though such abilities are of utmost importance for the country which is making fateful decisions.

Following Brookfield, it is reasonable to state that "the development of critical thinkers as a ... priority for both civic and economic reasons" [2,3] and, thus, one the main components of education, especially university one, that **should** focus on developing students' critical thinking skills. That will enable students to re-examine with a reasonable doubt what seems to be obvious, to re-evaluate assumptions, and to analyze alternatives before making final decisions and constructing content.

It is evident that the development of critical thinking skills is not a privilege of some particular subject. Critical thinking may and should be widely applicable "across all the curriculum" [7,1997], including FLT where "critical thinking underlies the basic skills of reading, writing, speaking, listening and communication. It is in these language areas that students can have opportunities to engage in critical thinking process" [6, 333].

No one disputes the above statement about the need to develop students' analytical and critical thinking skills. However, it often happens that in FLT practice, it is "handled in an *ad hoc* rather than systematic manner" [3,423], that the integration of language and thinking skills has been peripheral [13,112]. That happens due to a number of challenges faced by foreign language teachers such as limited vocabulary and weak grammar skills of students, lack of developed thinking skills as a legacy of prior school education, and/or syllabus and curriculum time constraints. It often happens that foreign language teachers are quite happy and satisfied when their students have mastered some basic grammar, and their vocabulary is at B1+ level. This level of language proficiency allows students to perceive explicit, factual information contained in the text, but, at the same time, makes them ill-equipped with the skills required for fulfilling even basic communication transactions [8,22] and with more sophisticated thinking skills and strategies for processing implicit information. "Engagement in the language learning process happens when a link is created between language study and the outside world. Students see no reason to

engage in learning if the outcomes are not relevant to their lives or if, in the case of language study, the focus of study does not further their own desire for communication and self-expression. As students gain a deeper understanding of content area and its connection to self and society, their investment in their own learning increases" [*Ib.*, 36].

Today, contrary to what it was in the recent grammar-translation past, students need and learn foreign languages to apply them in their real-life professional and every-day communication as a tool for explaining reasons, comparing and evaluating, expressing emotions, feelings, and attitudes. They use the foreign language to present grounded arguments, make decisions, solve problems, posed by life, and to create. More than that, researchers have proved that critical thinking skills help foreign language learners "in language acquisition, particularly through increasing problem-solving abilities, oral communication skills, writing competence, and student motivation" [9]. They get the ability to reflect on their learning, evaluate it and make it more successful. This way they develop responsibility for their results and achievements and become more motivated. Studies in methods of FLT have confirmed that critical thinking skills improve students' foreign language proficiency, reading, writing and oral communication skills [8; 3]. "Language learners with critical thinking ability are capable of thinking critically and creatively in order to achieve the goals of the curriculum; capable of making decisions and solving problems; capable of using their thinking skills, and of understanding language or its contents; capable of treating thinking skills as lifelong learning; and, finally, intellectually, physically, emotionally and spiritually well-balanced" [13,112]. Dealing with real, vital issues stimulates language learning far better than traditional for FLT topics like "Your Working Day" or "Sights in Your Native Place." Critical thinking is and should be taught at ELT classes and mastered by students.

Classroom FLT activities offer students multiple opportunities to become independent learners, to share their ideas, reflect upon their learning, and engage in extended, unrehearsed communication with peers and teachers. Using authentic English materials, students are able to "present their thinking and research in much the same manner as they will be called upon to do in their future academic and professional lives" [8,23]. There are different ways, forms, and techniques to develop critical thinking skills. They are any forms of active learning based on using different cognitive processes that make students cooperate, such as discussions, debates, projects, case studies simulating real-life or future probable professional situations, conferences, writing essays, etc. They engage different levels the cognitive domain, such as understanding, analyzing, evaluating, and creating (Bloom's taxonomy of cognitive domains). They employ high-order thinking skills to activate and apply prior knowledge to predict events or actions that may happen or be caused in future, analyze to determine the nature or relationship, synthesize to produce and combine, compare and contrast to note similarities and differences, evaluate and consider something carefully in order to decide whether it is good or bad, etc. However, first and foremost, critical thinking is about asking and answering question, asking the right, thought provoking questions by the teacher and developing similar skills



among students.

There are various classifications and lists of questions compiled by researchers, for example, the one presented below [9]:

*Questions to clarify* (What did you mean by...? Can you give me an example? Could you explain a bit more?)

*Questions to challenge assumptions* (Why do you assume that...? Is that always the case? Why do we include and exclude ...?)

*Questions to probe evidence/reasons* (What do you think causes this to happen? How do you know this? Why do you say that? What are some possible consequences of this? How does ... affect ...? How does this tie in with what we already know?)

*Questions about questions* (Why did you ask that question? What did you mean when you said ...? What are you trying to find out with that question?)

The questions, widely used when applying Socratic method of teaching, help activate prior knowledge, observe relationship, analyze significance, compare and contrast, view things from another perspective, question and evaluate one's assumptions, rebuff arguments, thus contributing to understanding the subject better.

**Materials and methods.** Ideas presented above help to work out the rationale for a lesson which incorporates a critical thinking element. As an example of the practical application of critical thinking, and as a result of the collaboration with the online course *Integrating Critical Thinking Skills into the Exploration of Culture in an EFL Setting* (copyright by World Learning, sponsored by the U.S. Department of State and administered by FHI 360) [16], the authors of the article developed the plan of the lesson *Pollution and Energy Crisis* (Module 6, Theme 26 according to the University syllabus) for the group of students they teach: 3-year university students, 19-20 years old, with B2-C1 English proficiency level; major subject English (English Philology and Translation) Appendix 1. The developed lesson plan, the implementation of it at the real lesson, the analysis and reflection on the results allowed the authors to compile a list of recommendations for conducting lessons with elements of critical thinking in an FLT university classroom. Though the recommendations do not claim to be the universal and ultimate truth, they are reflection on the authors' experience and an attempt to enhance students' critical thinking within the university course of FLT.

1. The theme of the lesson should be topical and controversial in the society, and, at the same time, interesting to students. The theme of the lesson presented in Appendix 1 was chosen due to a number of problems caused by environment pollution, especially in the post-soviet countries. It happens that lots of people, students included, are not environmentally-minded, do not care about the environment and think they cannot do anything to make it better as protecting environment is the responsibility and task for the government, plants and factories. To address the challenge, the lesson demonstrates a lot of examples of environmental protective actions, and a lot of questions posed in the tasks are to stimulate students' reflection and critical thinking.

2. However, teachers should be careful choosing themes to present and discuss. They should motivate students to think critically, to analyze, evaluate deeds and ideas, but

should not provoke furious argument, altercation and contention. In order to make students reflect, the theme should not be imposed on them, but show alternatives which may force them to reevaluate assumptions.

3. The lesson should work on different components of critical thinking: observation, analysis, interpretation, reflection, evaluation, inference, explanation, problem solving, decision making, creating, etc. It raises students' awareness of their own views, opinions, assumptions, values and beliefs, and makes them being interested in the experience of other countries and other cultures. Admitting diversity and developing empathy with people from all over the world, students understand the expedience of borrowing their positive experience.

4. The materials used at the lesson should be variable and reflect different points of view and opinions in order to avoid getting into a filter bubble. The designed lesson comprises various video materials, articles, exercises demonstrating experience of environmentalists from a number of countries and presenting different points of view. Multifarious values and beliefs offer alternatives to what is experienced in Ukraine and a lot of ways of dealing with environmental problems. Tasks and questions help students observe, analyze, interpret, reflect, evaluate, infer, explain, solve problems, and discuss. They have plenty of opportunities to share their points of view. Unfortunately, not a lot has been done so far to protect the environment in Ukraine. The country is experiencing problems at the moment, and people try to survive. They think that environmental cause may wait. Still, the lesson definitely makes students understand that a lot depends on them themselves; they are agents of change and are responsible for the country. If they are environmentally friendly, the country will be a safer and more pleasant place to live in.

5. The lesson should include the "creation" stage, the outcome of the critical thinking process. It may be essay writing, projects, presentations, etc. which make it possible for the teacher to understand whether the message has been received by the students and the outcomes achieved. The lesson which was conducted definitely raised the students' awareness. They demonstrated it when presenting their own projects: in mini-groups of 2-3 people they were to collect information and get ready with presentations *What I Personally Can Do to Protect the Environment in Ukraine* what they made at the next lesson. The topics of students' projects, their decisions and conclusions were deeply thought over and independent; the students' assumptions were challenged, questioned and checked. The outcomes of the lesson, students' answers, and after-the-lesson tasks demonstrated that the students got the message.

To assess the results – students' critical thinking skills, the authors made an attempt to develop the assessment tool as "I can do" statements.

**Conclusion.** Developing university students' critical thinking skills is a timely, but challenging issue. Reflection and critical thinking skills can and should be fully explored, enhanced and developed at foreign language classes as well as by each and every subject for students to be responsible for their learning, to be able to think critically, with a reasonable doubt, when making right decisions. It is vital to prepare them for life in the modern globalized world. Students need something more than just knowledge and purely professional skills to participate fully in an

international society [8, 22] and to make good citizens. If students are introduced to critical thinking and have an opportunity to develop the skills, they will employ them beyond the classroom too, life-long, when making important independent decisions.

### Appendix 1. Lesson plan *Pollution and Energy Crisis*

for university students, 19 - 20-year olds, B2-C1 English proficiency level; lesson length 1.5 hour

#### Teacher's Objectives / Student's Outcomes:

By the end of the lesson, students will be able

- to critically think of some of the environmental problems the humanity is facing
- to speak about problems, expressing their views and opinions
- to reflect on and understand the experience of other countries
- to raise awareness of the pollution problem and to reflect on the things that can be done to protect the environment
- to develop presentation skills
- to build up the vocabulary on the topic
- to develop the ability to express oneself when speaking, listening, reading, writing

#### 1 (2 min) Warming up.

#### 2 (1 min) Introduction

The teacher introduces the theme to be discussed and the lesson objectives/outcomes.

#### 3 (2 min) Plenary discussion

Speaking about the burning problems of today which may greatly influence our future from the students' point of view (overpopulation and famine, street crime, wars, energy crisis, pollution, etc.).

#### 4 (4 min) Plenary

Discussion on the words of Theodor Roosevelt, an American President, and the relevance of his words to Ukraine:

*"Here is your country. Cherish these natural wonders, cherish the natural resources, cherish the history and romance as a sacred heritage, for your children and your children's children. Do not let selfish men or greedy interests skin your country of its beauty, its riches or its romance."*

5 (12 min) **Small-group discussion:** *Environmental causes of the today's world*

At the beginning – revision of the vocabulary and introduction of new words with the following presentation of the results of the discussion by each small group.

**Materials to use:** adaptation of Tullis, G. & Power, S *New Insights into Business*, Pearson Education Limited, ex. 1p. 65.

6 (14 min) **Video presentation:** *The consequences of plastic pollution*

**Materials to use:** TED presentation by Dianna Cohen [https://www.ted.com/talks/dianna\\_cohen\\_tough\\_truths\\_about\\_plastic\\_pollution](https://www.ted.com/talks/dianna_cohen_tough_truths_about_plastic_pollution)

(At the beginning – revision of the vocabulary and introduction of new words, e.g.

*ephemeral, garbage / rubbish / trash / scrap, garbage patch, gyre, cargo ship, decommissioned fishing trawler, chipping machine, cold molding machine, spigot, single-use, disposable, leach down cycle, incinerate, four Rs:*

*Reduce, Reuse, Recycle, + Refuse).*

**Possible questions** to discuss in small groups and presentation of the results at the plenary:

- Why is plastic a problem?
- What does Dianna Cohen try to save?
- What does Dianna Cohen offer to do to get rid of plastic garbage?

#### 8 (5 min) Teacher's presentation

Slides with plastic garbage and garbage in general (5-7 % of the territory of Ukraine is occupied by garbage landfills!)

9 (5 min) **Video presentation with a discussion**, plenary or in small groups with a plenary: *How the garbage problem is solved in other countries*. Sweden is an example.

**Materials to use:** Video [https://www.youtube.com/watch?v=vmq\\_mKhQo38](https://www.youtube.com/watch?v=vmq_mKhQo38) (vocabulary: *Waste-to-Energy (WTE), household waste, generate, heating, incinerator, emit, coal-fired power plant, landfill*).

10 (16 min) **Reading and discussing** an article on the problem: *Sweden runs out of garbage, forced to import from neighbors* (M.Hickman, December 9, 2016, 1:21 p.m., <http://www.mnn.com/lifestyle/recycling/blogs/sweden-runs-out-of-garbage-forced-to-import-from-norway>)

11 (5 min) **Video:** Denmark experience (vocabulary: *wind power surge*) [https://www.youtube.com/results?search\\_query=Denmark%27s+Wind+Farms+](https://www.youtube.com/results?search_query=Denmark%27s+Wind+Farms+)

12 (4 min) **Teacher-students discussion** *How citizens of Europe contribute to environmental protection and saving energy:*

**Materials to use:** <https://www.youtube.com/watch?v=XT9mNmWIFCc>.

#### Possible questions to discuss:

- What do you think, is it good, necessary, effective?
- Do you ride a bicycle? ...
- It often happens that in our country cars are a symbol of status, just to show off. Don't you think so? ...

13 (8 min) **Doing the task and discussing** the experience: *Companies-environmentalists*

**Materials to use:** adapted from *New Insights into Business*, ex. 2 p. 68-69 with the following questions to focus on.

14 (8 min) **Teacher, students' work in pairs:** *Assess your degree of environmentalism*

**Possible Questionnaire (Yes / No): How green are you?** ("food for thought" for students; adapted from different internet sources):

- Do you use public transport (contrary to driving a car)?
- Do you take plastic bottles to the bottle bank?
- Do you recycle paper?
- Do you pick up litter and put it in the bin?
- Do you use paper bags for shopping?
- Do you eat home-made food (contrary to buying fast food in disposable plastic containers)?
- Do you use organic fruit and vegetables?
- Are you ready to pay more for something because it is environmentally friendly or not tested on animals?
- Do you practice recycling, refilling, reusing, and refusing?

- Do you switch off TV and computer when you don't use them?
- Do you switch off the light before falling asleep?
- Do you have a cold shower in summer?
- Have you planted any trees or flowers recently?
- Do you practice ecological tourism (minimize any negative impacts of your visit on the place you visit)?

The finalist who has 14-15 "Yes" is a real environmentalist may be greeted with hand clapping.

**15 (1 min) Demonstration of a funny, but important video:** *Keep streets and Parks Clean*  
<https://www.youtube.com/watch?v=PqR4L6ouVYg>

**16 (2 min) Results:** assessment of students' critical thinking skills.

**17 (1 min) Feedback from students.**

### Appendix 2. Critical Skills Assessment Tool: "I can do" statements

Satisfactory level (correlated with the University scale: 12-10 points and CEFR [4])

- I can justify my opinion and present supporting arguments on the basis of evidence, being free from bias and prejudice
- I can read publications or listen to presentations and understand particular attitudes and viewpoints, being able to distinguish fact from opinion
- I can agree or disagree with opinions of others, explain why, being polite and observing social conventions
- I can express my thoughts competently, without hindering the natural speech flow. I can use complete

sentences when I speak and write, employ correct grammar, accurate punctuation and appropriate, rich vocabulary

*Developing Level (University scale, 9-7)*

- I can express my opinion and present arguments to support it, trying to avoid bias and prejudice
  - I can agree or disagree with authors and opinions of others and explain why, being polite and respectful
  - I can speak and write without imposing any strain on the opponent
  - I can read publications or listen to information and can understand facts, descriptions of events, feelings, opinions, and wishes
  - I can express my thoughts, when speaking and writing, in complete sentences, employing mostly correct grammar, punctuation and relevant vocabulary
- Basic Level (University scale, 6-4)*
- I can follow the interlocutor
  - I can answer questions adequately
  - I can express my opinion but cannot or have difficulty with justifying it
  - I can agree or disagree with authors and opinions of others but cannot or have difficulty explaining why.

### Appendix 3. Feedback form for students (adapted from internet sources)

- I like
- I don't like
- I have a question
- I'm challenged by

### REFERENCES

1. Bloom's taxonomy. Retrieved from <https://teachingutopians.com/2019/06/28/everything-teachers-need-to-know-about-blooms-taxonomy/>
2. Brookfield, Stephen D. (1987). *Developing critical thinkers: challenging adults to explore alternative ways of thinking and acting*. San Francisco: Jossey Bass. 293 p.
3. Chapple, L., & Curtis, A. (2000). Content-based instruction in Hong Kong: Student responses to film. *System*, 28, 419-433.
4. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. (2017). Companion Volume with New Descriptors. Provisional Edition. Council of Europe.
5. Debela, N. & Fang, B. (2006). Using Discussions to Promote Critical Thinking in an Online Environment. *Systems, Cybernetics and Informatics*. Vol. 6. # 3. Pp. 72-77. Retrieved from [http://www.iiisci.org/journal/cv\\$/sci/pdfs/e183sl.pdf](http://www.iiisci.org/journal/cv$/sci/pdfs/e183sl.pdf)
6. El Mouhtarim, S. (2018). Integrating Critical Thinking Skills in Reading Courses at the University Level. The Case of Faculty of Letters and Humanities, Beni-Mellal, Morocco. *Arab World English Journal*, 9 (3), 331- 344. Retrieved from <https://doi.org/10.24093/awej/vol9no3.22>
7. Halpern, D. F. (2014). *Critical thinking across the curriculum: A brief edition of thought and knowledge*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers. Routledge. 292 p.
8. Kusaka, L.L. & Robertson, M. (2006). Beyond Language: Creating Opportunities for Authentic Communication and Critical Thinking. 21-38. Retrieved from [https://scholar.google.com.ua/scholar?q=Kusaka+%26+Robertson&hl=uk&as\\_sdt=0&as\\_vis=1&oi=scholar](https://scholar.google.com.ua/scholar?q=Kusaka+%26+Robertson&hl=uk&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholar)
9. Peralta, R.L. (2017). Critical Thinking in an ELS Classroom: What? Why? How? PPP at ELT Conference. Institute for Tourism Studies, June 10-11, 2017. Retrieved from <https://slideplayer.com/slide/12760160/>
10. Resnick, L. B. (1985). Cognition and instruction. In B. L. Hammonds (Ed.), *Psychology and learning: The master lecture series* (pp. 17-186). Washington, DC: American Psychology Association.
11. Schafersman, S. (1991). An introduction to Critical Thinking. Retrieved from <http://www.freeinquiry.com/critical-thinking.html/>
12. Scriven, M. & Paul, R. (1987). Defining critical thinking. Retrieved from The Critical Thinking Community website: <http://www.criticalthinking.org/pages/defining-critical-thinking/766>
13. Shirkhani, S. & Fahim, M. (2011). Enhancing critical thinking in foreign language learners. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 29 (2011). 111 – 115. Retrieved from [https://www.researchgate.net/publication/229308664\\_Enhancing\\_Critical\\_Thinking\\_In\\_Foreign\\_Language\\_Learners](https://www.researchgate.net/publication/229308664_Enhancing_Critical_Thinking_In_Foreign_Language_Learners)
14. Teaching Guide for GSIs. Teaching Critical Thinking. (2014). Graduate Student Instructor Teaching & Resource Center, Graduate Division, UC Berkeley. 1-18. Retrieved from <https://gsi.berkeley.edu/>
15. Trilling, B. & Fadel, Ch. (2009). *21st century skills: learning for life in our times*. San Francisco: Jossey-Bass. 206 p.
16. World Learning. (2018). What is critical thinking? In "Integrating Critical Thinking Skills into the Exploration of Culture in an EFL Setting" [Online course]. Module 2, (copyright by World Learning, sponsored by the U.S. Department of State and administered by FHI 360), pp. 37-40.

## Implementation of innovative achievements of pedagogical science in the preparation of future vocal teachers

Y. Zhu

Postgraduate student at South Ukrainian National Pedagogical University named after K.D. Ushynsky, Odesa, Ukraine  
Corresponding author. E-mail: natkoehn@hotmail.com

Paper received 26.04.21; Accepted for publication 13.05.21.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2021-252IX99-14>

**Abstract.** The article considers the specifics of implementing innovative achievements of music pedagogy in the process of preparing future vocal teachers for professional-cognitive and creative activities. The essence of the problems that have arisen in the field of vocal education in connection with the need to move to a distance form of pedagogical communication is considered. The main vectors of preparation of future vocal teachers for professional self-realization – analytical-interpretive, vocal-performing and methodological-practical, as well as ways of their introduction into the educational process on the basis of combination of traditional methods and innovative information and communication technologies are characterized.

**Keywords:** *preparation of vocal teachers; information and communication technologies, distance forms of vocal-educational process, professional self-realization.*

**Introduction.** In the context of globalization processes associated with large-scale changes in society, the rapid growth of technological processes and information explosion, education faces complex, sometimes unexpected challenges that require rethinking and transformation of various components of the educational process, application of innovative approaches, organizational forms and methods of the new generation specialists training. An important direction of these searches is increasing the level of independence and creative activity of future specialists, their ability to adapt to changing reality, readiness to independently and creatively solve actual pedagogical problems, continuous self-development and self-improvement of their professional activities.

In order to solve these problems, research focuses on improving the organizational forms and methods of training future specialists, increasing attention to their subjectivity as equal participants in the pedagogical process, the use of new technologies, in particular – the use of the Internet with its vast information and communication capabilities. The problem of implementation of innovative achievements of modern science and modern information and communication technologies has become especially acute in connection with the unexpected transition of the educational system to the distance format caused by the well-known problems of the COVID-19 pandemic.

It should be noted that for the vocal-educational field the problem of implementation of innovative methods and techniques in the educational process is relatively little studied and extremely relevant, which is explained by a set of objective and subjective factors. One of the most important objective factors is considered to be the phenomenon of the so-called vocal confrontation, which means the discrepancy between the result of the singer's perception of his own voice and his external qualitative characteristics. This discrepancy explains the low level of adequacy of the self-assessment of a vocalist-beginner and the fact that the assessment-control and advisory-corrective functions in working with singers-beginners are usually assumed by the teacher: it is known that most of them do not allow their pupils to sing outside the vocal class, i.e. out of their control. As a result, a significant proportion of students form a passive position, do not develop properly reflexive consciousness and independence of thinking, which

has a negative impact on the further process of their learning to sing.

The vocal-educational process is also characterized by limited opportunities for verbal and visual explanation of vocal-phonation technology, formation of the singer's idea of the sound image, which he should seek in the learning process. This generates the traditional practice of applying the imitative-reproductive method: the teacher sings, demonstrating the desired quality of sound, the student must follow this pattern, intuitively trying to get closer to it and achieve an expected result.

We also emphasize the subjective factors of conservatism of a significant proportion of vocal teachers, who are convinced that the main thing for them is to master the methods developed within the world-renowned in artistic space methodology of teaching Bel Canto: most of them studied on the basis of defining it as a standard and they are not ready to rethink or supplement their established ideas and beliefs. Another important subjective factor is the reluctance of some teachers to critically interpret their results and make efforts for self-improvement, as well as, in part, the lack of professional responsibility of individual specialists for the quality of their results and self-realization.

**A brief overview of publications on the topic.** The need to increase attention to the quality of training of future vocal teachers, their ability to creative self-realization is determined by such scientists as N. Ovcharenko, O. Matveieva, O. Chebotarenko, N. Koehn [1], K. Fedorova [2]. Their works emphasize the need to increase the methodological training of higher education seekers, awareness of the main laws of vocal-pedagogical process, to develop artistic thinking, ability to self-interpretation of a vocal work, to master the principles of innovative pedagogy, search and testing of their own innovative ways of preparing students for vocal-professional activities.

The studies of L. Vasylenko [3], M. Boichenko, N. Nikolai, A. Linenko, N. Koehn [4], O. Rebrova [5] and other scientists proved the expediency of introducing innovative ideas of systems, axiological, acmeological, hedonistic, cultural-mental and other scientific approaches into the vocal-educational process, the use of the basic provisions of which stimulates improvement of methods of preparing future vocal teachers for independent thinking and creative pursuits. We also note the study of Liu Jia [6], who paid

attention to the problems of activation of students-vocalists' innovative pedagogical thinking, forms of improving singers' reflexive consciousness, formation of their skills of exploratory, interpretive activities.

A serious impetus to the introduction of new methods of organizing the vocal-educational process was the need to move to distance learning, which prompted scientists and practitioners to seek and test a variety of information and communication technologies and means of pedagogical communication. The works devoted to the introduction of distance forms of education in the artistic-pedagogical process (Z. Dubova [7], T. Shchapin [8] and others), participation of teachers in thematic webinars and conferences, active exchange of experience and their own inventions have become a significant help for specialists.

**The aim of the article** is to systematize the innovative achievements of pedagogical science in the field of vocal education and to analyze and generalize the results of their experimental testing.

**Materials and methods.** The issues raised in the article are solved on the basis of a review of a set of methods and techniques for preparing future vocal teachers for professional self-realization in educational and future professional activities, presented in three vectors: analytical-interpretive, related to deepening students' erudition and their ability to comprehend vocal works and verbal-explanatory interpretation; vocal-performing, which is realized in the process of acquiring vocal-phonation technique and ability to creatively implement it in order to realize the artistic idea; methodological-practical, the essence of which lies in the ability to creatively assimilate and rethink existing methods, develop one's own proposals and test them in the process of vocal-teaching activities.

**Results and discussion.** The effectiveness of the above approaches, innovative methods and modern ICT in the practice of training future vocal teachers has been convincingly proved in research. Instead, the ideas, methods and techniques developed in modern vocal-educational practice are being implemented too slowly. The main reasons for this state, in our opinion, lie in a certain separation of broad educational practice from the innovative achievements of music-pedagogical science, in particular – in the lack of methodological development of systematic application of innovative methods and technologies of vocal education.

In order to systematize the methods that are important to implement in vocal education practice, during 2017-2020 an experiment was conducted, the task of which was to test a set of innovative methods of vocal training of future vocal teachers. The study involved 32 graduate students of the Faculty of Music and Choreography of the South Ukrainian National Pedagogical University named after K.D. Ushynsky.

Bellow we will consider the content and essence of innovative ways to influence future vocal teachers training on the above vectors of preparing future vocal teachers for professional self-realization. The first of them – analytical-interpretive, testifies to the need for the teacher's ability to identify the unique originality of a musical work, to penetrate into the deep meaning of the composer's creative idea and determine ways to implement it by vocal-performing means.

It should be noted that the authoritarian style of teaching

traditionally prevails in vocal classes, according to which the teacher acquaints the student with his interpretation of the work and explains how, by what performing means it should be embodied. Moreover, often even the text of the work the student learns through imitation of the melody performed by the accompanist or remembers it in the process of listening to the work in the recording and so on. This negative tradition was formed under the influence of circumstances under which, until recently, teaching of professional singing began only after reaching the age of 18. It is clear that if a singer has not received prior special musical training, he lacks musical erudition and musical-theoretical literacy, and this negatively affects his education and professional activities. Thus, the urgent task of experimental work was to systematize effective methods of enriching students' musical and general artistic erudition, their mastery of skills of holistic and differentiated analysis of the work – its melodic part, texture of instrumental accompaniment, harmonious speech and more.

The essence of the vocal-pedagogical process concerned the refusal of the teacher to impose his own understanding of the peculiarities of the artistic image of the work and inclusion of students in independent exploratory-creative actions, reflections, motivating future professionals to put forward and justify their own proposals. The functions of the teacher were to indirectly manage these searches by asking provocative questions, proposing tasks that do not have an unambiguous solution, transferring to young singers the responsibility for making their own decisions and analyzing the results.

Deepening of the conscious attitude to the artistic-figurative meaning of vocal works and formation of integrative artistic-professional knowledge was facilitated by actualization of the interdisciplinary connection between disciplines "Performing Arts Course", "History of Vocal Art", "Hermeneutic Workshop", "Workshop on Pedagogical Interpretation of Vocal Works".

Innovative in this process was also provision of interdisciplinary coordination, so that individual classes used current knowledge of graduate students in the history of music and performance styles, vocal performance, hermeneutic analysis, workshop on performance-pedagogical interpretation of vocal-choral works with the process of interpreting vocal repertoire [4]. For example, if the topic of the workshop on performance-pedagogical interpretation of vocal-choral works was integrity of verbal-poetic and vocal-intonational components of the artistic image, then at individual vocal classes students conducted an in-depth analysis of learned positions on the material of works from their own repertoire. Due to this, theoretical knowledge acquired specifics and thus students achieved a deeper and more detailed understanding of the artistic meaning of the work and clarified its personal-performing concept.

We emphasize that increasing attention to independent comprehension and search for interpretations of works by students inevitably led to a change in the status of the teacher from the head of the educational process to the position of a mentor who organizes creative cooperation, compatible, dialogically constructed reflections aimed at solving performing-artistic tasks. Organizational and technical support for the coordination of pedagogical activities was made possible by the use of cloud technologies, chats,

file sharing, which allowed to obtain up-to-date information on problems covered in lectures, possible ways to solve them, and thus – to take into account students' knowledge at classes in developing performing-vocal skills.

The second vector of future specialists training – vocal-performing – concerned acquisition by students of skills of performing the artistic idea of the work in various forms of vocal-educational activity, which concerned phonation-technical support of the performing process and mastering by the singer the skills of embodiment of the artistic-figurative content of the work by intonation-expressive and stage-plastic means.

At this stage, the educational process and students' independent work were documented by audio and video recordings (so-called video-selfie): their use allowed delayed self-analysis and thus helped the singers to identify their shortcomings, which due to the concentration on complex tasks that arose in the performance process, the performer was not fully aware of.

An innovative means of organizing the process of forming students' skills of independent and creative work was also creation by the accompanist of an audio recording of instrumental accompaniment to exercises for chants and vocals (phonograms "minus 1" like those used in karaoke). It was also useful for independent home study of the work to record the accompaniment to a certain work from the student's repertoire in several versions: in slow motion, in successive fragments – in separate sentences or phrases; finally – at the pace set by the composer. It is clear that while singing on record there are some inconveniences, in particular – the lack of creative contact with the accompanist, the inability to vary the tempo and agogics. Instead, such a performance teaches students to sing to the soundtrack, the need for which often arises during a concert in uncomfortable conditions, in particular – in a room without a well-tuned piano; at school lessons; in terms of distance learning, etc.

In the process of distance learning it became noticeable that the classes lacked direct emotional and physical contact, which plays an important role in the practice of vocal training, which negatively affected the degree of pedagogical-suggestive influence. In order to reduce the negative impact of this factor, special attention was paid to mastering the techniques of emotional and volitional self-regulation, strengthening of their resilience, psychological reliability, ability to overcome psychological barriers and partial failures.

In order to overcome these problems and improve solutions were also used relaxation techniques, self-suggestion, self-support, special exercises to release the muscular body, improve vocal breathing, etc. [9]. Qualitative perfor-

mance of these exercises was facilitated by watching videos of workshops, which provided detailed recommendations for their processing, video clips with fragments of vocal lessons for the formation of similar skills during singing lessons.

The third vector of preparing students for teaching vocals – methodological-practical, contained two components: educational-methodological and procedural-practical. In the first of them, along with the study of scientific-methodological works and understanding of the information obtained, development of collective and individual presentations, their defense and collective discussion were widely used, which required performers to summarize known data, justify their position, ability to concisely and competently teach results of cognitive-search activity. Such techniques as watching video lessons posted on social networks, as well as recording their video lessons and their critical analysis were also widely used by students.

We also took into account that each vocal teacher should be able to create new variants of exercises in order to offer them to his/her students; to process and transpose song melodies, in order to teach students the skills of vocal improvisation, accompaniment selection, ability to harmonize melodies semitones, i.e. to realize their knowledge and creative potential in those forms that are needed by a modern vocal teacher.

The proposed methodology of implementing the pedagogical innovations in preparing future vocal teachers proved to be effective, as evidenced by diagnostic data obtained at the beginning and the end of the pedagogical experiment. Thus, 19.4 % of graduate students trained by this methodology have reached a high level of readiness that exceeded the data obtained in the ascertaining experiment by 12.5 %; most of them (41.0 %) reached a sufficient level (at the beginning of the experiment their number was by 22.2 % less); another 31.9 % of respondents were at a satisfactory level (at the first stage there was a majority – 41.7 %) and 7.6 % of them, i.e. by 25.0 % less than at the beginning of the experiment, remained at a low level.

**Conclusions.** The challenges of modernity, caused by globalization of the world, rapid enrichment of information sources and communication and technological capabilities, the necessity for rapid psychological and methodological restructuring of teaching create the need for qualitative changes in pedagogical theory and practice.

Involvement of future vocal teachers in various forms of creative activity is an important condition for their self-realization and an effective means of improving training for professional activities. An effective way to solve this problem is to introduce in the process of training future vocal teachers the innovative achievements of pedagogical science in the field of art, in particular – vocal pedagogy.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Ovcharenko, N., Matveieva, O., Chebotarenko, O., Koehn, N. (2019). Methodological Readiness of Musical Art Master's Degree Students: A Theoretical Research. *Journal of History Culture and Art Research*, 8 (4), 166-176. DOI: 10.7596 / taksad.v8i4.2285.
2. Фёдорова К. Н. (2011). Методологические аспекты педагогики музыкального образования. *Идеи и идеалы* № 2(8), т. 2, 80 – 87 с.
3. Василенко, Л. М. (2012). Гедоністичні засади вокальної підготовки майбутніх вчителів музичного мистецтва: теорія та методика: Монографія. Київ. НПУ імені М. П. Драгоманова. 336 с.
4. Boichenko M. Nikolai H., Linenko A., Koehn, N., (2020). Interdisciplinary Coordination in Historical-Theoretical and Music-Performing Training of Future Musical Art Teachers. *Journal of History Culture and Art Research*. VL. 9, DOI: <http://dx.doi.org/10.7596/taksad.v9i1.2434>
5. Реброва О. С. (2013). Теоретичне дослідження художньо-

- ментального досвіду в проекції педагогіки мистецтва: [монографія]. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 295с.
6. Лю Цзя (2017). Методика підготовки викладачів вокалу до інноваційно-фахової діяльності. Київ, НПУ імені М. П. Драгоманова.
  7. Дубовий З. С. (2019). Формування самостійності майбутніх учителів музики у процесі дистанційного навчання. Дис. ... канд. пед. наук. Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, Київ,
  8. Щапина Т. Дистанционное обучение вокалу в условиях самоизоляции. Available at: <http://cdtt32.ru/1143-avtorskaya-statya-distancionnoe-obuchenie-vokalu-v-usloviyah-samoizolyacii.html>
  9. Саннікова А.О. (2010). Результати апробації оригінальної методики діагностики схильності особистості до переживань сценічних бар'єрів. Вісник Харківського університету. Серія психологія № 902, 262-267.

#### REFERENCES

1. Ovcharenko, N., Matveieva, O., Chebotarenko, O., Koehn, N. (2019). Methodological Readiness of Musical Art Master's Degree Students: A Theoretical Research. *Journal of History Culture and Art Research*, 8 (4), 166-176. DOI: 10.7596 / taksad.v8i4.2285
2. Fedorova K. (2011). Methodological aspects of music education pedagogy. *Ideas and ideals* № 2 (8), vol. 2, 80 - 87 p.
3. Vasylenko L. (2012). Hedonistic principles of vocal training of future musical art teachers: theory and methodology: monograph. Kiev. NPU named after M.P. Drahomanov.
4. Boichenko M., Nikolai H., Linenko A., Koehn, N. (2020). Interdisciplinary Coordination in Historical-Theoretical and Music-Performing Training of Future Musical Art Teachers. *Journal of History Culture and Art Research*. VL. 9, DOI: <http://dx.doi.org/10.7596/taksad.v9i1.2434>
5. Rebrova O. (2013). Theoretical research of artistic and mental experience in the projection of art pedagogy: [monograph]. Kyiv: NPU named after M.P. Drahomanov, 295p.
6. Liu Jia (2017). Methodology of training vocal teachers for innovation and professional activities. Kyiv, NPU named after M.P. Drahomanov.
7. Shchapina T. Distance learning of singing in the context of self-isolation. Available at: <http://cdtt32.ru/1143-avtorskaya-statya-distancionnoe-obuchenie-vokalu-v-usloviyah-samoizolyacii.html>
8. Dubovyi Z. S. (2019). Formation of future music teachers' self-dependence during the distance learning process. *National Pedagogical University named after M. P. Dragomanov*. Kiev.
9. Sannikova A. O. (2010). The results of testing of the original method of diagnosing the propensity of the individual to experience stage barriers. *Bulletin of Kharkiv University. Psychology series*, № 902, 262-267.

---

---

## PSYCHOLOGY

---

---

### Екологічні установки та прийняття проекологічних норм у екологів та працівників парку

К. О. Басва

Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна, м. Харків, Україна  
Corresponding author. E-mail: baieva.karina@gmail.com

Paper received 07.04.21; Accepted for publication 17.04.21.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2021-252IX99-15>

**Анотація.** В статті досліджується вплив екологічних установок на прийняття екоруйнівних чи екозберігаючих норм в екологічно значущих ситуаціях на прикладі екологів та працівників міського парку відпочинку. Встановлено, що віра в гроші як засіб рішення екологічних проблем впливає на готовність порушувати екозберігаючі норми, опосередковано через заперечення екологічних загроз. Також виявлено, що студенти-екологи менш схильні зменшувати значущість проблем у природному оточенні та рідше уявляють себе в ролі того, хто завдає шкоду природі, ніж працівники парку.

**Ключові слова:** установки, особисті норми, віра в гроші, заперечення екологічних загроз.

Поглиблення екологічної кризи напругу залежить від дій кожного індивіда. По суті у всіх людей під час взаємодії з довкіллям є можливість обирати одну з двох поведінкових альтернатив, таких альтернатив як екозберігаюча (проекологічна) поведінка, що поліпшує екологічну ситуацію, чи екоруйнівна поведінка, що сприяє росту екологічних проблем. На жаль, люди можуть не усвідомлювати екологічного значення своїх дій та роль антропогенних екологічних змін у біосфері планети з плином часу. Пагубні екологічні зміни можуть сприйматися як звична сторона життя в сучасному світі. Чим обумовлено саме таке сприйняття? Значущими чинниками для різності сприйняття однієї і тієї ж екологічної дійсності є установки і норми суб'єкта [6]. В умовах, коли немає чітких норм взаємодії з природним оточенням на державному рівні, слідування проекологічним нормам є особистим вибором кожної людини. Наразі, коли ріст локальних екологічних проблем підштовхує до формування в нашому суспільстві екозберігаючих норм, важливо дослідити роль установок суб'єкта щодо екологічної реальності в дотриманні цих норм.

**Огляд публікацій за темою.** Екологічні проблеми несуть загрозу благополуччю всіх, хто залежний від ресурсів природи. Коли йдеться про глобальні екологічні проблеми, що не мають одного винуватця, в особистості легко можуть вмикатися захисні механізми, наприклад, в форми делегування відповідальності чи заперечення можливої екологічної кризи. Такі механізми не сприяють покращенню екологічної ситуації, але дозволяють не хвилюватися певний час та не змінювати норми взаємодії з природою. Норми говорять про те, є поведінка адиктивною чи нормальною [8]. Якщо соціальні проекологічні норми лише зароджуються, екоруйнівна поведінка не сприймається на рівні соціуму як відхилення від норми. Тому, якщо йдеться про залучення людей до проекологічної поведінки, дуже важливим стає формування особистих екозберігаючих норм. Адже, наявність особистих проекологічних норм, за Н.К. Бронфманом та колегами, передбачає: 1) моральну відповідальність за стан природи; 2) потребу піклуватися про екосистеми через дії в повсякденному житті; 3) заохочення інших

людей до проекологічних вчинків; 4) почуття провини у випадку надмірного споживання, наприклад, енергоресурсів [3; 4].

Закріплювати руйнівні чи зберігаючі норми щодо природного оточення можуть екологічні установки, як, наприклад, показано в дослідженні С. Лю та співавторів, що нова екологічна парадигма (як комплекс екологічних установок) впливає на персональні проекологічні норми, які, в свою чергу, впливають на проекологічну поведінку [7]. З огляду на це ми вважаємо, що екологічні установки в екологічно значущих ситуаціях будуть спонукати суб'єкта порушувати або, навпаки, відстоювати проекологічні норми. Йдеться про те, в якій ролі виступає суб'єкт: в ролі того, хто дотримується екоруйнівних норм та шкодить природі, чи того, хто сам піклується про стан природи та транслює ці норми іншим.

Звертаючись до екологічних установок, в цій роботі ми сконцентруємося на таких, як заперечення екологічних проблем та фіксація на фінансово-економічних пріоритетах при оцінці екологічної дійсності. Такий вибір зумовлений тим, що оцінка серйозності екологічної ситуації є одним з активаторів норми [5]. Погляд на екологічні проблеми як результат фальсифікації з боку вчених, ЗМІ та інших джерел екологічної інформації робить непотрібними екологічно відповідальні дії та норми. Фокус на грошах при сприйнятті екологічної реальності, навіть при прийнятті реальності екологічних небезпек, сприяє їх оцінці як незначущих дрібниць, які можуть почекати кращих часів для вирішення, бо саме гроші сприймаються як рятувальний жилет, що гарантує незалежність від екологічних проблем в майбутньому [1]. За нашою думкою, поєднання установки на заперечення екологічних проблем з вірою в те, що гроші вирішують екологічні проблеми, буде заважати проекологічним діям, відстоюванню норми, бо у людини не буде мотивації таких дій. Крім цього варто враховувати, що професійна діяльність, як значуща складова життєдіяльності суб'єкта, також має значення для формування нормативних стандартів та готовності до дії. При цьому установки забезпечують адаптацію та задоволення актуальних потреб [2], а норми відобража-



ють уявлення про правильне та неправильне в розумінні суб'єкту [3]. Тому логічним буде припущення, що екологи і особи, задіяні в екологічних організаціях, тобто люди, які в своїй діяльності стикаються з екологічними проблемами, будуть мати більшу потребу діяти проекологічно, бо знають, які способи адаптації є правильні, а рішення екологічних проблем може бути особистісною потребою цих людей через специфіку їх діяльності. Як наслідок, люди, обізнані в екологічних проблемах, імовірно, менш схильні заперечувати екологічні загрози та покладатися на гроші в рішенні екологічних завдань. Подібне припущення підкріплюється низкою досліджень, в яких встановлено, що оцінка екологічних загроз як значущих та серйозних для людства, разом з вірою в ефективність власних дій, може спонукати до проекологічних вчинків (наприклад, [9]).

**Мета та завдання.** Метою цієї роботи стало вивчення впливу екологічних установок на прийняття екоруйнівних чи екозберігаючих норм в екологічно значущих ситуаціях серед екологів та працівників міського парку відпочинку. Задачами нашої роботи є: 1) вивчення екологічних установок як чинників прийняття екоруйнівних чи екозберігаючих норм в екологічно значущих ситуаціях; 2) дослідження розбіжностей в екологічних установках та нормах у екологів та працівників міського парку відпочинку.

**Методи та вибірка дослідження.** Екологічні установки вивчалися з допомогою опитувальника екологічних установок «Еко 30» І.В. Кряж [1]. В цієї роботі розглядаються дві шкали:

1. **Шкала «Гроші»** (фінансово-економічні пріоритети) вказує на бачення грошей в ролі всесильного засобу для рішення екологічних проблем і осмислення природного оточення як безликого джерела доходу. Коефіцієнт узгодженості шкали за альфа Кронбахом дорівнює 0,72.

2. **Шкала заперечення екологічних загроз** визначає сприйняття екологічних проблем як незначущих та перебільшених. Коефіцієнт узгодженості шкали за альфа Кронбахом дорівнює 0,67.

За обома шкалами, отримані показники не відхиляються від нормального розподілу.

Орієнтація на дотримання екоруйнівних чи екозберігаючих норм вивчалася за допомогою методики Розенцвейга в модифікації І.В. Кряж. Вона складалася з 16 картинок – ситуацій, з яких 8 – оригінальні ситуації звинувачення, що моделюють екологічно значущі ситуації, та 8 – стандартні ситуації з методики Розенцвейга. В так званих екологічно значущих ситуаціях один з персонажів робить іншому зауваження щодо

його дій, які негативно відбиваються на природному оточенні або безпосередньо шкодять іншим живим істотам. Ця методика нашим респондентам пропонувалась першою, вона мала вигляд книжечки, щоб в процесі заповнення вони не бачили всі картинки одночасно. Виконання методики проходило в 2 етапи. На першому – наші респонденти мали уявити, що може відповісти персонаж на зауваження у кожній з 16 ситуацій та написати свою відповідь в порожньому квадраті справа на картинці. На другому етапі респонденти мали ще раз подивитися на кожен малюнок і поставити галочку біля того персонажа, на місці якого вони легше себе уявляють. Ми використали два показники, отримані в результаті підрахунку того, скільки разів кожен респондент обрав того чи іншого персонажа в восьми екологічних ситуаціях, уявив себе на його місці. «Відповідач» – умовно назвемо так – це позиція того, хто відповідає на зауваження, та того, чий дії в екологічних ситуаціях мають негативні наслідки. «Звинувач» – той, хто робить зауваження, людина, яка відстоює екологічні пріоритети.

В дослідженні прийняла участь 61 особа (77,05% жінок та 22,95 чоловіків): 39 робітників Харківського центрального парку культури та відпочинку ім. Максима Горького (середній вік – 37,71) та 22 екологічного факультетів ХНУ ім. В. Н. Каразіна (середній вік – 20,4).

Для аналізу даних використано рангову кореляцію Спірмена, множинний регресія та U-критерій Манна-Уїтні.

**Результати та їх обговорення.** На основі теоретичного аналізу нами було висунуто три гіпотези: 1. Фіксація на грошах при сприйнятті екологічної реальності і заперечення екологічних загроз будуть негативно впливати на готовність людини в екологічних ситуаціях дотримуватися проекологічних (екозберігаючих) норм та спонукати інших робити так само. 2. Віра в гроші в сфері вирішення екологічних проблем та оцінка цих проблем як вигадок сприяють орієнтації на екоруйнівні норми (порушенню екозберігаючих норм). 3. Обізнані в екологічній сфері (в нашому дослідженні це студенти-екологи), менш вірять в гроші, заперечують екологічні загрози та більш орієнтовані відстоювання проекологічних норм, в порівнянні з тими, хто піклується про зелені насадження чи просто працює в сфері, де зелені території є засобом отримання доходів (в нашому дослідженні – працівники міського парку).

Дві перші гіпотези перевірялись з допомогою коефіцієнту рангової кореляції Спірмена та множинної регресії. Результати аналізу, представлені таблиці 1-2.

**Таблиця 1.** Взаємозв'язки екологічних установок та показників екоруйнівних чи екозберігаючих норм в екологічно значущих ситуаціях

Змінні	Заперечення екологічних загроз	«Гроші»
«Звинувач» в екологічних ситуаціях	–.40, p<0,01	–.40, p<0,01
«Відповідач» в екологічних ситуаціях	–.37, p<0,01	.26, p<0,05

Кореляційний аналіз (табл.1) демонструє, що екологічні установки та готовність відстоювати чи порушувати проекологічні норми, справді зв'язані. Віра, що матеріальні статки здатні вирішити екологічні проблеми в майбутньому (–.40, p<0,01) та заперечення існування екологічних проблем (–.40, p<0,01) нега-

тивно зв'язні з готовність в ситуаціях, де якийсь суб'єкт шкодить природному оточенню, робити зауваження про порушення проекологічних норм. Водночас уявлення себе на місці порушника (позиція «Відповідач») проекологічних норм позитивно пов'язано з названими екологічними установками.

Коефіцієнти кореляцій в табл.1.

Результати кореляційного аналізу дозволили пере-

вірити характер взаємозв'язку між показниками шляхом побудови регресійних моделей (табл.2).

**Таблиця 2.** Результати регресійного аналізу для перевірки опосередкованого впливу екологічних установок на показники екоруйнівних чи екозберігаючих норм в екологічно значущих ситуаціях

Предиктори	Залежні змінні									
	«Звинувач» в екологічних ситуаціях					«Відповідач» в екологічних ситуаціях				
	beta	F	R <sup>2</sup> скор.	Std.Err. beta	P	beta	F	R <sup>2</sup> скор.	Std.Err. beta	P
Заперечення екологічних загроз	-0,41	11,59	,15	,12	0,001	,38	9,99	,13	,12	0,001
Гроші	-,42	12,32	,16	,12	0,00001	,25	4,05	,05	,13	0,05
Гроші+ Заперечення екологічних загроз	-,28	8,24	,19	,14	0,04	0,07	5,07	,12	,14	0,60
	-,26			,14	0,06	0,34			,14	0,02
Гроші	Заперечення екологічних загроз									
	,53	22,23	26	,11	0,00001					

В процесі перевірки впливу екологічних установок на показники екоруйнівних чи екозберігаючих норм в екологічно значущих ситуаціях (табл.2), встановлено, що фінансово-економічні пріоритети та заперечення екологічних проблем окремо впливає на позицію «Звинувач» і «Відповідач» в екологічних ситуаціях. При цьому віра в гроші (пояснюють 16% загальної дисперсії) та заперечення екологічних проблем (пояснюють 15% загальної дисперсії) як окремі предиктори практично на одному рівні негативно впливають на відстоювання інтересів природи та інших живих істот в процесі спілкування з іншими людьми. Результати регресійного рівняння, де, предикторами стали «Гроші» та «Заперечення екологічних загроз», а залежна змінна «Звинувач» показують, що віра в гроші та заперечення екологічних проблем є чинниками, які негативно відбиваються на прийнятті екозберігаючих норм в екологічно значущих ситуаціях (пояснюють 19% загальної дисперсії). Не дивлячись на зникнення значущого впливу заперечення екологічних проблем ( $p < 0,06$ ) у цій моделі про опосередкований вплив не

йдеться, якщо враховувати, beta-коефіцієнт впливу грошей дорівнює  $-0,28$ , а beta-коефіцієнт не значущого впливу змінної «Заперечення екологічних проблем»  $-0,26$ .

З показником «Відповідач» виявлено, що змінна «Заперечення екологічних загроз» є медіатором для зв'язку змінної «Гроші» та «Відповідач». Інакше кажучи, наділення віра у всесильність грошей в питанні вирішення екологічних завдань впливають на відмову прийняти проєкологічні норми та готовність до екоруйнівних вчинків, через посилення заперечення серйозності та значення екологічних загроз зараз.

Для перевірки гіпотези про наявність розбіжностей у групах людей, які професійно обізнані в екологічній сфері та осіб для яких природа є джерелом заробітку було досліджено розбіжності у групах студентів-екологів та працівників міського парку. U-критерій Манна-Уїтні обрано через малу чисельність групи студентів-екологів (22 респонденти). Значущі відмінності відображені в таблиці 3.

**Таблиця 3.** Значущі розбіжності у групах студентів-екологів та працівників міського парку за показниками екологічних установок та дотриманням екоруйнівних чи екозберігаючих норм в екологічно значущих ситуаціях

	Середнє значення		U	Z adjusted	p
	Екологи	Працівники парку			
Заперечення екологічних загроз	-0,72	-0,22	249,5	2,70	0,01
«Відповідач» в екологічних ситуаціях	2,14	3,95	246	2,76	0,01

Встановлено, що студенти-екологи не відрізняються від працівників парку за готовності робити зауваження про ігнорування потреб чи прав тварин, іншими словами – спонуканню до дотримання проєкологічних норм. Водночас саме студенти-екологи ( $M=2,14$ ;  $p=0,01$ ), в порівнянні з працівниками парку ( $M=3,95$ ;  $p=0,01$ ), менш уявляють себе в ролі порушника цих норм, того, шкодить природі через дії. Також попри те, що за вірою в гроші для покращення екологічної ситуації в майбутньому не має розбіжностей в групах, саме працівники парку ( $M= -0,22$ ;  $p=0,01$ ), на відміну від студентів-екологів ( $M= -0,72$ ;  $p=0,01$ ), більш схильні заперечувати, що екологічні лиха є реальністю та вже впливають на їх здоров'я і життя. Можливо, як ми припускали такий результат у екологів є прямим відображенням підготовки за спеціальністю, знань як діяти, щоб менш шкодить природі та високої самоєфективності в екологічній сфері, яких може не бути в працівників парку.

#### Висновки.

1. Екологічні установки: заперечення екологічних загроз та віра в силу грошей пов'язані з готовністю слідувати екоруйнівним чи екозберігаючим нормам в екологічно значущих ситуаціях.

2. Уявлення, що гроші можуть вирішити екологічні проблеми в потрібний момент, спонукає діяти в розв'яз з проєкологічними нормами та шкодити природному оточенню, опосередковано через посилення скептичного ставлення – заперечення серйозності екологічної ситуації чи впливу екологічних проблем на благополуччя людей.

3. Студенти-екологи, в порівнянні з працівниками парку, менш схильні оцінювати екологічні загрози як незначущу сторону реальності та порушувати проєкологічні норми шляхом вчинків, які негативно відбиваються на стані природного оточення.

Обмеженням наших результатів є те, що в аналіз не включалися показники персональних норм, самоєфективності, обізнаності в екологічній сфері та оцінка розвиненість конкретних проєкологічних навичок

респондентів. Це є перспективою для майбутніх досліджень. Звернемо увагу на те, що ми не ставили перед собою завдання розглядати розбіжності за статтю,

але в нашій вибірці переважають жінки, що накладає певні межі на результати.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Кряж И.В. Психология смысловой регуляции экологически релевантного поведения. (Дис. д. психол. наук). Харьковский национальный университет имени В.Н.Каразина, Харьков, 2013. <http://dspace.univer.kharkov.ua/handle/123456789/10671>.
2. Конюхова Е.Т. Психологическая сущность установки личности на успешность в профессиональной деятельности. Сибирский педагогический журнал. 2008 (14). С.327-334.
3. Arundati R., Sutiono H.T., Suryono I. A. Effect of ecological awareness, personal norms and ecological attitude to conservation behavior. Proceedings on Engineering. 2020. 2(2). P.187-196.
4. Bronfman N. C., Cisternas P. C., López-Vázquez E., Maza C. D. L., Oyanedel J. C. (2015). Understanding attitudes and pro-environmental behaviors in a Chilean community. Sustainability. 2015. 7(10). P.14133-14152.
5. Esfandiari K., Pearce J., Dowling R. Personal norms and pro-environmental binning behaviour of visitors in national parks: The development of a conceptual framework. Tourism Recreation Research. 2019. 44(2). P.163-177.
6. Gifford R., Nilsson A. Personal and social factors that influence pro-environmental concern and behaviour: A review. International journal of psychology. 2014. 49(3). P.141-157.
7. Liu X., Zou Y., Wu, J. Factors influencing public-sphere pro-environmental behavior among Mongolian college students: A test of value-belief-norm theory. Sustainability. 2018. 10(5). P.1384.
8. Trujillo C.A., Estrada-Mejia C, Rosa J.A. Norm-focused nudges influence pro-environmental choices and moderate post-choice emotional responses. PLoS ONE. 2021. 16(3): e0247519. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0247519>.
9. Zheng, G.; Siddik, A.B.; Masukujjaman, M.; Alam, S.S.; Akter, A. Perceived Environmental Responsibilities and Green Buying Behavior: The Mediating Effect of Attitude. Sustainability 2021. 13. 35. <https://dx.doi.org/10.3390/su13010035>.

#### REFERENCES

1. Kryazh, I.V. (2013). Psychology of meaning regulation of environmentally relevant behavior. (Doctoral dissertation). V. N. Karazin Kharkiv National University, Kharkiv.
2. Konyuhova, E.T. (2008). The psychological essence of the personality's attitude towards success in professional activity. Sibirskiy pedagogicheskiy zhurnal, (14), 327-334

#### Environmental attitudes and adherence with pro-environmental standards among ecologists and park workers

**K. O. Baieva**

**Abstract.** The article is intended to studying the impact of ecological attitudes on the adherence of eco-destructive or eco-conservation norms in ecologically significant situations among ecologists and workers of the central Park for culture and recreation. It has been established that the belief in money as an instrument of solving environmental problems affects the willingness to violate eco-conservation standards, indirectly through the denial of environmental threats. Also, found that students of specialty «Ecology», less inclined to reduce the importance of problems in the natural environment and are less likely to imagine themselves as the one who harms nature than park workers.

**Keywords:** attitudes, personal norms, belief in money, denial of ecological threats.

## Концептуальна модель дослідження вибору молоддю професії економіста

О. О. Мартиненко

Київський національний торговельно економічний університет

Paper received 20.05.21; Accepted for publication 27.05.21.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2021-252IX99-16>

**Анотація.** У статті розглядаються концептуальна модель дослідження вибору молоддю професії економіста. Проаналізовано наукові підходи вчених щодо дослідження соціально-психологічних детермінант вибору молоддю професії економіста. Окреслено основні проблеми та уточнено сутність поняття «молодь» та «детермінанти». Проаналізовано професійну діяльність економіста як цілеспрямований процес якісного перетворення оточуючої дійсності, що полягає у реалізації набутих знань, умінь, навичок, компетентностей та цінностей, постійному самовдосконаленні, досягненні високого рівня професійної майстерності, раціональній економічній поведінці. На основі наукових поглядів вітчизняних вчених, визначено, що чинники, які здійснюють вплив на формування професійного вибору, є система загальнолюдських цінностей, соціально-економічні умови, вплив сім'ї, друзів, учителів, вікові та статеві особливості особистості, самоактуалізація і рівень домагань, престижність професії, ступінь інформованості про професію, професійні інтереси, схильності, здібності. Ті з них, які є структурними елементами такого поняття, як мотивація, дістали назву мотиви вибору професії. Таким чином, однією з передумов успішної самореалізації людини в майбутній професії є узгоджена мотиваційна сфера та професія особистості.

**Ключові слова:** *молодь, соціально-психологічні детермінанти, мотивація, економіст, професійний вибір.*

**Актуальність досліджуваної теми.** В умовах посилення глобалізації світової економіки та зростання конкуренції у світовому економічному просторі, в зв'язку з соціально-політичними та соціально-економічними реформами, які відбуваються в Україні останнім часом, відбулись суттєві зміни в сприйнятті світу та самих себе учнями старших класів. Зазначені соціальні зрушення актуалізують процеси пошуку старшокласниками власної перспективи в житті, яка б найбільшою мірою відповідала їхнім здібностям і можливостям, і, водночас, реалізація якої дозволила б у майбутньому зайняти гідне місце в суспільстві.

Сучасна система професійної орієнтації молоді не досконала. Відсутність інформації у молоді щодо вимог і потреб ринку праці, необізнаність із сучасними видами професійної діяльності, особистісна неготовність до самостійного професійного вибору та подальшого професійного саморозвитку є причинами невдалого професійного самовизначення особистості, її невпевненості у своєму професійному майбутньому. Згідно статистичних даних, станом на 1 вересня 2019 року ситуація на ринку праці склалася таким чином, що професії за якими кількість вакансій є найбільшою – це професії економічного профілю. Виникає необхідність розглянути основні детермінанти, які впливають на процес вибору молоддю професії економіста, та вдосконалення їх системи.

**Аналіз останніх досліджень.** Єдність особистісних і суспільних інтересів при виборі професії є важливим фактором адекватного професійного самовизначення. Виділяють ряд чинників, що сприяють вирішенню практичних питань професійного самовизначення: система професійної орієнтації, яка дає необхідні знання для орієнтації у світі професії, уміння оцінити власні індивідуальні особливості (Б. Ананьев, В. Бодров, В. Крайнюк, Г. Костюк, Л. Карамушка, М. Корольчук, О. Креденцер, Б. Ломов, С. Максименко, С. Миронець, М. Савчин); діагностичні методи вивчення особистості з метою індивідуальної допомоги у виборі (М. Корольчук, В. Крайнюк,); теоретичні та методичні основи професійного консультування молоді, банк професіокарт (С. Клімов,); системний під-

хід до профорієнтації (Е. Федоришин), формування елементів духовної культури в процесі підготовки до свідомого вибору професії (К. Абульханової-Славської, Б. Ананьева, О. Асмолова, Б. Ломова, С. Максименка, М. Савчина).

Соціально-психологічні детермінанти вибору молоддю професії економіста розглядаються нами як системне, інтеграційне, узагальнене утворення, що виявляється в особливостях професіогенезу, із визначенням структурних компонентів – комунікативного, мотиваційного, соціального, емоційно-вольового, індивідуально-психологічного, професійного спрямування, та зовнішньо-організаційного.

**Мета статті:** обґрунтування концептуальної моделі дослідження вибору молоддю професії економіста.

**Методологія дослідження.** Для досягнення поставленої мети та визначених завдань дослідження буде використано загальнонаукові методи дослідження: аналіз наукової фахової літератури, узагальнення отриманої інформації, системний аналіз та інтерпретація даних.

**Виклад основного матеріалу.** Вибір професії, як найважливіший аспект вибору життєвого шляху, розширює зміст самовизначення особистості на етапі переходу від періоду дитинства до дорослості. Дослідниця Т. Афанасьєва [1] розглядає професійний вибір, як соціальну проблему і аналізує процес формування у свідомості особистості з раннього дитинства уявлень про професії і види діяльності та ставлень до них, а також розвиток інтересів у шкільному віці, на основі яких і здійснюється пізніше свідомий вибір професії.

Перспектива майбутнього, що формується у свідомості молоді людини і суттєво впливає на процес професійного самовизначення, характеризується певним рівнем розвитку, який визначається рівнем психічного і соціального розвитку особистості. Головні критерії розвитку життєвої перспективи особистості – тривалість, оптимістичність, реалізм, високий рівень диференційованості і узгодженості мети, цінностей і планів. Стосовно професійної перспективи, важливим показником її реалістичності виступає зв'язок життє-

вих і професійних очікувань, ціннісних орієнтацій і життєвої мети з професійними планами, здатність пов'язати їх з актуальною життєвою ситуацією.

Майбутнє професійне середовище і професійна діяльність виступають для особистості сферою реалізації і подальшого розвитку її здібностей, сферою соціальних контактів, в яких втілюються у конкретно-практичних і поведінкових формах її цінності, установки, уявлення. У процесі професійного самовизначення особистості усвідомлюються і реалізуються її основні життєві цінності, її спрямування, і життєві сенси.

Модель професійного життєвого шляху, сформована у свідомості людини, має бути досить узагальненою і гнучкою, оскільки процес професійного розвитку не зумовлений одним окремим вибором, а потребує активності особистості, спрямованої на постійне проектування і побудову свого професійного шляху. Кожний новий вибір відкриває перед людиною нові можливості та нові напрями розвитку професійної кар'єри і самої особистості.

В індивідуальній ситуації вибору професії вченим С. Клімовим виділені такі компоненти, як позиції батьків, вчителів і однолітків, здібності, нахили і вміння, рівень вибагливості особистості щодо визнання у суспільстві та її інформованість.

У період професійного вибору в індивідуальній ситуації «оптанта» відбуваються певні зміни. Формується «орієнтувальна основа» дій з вирішення питання щодо вибору професії – здійснюється пошук і переробка інформації щодо обставин і основ вибору професійного шляху; з'являються нові «синтези здібностей» та формуються інтереси і схильності; змінюються стосунки з батьками, однолітками, вчителями, що пов'язано з обміркуванням і обговоренням своїх професійних планів; з'являються нові синтези у самосвідомості, що стосуються усвідомлення рівня вибагливості щодо майбутнього статусу і кар'єрних досягнень. С. Клімов у своїх наукових працях детально розглядає поступовий процес формування суб'єкта праці, але не дає аналізу психологічного змісту описаних змін. Він лише торкається питання щодо внутрішніх аспектів, характеризуючи емоції, як «діагностичні індикатори» у процесі професійного самовизначення. Пізніше С. Клімов [5] приділяє увагу дослідженню внутрішніх регуляторів процесу вибору професії. До них відносяться знання про професії, емоційне ставлення особистості до різних професій і людей, образ «я» людини, її самооцінки, ідеали, наміри, вміння. Наголошуючи, що ці внутрішні регулятори формуються під впливом певного соціального, економічного і інформаційного середовища, С. Клімов не вдається до аналізу їх ролі у процесі професійного самовизначення особи, взаємодії цих внутрішніх факторів між собою і до вияву їх індивідуально-психологічного змісту.

Сучасна молодь стає на шлях самостійного життя в складний і динамічний час. Відбуваються кардинальні й суперечливі зміни в соціально-політичному житті країни, якісно й кількісно змінюється ринок праці, зростає соціальна диференціація суспільства, швидко розвивається система масових комунікацій та зростає її вплив на систему ціннісних орієнтацій особистості.

Що стосується молоді, то їй важко зрозуміти проблеми, з якими вона зіштовхується, вступаючи в життя, визначаючи своє місце й покликання.

Під впливом різноманітних зовнішніх умов – розвитку політики, економіки, науки й технологій, системи освіти, демографічних процесів, а також цілого ряду суб'єктивних факторів, – відбуваються перші професійні кроки юнаків та дівчат у соціумі. Вони надають молоді певні потенційні можливості, які по-різному використовуються молоддю, що намагається реалізувати свої професійні наміри та плани.

Дослідження проблеми соціально-психологічних детермінант вибору молоддю професії економіста передбачає уточнення сутності поняття «молодь». У віковій класифікації молоді можна виділити як більш загальну категорію або молоді у широкому розумінні, куди входять дитяче, юнацьке й доросле молодіжне субнаселення. Молодь у вузькому змісті цього терміна є соціально-демографічною групою, що поєднує юнацькі й дорослі молодіжні групи. Психологи розмежовують підлітковий вік (отроцтво) і юність, але хронологічні грані цих періодів досить умовні. Так, вік між 14 – 15 й 16 – 17 роками в одних випадках визначається як рання юність, в інших – як кінець отроцтва.

У цілому варто зазначити, що в літературі вказуються різні межі молодіжного віку. За всієї подібності підходів до визначення нижньої межі молодіжного віку (початок періоду ранньої юності – 14–16 років), найбільш помітні розбіжності спостерігаються при встановленні верхньої вікової межі молоді (від 24 до понад 30 років). Якщо спиратися на ознаку вступу в самостійне, громадянське життя (закінчення основної середньої школи, професійна підготовка, включення в трудову діяльність), то до молоді можна зарахувати вікову групу від 15 – 16 до 17 – 24 років. Принагідно зазначимо, що молодь, як специфічна соціально-економічна група, характеризується низкою спільних ознак. Першою ознакою належності до цієї групи є календарний вік, що може модифікуватися з урахуванням ретардації (уповільнення) або акселерації психофізіологічного розвитку. Другою ознакою можна вважати соціально-економічну залежність молодої людини від батьків, зумовлену незавершеністю професіоналізації. Третьою ознакою є набуття молодою людиною формальної освіти. Відтак у даному дослідженні під терміном «молодь» розуміється соціально-демографічна група, що переживає період становлення соціальної зрілості, входження до світу дорослих й адаптації до нього.

Молодь є лише відносно самостійною єдністю. Вона розчленована на різні групи, які мають свої особливості, труднощі, проблеми, що відрізняються між собою становищем у суспільному виробництві, реальним внеском у розвиток суспільства, а також рівнем свідомості, характером інтересів, потреб, способом життя, місцем проживання тощо. Однією з ознак диференціації молоді є набуття в даний віковий період формальної освіти, яке відбувається завдяки сформованості мотиваційно-ціннісної сфери особистості (Н. Нестерова, Ю. Якуніна) [3, с. 227].

Слід зауважити, що професійний вибір майбутніми фахівцями здійснюється у полімотивованому освіт-

ньому середовищі. Тобто не в особистісному вакуумі, а у складному взаємозв'язку із соціально-психологічними процесами. Тому суттєвою проблемою професійної освіти, є перехід від актуальної навчальної діяльності до засвоєваної ними професійної діяльності. У процесі навчання ще відбувається формування відповідних якостей характеру у зв'язку з обраним напрямком та усвідомлення свого місця в структурі професійної діяльності [10, р. 1-7].

У рамках теорії діяльності такий перехід стає можливим завдяки трансформації пізнавальних мотивів молоді у професійні мотиви спеціаліста. Таким чи-

ном, саме пізнавальні та професійні мотиви мають бути провідними у навчальній діяльності старшокласників.

У цілому в науковій літературі є достатньо велика кількість досліджень, що висвітлюють дію мотивації на успішність навчання молоді.

Так, Н. Машенко визначила ієрархію чинників формування професійного мислення для генерального фактору мотивації [2]. Внаслідок одержаних емпіричних даних дослідниця розробила рейтинг зазначених чинників.

**Таблиця 1.** – Об'єднана таблиця ієрархії чинників формування професійного мислення (фактори згруповано за зменшенням ступеню значущості)

Чинник	Вплив чинника на результат	Місце фактора за значущістю
Генеральний фактор – мотивація досягнення професійної майстерності. Проф.готовність, стійка спрямованість професійних інтересів	0,97	1
Професійна самовизначеність	0,95	2
Вибір професії	0,93	3
Прийняття професійної ролі	0,92	4
Підвищення самооцінки	0,90	5
Мотив самоудосконалення	0,89	6
Ціннісні орієнтації професійної діяльності	0,88	7
Наявність ідеального образу «Я – професіонал»	0,87	8
Усвідомлення характеру професійної діяльності	0,86	9
Потреба у визнанні	0,85	10
Усвідомлення себе членом професійної спільноти	0,84	11
Потреба в досягненні	0,82	12

Також у дослідженні робиться наголос на ті суттєві чинники, котрі здійснюють вплив на результативність діяльності молоді та їх досягнення у цій сфері, а саме: потреба у досягненнях, престиж знань; особистісні та професійно-важливі якості; потенціал особистості; особливості мотивації навчальної діяльності молоді, рівень її розвитку [2].

Таким чином, мотивацію професійної діяльності у старшокласників варто розглядати як сукупність чинників та процесів, що сприяють становленню власне мотивації професійного вибору та професійної діяльності в цілому. Усвідомлення мотивації професійного вибору пов'язано із упрозоренням актуальних потреб особистості (свідоме ставлення до набуття професійної освіти, спрямованість до саморозвитку, самопізнання й професійного та особистісного самовизначення, набуття соціального статусу) та їх здійснення через навчальну діяльність, підготовку до майбутньої професійної діяльності.

Загальними передумовами формування усвідомленої професійної мотивації є: суспільна потреба у професіоналізмі особистості; суспільний престиж; високий соціальний статус; створення системи формування високого рівня професійної мотивації і професійної самосвідомості особистості старшокласника [4, с. 350].

Окрім цього, важливими умовами становлення професійної мотивації старшокласників є координація роботи соціальних інститутів, яка пов'язана із вирішенням комплексу завдань на державному й регіональному рівнях, що забезпечують взаємозв'язок, наступність, послідовність в організації роботи з професійного розвитку.

Безперечно, психолого-педагогічна стратегія сучасної системи освіти повинна забезпечити підвищення професійної мотивації, стимулювання творчого потенціалу, розвиток особистісних властивостей, адаптацію до нових умов трудової діяльності, успішність професійної соціалізації.

Аналіз психолого-педагогічних досліджень дає змогу констатувати потребу розв'язання проблеми професійного вибору старшокласників саме у контексті соціально-психологічні детермінанти вибору професії економіста.

Під детермінантами ми розуміємо причину, рушійну силу якогось процесу, явища, що визначає його характер [5, с. 231]. У науковій літературі поширені такі класифікації детермінант, що впливають на професійний вибір:

1. Класифікація соціальних чинників на макро- і мікрорівні:

- до чинників макрорівня відносять соціальну структуру суспільства, механізми соціальної стратифікації в суспільстві і роль у цих механізмах освіти;

- до чинників мікрорівня – соціальне становище і освіта батьків, расова й етнічна приналежність, успішність навчання в школі.

2. Класифікація чинників за характером дії на суб'єкт професійного вибору:

- об'єктивні чинники, тобто дія яких однаково проявляється в однорідних групах (етап навчання і професійна спрямованість);

- суб'єктивні чинники, що відображуються в особистісних характеристиках учнів (міра самосвідомості, свідомості, цілеспрямованості дій);

- соціально-психологічні чинники, пов'язані із строго індивідуалізованим впливом оточення (вплив бли-

зького оточення – сім'ї, друзів, учителів).

3. Класифікація чинників на основі профорієнтаційної роботи:

- внутрішні (особистісні): мотивація, задатки, рівень підготовки, соціально-демографічні характеристики; зовнішні, безпосереднього впливу на особистість і її професійне самовизначення: соціальні групи – сім'я, родичі, друзі, представники професій; засоби масової інформації;

- громадські (школа, позашкільні навчальні заклади, дитячі організації); професійні навчальні заклади (заходизпрофорієнтації вишів, профтехучилищ та ін.);

- інформація служб зайнятості, екскурсії на підприємства;

- загальна ситуація професійного вибору молоді: потреба регіону в кадрах, соціально-економічна ситуація, структура виробництва, наявність робочих місць, демографічна ситуація.

Завдання нашого дослідження не передбачає філософський та психологічний аналіз самого поняття «чинник» або «фактор». Важливо лише зазначити, що чинниками можуть вважатися ті обставини (явища, феномени, складові, компоненти), які, власне, і виступають як агенти змін у досліджуваних явищах чи процесах. Причому, одні і ті ж умови за різних обставин по-різному впливають (або ж взагалі не впливають) на розвиток змін. Інакше кажучи, ми можемо розглядати явище чи процес у конкретних змістовних вимірах і лише за цих умов визначати причини та наслідки протікання даних проявів.

Проаналізувавши психолого-педагогічну літературу, ми встановили, що в дослідженні чинників, що впливають на професійний вибір, більшість науковців не класифікують їх за якою-небудь однією основою.

Так, за даними досліджень, проведених російськими вченими: Є.Клімовим [5], М.Пряжниковим [7], чинниками, що впливають на формування професійного вибору, є система загальнолюдських цінностей, соціально-економічні умови, вплив сім'ї, друзів, учителів, вікові та статеві особливості особистості, самоактуалізація і рівень домагань, престижність професії, ступінь інформованості про професію, професійні інтереси, схильності, здібності. Ті з них, які є структурними елементами такого поняття, як мотивація, дістали назву мотиви вибору професії.

Вчений Д. Константиновський, підкреслюючи роль мотивації в освіті, відмічає, що мотивація для освіти є важливим ресурсом, який потрібний не лише в системі освіти, але і є каталізатором для всього суспільства, яке визнало необхідність чіткого розуміння сучасної освіти, що вимагає обов'язкового створення мотивації будь-якої діяльності. Якщо для суспільства особистість є основною цінністю, то освіту логічно розглядати як засіб перетворення особистості [2].

Таким чином, у ряді досліджень мотивація вивчається в різних аспектах, і тому розглядається і як один конкретний мотив, і як єдина система мотивів, і як особлива сфера, що охоплює потреби, мотиви, цілі, інтереси в їх складному переплетенні і взаємодії.

Враховуючи вищевикладене, ми вважаємо, що основними мотивами, які визначають вибір професії і впливають на формування професійного вибору особистості, є: сім'я, цінності, схильності, потреби, інте-

реси і здібності.

Згідно з дослідженнями Є. Клімова основними факторами, які впливають на професійний вибір є: аналіз власних інтересів і схильностей; здібності; престижність обраної професії; інформованість про неї; врахування позиції батьків; рахування позиції однокласників, друзів і однолітків; рахування потреб виробництва («ринку»); наявність певної програми дій по вибору і досягненню професійних цілей [5].

Головною детермінантою професійного вибору особистості Є. Головаха вважає цілісну картину майбутнього у свідомості молоді, яка містить у собі життєві цінності, плани, орієнтири і життєву мету [4].

Важливим чинником вибору професії старшокласниками є мотивація зробленого вибору. Систему зовнішніх і внутрішніх мотиваційних чинників праці, що дозволяють не тільки аналізувати конкретну трудову діяльність але й виділяти основні мотиви вибору тих чи інших професій створили І. Зеліченко і А. Шмелев.

До зовнішніх факторів відносяться:

1. Тиск: рекомендація, поради, вказівки з боку інших людей, а також приклади героїв кіно, літературних персонажів та ін); вимоги об'єктивного характеру (служба в армії, матеріальне становище сім'ї); індивідуальні об'єктивні обставини (стан здоров'я, здібності та ін.);

2. Тяжіння-відштовхування: приклади з боку безпосереднього оточення людини, з боку інших людей; звичайні еталони "соціального успіху" (мода, престиж);

3. Інерції: стереотипи (сімейні, членство в неформальних групах та ін.); звичні заняття (що виникли під впливом шкільних предметів, захоплень). Також автори виділяють внутрішні мотиваційні фактори:

4. Власні мотиваційні чинники професії: предмет праці; процес праці (привабливий-непривабливий, різноманітність-одноманітність діяльності, естетичні аспекти, детермінованість-випадковість успіху, трудомісткість роботи, індивідуальна-колективна праця, можливості розвитку людини в даній праці та ін.); результати праці;

5. Умови праці: фізичні (кліматичні, динамічні характеристики роботи); територіально-географічні (близькість місця розташування, необхідність роз'їздів); організаційні умови (самостійність-підпорядкованість, об'єктивність-суб'єктивність в оцінці праці); соціальні умови (важкість та легкість отримання професійної освіти, можливості подальшого працевлаштування; надійність; вільний-обмежений режим; соціальний мікроклімат);

6. Можливості для реалізації позапрофесійних цілей: можливості для громадської роботи; для досягнення бажаного суспільного становища; для створення матеріального благополуччя; для відпочинку та розваг; для збереження та зміцнення здоров'я; для психічного самозбереження і розвитку; для спілкування [4].

Вибір професії може бути самостійним та усвідомленим або не усвідомленим та залежним. Свідомий вибір особистості спрямований на визначення себе стосовно цілей і цінностей, враховуючи вимоги групи,

колективу, суспільства. А також врахування власних можливостей та умов середовища з метою реалізації обраних цінностей і вибору.

Загалом цінності старшокласників асоціюються з культурним контекстом, статтю та особливостями сім'ї [11, pp.525].

Самостійний вибір професії включає в себе відповідальність за нього. Коли ж особистість очікує, що вибір здійснить за неї хтось інший та перекладає відповідальність або ж піддається впливу групи або певних осіб (батьки, вчителі, однокласники) – в такому випадку вибір професії є не усвідомленим та залежним. На думку Н. Пряжнікова, така позиція є конформною. Адаже дозволяє багатьом сучасним людям простіше, без особливих внутрішніх роздумів і переживань вирішувати свої проблеми, пов'язані з професійними і особистісними виборами [7].

Проаналізуємо професійну діяльність економіста як цілеспрямований процес якісного перетворення оточуючої дійсності, що полягає у реалізації набутих знань, умінь, навичок, компетентностей та цінностей, постійному самовдосконаленні, досягненні високого рівня професійної майстерності, раціональній економічній поведінці. Провідними видами діяльності економіста у середовищі підприємства є:

- пошук, накопичення та обробка первинної економічної інформації;
- аналіз господарської діяльності, розробка, планування та впровадження заходів щодо її поліпшення;
- консультування з метою оптимізації бізнес-моделей;
- прогнозування фінансово-господарської діяльності та контролю за її виконанням;
- облік активів, пасивів, витрат, доходів і фінансових результатів діяльності;
- практичне застосування принципів і правил аудиту основних операцій, які здійснюються у процесі безперервного руху капіталу.

Далі розглянемо, якими особистісними якостями повинен володіти на особистісному рівні конкурентоспроможний фахівець. Різні дослідники виділяють різні особистісні якості, які, на їхню думку, необхідні сучасному конкурентоспроможному фахівцеві. Н. Папуловська виділяє наступні значимі особистісні якості для майбутнього фахівця – це відповідальність, прагнення до досягнень, креативність, рефлексія [6, с. 13]. Можна відзначити роботу О. Трофімової, вона також, уважає, що професійно значимі якості – це відповідальність, здатність повести за собою, результативність, вміння працювати в команді, здатність до прийняття рішень, доводити справа до результату, подивитися на проблему з боку, виражати свої думки, вміння слухати інших, об'єктивна самооцінка [8, с. 7]. Тепер розглянемо третю складову готовності випускника до майбутньої професійної діяльності – ціннісні орієнтації. Поняття «ціннісні орієнтації» можна визначити, як установку особистості на ті, або інші цінності матеріальної й духовної культури суспільства [7, с. 197]. О. Гаврилова відносить ціннісні орієнтації до найважливіших компонентів структури особистості, по ступеню сформованості яких можна судити про рівень розвитку особистості [2, с. 43]. Д. Чернилевський під ціннісними орієнтаціями розуміє

вибірче відношення людини до матеріальних і духовних цінностей, систему його установок, переконань, переваг, особливу поведінку [9, с. 11].

На наш погляд, дане визначення найбільш повно відображає зміст ціннісних орієнтацій людини, їхній динамічний характер, їх функції й значення в житті людини, в його розвитку. На підставі проведеного аналізу робіт різних дослідників можна відзначити, що ціннісні орієнтації виконують ряд значимих функцій у житті людини: ціннісні орієнтації орієнтують людину в природному й соціальному світі, формуючи впорядковану й осмислену картину; формують емоційне відношення особистості до різних явищ життя; виступають у якості реально діючих мотивів і джерел осмислення свого буття, ведуть до росту й удосконалюванню особистості в процесі власного послідовного розвитку; виступають у якості саморегуляторів поведінки особистості; виконують контролюючу функцію, відслідковуючи ступінь освоєння особистістю ціннісних орієнтацій в окремих соціокультурних умовах. Виявлення ціннісних орієнтацій індивіда, надання йому допомоги з метою більш ясного їхнього усвідомлення, рішення ціннісних конфліктів і оцінки альтернатив є основою будь-якої програми розвитку компетентності.

До основних засобів професійної діяльності фахівця з економіки (освітньо-кваліфікаційний рівень – бакалавр) на основі аналізу робіт [8] слід віднести: постанови, розпорядження, накази, нормативні та методичні матеріали з організації, нормування та оплати праці; технологічну документацію; нормативні та методичні матеріали з розробки перспективних і річних планів виробничої, господарської та соціальної діяльності підприємства; нормативні та методичні матеріали з техніко-економічного аналізу показників роботи підприємства та його підрозділів; нормативні та методичні матеріали з визначення економічної ефективності впровадження нової техніки та технології, раціоналізаторських пропозицій та винаходів; форми обліку та звітності; законодавство про працю тощо.

Вважаємо, що професійна діяльність економіста має бути спрямована на досягнення кінцевої мети – трансформацію існуючої економічної діяльності в «економіку граничної суспільної корисності», де домінуючою є установка на оптимальне використання людського капіталу, забезпечення економічної могутності та безпеки суспільства в цілому, а не окремих його груп. Тому у процесі професійної підготовки майбутніх спеціалістів даної галузі слід створювати передумови для формування економічної поведінки, основою якої є ціннісне ставлення до професії.

**Висновок.** Професійна діяльність економіста є суспільно значущою, динамічною та диференційованою. Вона визначається високим рівнем економічної освіченості, розвитку етичної культури, професійно важливих особистісних якостей та загальнолюдських цінностей, ґрунтовною підготовкою до виконання планово-економічних, організаційно-управлінських, аналітичних, дослідницьких завдань у середовищах підприємств і організацій.

Подальші наші дослідження будуть спрямовані на поглиблення вивчення та емпіричне дослідження



соціально-психологічних детермінант вибору молоддю професії економіста, оскільки підготовка фахівців з економіки зазнала серйозних змін за останні десятиліття. Зміни, в першу чергу, були пов'язані з трансформацією української економіки, принципово новими підходами до аналізу економіко-фінансової діяльнос-

ті. Одночасно зі змінами в системі економіки відбувається і «збагачення» економічних професій – пріоритети поступово зміщуються від виконання власне економічної та облікової роботи за заданими правилами – до вибору економічної політики, оптимізації облікових процедур, аналізу діяльності підприємства.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Афанасьева Н. В. Профориентационный тренинг для старшеклассников «Твой выбор» / Н. В. Афанасьева, Н. В. Малухина, М. Г. Пашнина. – СПб.: Речь, 2008. – 366 с.
2. Гаврилова О. В. Взаимосвязь удовлетворенности и мотивации учебной деятельности студентов в системе многоуровневого образования : автореф. дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.05. Казань, 2000. 23 с.
3. Гудименко К. М. Професійне самовизначення старшокласників як психолого-педагогічна проблема / К. М. Гудименко // Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. – 2015. – Т. 2, № 46. – С. 227–232
4. Калужна І. П. Теоретичний аналіз психологічних чинників професійного самовизначення старшокласників. Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». 2017. № 74. С. 350–359.
5. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения: учеб. пособие / Евгений Александрович Климов. – 2-е изд., испр. – М.: Academia, 2005. – 301 с.
6. Папуловская Н. В. Формирование социально-профессиональных компетенций для полипрофессионального взаимодействия у будущих разработчиков программных продуктов: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. Екатеринбург, 2012. 22 с
7. Прыжников Н. С. Методы активизации профессионального и личностного самоопределения : учеб.-метод. пособие / Н. С. Прыжников. – 2-е изд., стер. – М. : Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та ; Воронеж : МОДЭК, 2003. – 400 с.
8. Трофимова О. Н. Формирование профессионально значимых качеств у будущих менеджеров средствами иностранного языка в условиях вуза : автореферат дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Чебоксары, 2008. – 19 с.
9. Чернилевский Д. В. Дидактические технологии в высшей школе: учеб. пособ. для вузов. М. : ЮНИТИ-ДИНА, 2002.- 437 с.
10. Abduelkarem A. The choice of pharmacy profession as a career: uaeexperience / A. Abduelkarem, A. Hamrrouni // Asian J Pharmclinres. – 2016. – Т. 9, No. 4. – P. 1–7.
11. Tamm A., Tulviste T. Brief report: Value priorities of early adolescents. Journal of Adolescence, 37 (5) (2014), pp. 525–529

#### REFERENCES

1. Afanasyeva N. V. Vocational guidance training for high school students "Your choice" / N. V. Afanasyeva, N. V. Malukhina, M. G. Pashnina. - SPb. : Speech, 2008. – 366 p.
2. Gavrilova O. V. The relationship of satisfaction and motivation of students' educational activity in the system of multilevel education: author. diss. ... Cand. psychol. Sciences: 19.00.05. Kazan, 2000. – 23 p.
3. Gudymenko K.M. Professional self-determination of high school students as a psychological and pedagogical problem / KM Gudymenko // Pedagogical sciences: theory, history, innovative technologies. - 2015. - Vol. 2, № 46. - P. 227–232
4. Kalyuzhnaya I.P. Theoretical analysis of psychological factors of professional self-determination of high school students. Humanitarian bulletin SHUZ "Pereyaslav Khmelnytsky State Pedagogical University named after Grigory Skovoroda." Thematic issue "Higher education in Ukraine in the context of integration into the European educational space." 2017. No. 74. P. 350-359.
5. Klimov EA Psychology of professional self-determination: textbook. allowance / Evgeny Aleksandrovich Klimov. - 2nd ed., Rev. - M. : Academia, 2005. -- 301 p.
6. Papulovskaya N.V. Formation of social and professional competencies for polyprofessional interaction among future software developers: author. dis. ... Cand. ped. Sciences: 13.00.08. Ekaterenburg, 2012. – 22 p.
7. Pryazhnikov NS Methods of activating professional and personal self-determination: study guide. allowance / NS Pryazhnikov. - 2nd ed., Erased. - M.: Publishing house of Moscow. psychol.-social. in-that; Voronezh: MODEK, 2003. -- 400 p.
8. Trofimova O. N. Formation of professionally significant qualities of future managers by means of a foreign language in a university: abstract of thesis. ... Cand. ped. Sciences: 13.00.08. Cheboksary, 2008. – 19 p.
9. Chernilevsky D.V. Didactic technologies in higher education: textbook. manual. for universities. M.: UNITY-DINA, 2002. – 437 p.

#### Conceptual model of research of youth choice of the economist's profession

##### O. Martynenko

**Abstract.** The article considers the conceptual model of the study of young people's choice of the profession of economist. The scientific approaches of scientists to the study of socio-psychological determinants of young people's choice of the profession of economist are analysed. The main problems are outlined and the essence of the concept of "youth" and "determinants" is specified. The professional activity of an economist is analysed as a purposeful process of qualitative transformation of the surrounding reality, which consists in the realization of acquired knowledge, skills, competencies and values, constant self-improvement, achieving a high level of professionalism, rational economic behaviour. Based on the scientific views of domestic scientists, it is determined that the factors influencing the formation of professional choice are the system of universal values, socio-economic conditions, the influence of family, friends, teachers, age and gender characteristics, self-actualization and level of demands, prestige of the profession, the degree of awareness of the profession, professional interests, inclinations, abilities. Those of them that are structural elements of such a concept as motivation are called motives for choosing a profession.

**Keywords:** youth, socio-psychological determinants, motivation, economist, professional choice.

## Соціально-психологічні чинники порушень автономності у підлітковому віці

М. М. Павлюк

Міжрегіональна Академія Управління Персоналом, м. Київ, Україна  
Corresponding author. E-mail: Psycholprof@gmail.com

Paper received 12.05.21; Accepted for publication 22.05.21.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2021-252IX99-17>

**Анотація.** У статті розкрито основні підходи до вивчення проблеми автономності особистості підлітків. Визначено поняття автономності, що є однією із позитивних цінностей, які сприяють прояву індивідуальності та досягненню успішності в різних сферах життєдіяльності особистості. Охарактеризовано автономність з позицій компетентнісного підходу, що є ключовим у процесі розвитку автономних функцій підростаючої особистості. Виділено типи автономності, які визначають характер стосунків підлітків у соціальних групах. Розкрито психологічну сутність феномена автономності, в якому найбільш яскраво виявляються соціально-психологічні чинники його розвитку, серед яких ключовим є виклики особистісного розвитку, з яким стикається особистість у підлітковому віці. Акцентовано увагу на те, що у цей період у підлітка відбувається посилення саморегуляції, самоуправління власних емоцій та поведінки з одного боку, а з іншого – надмірна автономність може бути наслідком особистісних порушень: соціальна відчуженість, яка виявляється у нездатності вибудовувати стосунки з оточенням, пасивності, депресії. Проаналізовано типи автономності у підлітків серед яких особливу роль відіграє емоційна автономність, яка виявляється у здатності до вибудовування конструктивних стосунків та реалістичне сприйняття близького оточення у результаті набуття емоційних компетентностей серед яких: емоційне усвідомлення, емоційна регуляція, емоційна автономність, самоефективність, готовність звертатися за допомогою до інших, прагнення до інтеграції у референтному середовищі, виявляючи власну автономність, свободу вибору у процесі реалізації власних життєвих смислів.

**Ключові слова:** емоційна автономність, гетерономність, самостійність, відповідальність, саморегуляція, підлітки, особистісний розвиток.

**Актуальність.** На сьогодні у суспільстві важливого значення набувають особистісні якості людини, які забезпечують її здатність ефективно адаптуватися до динамічних соціальних, економічних, культурних, політичних, глобальних змін. Важливе місце займає автономна поведінка, яка розвивається у ранньому віці та набуває особливої значимості у підлітковий період. Почуття дорослості, яке є провідним прагненням у підлітків визначається не лише відчуттям підлітком себе у тій чи іншій мірі дорослим, а й прагнення ставати все більш автономним, по-новому виявляти свою природну сутність. Однак вияви своєї індивідуальності і власної сутності у сучасних підлітків часто, на жаль, сприймаються дорослими як непослух, протидія, незручність, а значить не заохочується, не підтримується, а то й засуджується та карається у суспільстві.

Батьки, вчителі та наставники хотіли б зробити свій внесок у те, щоб молода людина стала незалежною, та приймала самостійні, зважені рішення. Підліток також хотів би бути вільним і незалежним, якби міг приймати рішення самостійно. Парадоксально, але, з його точки зору, іноді саме його батьки, вчителі чи наставники, беруть на себе відповідальність і визначають все за підлітка.

Це часто трапляється в період підліткового віку [1, 10], коли молоді люди намагаються знайти власну ідентичність, стати незалежними, відстоювати свою автономність думок. Вони намагаються бути собою, проживати своє життя. У передових суспільствах це специфічне культурне явище, оскільки цим молодим людям зазвичай приділяється певний проміжок часу, щоб самостійно експериментувати із соціальними ролями, перш ніж «знайти себе».

Як у недалекому минулому, так і в сучасному суспільстві не вітається автономність підлітків і юнаків, але схвалюється їх слухняність, безініціативність, залежність, гетерономність, які досить успішно створюються і регулюються зовнішніми стимулами, що досить міцно укорінилися в суспільстві, не бажаючи поступатися місцем

новим, прогресивним методам виховання.

Тому на перший план виходить питання визначення особистісної автономності, яка полягає у здатності відстоювати власні інтереси, цілісність, виражена незалежна поведінка, вільна від втручання ззовні, готовність до самовиховання та утвердження власних індивідуально-психологічних проявів.

**Ступінь розробленості проблеми.** Автономність у підлітковому віці має особливе значення, оскільки підростаюча особистість поступово вчиться брати на себе відповідальність за свої рішення та за своє життя у цілому. Як зрозуміти автономність підлітків? Чи завжди автономність позитивна? Чи готові до неї підлітки? Чи готові до цього їх батьки, вчителі та наставники? Як підлітки навчаються автономній поведінці? Проблема вивчення автономної поведінки підлітка на сьогоднішній день є недостатньо вивченою та потребує більш глибокого комплексного аналізу.

Поняття особистісної автономності у психологічній літературі зустрічається досить часто (Г. Балл, Л. Божович, Л. Колберг, А. Маслоу, Г. Пригін, А. Реан, В. Татенко), та потребує подальшого висвітлення у контексті особистісного зростання в умовах розбудови сучасного суспільства, коли формується нова світоглядна система, розширюються можливості індивідуального вибору кожної особистості.

Парний термін «автономії і гетерономії» був введений Ж. Піаже для розмежування між гетерономією підлітків і автономією дорослих. За механізмом дії цей термін заснований на контрасті між інфантильною залежністю і несамостійністю підлітків з одного боку, і видимою незалежністю (або прагненням до незалежності) дорослих з іншого боку. Одночасно Ж. Піаже вказував на тісний взаємозв'язок і взаємоперехід автономії і гетерономії. Наприклад, невротична залежність (гетерономія) – вказує на хворобливий стан, при якому доросла особистість має бути автономною, при цьому відчуває себе –

гетерономною, тобто залежною [14].

Автономія і гетерономія (грец. αὐτονομία – незалежність; ἕτερος – інший). У найзагальнішому значенні автономія – міра незалежності будь-якого явища від зовнішньої причинної зумовленості, гетерономія – зовнішня зумовленість чого-небудь, що її так чи інакше можна ідентифікувати, виокремивши з оточення. Таким чином, поняття «автономії» та «гетерономії» позначають, відповідно, як внутрішню та зовнішню зумовленість певних властивостей, подій та процесів у певній сутності. Будь-що має певну основу («сутність») своєї якісної визначеності, але ця основа, або сутність (внутрішня), може існувати тільки в чомусь ширшому, щодо неї (зовнішньої), – в «оточенні», яке й визначає межі цієї сутності. Оточення і будь-яка сутність взаємопов'язані різноманітними зв'язками: будь-що існує завдяки своєму оточенню, але будь-яка сутність, в свою чергу, зумовлює щось у своєму оточенні. Цей взаємозв'язок зовнішніх і внутрішніх причин властивий для всього, що існує.

Тому поняття «автономії» і «гетерономії» можна вважати категоріями онтології. Іноді, щоб відрізнити зовнішню причину зумовленості від внутрішньої, використовують термін «самодетермінація». Тобто, якщо з одного боку оточення створить належні умови для розвитку автономності та вибору у підлітка, дасть змогу проявитися його справжній природній сутності, то з іншого боку сформована автономність підлітка, як внутрішнє особистісне утворення детермінуватиме такі прояви як психологічні межі, особистісний простір, самостійність, незалежність, відповідальність.

**Мета статті:** розкрити соціально-психологічні чинники порушень автономії у підлітковому віці та висвітлити психологічні типи автономної поведінки.

**Виклад основного матеріалу.** У сучасній психології поняття «особистісної автономії» широко розглядається у теорії самодетермінації Десі і Раяна. Особистісна автономія розуміється як внутрішня потреба, умова, мотивація для того, щоб діяти незалежно, автономно, на основі власних переконань, а не зовнішнього примусу. В цьому контексті цікавим постає питання співвідношення свободи і відповідальності особистості, а також розвиток особистісної автономії [6].

Існує два основних типи мотивації – внутрішня та зовнішня. Внутрішня мотивація – це те, що спонукає індивіда до певної діяльності, оскільки він відчуває радість, задоволення, робить це для себе. Навпаки, зовнішня мотивація змушує індивіда виконувати певну діяльність, оскільки він хоче досягти певної мети, досягти певного результату (здобути винагороду, уникнути ускладнень, просуватися у соціальному статусі).

Особистість, яка внутрішньо мотивована, є автономною. Тобто вона діє з почуттям власного бажання щось діяти, робить власний вибір, охоче, без тиску. Мотивована особистість таким чином, виконує певну діяльність, тому що їй подобається, вона наполегливо, може долати перешкоди, намагається досягти поставленої мети. Згідно з цією теорією, протилежність автономії – це незалежність особистості від інших людей або взаємозалежність. Протилежне – підпорядкованість, відмова від самостійної думки та готовність керуватися іншими.

Вибір рішення про підпорядкування іншим дуже специфічним чином впливає на мислення, почуття та дії: підліток піддається тиску, або дозволяє іншим собою

маніпулювати, спокушати себе, обирати альтернативу, яку хтось інший витончено пропонує [6].

Поняття автономії у психології є досить складним. У дослідженнях Zimmer-Gembeck M. J. описується думка про те, що автономія може приймати дуже різні форми і не завжди є виключно позитивною. Автор розглядає поняття автономності, як виклик розвитку, з яким стикається особистість у підлітковому віці. У цей період у підлітка відбувається посилення саморегуляції власних емоцій та поведінки, підвищується рівень автономності у прийнятті рішень, набуття більших прав та взяття на себе більшої відповідальності у колі однолітків. Розвиток автономності важливий для всіх зацікавлених сторін, оскільки він визначає якість шляху, який проходять підлітки, їх досвід вибору, а також наскільки близькими є їхні рішення до оптимальних [16].

Згідно концепції автономії у психології Ježek виділяє види автономності підлітків за індивідуальними відмінностями та перспективами розвитку [9]:

#### 1. Автономія як суверенітет (самоуправління).

Wiggins стверджує, що автономія передбачає індивідуальну діяльність. Таким чином, він відрізняє ступінь автономності за шкалою від сильної акторської ролі до пасивності, відчуження. Він розуміє автономію як вираження справжньої особистості. Така автономність є результатом низького ступеня самовідчуження, високого ступеня справжнього життя та високого ступеня прийняття зовнішніх впливів [15].

#### 2. Автономія як розлука, незалежність.

Wiggins виділяв дві форми автономії, що позначаються підлітками: перша полягає в вимірі автономії (висока активність) проти високої пасивності; друга форма – в вимірі автономії (високе відділення) проти високого спілкування [15].

Bekker M. H. J. звертає увагу на дефіцитні чи патологічні аспекти автономії. Відсутність автономності може бути показником недостатнього розвитку особистості, тоді як надмірна автономність може свідчити про певну соціальну патологію: небажання чи нездатність налагоджувати соціальні контакти, поважати інших, співпрацювати з ними [2].

#### 3. Автономність як вразливість

Beck A. T. у своїй когнітивній моделі депресії припускає, що високий ступінь автономності у підлітків може призвести до розвитку реактивної депресії [3].

#### 4. Автономія як відокремлення

Психодинамічний підхід будується на зміні відносин між батьками та підлітками. Когнітивний підхід підкреслює рішення підлітків, їх сприйняття контролю та відповідальності за прийняті рішення. У підлітковому розвитку адекватне відокремлення є позитивним, нормальним явищем особистісного розвитку.

#### 5. Автономія як відчуження

У розвитку підліткової особистості радикальне відмежування від батьків є негативним, патологічним явищем. Позначає проблеми, які не відповідають нормальному розвитку.

#### 6. Автономія як виклик (акторство)

Beyers W. описує таку автономність через невідповідність, не реагуючи на переконання батьків чи однолітків, локалізацію визначального впливу всередині особистості. На перший план виходить те, що підліток прагне продемонструвати, а не те, що він намагається відкинути

[4].

#### 7. Автономія як прояв незалежності

Дослідники розрізняють ситуації, коли особистість вибирає залежність від власної волі (стає автономною залежністю) та ситуації, коли вони змушені ззовні приймати самостійні рішення.

Таким чином, автономія є і процесом, і результатом цього процесу. У літературі існує чотири теоретичні підходи до вивчення автономності підлітків, оскільки автономність можна розуміти як:

1. індивідуальну дію, в якій змінюється особистість підлітка, його власне «Я»;

2. орієнтованість на особистісний розвиток та вирішення самостійних завдань, які постають у підлітковому віці і особистість постає перед їх вирішенням;

3. соціальний процес, що ґрунтується на зміні стосунків із батьками, вчителями, наставниками (як правило, авторитетами) та прихильності до однолітків;

4. соціокультурний процес, під час якого підлітки вступають до лав дорослого оточення, якими б не були *ритуали* такого переходу.

Автономна поведінка може здійснюватися або повністю незалежно від оточення (у розумінні ініціативи індивіда), або через те, що особистість була захоплена діяти незалежно від когось, від чиєїсь думки, коли хтось, хто є для нього соціально значимою людиною цілеспрямовано намагається сформувати зазначену якість особистості [13]. Додамо, що це, як правило, такі поради, як "Будь собою! Зроби це так, як ...!".

Stefanou C. R., виділяє такі типи автономності у підлітків під час навчання у школі [12]:

*Підтримка організаційної автономності.* Підліток може обрати однокласників, з якими він бажає бути у групі; обирати спосіб, яким він / вона хоче оцінюватися; визначити терміни, які регулюють хід навчання та поведінку учнів; обирають, де хочуть сидіти.

*Підтримка процесуальної автономності.* Підліток може обрати тему, над якою буде працювати над проектом; обрати спосіб демонстрації своїх компетенцій; обирати спосіб демонстрації роботи іншим; обговорення того, що він хоче робити, чим хоче займатися; надавати відповідні довідкові матеріали, публікації.

*Сприяння пізнавальній автономності.* Підлітки можуть обговорювати різні підходи та можливі стратегії вирішення проблем; обґрунтовувати свої рішення, щоб учні в класі могли вчитися один у одного, ділитися своїм досвідом; вирішувати проблеми самостійно, з максимальною підтримкою; робити помилки та вчитися на своїх помилках; отримувати інформативний, неоцінювальний зворотній зв'язок; ставити особисті цілі; розв'язувати задачі, що відповідають його фокусу, його інтересам; вільно висловлювати свої погляди; займати відповідне місце у класі більше, ніж на традиційних уроках.

*Сприяння емоційній автономності.* Емоційна автономність зазвичай згадується в контексті сімейного виховання і розуміється як схильність підростаючої особистості до стосунків із батьками, або відійти від амбівалентних стосунків з батьками [6]. Іншими словами, настає період у розвитку дитини, коли закінчується наївне, безумовне прийняття батьків і, природно, починається фаза відстороненості, емоційної дистанції. Ідеалізація батьків завершується, і підліток індивідуалізований, автономний, хоча існують відмінності між хлопчиками та дівчатами

[8]. Емоційна самостійність вивчається в основному в контексті батьківства.

У цьому контексті цікавою є емоційна самостійність підлітків у школі, дослідженню якої присвячено у працях іспанських авторів [11]. Зокрема, автори називають це емоційним вихованням. Йдеться про розвиток емоційних компетентностей підлітків. Теоретична модель [11], на якій ґрунтуються діагностичні засоби та процедури втручання, Pérez-Escoda N. виділяє п'ять форм емоційної компетентності підлітків:

- емоційне усвідомлення: включає не лише вміння сповідувати себе, але й здатність відчувати емоційний клімат ситуації та діяти належним чином;

- емоційна регуляція: відповідне вираження своїх власних емоцій, та розуміння взаємозв'язку між емоціями, які переживаються, навчанням, впорядкування стресу та поведінки стосовно інших;

- емоційна / особистісна автономність: це самоуправління емоціями, розвиток особистісних характеристик, таких як впевненість у собі, сприйняття самоефективності, відповідальність за власні дії, здатність визнати їх;

- навчання навичкам звертатися за допомогою.

Інші дві компетенції авторів теоретичної моделі [11] також включаються до «емоційних компетенцій», та характеризують тип соціальної компетентності.

- Соціальна компетентність: здатність встановлювати та підтримувати позитивні стосунки з іншими людьми, вміння належним чином спілкуватися з людьми, поважати інших, поводитись просоціально, та водночас, у разі потреби, наполегливо;

- життєва компетентність та добробут: діяти відповідально, вирішувати особисті, сімейні та побутові проблеми, сприяти вирішенню соціальних проблем.

Особливістю підліткового віку є прагнення до автономності, незалежності і водночас до об'єднання у групи. Однак, така дихотомія свідчить не про дисгармонію, певний критичний стан у становленні автономності підростаючої особистості, а скоріш про прагнення підростаючої особистості до інтеграції в референтному середовищі, витримуючи і виявляючи при цьому власну автономність, свободу вибору, пошуку і реалізації власних життєвих смислів, що сприяє самоздійсненню, подальшому особистісному розвитку.

Отже, підлітковий вік є найбільш сензитивним періодом для розвитку автономної поведінки, бо він є періодом становлення «почуття дорослості, яке визначається об'єктивними умовами життя дитини і тим «стрибком», який робить його психіка. Особливістю соціальної ситуації розвитку в цей період стає протиріччя між зростаючою самостійністю і можливостями її реалізації, між автономністю («вже не дитини») і здатністю («ще не дорослого») до саморегуляції. Підліток починає ставитися до себе як до особистості, яка вчиться брати на себе відповідальність за свої вчинки. В цей час він починає яскраво відчувати свою причетність до суспільного життя, до справ свого оточення, до творення власного життя. Підліток не тільки хоче, але й почувається дорослим, звичайно, за умов, коли він вчиняє відповідально. Успіх у результаті власних дій посилює відчуття себе дорослою особистістю, і навпаки, неуспіх може повертати до дитячих, регресивних проявів, викликаючи переживання власної неповноцінності, залежності від будь-яких внутрішніх і

зовнішніх факторів, їх тиску на особистий життєво значущий вибір, пошук сутнісних смислів.

**Висновки.** Автономність є важливою якістю зростаючої особистості, що засвідчує і водночас забезпечує її внутрішнє зростання й успішну інтеграцію в суспільство. Окреслені сучасні зарубіжні концепції вивчення автономної поведінки у підлітковому віці можуть слугувати підґрунтям для реалізації нових емпіричних досліджень в умовах реформування сучасної школи, що висуває нові вимоги до усіх суб'єктів навчально-виховного процесу на засадах компетентнісного підходу в освіті. Автономність є сутнісною ознакою людської активності, характеризує особистість як суб'єкта життєдіяльності. Автономність передбачає здатність прислухатися до себе, брати на себе відповідальність за свої рішення, втілення життєвих смислів в реальне життя.

Таким чином, автономність є ознакою особистісного зростання, оскільки свідчить про певний рівень самодетермінації, і, водночас, є спонукальною силою до

подальшого розвитку, самовдосконалення. Під автономністю слід розуміти здатність людини слідувати власним устремлінням, протистояти будь-якому зовнішньому тиску, мислити і поводити себе незалежно, здатність до саморегуляції і оцінки себе, виходячи з особистих стандартів, внутрішнього морального закону. Автономність проявляє тенденцію до зростання, але у тому випадку, коли їй надано певний вектор, траєкторію розвитку, умови здійснення.

Перспективами подальших досліджень у цьому напрямку можуть бути: вивчення взаємозв'язків автономності із особливостями особистості педагогів та способів управління навчальним процесом у закладах освіти, особливостей змісту навчальних предметів та навчальних програм у процесі становлення автономних функцій, стилю взаємодії батьків та вчителів із дітьми, особистісні особливості підлітків та груп до яких вони включені, гендерні відмінності у процесі розвитку автономності.

#### ЛІТЕРАТУРА

- Arnett J. J. Emerging Adulthood: A Theory of Development from the Late Teens through the Twenties. / J. J. Arnett // *American Psychologist*. – 2000. - №55, 469–480.
- Bekker M. H. J. The Development of an Autonomy Scale Based on Recent Insights into Gender Identity. / M. H. J. Bekker // *European Journal of Personality*. – 1993 - №7, 177–194.
- Beck A. T. Cognitive Therapy of Depression: New Perspectives. In Clayton, P., & Barrett, J. (Ed.), *Treatment of Depression: Old Controversies and New Approaches* (265290) -1983. New York: Raven Press.
- Beyers, W., Goossens, L., Vansant, I., & Moors, E. A Structural Model of Autonomy in Middle and Late Adolescence: Connectedness, Separation, Detachment, and Agency. / W. Beyers, L. Goossens, I. Vansant, & Moors, E. *Journal of Youth and Adolescence*. – 2003- №32(5), 351-365.
- Bisquerra, R., & Pérez-Escoda, N. (2007). Las competencias emocionales. / R. Bisquerra, & N. Pérez-Escoda // *Educación*. – 2007 - №21(10), 61–82.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (Eds.). *Handbook of Self-Determination Research*. Rochester, / E. L. Deci, & R. M. Ryan // NY: University of Rochester Press – 2002.
- Douvan, E., & Adelson, J. *The Adolescent Experience*. / E. Douvan, & J. Adelson // New York: Wiley – 1966.
- Chen, Z. Y. A Gender Comparison on the Association of Adolescent Emotional Autonomy with Educational Expectations and Self-Esteem. / Z. Y. Chen // *Applied Behavioral Science Review*. – 1999 - №7(1), 1–21.
- Ježek, S. Aktuální pojetí autonomie v psychologii. / S. Ježek // *Československá psychologie*. – 2014 - №58(1), 31-40. Macek, P. Kde končí dospívání a kde začíná dospělost? In Macek, P., & Dalajka, J. (Eds.), *Vývoj a utváření osobnosti v sociálních a etnických kontextech* (217–225). – 2005 Brno: Masarykova univerzita.
- Pérez-Escoda, N., Filella, G., & Alegre, A. et al. Developing the Emotional Competence of Teacher and Pupil in School Context. / N. Pérez-Escoda, G. Filella, & A. Alegre // *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*. – 2012. - №10(3), 1183–1208. Dostupné téžz [http://www.investigacionpsicopedagogica.com/revista/articulos/28/english/Art\\_28\\_756.pdf](http://www.investigacionpsicopedagogica.com/revista/articulos/28/english/Art_28_756.pdf).
- Stefanou, C. R., Perencevich, K. C., & DiCintio, M. et al. Supporting Autonomy in the Classroom: Ways Teachers Encouraged Students Decision Making and Ownership. / C. R. Stefanou, K. C. Perencevich, & M. DiCintio // *Educational Psychologist*. – 2004. - №92, 97–110.
- Stroet, K., Opendakker, M. C., & Minnaert, A. Effects of Need Supportive Teaching in Early Adolescents' Motivation and Engagement: A Review of the Literature. / K. Stroet, M. C. Opendakker, & A. Minnaert // *Educational Research Review*. – 2013. - № 9(1), 65–87.
- Піаже Ж. Вибрані психологічні праці. / Ж. Піаже // - М.: Міжнародна педагогічна академія, 1994. - 680 с.
- Wiggins, J. S. (1997). Circumnavigating Dodge Morgan's Interpersonal Style. / J. S. Wiggins // *Journal of Personality*. – 1997. - №65, 1069–1086.
- Zimmer-Gembeck, M. J., Ducat, W. H., & Collins, W. A. Autonomy Development during Adolescence. In Brown, B. B., & Prinstein, M. (Eds.) / M. J. Zimmer-Gembeck, W. H. Ducat, & W. A. Collins // *Encyclopedia of Adolescence*. – 2011. - (66–76). New York: Academic Press.

#### Socio-psychological factors of autonomy disorders in adolescence

M. M. Pavlyuk

**Abstract.** The article reveals the main approaches to studying the problem of autonomy of the Identity of adolescents. The concept of autonomy is defined, which is one of the main positive values that contribute to the manifestation of individuality and success in various spheres of life of an individual. Autonomy from the standpoint of the competency approach is characterized, which is key factor in the development of autonomous functions of the growing personality. The types of autonomy that determine the nature of adolescent relationships in social groups are identified. The psychological essence of the phenomenon of autonomy is discussed in detail, in which the socio-psychological factors of its development are most clearly revealed, among these the key factors are the challenges of personal development, which the personality faces in adolescence. Emphasis is placed on the fact that during this period the adolescent is strengthening its self-regulation, self-management of their emotions and behaviour on the one hand, but on the other - excessive autonomy may be the result of personal disorders: social alienation, manifested in inability to build relationships with others, passivity, depression. Types of autonomy in adolescents are analyzed, among which emotional autonomy plays a special role, which is manifested in the ability to build constructive relationships and realistic perception of the environment as a result of acquiring emotional competencies, including: emotional awareness, emotional regulation, emotional autonomy, self-efficacy, readiness for help others, the desire for integration in the reference environment, showing their own autonomy, freedom of choice in the process of realizing their own meanings in life.

**Keywords:** emotional autonomy, heteronomy, independence, responsibility, self-regulation, adolescents, personal development.

## Altruism as a psychological basis volunteering of student youth

D. S. Podolianchuk

Vinnitsia Mykhailo Kotsiubynskiy State Pedagogical University, Vinnitsia, Ukraine  
Corresponding author. E-mail: shahinadi@gmail.com

Paper received 28.04.21; Accepted for publication 13.05.21.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2021-252IX99-18>

**Abstract.** The article considers the manifestations of altruism in the students' volunteer activities. It has been stated that the source of altruism is empathy, and the main motives are moral duty and moral compassion. The usage of S. Bubnova's method "Diagnosis of the real structure of personality value orientations" made it possible to identify the connection between altruism and the system of personality values. It has been established that altruistic behavior is characteristic of students in general, and it becomes a priority for student volunteers. The results of the study give grounds to assert that altruism is the psychological basis of volunteer activity of student youth.

**Keywords:** *altruism, volunteer activity, student youth, values, value orientations.*

**Introduction.** Altruism as a psychological and moral-ethical phenomenon has attracted the attention of many philosophers, psychologists, sociologists, educators, and representatives of other humanities. At one time, the question of altruism interested many ancient philosophers (Socrates, Plato, Aristotle, Epicurus, etc.), who saw it as a reasonable limitation of selfish needs. Medieval European philosophy and ethics proclaimed the fundamental principles of life love and mercy [16]. Later, the concept of "altruism" developed as a moral principle of English ethics of the XVIII century (A. Shaftesbury, F. Hutcheson, A. Smith, D. Hume) in line with the ideas of the French Enlightenment (J.-J. Rousseau) and German ethics (G. Leibniz, I. Kant, L. Feuerbach) [20, p. 171].

In the ethical Christian doctrine, altruism has been reflected in such categories as a love of neighbor, goodwill, a duty to man, generosity, charity, compassion, selfless material assistance, care for the sick, protection, care, service, etc. [20, p. 171]. Although the attitude of Christian theologians to altruism was ambiguous: it was accused of "philanthropy" [21, p. 45] and "pleasing man", in which God and the duty to keep his commandments are forgotten [8].

The French philosopher O. Comte, who believed that altruistic behavior is due to selfless human motives [24, p. 43], introduced the concept of «altruism» into scientific circulation. However, there was also no consensus among scholars on the interpretation of this phenomenon. Thus, in Freud's psychoanalytic conception altruism was shown as a neurotic need of weakening guilt of the subject or as compensation of the repressed primordial selfishness [5, p. 181]. G. Spencer saw in altruism an adaptive property that arose in the process of evolution. A. Schopenhauer pointed to a common source of altruism and selfishness: selfishness, which comes from suffering, altruism, which comes from compassion as a kind of suffering. According to E. Durkheim, altruism is a psychological state of society, when the individual is completely absorbed by the group, sharing its goals and norms [16].

Modernist ethical concepts state that altruism includes: love of neighbor, charity, desire to help, compassion, self-restraint, tolerance, helpfulness, mercy, consolation, protection, attention, generosity, duty, support [20, p. 172]. However, the initial basis for the formation of man as an altruist is a selfless desire to help others [5, p. 181].

Likely, altruism is closely linked to the volunteer movement as a form of civic activity aimed at providing unselfish social assistance. Higher education seekers are the most

numerous and active participants in the volunteer movement in Ukraine. Forms of their participation in volunteering are quite diverse: assistance to orphans, children from low-income families and people with disabilities, assistance to the military and the elderly, participation in environmental projects, free assistance in sports and other events, etc.

The psychological aspect of volunteering related to the factor of altruism has not been sufficiently studied. Although the organization of recruitment, training, support of volunteering students, the effectiveness of their volunteer activities, and the impact on social development in general depends on the understanding of this psychological aspect. Given these circumstances, the study of altruism as a psychological basis for student volunteering today seems to be an urgent task.

**A brief overview of publications on the topic.** The basis for clarifying the essence of volunteering as a kind of charity are several theories, which, in our opinion, should be considered in three main sections: social, psychological, and evolutionary.

Within the social approach, there are at least two views on the mechanisms that regulate the balance of altruistic processes in society. The first view is based on the rules of mutual exchange, and the second justifies the assimilation of altruism as a social norm [7].

The theory of social exchange is one of the most influential conceptual paradigms of organizational behavior, which involves several interactions [4, p. 874]. The main assumption of this theory is that people help only when the benefits outweigh the costs [14], and the exchange itself is carried out according to one or more "rules of exchange": rationality, reciprocity, altruism, consistency of status or competition [15, p. 485]. The main ideas that make up the theory of social exchange have not been properly formulated yet [4, p. 874], but this theory essentially denies altruistic behavior as a hypothetical possibility [12, p. 59].

The theory of social norms explains altruistic behavior by a set of ordered norms [12, p. 59; 23], which determine the rules of conduct and determine what people are obliged to do [14]. Researchers have identified two social norms that motivate altruistic behavior: the norm of reciprocity and the norm of social responsibility [12; 14; 23].

The norm of reciprocity encourages people to respond with good, not evil, to those who have come to the rescue. This is the only universal code of honor: those who help us, we must help, not harm [14]. The norm of reciprocity

determines the exchange of material goods, actions, charity, and even harm ("an eye for an eye, a tooth for a tooth"). However, if the assistance is based on reciprocity, it loses its altruistic nature [5, p. 220].

The norm of social responsibility encourages people to take care of those who need it for as long as necessary, even when they are unable to thank [14]. It requires assistance to an old, sick, or poor person [5, p. 219]. This norm underlies altruistic behavior towards socially immature or helpless people: children, the infirm, the disabled, the elderly, and all those who cannot reciprocate [7]. We can agree that the implementation of volunteering involves compliance with the norm of social responsibility [23].

Among the psychological theories that describe altruistic behavior, we can highlight the theory of mutual altruism, the theory of altruism as a disguised egoism, and theories based on empathy. The theory of mutual altruism states that people will support another person if they hope for prosaic behavior in return, expecting to receive affection in the future [1, p. 185].

One of the psychological theories of altruism considers the provision of any help as a manifestation of disguised selfishness. Its main premise is the attitude that altruistic behavior cannot be used in principle; it is always aimed at obtaining certain benefits. Among the possible benefits of altruism are usually called self-reward (increased self-esteem and self-confidence) and complacency (relief from guilt or remorse) [7].

According to many psychologists, altruism is the result of empathy, due to which we sympathize with a person, feel similar feelings with him, and respond to his emotions [7]. Feeling compassionate, we do not think so much about ourselves as about the one who suffers [14]. Besides, empathy may be the basis of human manipulation [7], thus we must agree with Myers that empathy is the source of true altruism [14].

The third approach of the interpretation of altruism is based on the evolutionary theory. Darwin also drew attention to the biological basis of altruistic behavior, trying to reconcile altruistic processes with the basic provisions of the theory of natural selection [8]. According to evolutionary psychologists, the quintessence of life is the preservation of the gene pool [14]. According to Hamilton, altruism arose as a mechanism for preserving our genes in the bodies of people close to us [7], so people are more likely to help those with whom they are genetically related [21, p. 46]. Thus, the main idea of this theory is in thought that for any individual it is the appropriate only activity that ensures the survival of his own family [12, p. 59]. One of the forms of self-sacrifice is attachment to one's children [14].

In social psychology, the idea that altruism is selfless care, help, self-sacrifice and has gained recognition [20, p. 174], willingness to provide selfless help without regard to their selfish interests [14]. Altruism is a rule according to which we strive to benefit another person even at an absolute price for ourselves [4, p. 879].

From a psychological standpoint, altruism is often understood as a devotion, conscious and voluntary service to people, the desire to help others [20, p. 175]. In Western psychology, altruism is a motive for help, manifested in compassion, in meeting the needs of the helpless, in the desire to care for, comfort, protect, and care [5, p. 181-182].

In this case, altruism involves the promotion of not the general interest, but the interest of another person [20, p. 175]. The altruist is ready to help completely unselfishly, even when he is not offered anything in return.

In psychology, altruism is often seen as the opposite of selfishness and (or) competition [4, p. 879]. However, if the altruist helps others, even when potentially he is harming himself, then in the case of competition, the individual harms others, even at the risk of their benefit [15]. Altruistic behavior that stems from a sense of moral obligation to act according to personal norms [22, p. 273], identified with prosocial behavior [20, p. 174], aimed at the benefit of others, rather than some external reward [5, p. 218].

Adolescence is characterized by a high level of formation of prosocial behavior, which is due to psychological mechanisms of identification, empathy, and reflection [6, p. 112]. Its special case is altruistic behavior [12, p. 58], and in terms of social significance, the highest level of prosocial self-realization is altruism [13, p. 4].

According to G. Bierhoff, it is necessary to distinguish between the concepts of "help", "prosocial behavior" and "altruism". The aid concerns actions aimed at improving the situation of the beneficiary. Prosocial behavior refers to assistance that is not motivated by professional obligations. Altruism refers to prosocial behavior, which has the ultimate goal - to benefit another person [1, p. 179].

It is believed that the manifestation of altruism is associated with two motives: moral duty, in which help is usually sacrificial ("detached"), and moral compassion, in which a person shows altruism in connection with the identification-empathic merger, identification, empathy, but sometimes does not come to action [5, p. 221]. Altruistic personality is characterized primarily by a focus on others, concern for the welfare of loved ones, empathy, kindness [11, p. 62]. It would be impossible without altruism, friendship, love, salvation, volunteering, charity, etc. [16].

Thus, despite the often quite significant differences in the views of different scientists on altruism, the scientific community has formed a fairly clear idea of its nature and manifestations in different life situations. Some attention was also paid to the place and role of altruism in volunteering, which has long traditions and different forms of practical implementation in terms of different regions, ages, and social groups.

A peculiar trend of recent times, at least in Ukraine, is the active participation in student volunteering, which is motivated by various factors. At the same time, the place and role of altruism as a psychological factor of student volunteering remains insufficiently studied.

**The purpose of the article** is to clarify the nature and manifestations of altruism as a psychological basis for volunteering students.

**Materials and methods.** We used the method of S. Bubnova's "Diagnosis of the real structure of value orientations of the individual" to study the system of value orientations (including those related to altruism) of students who participate in the volunteer movement [3]. It makes it possible to determine the value orientations of respondents, including those seeking higher education, which further influences the choice of life path and the implementation of certain life strategies. The technique allows you to explore the value human's sphere in terms of 11 groups of values. 1 - a pleasant pastime and rest; 2 - high material well-being;

3 - search and enjoyment of the beautiful; 4 - help and mercy towards other people; 5 - love; 6 - knowledge of the new in the world, nature, man; 7 - high social status and people management; 8 - recognition and respect of people, influencing others; 9 - a social activity to achieve positive changes in society; 10 - communication; 11 - health.

Among these groups of values should be distinguished those that directly (help and mercy concerning other people) or indirectly (recognition and respect for people and influence on others; love) relate to altruistic behavior.

During the study process, there were also used methods of analysis, synthesis, comparison, descriptive statistics, ranking, and parametric methods of statistical comparison of two independent samples.

**Results and their discussion.** In a general sense, volunteering can be considered as one of the phenomena of altruism. The results of psychological research show that the personality of the volunteer is characterized by an altruistic orientation [17, p. 390], and for a significant part of student youth volunteering is an important area of personal self-realization [18, p. 171].

Psychological research states that the prerequisites for altruism are the following personality traits: empathy, the ability to consider the consequences of their actions for other people, and personal norms that set the patterns of evaluation of the subject of the altruistic act [12, p. 61]. Altruist statements often contain the words: happiness, goodness, peace, justice, and so on. [11, p. 62].

It is important that altruism is based on the value system of the individuality [22, p. 275]. According to the study [10, p. 84], almost half of the volunteers are dominated by pronounced altruistic attitudes, which are characterized by a desire to provide selfless help to people who need it. Leading positions in the value hierarchy of volunteers are also self-confidence, spiritual freedom, development and self-improvement, cheerfulness, breadth of knowledge, and views [17, p. 390].

In the process of volunteering, students form and significantly change the system of value orientations. The main factors on which depend the formation of value orientations of participants in the volunteer movement are educational, organizational, activity (practical), communication, social, professional, personal [18, p. 171]. It should be noted that the list of basic values of student youth practically does not undergo significant transformations during their studies at a higher education institution. At the same time, their importance depending on various external and internal factors is constantly changing [19, p. 268].

With the help of S. Bubnova's method in 2020, we conducted a study in which 65 students of 2-4 courses of the Faculty of Mathematics, Physics, Computer Science and Technology of Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University, who received education in pedagogical and non-pedagogical specialties, with such qualifications as a teacher of mathematics, teacher of computer science, teacher of physics, teacher of labor training and technology, specialist of professional education in the field of service, and mathematics.

After the survey, respondents, depending on the experience of volunteering, were divided into two groups: student volunteers and students who do not volunteer. The number of the first group was 34 people, the second - 31 people. The results were processed after diagnosing the students by

adding positive answers separately for each of the 11 groups of values following the method developed by the author of the key with the subsequent finding of arithmetic mean values for each group of respondents.

As a result of calculations for students-volunteers the following rating list of groups of values were received (in parentheses is the arithmetic mean value): 1) "help and mercy concerning other people" (4.88); 2) "pleasant pastime, rest" (4.44); 3) "recognition and respect of people, influencing others" (4.32); 4) "love" (4.03); 5-6) "high material well-being" (3.12); 5-6) "knowledge of the new in the world, nature, man" (3.12); 7) "search and enjoyment of the beautiful" (3.06); 8) "health" (3.00); 9) "communication" (2.94); 10) "high social status and people management" (2.82); 11) "social activity to achieve positive changes in society" (2.29).

For students who do not take part in volunteering process, the rating list of value groups was as follows: 1) "pleasant pastime, rest" (4.16); 2) "recognition and respect for people and influence on others" (3.84); 3) "help and mercy towards other people" (3.65); 4) "love" (3.61); 5) "knowledge of the new in the world, nature, man" (3.16); 6) "high material well-being" (3.13); 7-8) "high social status and people management" (2.97); 7-8) "health" (2.97); 9) "communication" (2.68); 10) "search and enjoyment of the beautiful" (2.65); 11) "social activity to achieve positive changes in society" (2.13). To increase the level of visualization, the results of the study for both groups of students was shown in Figure 1.

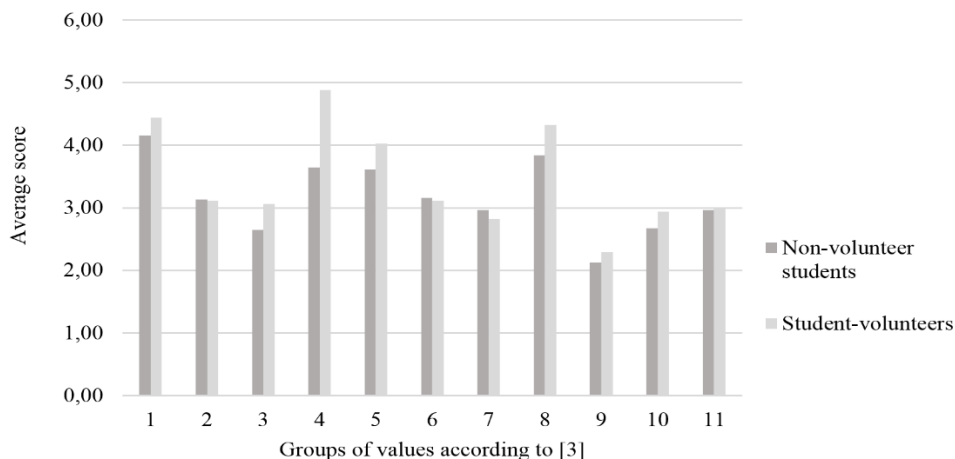
The comparative analysis showed that for volunteering students the main value (1st ranking position) was to "help and mercy towards other people" with a fairly high final score (4.88), which is significantly higher than the same figure for students which were not engaged in any volunteer activities (3.65). The value of "recognition and respect for people and influence on others" among student volunteers (4.32) was also significantly higher than the value of the other groups (3.84), as well as the value of "love" (4.03 as opposed to 3.61). This is the evidence that, on the one hand, altruistic behavior is quite characteristic of students in general, and on the other hand, it becomes a priority for volunteering students.

It is noteworthy that the indicators of other groups of values for volunteering students and students who were not engaged in any volunteer activities are very close in absolute value and rating position. The leading role in the system of value orientations of value "pleasant pastime, rest" can be explained by psychological and social features of youth. Thus the first four (on a rating) values occupy leading positions in both investigated groups. The last rating position of the value "social activity to achieve positive changes in society" is the evidence of the personality-oriented attitude of students to others, which can also be seen as an indirect argument in favor of their altruistic behavior.

To determine statistically significant differences between two independent samples, first we need to check the normality of the distribution of features. In this case, to make it possible to do this, we must find the asymmetry and excess of the distribution and compare them with the critical values [9, p. 137]. Our studies have shown that for all groups of values the values of asymmetries and excesses do not exceed critical values. This means that in all cases we are dealing with a normal distribution, so we can use it



as a basic Student's t-test.



**Fig. 1.** Structure of value orientations (average score) of student-volunteers and students who are not engaged in volunteer activity.

In this case, we should also check the equality (homogeneity) of the variances of the independent samples, which will be carried out using Fisher's F-test [2, p. 86]. The test results, which are shown in table 1, showed that for the three groups of values (7, 9, and 10) the value of

$F_{emp} > F_{cr}$ , which is equal to 1.62. This confirms the hypothesis of dispersion inequality at the level of  $\alpha < 0.05$ . Therefore, in these cases, it is necessary to apply the Welsh t-test, which is a modified Student's t-test for independent samples with inhomogeneous variances [2, p. 86] and takes into account, in particular, the different sample sizes.

**Table 1.** Fisher's F-test

Value group	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Fisher's F-test	0.50	1.41	1.18	0.51	0.55	1.06	2.06	0.87	1.97	1.64	1.37

The next step is to find the Student's t-test for samples with homogeneous variances and the Welsh t-test for samples with inhomogeneous variances and then compare

them with the critical values determined for a given probability level ( $\alpha=0.05$ ). The obtained data, as well as the generalized results of experimental data processing, are shown in table 2.

**Table 2.** Generalized results of determining the indicators of value orientations of student-volunteers (S-V) and students who are not engaged in volunteer activity (NV-S)

№	Value group	Average values		Ranking indicators		T-criterion	
		S-V	NV-S	S-V	NV-S	Student's	Welsh
1	A pleasant pastime and rest	4.44	4.16	2	1	1.020	---
2	High material well-being	3.12	3.13	5-6	6	-0.033	---
3	Search and enjoyment of the beautiful	3.06	2.65	7	10	1.053	---
4	Help and mercy towards other people	4.88	3.65	1	3	3.547	---
5	Love	4.03	3.61	4	4	1.447	---
6	Knowledge of the new in the world, nature, man	3.12	3.16	5-6	5	-0.115	---
7	High social status and people management	2.82	2.97	10	7-8	---	-0.405
8	Recognition and respect of people, influencing others	4.32	3.84	3	2	1.475	---
9	A social activity to achieve positive changes in society	2.29	2.13	11	11	---	0.492
10	Communication	2.94	2.68	9	9	---	0.949
11	Health	3.00	2.97	8	7-8	0.098	---

Since the empirical value of the Student's t-test for the 4th group of values (help and mercy towards other people) is more critical for the probability level  $\alpha = 0.05$  ( $t_{emp}=3.547 > t_{cr}=1.999$ ), the differences between the samples are statistically significant. In all other cases, the empirical values of the Student's t-test are less than critical for the probability level  $\alpha=0.05$ . A similar picture can be observed for groups of values for which the Welsh t-test was determined (7, 9, 10): in these cases, the empirical values of the t-test are also less than the critical one ( $t_{cr}=2.000$ ). This means that the differences between the samples are statistically insignificant.

The noted differences in the average scores for the value groups "love" and "recognition and respect for people and influence on others" were not confirmed at the level of

probability  $\alpha=0.05$ . At the same time, for the probability level  $\alpha=0.2$ , the empirical values of the Student's t-test are greater than the critical one ( $t_{cr}=1.296$ ). That is, statistical differences between these samples exist, but they can be described as insignificant. At the same time, for the 4th group of values ("help and mercy towards other people") the empirical value of Student's t-test is more critical not only for the probability level  $\alpha = 0.05$ , but also for the probability levels  $\alpha=0.01$  ( $t_{emp}=3.547 > (t_{cr}=2.660)$ ) and  $\alpha=0.001$  ( $t_{emp}=3.547 > t_{cr}=3.456$ ). It means that this group of values, which directly reflects the altruistic attitudes of the individual, distinguishes volunteering students from students who are not involved in volunteering.

**Conclusions.** Thus, altruism as a psychological phenomenon is a rather complex and ambiguous phenomenon.

Most often, it is associated with selfless help, compassion, care, guardianship, and sometimes-even self-sacrifice, which has a personality-oriented nature. As for the empathy it is believed to be the source of true altruism, and its manifestations are related to two motives - moral duty and moral compassion.

Altruism is closely linked to the volunteer movement, the most numerous and active part of which are students by themselves. A characteristic feature of a volunteer's per-

sonality, including a student-volunteer, is his altruistic orientation. An important feature of altruism is that it is based on the human value system. Because of the study of the system of value orientations of students, it was found that altruistic orientation is quite characteristic of students in general, and it becomes a priority for volunteering students. It gives grounds to the claim that altruism is the psychological basis and the leading motivation for volunteering students.

#### REFERENCES

- Bierhoff, H. W. (2002). Prosocial behavior. Hove : Psychology Press, 385.
- Bosniuk, V. F. (2020). Mathematical methods in psychology: a course of lectures. Kharkiv : NUTsZU, 141 (in Ukraine).
- Bubnova, S. S. (1999). Personality value orientations as a multidimensional nonlinear system. *Psychological journal*, 20 (5), 38–44 (in Russian).
- Cropanzano, R., Mitchell, M. S. (2005). Social exchange theory: An interdisciplinary review. *Journal of management*, 31(6), 874–900.
- Ilin, E. P. (2002). Motivation and motives. St. Petersburg : Piter, 512 (in Russian).
- Kalashnykova, L. V. (2019). Ego-altruistic orientation of prosocial behavior in the context of dialogic approach. *Theoretical and applied problems of psychology*, 1, 106–115 (in Ukraine).
- Keyselman (Dorozhkin), V. R. (2010). Altruism: the so-called good. Simferopol : Tavriia, 348 (in Russian).
- Keyselman, V. R. (2016). Facets of altruism. Kyiv : Fenyks, 318 (in Russian).
- Klymchuk, V. O. (2009). Mathematical methods in psychology. Kyiv : Osvita Ukrainy, 288 (in Ukraine).
- Kolomiiets, L. I., Hlyzdova, A. I., Uzvenchuk, V. S. (2017). Psychological features of motivation volunteer activities. *Psychological journal*, 5 (9), 79–90 (in Ukraine).
- Komar, T. V., Onyshchuk, V. V. (2019). Applied research: althrowistic self-egoism and egoistic altruism?, *Scientific activity as a way of formation of professional competencies of the future specialist*, Materials of the International scientific-practical conference. Sumy : FOP Tsoma S. P. (in Ukraine).
- Kopets, L., Hordiienko, V. (1997). Prosocial behavior conformity and the problem of the individual professional success's prediction. *Scientific Papers NaUKMA. Politology. Sociology*, 7, 58–66 (in Ukraine).
- Korchakova, N. V. (2018). *Age-related genesis of personality prosociality*. (Thesis for the degree of Doctor of psychological science). National Pedagogical Dragomanov University, Kyiv (in Ukraine).
- Myers, D. (2002). Social Psychology. St. Petersburg : Praim-Yevroznak, 512 (in Russian).
- Meeker, B. F. (1971). Decisions and Exchange. *American Sociological Review*, 36 (3), 485–495.
- Nikolaienko, V. L., Nikolaienko, L. H., Chikarkova, M. Yu. (2019). Altruism. Great Ukrainian encyclopedia. URL: <https://vue.gov.ua/Альтруїзм> (in Ukraine).
- Peretiatio, V. A. (2014). Volunteering and the formation of spiritual values and value orientations. *Scientific Journal of National Pedagogical Dragomanov University. Series 12. Psychological Sciences*, 43, 386–393 (in Ukraine).
- Podolianchuk, D. S. (2019). The factors of formation value orientations of students participating in volunteer movement. *Theory and practice of modern psychology*, 1, 168–172 (in Ukraine).
- Podolianchuk, D. S. (2020). Valuable orientations of student youth as an object of socio-psychological research. *Habitus*, 19, 263–270 (in Ukraine).
- Prymachok, L. L. (2014). Theoretical comprehension of the essence of altruism as a moral and multidiscipline category. *Theoretical and Methodical Problems of Children and Youth Education*, 18 (2), 170–178 (in Ukraine).
- Prymachok, L. L. (2015). Evolutions of the ideas of altruism in the western philosophical and psychological thought. *Research Notes. Series "Psychology and Pedagogy Research" (Nizhyn Mykola Gogol State University)*, 3, 44–48 (in Ukraine).
- Schwartz, S. H. (1977). Normative influences on altruism. In L. Berkowitz (Eds.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 10, pp. 221–279). New York : Academic.
- Yants, N. D. (2009). Fundamentals of volunteering: a course of lectures. Pereyaslav-Khmelnysky : Pereyaslav-Khmelnysky State Pedagogical University named after Hryhoriy Skovoroda, 119 (in Ukraine).
- Zlyvko, V. L., Lukomska, S. O. (2015). Psychological peculiarities of volunteering in modern Ukraine: motivational aspect. *Scientific bulletin Mykolaiv V. O. Sukhomlynskyi national university. Psychological sciences*, 2, 40–46 (in Ukraine).

# Archetypal Symbolization in Psychodrawings

I. Serhata

Department of Psychology, Deep Correction and Rehabilitation, Cherkasy National University named after Bohdan Khmelnytsky, Cherkasy, Ukraine

Corresponding author. Email: inesaserhata@gmail.com

Paper received 05.05.21; Accepted for publication 18.05.21.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2021-252IX99-19>

**Abstract.** The article reveals the deep meaning of the concepts "archetype" and "symbolization". In particular, the emphasis is put on archetypal symbolization in psychodrawings. The content of symbolization mechanisms is considered and specified. The commonality between a dream and a psychodrawing is demonstrated. The depth-correction method of analysis of psychodrawings is characterized. The study is based on psychodynamic theory and practice of deep knowledge of the psyche in its integrity (conscious / unconscious).

**Keywords:** active socio-psychological cognition, archetype, symbolization, deep cognition, psychodrawing.

**Introduction.** Archetypal symbolism expresses the meaning of the unconscious and has to some extent common characteristics for all mankind and acquires individual significance in specific manifestations of the subject's activity. For each subject in different periods of life there is a personal interpretation of a symbol, which is associated with the uniqueness of experience and the dynamics of the psyche, which is able to change, reconstruct.

**A brief review of publications on the topic.** Analysis of scientific sources showed that the coverage of the phenomenon of symbolization was started in psychoanalysis: E. Glover, J. Lacan, P. Orban, C. Rycroft, R. Rusion, Z. Freud and philosophy: O. Losev, continued in the works of K. Babenko, M. Mamardashvili, P. Teslyuk, T. Yatsenko and others.

The works of S. Freud and K. Jung acquired a characteristic role in the study of the phenomenon of archetype and symbolization. The concept "archetype" was also studied by such scientists as S. Grof, O. Leontiev, E. Neumann, K. Pribram, O. Rank, E. Fromm, F. Schelling, T. Yatsenko, and others.

**Purpose.** To reveal the meaning and role of archetypal symbolization in psychodrawings.

**Materials and methods** The study is based on the method of active socio-psychological cognition (ASPC), which was developed by T. Yatsenko [5 - 11]. Work in groups of ASPC involves the use of indirect means of in-depth knowledge of the psyche (a set of thematic psychodrawings, reproductions of paintings, modeling of stones, etc.). The leading mechanisms of deep psychocorrection are positive disintegration and secondary integration of the psyche at a higher level of its development.

**Results** S. Freud considered archetypal symbolism in the context of dream analysis and linked it to the mechanism of symbolization. Symbolization is "a unique, peculiar only to human mental process of replacing some images with other ideational formations, which are characterized only by a distant similarity with the original ideas - a similarity based on random, secondary and insignificant details" [1, p. 193].

In the analysis of dreams by S. Freud [2] were discovered the mechanisms of symbolization: hint, thickening, displacement, imagery, secondary processing. In T. Yatsenko's scientific researches [5 - 11] the content of such mechanisms as thickening, displacement, hint, localization, generalization, masking by quantity, converse,

hyperbolization, minimization, schematization in the context of psychodynamic understanding of psyche is specified. A hint is one of the "most effective" mechanisms of symbolization.

A fiction work reflects the nature of phenomena holistically, which allows to use the paintings in the holistic cognition of the mental as a mediator, a conductor between the conscious (material) and the unconscious (ideal) in the psychoanalytic process. Perception is symbolic by its nature. The revelation of the unconscious is possible only through the understanding and interpretation of symbols, which are manifested in dreams, drawings, art works of art and are expressed with the help of archetypes: the archetype in connection with mechanisms of symbolization (a hint, thickening, displacement etc.) seeks to connect the opposites of the psyche and implicitly represent them in the integrity of the image. This is due to the transformation of the unconscious into symbols that compensate the lost connections between substructures" [6, p. 136].

K. Jung defined the archetype as an unconscious content, which "changes, is realized and perceived under the influence of the individual conscious, on the surface of which it arises" [7, p. 65]. An archetype is not just separate images, but an instinct that allows to convey a hidden psychological meaning (K. Jung). The problem of symbolology decoding, including the archetype, is important in deep cognition (T. Yatsenko). According to E. Neumann, the archetypes of the collective unconscious are initially formless mental structures that acquire visible contours and concretization in art. The scientist wrote: "Archetypes are changed by the environment through which they pass, i.e. their form changes depending on the time, place and psychological complex of the individual in which they manifest" [4, p. 154]. The archetypes are inaccessible to direct observation and are revealed only indirectly - through their projection on external objects. That is why we have the opportunity to understand the individual uniqueness of the archetype. Archetypes catalyze the objectification of the mental (ideal) outward in the visualized self-presentation of the subject. In this context, T. Yatsenko notes: "Object symbolization of the psyche has an advantage over verbal forms due to the processes of internal semantic "condensate", generalized abstraction and filtering of meanings from the plot-situational specifics. Object-oriented forms of presentation provide

the prospect of determining the logical order of the psyche by psychoanalytic interpretation of behavioral material based on obvious, observable, comparable, etc. Synthesized form of materialized-visualized presentations allows in verbal-dialogic interaction to fulfill portioned, multi-level investigation of the semantic load" [6, p. 125]. It is also worth noting that due to the mechanisms of symbolization and archetypal symbolism it is possible to analyze the psychological tendencies of the psyche of the respondents.

The archetype, presented in a specific image, in its content goes beyond it. Archetypal symbolization contributes to the energetic content ("revival") of the image, which indicates its integration with the potent substructures of the psyche, which have a latent direct connection with Id. According to the psychodynamic approach, this "... occurs due to the transformation of the unconscious into symbols that objectify the lost connections between substructures" [6, p. 136]. The individualized meaning of the archetype can be revealed (understood) only if the subject is aware of it, in the process of knowing the system-logical order of the behavioral material that catalyzes self-reflection. At the same time, the involvement of the subject in the process of cognition of the semantic load of its own representatives is important.

In the methodological aspect, the approach to the analysis of drawings is combined with psychoanalytic, for their holistic understanding, to have systemic characteristics that determine the logic of the unconscious.

Z. Freud believed that the fine arts have much in common with fantasies and dreams through the removal of psychological stress that arises from the frustration of instinctive needs, and implements a compensatory function. According to the scientist, in a dream there occurs a symbolization of the unconscious in order to avoid censorship: "In the mental complex, which has been influenced by censorship, the only untouchable component is the affects; only they can show us the right way to interpretation" [2, p. 274].

The analysis of psychodrawings showed an incredibly important role in determining common analogies and systemic characteristics - archetypes. According to K. Jung, they unite the psychodrawing with the dream, create "basic schemes" of the unconscious. Z. Freud and K. Jung saw in dreams the basis, the starting point of the process of free associations. K. Jung writes: "Z. Freud made a simple but profound observation - if you encourage someone who has seen a dream, to continue the story of it in the thoughts it provides, the patient will go far enough ... "[3].

Also, in-depth correctional work with psycho-drawings is somewhat similar to the work of an analyst with dreams in the sense that he stays closer to sleep, and in dialogic interaction with the respondent the emphasis is put on the psycho-drawing. The character and content of images determines spontaneity. This connects the thematic drawing with free associations, which were studied by K. Jung, offering patients "tests of verbal associations", or with drawings in which patients reflected their dreams, which actually became the definition of the theme of the drawing.

In groups of ASPC there often arise situations, in the process of deep psychocorrection, a combination of the

analysis of psychodrawings with dreams. Group psychocorrection often actualizes work with dreams. Quite often, dreaming contributes to the realization of catharsis, either at night, during sleep, or during a storytelling in a group. In the context of the above, we can state the commonality between the dream and the psychodrawing, although they differ in the nature of origin and the contribution of conscious and unconscious to the content of the image (in the final result). They are united by imagery. Psychoanalysts have emphasized that images that appear in dreams are much more vivid and picturesque than the corresponding concepts and experiences of a real life. "In a dream, concepts can express their unconscious meaning" [2].

The importance of drawing was also emphasized by K. Jung, who suggested that patients "draw what appeared to them in a dream or fantasy." He emphasized that this is not about the art of drawing, but about something else. In his understanding, drawing contributes to the activity of those aspects of the psyche (related to childhood) that were inactive. A person not only talks about it, but also does it. There is a big difference between a conversation and many hours of work, connected with drawing. If it were meaningless for a person, he/she would feel overwhelming disgust to such activities and would not perform them. Thanks to the drawing, an element of reality penetrates the imagination, and now these pictures begin to have an independent real impact. The picture has a psycho-correctional function. "Reflecting itself, it becomes able to shape itself." [4] There are such changes in positions and values, such shifts of the focus of the individual's attention, which are very difficult to convey.

The picture itself is uninformative precisely because it needs to be filled with deep psychological content. This is facilitated by the dialogic interaction of the psychologist with the respondent. In this we find the commonality of our understanding of the limited capacity of drawing only, which necessitates its union with verbal work, expressed by K. Jung, who wrote: "the drawing is not enough... it is needed to understand the images intellectually and emotionally, due to what they become not only clear, but also morally integrate with consciousness" [7].

In working with a set of psychodrawings, according to the method of ASPC, the emphasis is on synthesizing to know the logic of the unconscious. In particular, about the logic of the unconscious K. Jung writes: "The one who is going to study the soul should not confuse it with consciousness, otherwise he/she himself/herself hides the subject of his/her study from his/her own view" [7].

Deep psychological practice shows the importance of understanding mental reality through the effectiveness of one or another of its components: the real is that acts (that is active). K. Jung noted that the picture cannot be explained only by rational concepts of consciousness, so even my patients reasonably prefer symbolic reflection and its interpretation. Psychoanalytic features of psychodrawings in the context of their interpretation once again indicate the importance of understanding the archetypal symbolization in learning the subject's psyche.

**Conclusions.** Archetypes can be understood and known only if they are transformed into archetypal images, which involves their filling with individual and unique content of the subject's psyche. Archetypes are not direct-

ly involved in the creation of the content of the psyche, they only provide, catalyze its recoding into figurative, objectified forms, which are achievable by direct observation and further in-depth study. Archetypal symbolization

in the diagnostic and correctional process helps to outline the personal issues of the subject and helps to reflect the unconscious content of the psyche.

#### REFERENCES

1. Psychoanalytic terms and concepts: a dictionary / ed. by Bornessa E. Moore and Bernard D. Fain; [trans. from English A.M. Bokovikov, I.B. Grinshpun, A. Filtz]. - Moscow: independent firm "Class", 2000. - 304 p.
2. Freud Z. Interpretation of dreams: [translated from German] / Z. Freud. - Kiev: Health, 1991. - 384 p.
3. Jung KG Archetype and symbol / K.G. Jung. - Saint Petersburg: Renaissance, 1991. - 210 p.
4. Jung K. Psychoanalysis and art: [translated from English] / K. Jung, E. Neumann. - Moscow: REFL-book; Kiev: Vakler, 1996. - 304 p.
5. Yatsenko T.S. Drawing in the psycho-correctional work of a psychologist-practitioner (on the material of psychoanalysis of thematic drawings complex) / T. Yatsenko, M. Chobitko, T. Dotsevich. - Cherkasy: Brama, 2003. - 216 p.
6. Yatsenko T.S. Methodology of in-depth correctional training of a psychologist / T.S. Yatsenko, A.V. Gluzman, - Yalta: Republic. higher institution "KSU", 2014. - 410 p.
7. Yatsenko T.S. Methodology of in-depth correctional training of a psychologist / T.S. Yatsenko, A.V. Gluzman. - Dnepropetrovsk: Innovation, 2015. - 394 p.
8. Yatsenko T.S. Methodology of the relationship of conscious and unconscious in the context of the problem of adaptation of the subject to society / T. Yatsenko // Problems of modern pedagogical education. Series: Pedagogy and Psychology: Coll. of Art. - Yalta, 2009. - Issue 21, Part 1. - P. 28–44.
9. Yatsenko T.S. Fundamentals of deep psychocorrection: phenomenology, theory and practice: [training manual] / T. Yatsenko. - Kyiv: Vyscha Shkola, 2006. - 382 p.
10. Yatsenko T.S. Psychodynamic theory: methodology and scientific and practical results / [T. S. Yatsenko and others] // Psychotherapy. - 2012. - № 10. - P. 81–91.

## Принципи функціонування групи АСПП як передумова вияву пралогічного мислення

К. В. Ткаченко

Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, м. Черкаси, Україна  
Corresponding author. E-mail: katerinatkachenko1809@gmail.com

Paper received 03.05.21; Accepted for publication 16.05.21.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2021-252IX99-20>

**Анотація.** Стаття виконана у руслі психодинамічної парадигми та присвячена розгляду засадничих принципів функціонування групи активного соціально-психологічного пізнання (далі – АСПП), які створюють передумови вияву пралогічного мислення. Останньому сприяє як візуалізована самопрезентація учасників АСПП, так і діалогічна взаємодія психолога з респондентом. Розкрито зміст терміну «пралогічне мислення» та виокремлено основні його ознаки.

**Ключові слова:** активне соціально-психологічне пізнання (АСПП), глибинне пізнання, діалогічна взаємодія, закон співпричетності, особистісна проблема, пралогічне мислення, принципи АСПП.

**Вступ.** Метод АСПП передбачає введення прогуманістичних принципів групової взаємодії, які нівелюють дотримання учасниками діагностико-корекційного процесу соціально прийнятних форм поведінки (в параметрах «добре» – «погано», «правильно» – «неправильно»).

Введення принципів функціонування групи АСПП послаблює контроль логічного мислення над пралогічним, що сприяє свободі вияву останнього. Прийняття учасниками групи принципів її роботи – невід’ємна умова створення належного психологічного мікроклімату, важливого для самопізнання й пізнання іншої людини. Найціннішим для аналізу матеріалом є дії та вчинки, які відбуваються в ситуації «тут і тепер». Під час глибинного пізнання постійно моделюються різні ситуації та випробовуються нові форми поведінки. В житті вони можуть бути досить ризикованими, проте ризик нівелюється, адже суб’єкт сприймається таким, який він є. Найкращим пізнавальним матеріалом є невимушена, спонтанна поведінка, яка спонукає актуалізацію вияву пралогічного мислення. Нашим завданням є виявлення пралогічних детермінант активності учасників АСПП, що організується завдяки візуалізованій самопрезентації у діалогічній взаємодії «Психолог ↔ «Респондент».

**Короткий огляд публікацій по темі.** Глибинна психологія вивчає несвідомі тенденції психіки, які впливають на поведінку людини. До числа таких феноменів належить пралогічне мислення. Дослідження проблеми пралогічного (первісного) мислення представлено у працях Ю. Бромлея, М. Еліаде, Л. Жмудя, А. Косарева, Ф. Клікса, Л. Леві-Брюля, К. Леві-Строса, С. Леклера, А. Лосева, І. Меркулова, М. Мюллера, В. Савчука, П. Федорова, К. Хюбнера, В. Щербатової, Т. Яценко та ін.

Першими і найбільш значними дослідженнями були роботи французького філософа Л. Леві-Брюля про первісне мислення. Л. Леві-Брюль продовжив дослідження свого вчителя Е. Дюркгейма, який стверджував, що уявлення первісних людей про простір, причину, час тощо були лише «колективними уявленнями» про організацію світу й суспільства і зовсім не виражали об’єктивного існування речей і явищ. Вчений розвинув закон «дологічного» мислення, поставивши питання про специфіку архаїчного мислення та наполягаючи на його пралогічному характері.

Е. Дюркгейм – послідовник О. Конта, вважав, що соціологія повинна вивчати суспільство як особливу духовну реальність, закони якої відмінні від законів індивідуальної психіки. Колективні уявлення – це соціальні факти (релігія, мораль, право, звички тощо) примусово нав’язані людській свідомості суспільним середовищем. Отже, колективні уявлення, згідно Е. Дюркгейму, це ідеї (вірування, моральні поняття), які людина одержує не зі свого індивідуального життєвого досвіду, а завдяки вихованню, суспільній думці, звичаям. Зважаючи на це, Л. Леві-Брюль поставив завдання: з’ясувати закони цього аспекту культури, спеціально вивчити особливості вияву колективних уявлень у різних за рівнем розвитку типах суспільств.

Л. Леві-Брюль вважав що, закони, що керують колективними уявленнями «відсталих» народів, зовсім не схожі на наші логічні закони мислення. Ці колективні уявлення не відділені від емоцій, почуттєвих аспектів архаїчних культур. Визначальним фактором колективних уявлень традиційних культур є віра в надприродні таємничі сили та взаємозв’язок з ними. Л. Леві-Брюль підкреслював, що «дикун» не шукає пояснень явищ навколишньої дійсності. Вони передаються йому в єдиному (синкретичному) комплексі уявлень про таємні сили, магічні властивості навколишнього світу, а не в структурно-аналітичній формі у вигляді окремих сутностей, елементів життя [5]. Взагалі сприйняття світу в «примітивних» культурах орієнтовано не на пошук об’єктивних характеристик, а на суб’єктивно-почуттєві, містичні форми освоєння. Тому «первісні люди» змішували, наприклад, уві сні, реальні предмети з їхніми образами, людину та її зображення, людину та її ім’я, людину та її тінь.

Первісне мислення непроникне для досвіду. Воно байдуже (нейтральне) до нього і не може звільнити архаїчну людину від її віри в містичні сили, фетиші. Місце законів логічного мислення (тотожності, несуперечності) займає в первісному мисленні закон співпричетності, який складається з того, що предмет (тварина, людина) може бути самим собою й одночасно іншою. Людина первісного суспільства відчуває себе містично єдиною зі своїм тотемом (крокодилом, орлом, левом), зі своєю лісовою душею тощо. Такий тип мислення Л. Леві-Брюль називав «дологічним», воно оперує передпоняттями чи передзв’язками. Отже, «колективні уявлення» первісних людей відмінні

від наших ідей і понять, та не рівносильні ним, вони не мають логічних рис і властивостей [5, с. 29].

На його думку, обсяг знань первісної людини був обмежений, індивідуальні уявлення, які вона черпала зі свого досвіду, були в основному результатом чуття й інтуїції, а не плодом міркувань. У своїх роботах вчений стверджує, що «первісне мислення за своїм змістом – пралогічне та містичне (у ньому немає диференціації природного й надприродного), воно нечутливе до протиріч і мало зважає на досвід, керуючись при цьому не законами логіки, а законом співпричетності (партиципації), тобто воно визнає передачу різних властивостей від одного предмета до іншого через їхнє зіткнення, оволодіння тощо» [4;5].

У психологічному словнику з психології та педагогіки подається таке визначення пралогічного мислення: «*пралогічне мислення* – етап розвитку мислення у філогенезі, що передує утворенню чітких, несуперечливих логічних структур, функціонуванню мислення за формально-логічними законами, коли існування причинно-наслідкових зв'язків вже усвідомлене, але їхня суть пояснюється в містифікованій формі. Явища співвідносяться за ознакою «причина – наслідок» і тоді, коли вони просто співпадають за часом» [1, с. 64].

А. Брудний подає визначення: «*пралогічне мислення* (префікс «пра» – означає «до, перед») – це логічне мислення нижчої якості, недосконале, коли причинно-наслідкові зв'язки між явищами вбачаються в ширшому числі випадків (якщо події відбуваються суміжно в часі і просторі). До нього належать і різні заботони» [2].

Узагальнюючи дослідження проблеми пралогічного мислення, можна виділити наступні ознаки цього феномену<sup>1</sup>:

- емоційна інтенсивність переживання. Л. Леві-Брюль вважав її головною ознакою пралогічного мислення, відмічаючи, що колективні уявлення «заражають емоціями кожного індивіда, в душі якого є страх, надія, релігійний жаж, полум'яне бажання і гостра потреба злитися воедино з загальним початком» [5, с. 28];
- схильність до ігнорування логічної аргументації ситуації, підміна її емотивним самовідчуттям;
- байдужість (нейтральність) до суперечностей;**
- недиференційованість об'єктивного існування явища й суб'єктивного ставлення до нього, тобто в колективних уявленнях предмети, явища, істоти можуть бути одночасно й самими собою, і чимось іншим (наприклад, первісні люди ототожнювали предмет і його зображення, людину та її ім'я, розглядали посягання на тінь людини, як на її саму);
- вияв анімізму («одухотворення»),** тобто приписування людських якостей неживим предметам;
- підпорядкованість **закону партиципації (співпричетності);**
- подвійність сприйняття реальностей світу: зрівнювання надприродного й реального, видимого й невидимого, матеріального й духовного, уявного й буденного, віртуального й істинного;

- визначення причинного зв'язку переважно на дотичності **двосуміжних площин;**
- незмінно стосується двоплощинних (двосуміжних) реальностей;
- підпорядкованість «іншій логіці» асиметричній «логіці свідомого»;
- домінування предасоціацій,** породжуваних колективними архаїчними передумовами;
- наближеність пралогічного мислення до містичного, та водночас не порушує його логічності в параметрах «іншої логіки».

**Мета статті.** Окреслити засадничі принципи функціонування групи АСПП, при дотриманні яких створюються оптимальні умови для вияву пралогічного мислення психіки суб'єкта. Розкрити поняття «пралогічне мислення», виокремити основні його ознаки.

**Матеріали та методи.** АСПП синонімічно має споріднену назву – «глибинне пізнання», основою якого є введення принципів групової взаємодії. В основу покладено психодинамічну парадигму, яка базується на пізнанні цілісності психіки в єдності свідомих і несвідомих виявів та їхній суперечливій сутності на методі АСПП, який розроблено академіком НАПН України Т. Яценко.

Процес глибинного пізнання підкорений механізмам, які були відкриті та науково і методологічно обґрунтовані Т. Яценко, а саме «позитивна дезінтеграція і вторинна інтеграція на більш високому рівні психічного розвитку суб'єкта» [11]. Дотримання вказаного закону поширюється на всі методики та процедури в межах функціонування груп АСПП. Діагностичні та корекційні процеси є невіддільними один від одного та протікають порційно й непомітно для учасників групової взаємодії.

**Результати та їх обговорення.** Для глибинно-психологічного пізнання важливим є забезпечення оптимальних умов поведінки учасників групи. Такі умови реалізуються завдяки дотриманню учасниками групи наступних принципів: спонтанність та невимушеність поведінки в поточній ситуації «тут і тепер», яка відбувається в атмосфері мінімізації спонук до активності, доброзичливості, щирості, відкритості, підтримки, конфіденційності, добровільності, сприйняття іншого таким, який він є, рівності позицій учасників, звернення один до одного на ім'я і на «ти» (за бажанням на «ви»), відсутності критики, заохочень і покарань, уникнення «чорно-білих» категорій, оцінних суджень тощо [10].

Вищеозначені принципи спрямовані на вивільнення мислення особи від необхідності раціоналізації, інтелектуалізації, заперечення і в такий спосіб маскування певних аспектів власної психіки (переживань, думок, спогадів, прагнень та ін., що суперечать певним нормам), а, навпаки, сприяють актуалізації архаїчних мотивів пралогічності поведінки учасників АСПП [9].

Специфіка процесуальної діагностики передбачає відсутність алгоритмів роботи: приховані змісти психіки виявляються в безпосередньому живому процесі, який має діалогічну сутність. У центрі уваги перебуває людина з її індивідуально-неповторною психічною організацією. Відповідно до функційних особливостей несвідомого, а саме його внутрішньої детермі-

<sup>1</sup> Матеріал ґрунтується на узагальненні літератури з цієї проблеми [2; 3; 4; 5; 6; 7; 9].

нованості, умови діагностико-корекційного процесу АСПП сприяють мінімізації факторів просоціального гатунку, як то соціальні оцінки в категоріях: «правильно» – «неправильно», «добре» – «погано», критика, «навішування ярликів» тощо. Так, з одного боку, групова атмосфера дає змогу суб'єкту почуватися психологічно захищеним, з іншого – інфантильна запрограмованість поведінки спонукає його до ітеративних (повторюваних) виявів захисних реакцій, що задає вільний вияв прагматичного мислення.

За окреслених вище умов, на спонтанній, невимушеній поведінці учасників пізнання відбувається процес накопичення психологом поведінкового матеріалу, який дає змогу наблизитися до внутрішньої феноменології суб'єкта, виявити вектор енергетичного потенціалу позадосвідних утворень.

У груповій психокорекції важливо, щоб її учасники не лише відчували ті чи ті емоції, а й розуміли причини їхнього виникнення. Цьому сприяє такий прийом, як *інтерпретація*, тобто пояснення поведінки. Канва самопізнання індивідуалізована, інтерпретаційні висновки базуються не на формалізованих, догматичних основах, а на *смыслах*, які необхідно віднайти у спонтанній поведінці суб'єкта. Психолог професійно повинен уміти прочитувати смисли, які необхідні для забезпечення динаміки пізнання, що задається діагностичною точністю запитань у діалозі «Психолог ↔ «Респондент».

Професійна зорієнтованість психолога зумовлюється розумінням ним структурно-динамічних аспектів психіки, у чому нам допомагає розроблена академіком НАПН України Т. Яценко «Модель внутрішньої динаміки психіки» (рис. 1).

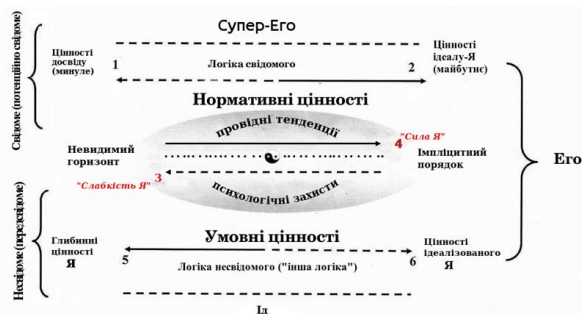


Рис. 1 «Модель внутрішньої динаміки психіки»

Розуміння векторності динаміки психіки (горизонталь і вертикаль) презентує провідні тенденції спонтанної активності суб'єкта, що знаходяться в енергетичному протистоянні (див. стрілки 2 і 5): з одного боку, це прагнення до соціальних успіхів («ідеал-Я», стрілка 2), з іншого – до «завершення нереалізованих справ дитинства», що спричинено глибинними цінностями (стрілка 5). Отож різновекторність психіки, яку ілюструє модель, указує на можливість формування в суб'єкта внутрішньої суперечливості психіки.

Внутрішня суперечність психіки знаходить вияв у наступних тенденціях: «до сили» і водночас «до слабкості»; прагненні до людей і одночасному відстороненні від них; «до життя» і водночас «до смерті» [10]. Різноспрямованість тенденцій детермінує виникнення особистісної проблеми суб'єкта.

У психодинамічній парадигмі *особистісна проблема* окреслюється як така, «яку суб'єкт сам не може розв'язати внаслідок неусвідомлюваності її передумов, каузальних аспектів, пов'язаних із внутрішньою стабілізованою суперечністю» [10, с. 33]. У глибинному пізнанні психолог має розкрити внутрішню неусвідомлювану суперечність респондента, яка є причиною особистісних проблем та показати розбіжності між його бажанням й стратегією поведінки.

З огляду на те, що несвідоме представляє «об'єктивну реальність» (завдяки його неусвідомлюваності, а отже і не втручанні свідомого), то воно може бути пізнаним, як і реальність загалом, за допомогою свідомого.

З. Фрейд вказував, що «все наше знання постійно пов'язане зі свідомим: навіть несвідоме ми можемо пізнати лише шляхом перетворення його у свідоме» [8, с. 17]. Одностайною є думка, що *несвідоме у його безпосередньо неспостережуваному вигляді не підлягає прямолінійному усвідомленню*. Водночас, як свідомому закритий прямий доступ в іншу сферу, так і, навпаки – несвідоме не може бути прямолінійно експлікованим, а це спонукає до пошуку третього шляху – пов'язаного з посередництвом, яке створює *візуалізація психіки та діалогічна взаємодія з респондентом*.

Саме діалогічна взаємодія психолога з респондентом сприяє розкладанню цілого на елементи, що відкриває перспективу пізнання сутності особистісної проблеми. Об'єктивну реальність психічного ми можемо пізнавати через суб'єктивну реальність, яка латентно презентується в емпіричному матеріалі особи у психокорекційному процесі. На основі емпіричного матеріалу психолог висуває палітру гіпотез, які підвищують ймовірність наближення до пізнання глибинних чинників, що визначають вимушену активність суб'єкта. Через постановку проблемних запитань каталізується процес рефлексії, осмислення того змісту, над чим особа ніколи не замислювалась. Запитання задаються суперечливістю висловлювань респондента, які об'єктивують протиріччя між свідомими намірами та реальними діями, що є основою прагматичного мислення.

Латентна активність несвідомого привернула увагу З. Фрейда як сигнал про наявність прихованої (*невидимої особі*) інформації – це описки, обмовки, сновидіння тощо [8]. Подібно звертають на себе увагу і малюнки, в яких виявляються відступи від реальності, характерної для твердого світу. Для прикладу ми наводимо ряд малюнків, у яких спостерігаються відступи від реальності (див. рис.2 – 7).





Рис. 2 С. Джерсі  
«Дзеркало сутності»

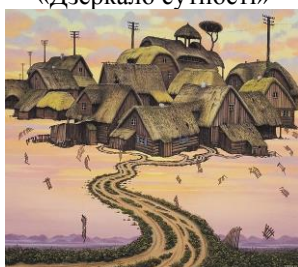


Рис. 5 Яцек Єрка  
«Польський бонсай»

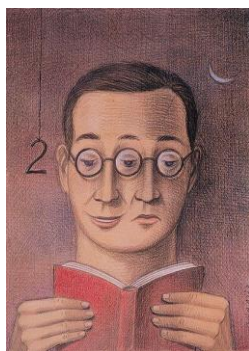


Рис. 3 Гурбуз Ексіоглу  
«Подвійність»

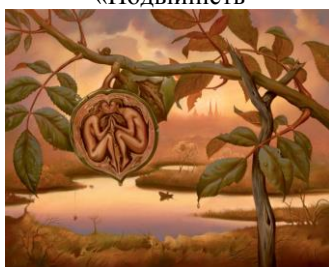


Рис. 6 В. Куш  
«Грецький горіх раю»



Рис. 4 Дж. Варен  
«Відлітай»

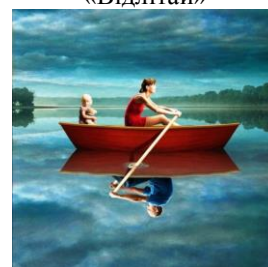


Рис. 7 І. Морських  
«Розставання»

Використання ж візуалізованих (опредметнених) засобів актуалізує *пралогічне мислення*, діалог – логічне мислення: на зіставленні двох логік (свідомого і «іншої» логіки) і криється ключик до каталізації діагностико-корекційних процесів, що стимулюють розвиток рефлексивного мислення суб'єкта.

Використання опредметнених засобів, в глибинному пізнанні психіки, підкорено законам існування твердого світу. Саме в цьому моменті криються витки орієнтованості глибинного пізнання на об'єктивність, яка здатна розімкнути «хибне коло»<sup>2</sup> психіки, що базується на відступах від реальності. Такі «відступи» від реальності (за ньютонівськими законами) зачасти ілюструють репродукції, що використовуються для самопрезентації. Якщо фрейдівські описки, обмовки мали латентну інформацію, то вона була близькою до вербалізованого тексту. У випадку з малюнками – передача інформації залежить від того, який буде підбір інших малюнків, вирішальним є позовжній аналіз.

У межах АСПП інтерпретація передбачає довготривалий діалог із подальшими узагальненнями, ефективність яких залежить від смислової співвіднесеності психологом усього напрацьованого матеріалу. Саме інтерпретація дає змогу об'єктивувати «іншу» логіку в порівнянні з тією, яку декларує суб'єкт, стверджуючи власні просоціальні інтереси «Я». Співстав-

лення двох логік актуалізує механізми раціоналізації, які слугують інтересам *логічного мислення*.

Провідні характеристики психіки виявляються в *нейтральності до суперечностей*, що доведено в праці Л. Леві-Брюля [4]. Об'єктивування логіки несвідомого – це один із найважливіших способів надання допомоги суб'єктові з метою самостійного розв'язання ним власних особистісних проблем. В результаті зростає психологічна сила суб'єкта за рахунок розширення поля його свідомості та вивільнення енергії, яку поглинали витіснення. Розв'язання суб'єктом особистісної проблеми сприяє нівелюванню внутрішньої суперечності психіки шляхом налагодження зв'язків між свідомим і несвідомим.

**Висновки.** У процесі глибинної психокорекції при дотриманні принципів функціонування групи АСПП створюються оптимальні умови для вияву пралогічного мислення та розвитку рефлексії особи на засадах вільного вираження емоційних реакцій, отримання зворотного зв'язку на них у відповідності з принципами щирості та узагальнення матеріалу на підставі цілісності розуміння психіки суб'єкта. Результати виявляються в посиленні логічності вчинків особи (їхньому розумінні й прогностичності результатів) завдяки зміцненню адекватності самоприйняття та нівелювання соціально-перцептивних викривлень.

<sup>2</sup> Йдеться про розмикання «хибного кола», яке задається системою психологічних захистів, що зумовлюють викривлення реальності, тобто суб'єктивізм психіки. Тому емпіричну базу формування психодинамічної теорії представляють стенограми (аудіо- і відеозаписи процесу АСПП). Саме на протокольному базисі здійснюються наукові узагальнення, тобто на так званому чуттєво-емотивному досвіді учасників діалого-аналітичної системи взаємодії в системі «Психолог – Респондент».

Задача логічного наукового аналізу – верифікувати прямий стенографічний фактаж, спираючись на закони твердого світу, що зумовлюють об'єктивність наукових висновків. Діагностико-корекційні позиції мають пряmlinійне емпіричне підтвердження, що є важливим для корекційної результативності.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Большой толковый психологический словарь / Под ред. А. Вебера. – М.: Эксмо, 2000. – 350 с.
2. Брудный А. А. Определение понятия «Пралогическое мышление». Психологический лексикон / А. А. Брудный / под ред. А. В. Петровского. – М., СПб.; 2005. – С. 147 – 148.
3. Дубров И. Г. Феномен менталитета: психологический анализ / И. Г. Дубров // Вопросы психологии. – 1993. – № 5. – С. 20 – 29.
4. Леви-Брюль Л. Первобытное мышление. – 1930. – 344 с.
5. Леви-Брюль Л. Сверхъестественное в первобытном мышлении / Л. Леви-Брюль. – М.: Педагогика-Пресс, 1999. – 602 с.
6. Рубинштейн С. Л. О природе мышления и его составе // Психология мышления : хрестоматия / [и др.]; ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. Ф. Спиридонов, М. В. Фаликман. – Издание 2-е, переработанное и дополненное. – Москва: АСТ: Астрель, 2008. – С. 111 – 116.
7. Стоянова И. Я. Пралогические образования в норме и патологии. Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора психологических наук. Специальность: 19.00.04. «Медицинская психология». Томск, 2007. – 47 с.
8. Фрейд З. «Я и Оно»: сборник. Санкт-Петербург, 2011. – 288 с.
9. Яценко Т. С. Методология глубинного познания: пралогическое и логическое мышление / Т. С. Яценко. – Днепр: Инновация, 2021. – 323 с.
10. Яценко Т. С. Основи глибинної психокорекції: феноменологія, теорія і практика: [навч. посібник] / Т. С. Яценко. – К.: Вища шк., 2006. – 382 с.
11. Яценко Т. С. Психологические основы активной подготовки будущего педагога к общению с учащимися: дис...докт. психол. наук : спец. 19.00.07. Киев, 1989. – 432 с.

## REFERENCES

1. The Big Explanatory Psychological Dictionary / Ed. A. Weber. – M.: Eksmo, 2000, 350 p.
2. Brudny, A. A. Definition of the concept of «Pralogical thinking». Psychological lexicon / A. A. Brudny / ed. A. V. Petrovsky. – M., SPb; 2005, P. 147 – 148.
3. Dubrov, I. G. Phenomenon of mentality: psychological analysis / I. G. Dubrov // Questions of psychology. – 1993. – №. 5. – P. 20 – 29.
4. Levy-Bruhl, L. Primitive Mentality, 1930, 344 p.
5. Levy-Bruhl, L. Supernatural in primitive thinking. – M.: Pedagogika-Press, 1999, 602 p.
6. Rubinshtein, S. L. On the nature of thinking and its composition // Psychology of thinking: a reader / [and others]; ed. Y. B. Gippenreiter, V. F. Spiridonov, M. V. Falikman. – Edition 2, revised and enlarged. – Moscow: AST: Astrel, 2008, P. 111 – 116.
7. Stoyanova, I. Y. Pralogical formations in norm and pathology. Abstract of the dissertation for the degree of Doctor of Psychology. Specialty: 19.00.04. «Medical Psychology». Tomsk, 2007, 47 p.
8. Freud, S. Ego and the Id: Collection. St. Petersburg, 2011, 288 p.
9. Yatsenko, T. S. Methodology of deep knowledge: pralogical and logical thinking / T. S. Yatsenko. – Dnipro: Innovation, 2021, 323p.
10. Yatsenko, T. S. Fundamentals of deep psychocorrection: phenomenology, theory and practice: [teach. manual.] / T. Yatsenko. – K.: Vishashhk., 2006, 382 p.
11. Yatsenko, T. S. Psychological basics of active preparation of future teachers to communicate with students: diss. ...doctor of psychological sciences: spec. 19.00.07. “Educational and developmental psychology”, Kyiv, 1989, 432 p.

**Principles of functioning of the ASPC group as a prerequisite for the manifestation of pralogical thinking****K. V. Tkachenko**

**Abstract.** The article is made in the context of the psychodynamic paradigm and is devoted to consideration of the fundamental principles of the functioning of the group of active socio-psychological cognition (hereinafter – ASPC), that set the prerequisites of the manifestation of pralogical thinking. The latter is stipulated by both visualized self-presentation of the ASPC participants and dialogue interaction of a psychologist with a respondent. The content of the term «pralogical thinking» and highlighted its main features.

**Keywords:** active socio-psychological cognition (ASPC), deep cognition, dialogue interaction, the law of involvement, the personal problem, pralogical thinking, principles ASPC.

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)