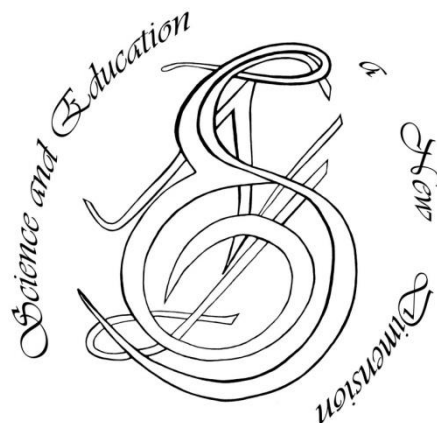


SCIENCE AND EDUCATION A NEW DIMENSION

PEDAGOGY  
AND  
PSYCHOLOGY



**p-ISSN 2308-5258**

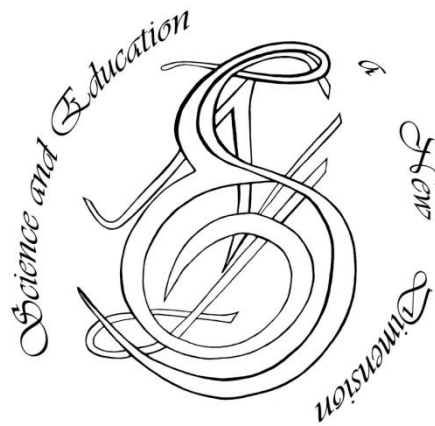
**e-ISSN 2308-1996**

IX(100), Issue 256, 2021 Sept.

**SCIENCE AND EDUCATION A NEW DIMENSION**

**<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2021-256IX100>**

# **Pedagogy and Psychology**



Editorial board

**Editor-in-chief: Dr. Xénia Vámos**

**Honorary Senior Editor:**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

**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:

**Diana Barkáts**

© 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 published under Creative Commons Attribution License v4.0



**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> .....	7
Методика діагностики вихованості ціннісного ставлення до живої природи учнів середнього шкільного віку <i>Н. О. Діра</i> .....	7
Аспекти побудови корекційно-стимулюючого середовища дітей раннього віку з порушеннями психо-мовленнєвої та рухової сфери <i>В. І. Галущенко</i> .....	11
Сутність, структура професійної компетентності майбутніх фахівців галузі фармація <i>І. С. Ковальчук</i> .....	15
The structure of assessment and control activities of children before school age in the vector of modernity <i>І. V. Saraieva</i> .....	20
Assessment and peer assessment of foreign speaking production competence of the 1st year pre – service teachers <i>D. Stelmakh</i> .....	26
An organisational framework of Masters of Education in universities in Canada <i>M. Stepanets</i> .....	31
Content and Language Integrated Learning (CLIL): present and future (as a Finnish innovation) <i>К. Ye. Stupak</i> .....	34
Педагогічне проєктування вибіркової частини освітньої складової освітньо-наукової програми підготовки доктора філософії <i>Н. А. Тарасенкова, І. А. Акуленко</i> .....	39
Огляд досліджень щодо моніторингу математичних компетентностей учнів <i>Д. О. Тютюнник</i> .....	45
The Role of Integrated Interdisciplinary Links in the Study of the Mother Tongue in Primary School <i>S. M. Yatsyna, V. I. Movchan</i> .....	49
Експериментальна перевірка ефективності методики формування професійно орієнтованої компетентності в англomовному діалогічному мовленні майбутніх офіцерів зі спеціальності інформаційні системи та технології <i>В. О. Юхименко</i> .....	53
Особистісні якості майбутніх менеджерів з персоналу в структурі професійної підготовки <i>Чжоу Сюйлін</i> .....	59
<b>PSYCHOLOGY</b> .....	63
Прояви соціальної стигматизації спільноти осіб з інвалідністю внаслідок інтелектуальних порушень у сучасному суспільстві <i>М. Є. Паламарчук</i> .....	63
Часовий аспект образу Я у дітей старшого дошкільного віку із затримкою психічного розвитку <i>Г. Б. Соколова</i> .....	69
Психологічна безпека освітнього середовища для викладачів педагогічних коледжів <i>Л. М. Тягур</i> .....	73
Особистісні особливості здатності до цілепокладання на різних етапах самореалізації <i>О. С. Заболотна</i> .....	77



## PEDAGOGY

### Методика діагностики вихованості ціннісного ставлення до живої природи учнів середнього шкільного віку

Н. О. Діра

Національний університет біоресурсів і природокористування України, м.Київ, Україна  
Corresponding author. E-mail: dira.nadija90@gmail.com

Paper received 29.07.21; Accepted for publication 13.08.21.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2021-256IX100-01>

**Анотація.** У статті розглядається методика діагностики вихованості в учнів середнього шкільного віку ціннісного ставлення до живої природи, розглянуто комплекс методів та процедур, за допомогою яких визначається рівень вихованості даного особистісного утворення школярів. В структурі поняття ціннісного ставлення до живої природи учнів середнього шкільного віку розроблені критерії та показники її сформованості. За сформованими критеріями (когнітивно-аналітичний, емотивний (емоційно-мотиваційний), діяльнісно-поведінковий) і рівнями (високий, достатній, середній і низький) представлено результати діагностики. Встановлено певні відмінності у результатах діагностування учнів середнього шкільного віку за віковими та гендерними особливостями.

**Ключові слова:** діагностика, методика діагностування, вихованість, ціннісне ставлення до живої природи, учні середнього шкільного віку.

**Вступ.** Дослідження рівнів вихованості в учнів середнього шкільного віку ціннісного ставлення до живої природи передбачає вирішення наступних завдань: 1) для визначення рівнів вихованості ціннісного ставлення до живої природи необхідно виявити критерії та показники; 2) розробити відповідно до критеріїв і показників авторський анкетний опитувальник; 3) підібрати згідно завдань релевантні опробовані методи дослідження різних складових ціннісного ставлення особисті; 4) виділити рівні вихованості в учнів середнього шкільного віку ціннісного ставлення до живої природи; 5) перетворити якісні критерії і показники у кількісні, що дозволить провести статистичну та математичну обробку отриманої педагогічної інформації.

**Аналіз актуальних досліджень.** Акцентуючи увагу на основних підходах до визначення та аналізу результатів виховання особистісних якостей, провідні науковці, такі як І. Бех, П. Фролов, І. Зверева, Л. Коваль Крисаченко В.С, Рідей Н.М., Зонь В.В. та інші зауважують, що феномен вихованості є достатньо складним і вивчається у різних аспектах. Вихованість представлена у якості найважливішої характеристики особистості, вона пов'язана з усіма сторонами індивіда та, відображає ступінь гармонійності та всебічності розвитку.

**Мета статті** – описати методику та результати діагностування рівня вихованості в учнів середнього шкільного віку ціннісного ставлення до живої природи.

**Методи дослідження.** У процесі дослідної роботи застосовано комплекс методів науково-педагогічного дослідження, зокрема: аналіз, синтез, порівняння, систематизація та узагальнення, методологія його виховання в учнів середнього шкільного віку.

**Виклад основного матеріалу.** Екологічне виховання в системі сучасної середньої освіти входить в нову стадію свого розвитку, головною особливістю та метою якого є формування ціннісного ставлення до живої природи особистості.

Поняття «ціннісне ставлення» трактується дослідниками по-різному через складність та багатогранність самого феномену «цінність». У контексті нашого дослідження ми розглядаємо «ціннісне ставлення до живої природи» як інтегративну якість особистості, що є внутрішнім регулятором ставлення людини до природного середовища, що виявляється і реалізується у всіх видах діяльності, спрямованих на пізнання, освоєння і збереження природи. Про певний ступінь вихованості судять за певними критеріями. Критерій – засіб для судження, ознака, на основі якої робиться оцінка, визначення або класифікація чогонебудь; мірило судження та оцінки, основна ознака, за якою одне рішення обирається із багатьох можливих [1]. В сою чергу, показник – конкретне вимірювання критерію, який робить його доступним для спостереження та аналізу, тобто це - підґрунтя, яке дозволяє судити про наявність тієї чи іншої ознаки.

За своєю внутрішньою структурою ціннісне ставлення до живої природи учнів опосередковується єдністю та взаємодією всіх сфер особистості і висловлює її спрямованість на питання взаємодії з природним середовищем. Спрямованість, як один із найбільших компонентів структури особистості, робить організуючий вплив на всі інші напрямки екологічної культури особистості [2].

Основну складність в дослідженні вихованості ціннісного ставлення до живої природи становить вимір і оцінка стану структурно-функціональних компонентів. Діагностика вихованості ціннісного ставлення до живої природи учнів на констатуючому етапі експериментальної роботи має важливе значення для розробки технології виховання учнів середнього шкільного віку, а після проведення формуючого експерименту є необхідною умовою з'ясування ступеня її ефективності.

Екологічна культура учнів середнього шкільного віку визначається та відповідає їхній поведінці у повсякденному житті та екологічно компетентному вирішенні проблем у різних видах діяльності. Вихо-

дючи з розробленої нами теоретичної моделі екологічної культури особистості та виділених в ній основних структурних компонентів, ми прийшли до висновку про необхідність діагностики рівня екологічної культури учнів середнього шкільного віку за наступними критеріями: когнітивно-аналітичний; емотивний (емоційно-мотиваційний), діяльнісно-поведінковий [3].

Кожен із запропонованих критеріїв розкривається засобами системи емпіричних показників, які відображають міру розвитку і сформованості окремих складових екологічної культури особистості. Відбираючи показники, ми виходили із необхідності враховувати, принаймні, дві важливі умови: 1)інформативність показника; 2)можливість не лише здійснювати його якісну інтерпретацію, але й кількісного вияву [4].

Когнітивно – аналітичний критерій включає такі показники: володіння екологічними поняттями та термінами, розуміння позитивного і негативного антропогенного впливу на довкілля, осмислення причин сучасної екологічної кризи в країні і світі, обізнаність із загальними закономірностями співіснування у природі людей, тварин і рослин, знання правил етичної поведінки у природі.

Емотивний критерій відображає потребу у накопиченні екологічних знань, гармонійному співжитті із природою, любові до природи, позитивно зацікавлене ставлення до її збереження і примноження, інтерес до екологічних проблем, визнання необхідності власної природоохоронної діяльності в регіоні, ставлення до негативних дій інших у довкіллі, відчуття власної причетності до глобальних екологічних проблем.

Показниками діяльнісно-поведінкового критерію нами обрані наступні: уміння здійснювати екологічний моніторинг, уміння складати екологічні проекти, здатність здійснювати агітаційну та пропагандистську екологічну роботу серед широких груп населення; участь у екологічних акціях, у роботі громадських природоохоронних організацій; готовність до еколого-безпечної та природоохоронної діяльності [5].

На основі даних критеріїв і показників визначені рівні сформованості екологічної культури учнів середнього шкільного віку: високий, достатній, задовільний, початковий та подано їх узагальнені характеристики.

Високий рівень вихованості ціннісного ставлення до живої природи учнів середнього шкільного віку властивий тим, хто проявляють високий рівень знань щодо розуміння суті та змісту екологічних проблем, при цьому теоретичне розуміння підкріплене практичною реалізацією у контексті: розуміння учнем місця і ролі природи в житті людини; проявлення почуття любові до природи та природних процесів; сформованості почуття любові до природи; прояви самостійності мислення. Учні приймають активну участь у природоохоронній діяльності, а така участь зумовлена усвідомленими стійкими мотивами завдяки особистісним переконанням і нормам суспільства.

Достатній рівень вихованості ціннісного ставлення до живої природи характеризується достатнім рівнем знань щодо основних екологічних понять, позитивного і негативного антропогенного впливу на довкілля, достатньо серйозно осмислюються причини сучасної екологічної кризи в країні і світі, добра обізнаність із

загальними закономірностями співіснування у природі людей, тварин і рослин, достатній рівень знань про правила етичної поведінки у природі. Учні цієї групи притаманне: почуття любові до природи, усвідомлення розуміння місця і ролі природи в житті людини; участь у природоохоронній діяльності є не систематичною і визначається певними стимулами.

Задовільний рівень вихованості ціннісного ставлення до живої природи властивий учням, які: виявляють задовільний рівень знань щодо основних екологічних понять, позитивного і негативного антропогенного впливу на довкілля; недостатньо серйозно осмислюють причини сучасної екологічної кризи в країні і світі; мають поверхову обізнаність із загальними закономірностями співіснування у природі людей, тварин і рослин, задовільний рівень знань про правила етичної поведінки у природі. Учні цієї групи властивий епізодичний прояв почуття любові до природи, характерне слабе усвідомлення розуміння місця і ролі природи в житті людини; участь у природоохоронній діяльності є рідкою.

Початковий рівень – властивий тим учням, які виявляють незадовільне розуміння суті та змісту основних екологічних понять, позитивного і негативного антропогенного впливу на довкілля, не осмислюють причини сучасної екологічної кризи в країні і світі, мають низьку обізнаність із загальними закономірностями співіснування у природі людей, тварин і рослин, незадовільний рівень знань про правила етичної поведінки у природі. Учні цієї групи: проявляють нігілізм стосовно екологічних проблем, у них відсутнє почуття любові до природи; вони не усвідомлюють значення і роль природи в житті людини; не беруть ніякої участі в природоохоронній діяльності.

Основним завданням експериментальної роботи була розробка програми діагностики рівнів вихованості ціннісного ставлення до живої природи учнів середнього шкільного віку та визначення реального стану її вихованості для того, щоб довести необхідність обґрунтування потрібних педагогічних умов удосконалення даного процесу. Через неоднозначність виділених ознак та проявів, комплексністю та багато аспектною феномена, єдиної та загальноприйнятої методики діагностики ціннісного ставлення до живої природи не існує. Для вивчення даного особистісного утворення нами було застосовано різні методи, а саме: емпіричні методи дослідження (методи, сутність яких полягає у пізнанні дійсності): педагогічне спостереження, опитування (бесіда, інтерв'ю, анкетування), тестування, експертна оцінка тощо (Бех, 1980).

Нами було обрано найбільш доречні, на наш погляд, методики, що в повній мірі задовільняють вимогам показників і критеріїв для дослідження проявів в учнів середнього шкільного віку ціннісного ставлення до живої природи. А саме: 1) методика ранжування цінностей М. Рокича; опитувальник, побудований за методикою незакінчених речень Сакса і Леви; 3) авторська анкета з метою діагностування екологічних знань, мотивів та ціннісного ставлення до живої природи; 4) вербальна асоціативна методика «ЄЗОП» (Сірий, Яницький, 1999).

За допомогою відповідних методів та методик ми

маємо можливість більш суттєво розкрити виділені нами критерії та показники ціннісного ставлення до живої природи, що детально наведено в таблиці 1.

З метою діагностування екологічних знань, мотивів та ціннісного ставлення до живої природи, враховуючи вище зазначені парадигми створення і побудови опитувальника, нами було розроблено авторську анкету на 20 закритих питань. Кожен показник розкри-

вається за допомогою двох запитань анкети та кожна відповідь оцінюється певною кількістю балів: 4 бали- повна правильна відповідь, 3 бали- відповідь правильна, але не повна, 1 бал-є суттєві помилки у відповіді, 0-відповідь повністю не вірна. В опитуванні взяло участь 425 учнів закладів середньої освіти різних регіонів України.

**Таблиця 1.** Методика діагностування вихованості ціннісного ставлення до живої природи учнів середнього шкільного віку

Критерії	Методи та методики діагностування
Когнітивно-аналітичний	Цілеспрямоване спостереження, бесіда, інтерв'ю, методика ранжування ціннісних орієнтацій М. Рокича, авторська анкета.
Емоційно-мотиваційний	Бесіда, інтерв'ю, опитувальник, побудований за методикою незакінчених речень Сакса і Леви, авторська анкета, вербальна асоціативна методика «ЄЗОП», вивчення шкільної документації.
Діяльнісно-поведінковий	Цілеспрямоване спостереження, бесіда, вивчення результатів добродійної екологічної діяльності, аналіз творчих проєктів, авторська анкета, вербальна асоціативна методика «ЄЗОП»

У результаті експерименту відстежено, що високий рівень сформованості ціннісного ставлення до живої природи за когнітивно-аналітичним критерієм сформований у 42,42 % (180 учнів), тобто вони чітко розуміються на базовій термінології та мають знання, які їм будуть необхідні для впровадження природоохоронної діяльності у своє життя, 17,77 % (76 осіб) мають достатній рівень володіння екологічною термінологією, 27,80 % опитаних (118 учнів) виявили середній рівень, а у 12,01 % (51 реципієнт) було визначено низький рівень.

За даними узагальнених результатів досліджень за емотивним критерієм, можна побачити, що: 21,51 % (91 учень) мають високий рівень ціннісного ставлення до живої природи, 27,30 % (116 опитаних) мають чітко сформований достатній рівень, у 24,66 % (105

осіб) вдалося визначити середній рівень ціннісного ставлення, а у 26,53 % (113 реципієнтів).

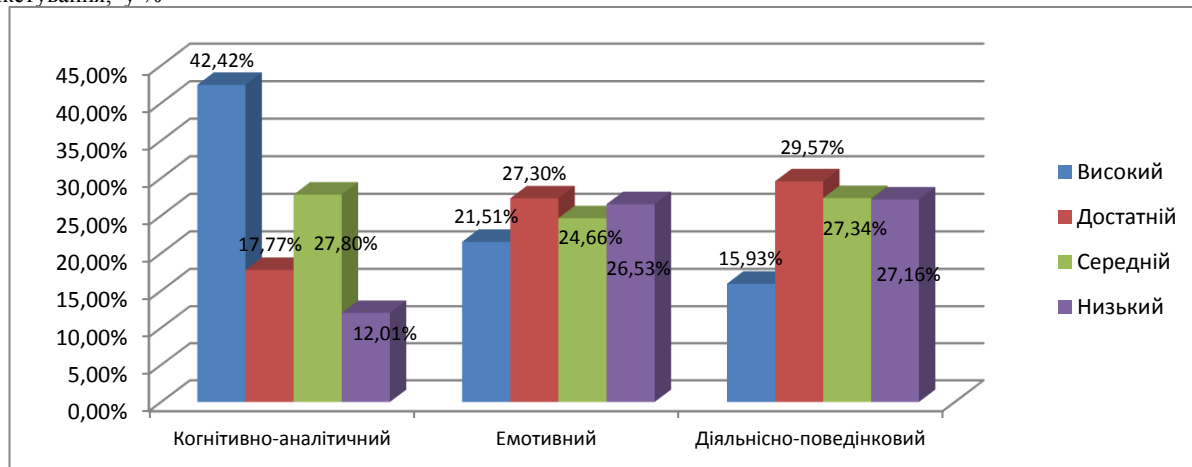
Узагальнивши результати анкетування за діяльнісно-поведінковим критерієм, ми отримали наступні результати: 15,93 % (68 учнів) готові до збереження та раціонального використання природних ресурсів, 29,57 % (126 опитаних) частково готові брати участь у природоохоронних заходах, 27,34 % (116 реципієнтів) вагаються із визначенням своєї позиції щодо охорони природи, а 27,16 % (115 учнів) не готові до таких заходів.

Отримані результати анкетування за усіма критеріями дало нам змогу визначити рівень вихованості ціннісного ставлення до живої природи учнів середнього шкільного віку (табл. 2, рис. 1).

**Таблиця 2.** Рівні вихованості ціннісного ставлення до живої природи учнів середнього шкільного віку за результатами анкетування

Рівні Критерії	Високий		Достатній		Середній		Низький	
	Осіб	у %	осіб	у %	осіб	у %	осіб	у %
Когнітивно-аналітичний	180	42,42	76	17,77	118	27,80	51	12,01
Емотивний	91	21,51	116	27,30	105	24,66	113	26,53
Діяльнісно-поведінковий	68	15,93	126	29,57	116	27,34	115	27,16
Рівень вихованості ціннісного ставлення до живої природи	113	26,62	106	24,88	113	26,6	93	21,9

**Рисунок 1.** Рівні вихованості ціннісного ставлення до живої природи учнів середнього шкільного віку за результатами анкетування, у %



Таким чином, за допомогою анкетування, ми одержали такі результати: 26,62 % (113 учнів) мають високий рівень вихованості ціннісного ставлення до

живої природи, 24,88 % (106 респондентів) – достатній рівень, 26,6 % (113 осіб) – середній рівень та 21,9 % (93 учні) мають низький рівень.

**Висновки та перспективи подальших наукових розвідок.** Методичні засади виховання ціннісного ставлення до живої природи учнів середнього шкільного віку доцільніше здійснювати, орієнтуючись на їх критерії та відповідні рівні сформованості. А саме: когнітивно-аналітичний, емотивний (емоційно-мотиваційний), діяльнісно-поведінковий критерії та рівні сформованості екологічної культури учнів середнього шкільного віку: високий, достатній, задовіль-

ний, початковий. Завдяки цьому зберігається парадигма цілісності та єдності наукових знань та їх практичних впроваджень у повсякденному житті людини. На підставі аналізу даних критеріїв та рівнів даного особистісного утворення нами було сформульовано твердження, що застосування різних методів і методик у сукупності було б педагогічно доцільно та виправдано у виховному екологічному процесі учнів середнього шкільного віку.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Словник іншомовних слів / За редакцією О.С. Мельничука. – К.: Голов. ред. УРЕ, 1974 – 776 с.
2. Боришевський М.Й., 1969. Виховання самостійної поведінки у дітей. – М.: Знання. – 47 с.
3. Бех, 1980. Виховання особистості: підручник. Київ: Либідь.
4. Лузан, П. Г., Сопівник, І. В., & Виговська, С. В. (2010), с.31. Основи науково-педагогічних досліджень: навчальний посібник. Київ.
5. Дубров, А. М., Мхитарян, В. С., & Трошин, Л. И. (2011), с. 18. Многомерные статистические методы: учебник. Москва: Фининсы и статистика.
6. Шинкарук, В.Д., Сопівник, Р.В., Сопівник, І.В. (2015), с.23. Теорія та історія соціального виховання в зарубіжних країнах: навчальний посібник. ЦП «Компринт».
7. Сопівник, Р.В. (2012), с.10-12. Теоретичні і методичні засади формування лідерських якостей майбутніх фахівців агропромислової галузі. Луганськ.
8. Сопівник, Р.В. (2012), с.35-39. Еволюція ідей відбору та формування якостей лідера у процесі фахової підготовки майбутніх аграріїв. Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка.
9. Сопівник, Р.В. (2012). Зростання ролі студентів у навчально-виховному процесі вищих навчальних закладів України: історичний аспект (90-ті рр. ХХ–початок ХХІ ст.)–історія України.
10. Сопівник, Р.В, Наконечна, О. В., Рудень, Д. М. (2017), с. 172-180. Регіональні та вікові особливості самооцінки сучасної української молоді. Наука і освіта. № 6.
11. Шинкарук, В.Д., Сопівник, Р.В., Сопівник, І.В. (2017), с. 248-250. Теорія та історія соціального виховання в Україні: навчальний посібник. ЦП «Компринт».

#### REFERENCES

1. Dictionary of foreign words. Edited by O.S. Mel'nychuka (1974).
2. Education of independent behavior in children. Edited by Boryshevskiy M.Y. (1969).
3. Bech. Education of personality: a textbook. (Bech (1980).
4. Luzan, PG, Sopivnyk, IV, & Vyhovska, SV (2010), p.31. Fundamentals of scientific and pedagogical research: a textbook. Kiev.
5. Dubrov, AM, Mkhitarayan, VS, & Troshin, LI (2011), p. 18. Multidimensional statistical methods: a textbook. Moscow: Finances and Statistics.
6. Shinkaruk, VD, Sopivnik, RV, Sopivnik, IV (2015), p.23. Theory and history of social education in foreign countries: a textbook. CP "Comprint".
7. Sopivnik, RV (2012), p.10-12. Theoretical and methodical bases of formation of leadership qualities of future specialists of agro-industrial branch. Lugansk.
8. Sopivnik, RV (2012), pp.35-39. Evolution of ideas of selection and formation of qualities of the leader in the course of professional preparation of future agrarians. Ternopil national pedagogical university of a name of Vladimir Hnatiuk.
9. Sopivnik, RV (2012). The growth of the role of students in the educational process of higher educational institutions of Ukraine: the historical aspect (90s of the XX-beginning of the XXI century) - the history of Ukraine.
10. Sopivnyk, RV, Nakonechna, OV, Ruden, DM (2017), p. 172-180. Regional and age features of self-esteem of modern Ukrainian youth. Science and education. № 6.
11. Shinkaruk, VD, Sopivnik, RV, Sopivnik, IV (2017), p. 248-250. Theory and history of social education in Ukraine: a textbook. CP "Comprint".

#### Methodological principles of diagnosis of education of valuable attitude towards nature of secondary school age students

**N. Dira**

**Abstract.** The article considers the method of diagnosing the upbringing of middle school students of values to wildlife, considers a set of methods and procedures by which the level of upbringing of this individual personality is determined. Education of values to wildlife is considered as a result of purposeful and systematically carried out process of formation of such personal education in middle school students, which characterizes the place of ecologically oriented activities in the general value system of the individual and is manifested in their desire to responsibly and actively conduct extracurricular environmental activities. voluntary and selfless, aimed at the benefit of the people who live now and will exist in the future. According to the criteria (cognitive, emotional-motivational and activity-practical) and levels (high, medium and low) the diagnostic results are presented. There are some differences in the results of diagnosing middle school students by age and gender.

**Keywords:** *diagnostics, diagnostic methods, upbringing, value attitude to wildlife, middle school students.*

## Аспекти побудови корекційно-стимулюючого середовища дітей раннього віку з порушеннями психо-мовленнєвої та рухової сфери

В. І. Галущенко

Кафедра дефектології та фізичної реабілітації ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» м. Одеса, Україна  
Corresponding author. E-mail: victoria.galushchenko@ukr.net

Paper received 09.09.21; Accepted for publication 19.09.21.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2021-256IX100-02>

**Анотація.** Наукова стаття порушує питання вдосконалення створення корекційно-стимулюючого, розвивального середовища дітей дошкільного віку з порушеннями психо-мовленнєвої та рухової сфери через вивчення, глибокий аналіз, симптоматики означених патологічних клінічних проявів у дітей раннього віку, застосування комплексного підходу та максимального залучення батьків у корекційно-розвивальну роботу з дітьми раннього віку. Представлено результати емпіричного обстеження

**Ключові слова:** корекційно-стимулююче середовище, діти раннього віку, порушення психо-мовленнєвої, рухової сфери.

**Вступ.** Проблема збільшення та модифікація різноманітних патологічних проявів, ускладненої, найчастіше недостатньо визначеної симптоматики у дітей с порушеннями психо-мовленнєвої та рухової сфери спонукає до постійного пошуку нових ефективних заходів з удосконалення ретельного обстеження дітей раннього віку групи ризику та вивчення факторів, що призводять до деструктивного розвитку. Це питання постає особливо гостро в умовах існуючої пандемії та дистанційного спілкування, які призводять перш за все до недостатнього контролю, спостереження та визначення мікропроявів ранніх патологічних ознак. Токсичний стресовий вплив пригнічує розвиток мозкових процесів дитини. Важливим є занурення сучасних фахівців (корекційних педагогів, логопедів, дефектологів, психологів, педагогів тощо) саме у медичний аспект аналізу порушень, як пренатальних, натальних та пістнатальних патологічних проявів у дітей раннього віку, вивчення нейроонтогенезу дитини. Це є основоположним у створенні адекватного корекційно-розвивального стимулюючого середовища дітей раннього віку, як сензитивної бази подальшого розвитку особистості.

**Короткий огляд публікацій за темою.** Аналіз спеціальної літератури щодо відомих підходів до вивчення всебічного розвитку дітей з порушеннями психо-мовленнєвої та рухової сфери визначає необхідність діагностичного розмежування передумов спотвореного розвитку, створення різнобічної комплексної програми раннього супроводу дітей з означеною патологією. Вагомі внески у вивченні становлення нервової системи, фізичного і психічного розвитку дитини зробили відомі вчені (К.Анохін, Л.Бадалян, Т. Бауер, Дж. Брунер, В. Бехтерев, Л. Виготський, О.Лурія, І. Павлов, Ж. Піаже, В.Синьов, Н. Щелованов, [2;4] та ін.). У площині вивчення особливостей різноманітних патологічних впливів, що призводять до психо-мовленнєвих та рухових порушень у дітей в ранньому віці вивчалось багатьма фахівцями (Л.Бадалян, А.Богущ, С.Конопляста, О.Корнєв, Н.Манько, С.Притиковська, Є.Соботович, В.Синьов, В. Тарасун, М. Шеремет [4;5,с.29-35] та інш.) Сучасні автори наполягають на впровадженні комплексних міждисциплінарних підходів до діагностичного вивчення, спостереження та запровадження системи реабілітаційних заходів роботи з дітьми, починаючи з раннього дошкільного віку [ ].

Оптимізація системи профілактичних заходів пору-

шень у ранньому дитячому віці включає в себе раннє виявлення факторів спотвореного розвитку психо-мовленнєвої та рухової сфери в період вагітності і поло-гів, клінікодинамічне спостереження дітей, які перебувають в групі ризику означеної патології, своєчасну діагностику з максимальним залученням необхідних, фахівців а також, створення програми розвитку дитини для батьків. Дослідженнями В.Кисліченко доведено вагомість залучення у корекційно-реабілітаційний процес саме батьків, їх усвідомлення всього спектру порушених ланок дитини та можливість, а головне бажання до удосконалення особистих теоретичних та практичних навиків допомоги своїй дитині [ ].

**Мета статті** – вивчити та розкрити зміст основних аспектів побудови корекційно-стимулюючого середовища дітей раннього віку з порушеннями психо-мовленнєвої та рухової сфери.

**Виклад основного матеріалу.** У сучасній загальній та корекційній педагогіці все більше визначається дітей, що потребують ретельного обстеження, спостереження, розмежування психопатичних, супутніх, патологічних, психологічних, педагогічно запущених тощо станів дитини з метою надання реальної своєчасної допомоги, профілактики подальшого ускладнення дефектів розвитку, нормалізації регуляторної діяльності дітей та адаптації дитини у суспільстві. Все це вимагає від фахівця різногалузевих знань нового рівня, здатність до аналітико-синтетичного аналізу порушених ланок дитини, визначення первинних причин наявного патологічного розвитку. Основним «пусковим» етапом є діагностичне розуміння етіології порушення психо-мовленнєвого та рухового розвитку дитини саме раннього віку.

Встановлення правильного діагнозу — це співпраця педіатра, неонатолога, дитячого невролога, психіатра, дефектолога (логопеда), педагогів, батьків за наявності повного взаєморозуміння та зворотного зв'язку. До експериментального дослідження було залучено 30 дітей молодшого дошкільного віку з наявними та можливими вторинними порушеннями психо-мовленнєвої та рухової сфери та їх батьків.

Під час вивчення та аналізу несприятливих чинників нормального розвитку дитини у 91 % дітей раннього віку (2-3 років) було зафіксовано порушення психомоторного розвитку, що визначалися в затримці формування таких рухових функцій, як утримання голови (12%) (в анамнезах після 1,5 місяців до 2,5 місяців),

гальмування комплексу поживлення (19%), самостійне сидіння (29%) (після 7 місяців до 1 року), ходіння після 1 року 2 місяців до 1 року 9 місяців (30%). Показники раннього мовленнєвого розвитку в дітей коливалися від норми до стійкої затримки темпів появи мовлення. Так, у 11,8% дітей гуління з'явилося з 4,5 міс, розрізнення звукосполучень голосних з губними приголосними типу "ба-ба-ба", "ма-ма-ма" (аутоехололічна стадія) у 18 %, белькотіння з 7-8 міс. - у 13,6%. Перші слова у середньому з'являлися у малят після 7-15 міс (42%), елементарна фраза - з 1,5-3,5 років ( 31%). Випадки натальної травми шийного відділу спинного мозку, що спричинило порушення інтонаційно-мелодичної сторони лопотіння було зафіксовано в анамнезі 9 % малят.

У висновках додаткових обстежень (нейросонографії, електроенцефалографії, доплерографії) відзначалися підвищення судомної готовності мозку, що узгоджувалось з підвищенням м'язового тону м'якого піднебіння у дітей 27%, визначено венозний застій у головному мозку 29%, підвищений внутрішньочерепний тиск 79%, наявність. У більшості опитуваних матерів відзначався підвищений тонус матки під час вагітності, що призвело до порушень усіх рівнів моторної організації, наявність мікростигм (13%), кривошії (17%), геміпарезів (28%) тощо. У подальшому у дітей спостерігається розлад емоційно-вольової сфери, підвищена втомлюваність, вегетативні порушення.

Зазвичай дефектолог-логопед отримує педагогічну освіту та використовує у своїй корекційно-розвивальній роботі з дітьми педагогічні прийоми, але повинен знати і розуміти клінічні аспекти порушення психомовленнєвої та рухової сфери дитини. Результати діагностики допоможуть визначити вибір тактики і стратегії основних аспектів побудови корекційно-стимулюючого середовища дітей раннього віку з порушеннями психомовленнєвої та рухової сфери. За визначенням В.Орфінської [ ], пластичність нервової системи у дитини не обмежена і у міру зростання дитини знижується, тому діагностична, профілактична, корекційна робота з формування психомовленнєвої та рухової діяльності дитини, з опорою на компенсаторні можливості мозку, повинна починатися саме в ранньому віці.

Оскільки ранній вік – це вік, коли ще мозкова та м'язова система недорозвинені, у роботі з дітьми необхідно використовувати різноманітні стимулюючі засоби на довільному рівні заохочення. Першим свідченням нормального розвитку дитини є поживлення пізнавальних процесів до оточуючого, що визначається відповідними реакціями. які стимулюють розвиток сенсорно-моторних потреб у рухах та емоційно-інтонаційних проявах. Сенсорно-чуттєві та моторно-рухові потреби тісно пов'язані. Моторні потреби реалізуються через рухову активність дитини. Якщо сомато-неврологічний стан формується неправильно, порушується, активність дитини знижується, а разом з тим і обмежується можливість пізнавального розвитку на основі відчуття.

Враховуючи те, що діти 2-3 років практично без мовленнєві, важливим напрямком роботи є активізація інтонаційно-просодичних засобів спілкування, з урахуванням ведучих сенсорно-перцептивних каналів модальності. (репрезентативні системи). Модальність сприйняття визначається як головний компонент поведінки, регулятор будь-якої дії і діяльності (В. Зінченко,

А. Леонт'єв). [Евсюткіна ] Сприймання будь-яких зовнішніх подразників завжди відбувається за трьома сенсорними каналами: візуальним (зоровим), аудіальним (слуховим) та кінестетичним (тілесно-чуттєвим). Сенсорні канали носять назву репрезентативних систем, або модальностей. Візуальна система – сприймання через зорові образи: форму, колір, розміри предметів, рухи тіла, міміку. Аудіальна система – сприймання через слухові образи: мовлення, музику, звуки природи. Кінестетична система – сприймання через відчуття тіла: тактильні (дотик) температурні, рухові, смакові [ ]./За нашим обстеженням, більшість дітей раннього дошкільного віку з порушеннями психомовленнєвого та рухового розвитку було виявлено за кінестетичною репрезентативною системою (32 %),

Нами було розроблено та організоване корекційно-стимулююче середовища дітей раннього віку з порушеннями психомовленнєвої та рухової сфери. До проекту було залучено крім педагогів (вихователів, арт-педагогів, логопедів, інструктора ЛФК, музичного керівника) також масажиста, психолога, батьків, направлення з метою додаткових обстежень до лікарів (психоневролога, отоларинголога, ортопеда., гастроентеролога тощо). Невід'ємною умовою ефективної корекційної роботи та успішної адаптації дитини з порушеннями є робота з його родиною. За результатами досліджень, до 37% батьків не розуміли важливості ретельного корекційно-розвивального навчання, додаткових обстежень, максимального занурення їх до вивчення та аналізу порушень дітей, аргументуючи це раннім віком дітей, недостатньою компетенцією батьків у питаннях корекції, неможливості виконання завдань тощо. 23 % батьків зізналися, що багато читали про порушення, намагалися зрозуміти та проаналізувати діагностичні дані, читали про можливість відставання від норми розвитку їх дитини в інтернеті, але самостійно до алгоритму необхідних дій у цих випадках так і не прийшли (18%)

Важливим напрямком роботи було створення інклюзивного середовища «Коло рідних сердець», в якому діти разом з батьками знаходились в середовищі комфорту, доступності сприйняття та розуміння завдань з елементами ігрових технологій та засобів заохочення. Корекційно-розвивальна робота проводилась у різних формах можливості подання матеріалів занять (онлайн, офлайн, за індивідуальними програмами розвитку) та включала основні напрямки та завдання:

- Ігри-маніпуляції з активізації тактильно-пропріоцептивної чутливості.
- Розвиток навиків встановлення асоціативних зв'язків, мовленнєвих асоціацій.
- Здатність до мовленнєвого наслідування, договорювання окремих звуко комплексів, вміння користуватися висотою та силою голосу, інтонаційна гімнастика, просодичними засобами спілкування.
- Виховання культурно-гігієнічних навиків як аспекту формування зорово-просторового орієнтування.
- Активізація емоційних проявів як підґрунтя розвитку мімічних рухів обличчя та емотивної лексики.
- Стимуляція піднебінно-глоткової фіранки (переривчаста вимова звуку А, А-Е тощо)
- Початковий етап ритмічної декламації (шумові та музичні інструменти, логоритмічні вправи за елементарними ритмічними малюнками)



- Активізація м'язово-рухової системи дитини за індивідуальними програмами, номінативний рівень диференціації станів м'язів (напруження-розслаблення).
- Складання індивідуальних програм за обліком: 1) біологічних ритмів дитини; 2) ведучого каналу сенсорно-перцептивної модальності.

Важливим аспектом програми було підвищення компетенції батьків, сумісна організація розвиваючого простору дитини, особливо в умовах виконання домашніх завдань, можливості підбору ігрових технологій та засобів роботи за обліком соматичного, емоційного станів, психофізичних можливостей дітей раннього віку з порушеннями розвитку. Більшість батьків (80%) виявили бажання займатися з дитиною в умовах спеціального дитячого садочку, але в сучасних умовах необхідно було пристосовуватися до можливого чергування різних форм корекційно-розвивальної роботи з залученням дистанційних засобів роботи фахівців, матерів з дитиною. Це було доступно за допомогою відеозв'язку через додатки Viber, платформу Skype, онлайн-конференції Zoom, додатки месенджери WhatsApp, перегляд відео-занять за попереднім записом, публікація навчального матеріалу за участю фахівців спеціального закладу у профілях соціальних мереж (YouTube) та на сайті спеціального дошкільного закладу. Така форма роботи потребує від фахівців вміння у цікавій, доступній, навіть оригінальній формі донести до матері та дитини основні ключові задачі онлайн-заняття. Вільний доступ до навчальних матеріалів дозволяв також будь-якій зацікавленій сім'ї з дитиною дошкільного віку з особливими освітніми потребами переглядати всі заняття спеціалізованих напрямків роботи з малечею.

Корекційно-стимулююча програма спрямована на розвиток таких сфер дитини, як емоційно-пізнавальна, соціально-адаптивна, сенсорно-перцептивна, комунікативна, мовленнєва, рухова.

**Результати та їх обговорення.** Аналіз ефективності впровадження даної форми роботи був надзвичайно важливий для виявлення ступеня засвоєння наданого матеріалу занять та активізацію означених сфер дитини, а головне запуску програми само компенсації, що є ведучим у подоланні дефекту та запобігання ускладнень і появи додаткових вторинних порушень. З цією метою було використано методи описової статистики критерії Вілкоксона (T), що оцінювало динаміку в розвитку дітей, методу RCDI-2000 (за авторською модифікацією розглянутих у експерименті сфер дитини). Значущим для нас є той факт, що методика RCDI-2000 дозволяє оцінити рівень розвитку навичок і умінь дитини у різних сферах в порівнянні з віковою нормою. Шкали методики вказують в місяцях на той вік, якому співвідно-

ється рівень розвитку дитина за досліджуваним показником. Усім матерям було запропоновано заповнити модифіковану авторську анкету з програми розвитку «Коло рідних сердець». За даними методики RCDI динаміка розвитку було виявлено у всіх охоплених та активізованих сферах дитини, а саме:

- Емоційно-пізнавальна – саме ця функція пов'язана з активізацією структур головного мозку та є основним стимулюючим засобом, що забезпечує запуск роботи організму дитини. Більшість дітей, які на початку навчання знаходились у стані «емоційної блокади», наприкінці експерименту виявляли визначний інтерес, бажання працювати, яскраві власні емоції та співвідносили емоційні стани за наочним матеріалом (52%).
- Соціально-адаптивна – дітям більш доступним стали різні форми надання корекційно-розвивального матеріалу, що було узгоджено з одночасним та послідовним виконанням усіх учасників заняття: фахівців –мами – дитини (40%).
- Сенсорно-перцептивна – важливим у розвитку цієї сфери було розуміння матеріалу занять з урахуванням ведучої сенсорно-перцептивної репрезентативної системи сприймання матеріалу, що передбачало і кінестетичний контроль за допомогою мам дитини. На достатньому рівні це було визначено у 28 % дошкільників, що брали участь у експерименті.
- Комунікативна – що пов'язана з попередніми сферами дитини та була реалізована в наявності емоційно-мімічних та номінативних мовленнєвих засобах спілкування (48 %).
- Мовленнєва – діти показали можливість сприймання мовленнєвих інструкцій та активне бажання до наслідування та повторення звукокомплексів, можливість оперувати висотою та силою голосу, інтонаційним та тембровим забарвленням за матеріалами відомих казок-голосів героїв (34%).
- Рухова – рухова діяльність дітей, виконання завдань стали більш цілеспрямованими, узгодженими, особливо з застосуванням ритмічних логоритмічних вправ та вправ дрібної моторики, з м'ячиками-іжачками та кільцями – су-джок (68%).

За даними дослідження середній бал найбільш значної позитивної динаміки було визначено за показниками рухової сфери розвитку дітей (5,74,  $p \leq 0,0001$ ), комунікативна (4,74,  $p \leq 0,0001$ ) та емоційно-пізнавальної (5,22,  $p \leq 0,0001$ ). Найменш визначена позитивна динаміка була встановлена за показником розвитку сенсорно-перцептивної сфери дітей (2,9,  $p \leq 0,001$ ). Соціально-адаптивна (3,91,  $p \leq 0,0001$ ) та мовленнєва (3,34,  $p \leq 0,0001$ ), що відображено у табл.1.

**Табл. 1.** Аналіз результатів дослідження рівня сформованості сфер розвитку дитини за програмою корекційно-стимулюючого середовища дітей раннього віку з порушеннями психо-мовленнєвої та рухової функції

Сфери розвитку дитини (за модифікованою шкалою діагностики RCDI-2000)	Співвіднесення норми розвитку до впровадження програми корекційно-стимулюючого середовища	Співвіднесення норми розвитку після впровадження програми корекційно-стимулюючого середовища	Середній показник виборки, кількість місяців	T-критерій/p
Емоційно-пізнавальна	20%	52%	7,1 ± 5,1	5,22 / 0,00
Соціально-адаптивна	18%	40%	5,6 ± 3,9	3,01 / 000
Сенсорно-перцептивна	10%	28%	4,8 ± 3,7	2,9 / 0,00
Комунікативна	16%	48%	5,1 ± 3,8	4,74 / 0,00
Мовленнєва	10%	34%	6,0 ± 4,9	3,34 / 0,00
Рухова	20%	68%	7,6 ± 5,2	5,74 √ 0,00

Важливим аспектом динаміки розвитку дітей раннього віку є високі показники саме рухової сфери, що ще раз стверджує значущість цілеспрямованої стимулюючої, корекційно-розвивальної роботи з розвитку моторних здібностей дітей, що включало: масаж, самомасаж, координовані рухи загальної та дрібної моторики, відпрацювання кистьового захвату, маніпулятивна діяльність, активізація біологічних точок кінцівок тощо. Усі ці завдання надавались у цікавій ігровій формі з включенням різноманітних інноваційних технологій та природного матеріалу (м'ячики-їжачки, кільця, джгутуки-су-джок, природні каміння дерев'яні предмети, масажні кільця, гумові набори фігур тощо). Використовувались різноманітні інтонаційно-мовленнєві засоби спілкування, логоритмічні, кінезіотерапевтичні вправи з

включенням завдань за напрямками активізації ведучих репрезентативних систем дитини за індивідуальним планом корекційно-розвивальної роботи: аудіальні, візуальні, кінестичні та їх змішані форми, що передбачало інтерпретацію подання матеріалу занять.

**Висновки.** Таким чином, запропонована програма створення корекційно-стимулюючого, розвивального середовища дітей дошкільного віку з порушеннями психо-мовленнєвої та рухової сфери з використанням різноманітних засобів та форм надання матеріалу заняття, особливо дистанційної (що є важливою та доступною в умовах пандемії) є перспективною та профілактичною у подальшій роботі з дітьми з означеними патологіями розвитку.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Галущенко В.І. Особливості формування просодичного компонента мовлення у дітей зі стертою формою дизартрії: автореф.дис. ... канд.пед.наук: 13.00.03 / В. І.Галущенко; Держ. закл «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського». – О. 2012. – 20с.
2. Голуб А.В. Методологія, організація та зміст програмно-методичного комплексу формування та корекції порушення усного мовлення дітей при дизартріях старшого дошкільного віку // Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): зб. наук. праць. Кам'янець-Подільський: ПП Медобори, 2018. Вип. 11. С.81-90.
3. Евсюткина, П. А. Роль модальностей восприятия в сенсорно-перцептивной организации учащегося / П. А. Евсюткина. — Текст : непосредственный // Молодой ученый. — 2017. — № 38 (172). — С. 101-104
4. Кисличенко В.І. Проблеми логопедичної допомоги сім'ям, які виховують дитину з порушеннями мовлення /В.І.Кисличенко/ Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О.Сухомлинського. Педагогічні науки. – 2016. - №3. С. 127-131.
5. Конопляста С.Ю. Логопсихологія: навч.посіб. /С.Ю.Конопляста. Т.В.Сак: за ред. Д-ра наук проф. М.К.Шеремет. – К.: Знання. 2010. -294 с.
6. Корнев А. Н. Основы логопатологии детского возраста: клинические и психологические аспекты. СПб.: Речь, 2006. 380 с. 9. Лопатина Л.В. Логопедическая работа с д

#### REFERENCES

1. Galushchenko VI Peculiarities of the formation of the prosodic component of speech in children with an erased form of dysarthria: author's dissertation. ... Candidate of Pedagogical Sciences: 13.00.03 / VI Galushchenko; State institution "South Ukrainian National Pedagogical University named after KD Ushinsky". - O. 2012. - 20p.
2. Golub AV Methodology, organization and content of the program-methodical complex of formation and correction of oral speech disorders in children with dysarthria of senior preschool age // Current issues of correctional education (pedagogical sciences): coll. Science. wash. Kamenets-Podolsky: PE Medobory, 2018. Issue. 11. P.81-90.
3. Evsyutkina, PA The role of modalities of perception in the sensory-perceptual organization of the student / PA Evsyutkina. - Text: direct // Young scientist. - 2017. - № 38 (172). - P. 101-104
4. Kislychenko VI Problems of speech therapy for families raising a child with speech disorders / VI Kislychenko / Scientific Bulletin of Nikolaev National University named after VO Sukhomlinsky. Pedagogical sciences. - 2016. - №3. Pp. 127-131.
5. Konoplyasta S.YU. Logopsychology: textbook. / S.YU.Konoplyasta TV Sak: for ed. Dr. of Sciences Prof. MK Sheremet. - K.: Knowledge. 2010. -294 p.
6. Kornev AN Fundamentals of pediatric speech pathology: clinical and psychological aspects. SPb.: Rech, 2006. 380 s. 9. Lopatina LV Speech therapy work with d

#### Aspects of building a correctional and stimulating environment for young children with psycho-speech and motor disorders V. I. Galushchenko

**Abstract.** The scientific article raises the issue of improving the creation of correctional and stimulating, developmental environment for preschool children with psycho-speech and speech disorders through study, in-depth analysis, symptoms of these pathological clinical manifestations in young children, integrated approach and maximum involvement of parents in correctional and developmental work with young children. The results of the empirical survey are presented.

**Keywords:** correctional and stimulating environment, young children, disorders of psycho-speech, motor sphere.

# Сутність, структура професійної компетентності майбутніх фахівців галузі фармація

І. С. Ковальчук

Житомирський державний університет ім. Івана Франка,  
Житомирський базовий фармацевтичний фаховий коледж м. Житомир, Україна,  
Corresponding author. E-mail: Kovalchuk.Iryna@pharm.zt.ua, ORCID: 0000-0001-9700-8399

Paper received 02.07.21; Accepted for publication 22.07.21.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2021-256IX100-03>

**Анотація.** Стаття присвячена аналізу поглядів науковців на проблему формування професійної компетентності майбутнього фахівця фармації та теоретичному аналізу понять "компетенція", "компетентність", "професійна компетентність". Розглянуто види, якості та компоненти професійної компетентності; визначено професійні компетенції фармацевта згідно вимог Всесвітньої організації охорони здоров'я. Стаття містить результати та аналіз відповідей анонімного опитування студентів першого та другого курсів Житомирського базового фармацевтичного фахового коледжу щодо розподілу пріоритетних позицій майбутньої професійної діяльності. З'ясовано чинники, які впливають на процес формування професійної компетентності майбутніх фармацевтів під час навчання у коледжі. Аргументовано важливість формування у здобувачів фахової передвищої освіти позитивного ставлення до обраної професії, надання знань про обрану професію та первинних умінь для розв'язання професійних завдань.

**Ключові слова:** компетенція, компетентність, професійна компетентність, фармацевт, професійні компетенції фармацевтів, професійна компетентність майбутніх фахівців фармації.

**Вступ.** У Національній доктрині розвитку освіти в Україні у XXI столітті, законах України "Про освіту", "Про вищу освіту", "Про фахову передвищу освіту" підкреслюється важливість підготовки високопрофесійних, компетентних, конкурентноспроможних кадрів, здатних до творчої праці та професійного розвитку. Тому проблема формування професійної компетентності майбутніх фахівців фармації є актуальною, багатоаспектною та практично значущою. Темпи інноваційного розвитку, що постійно прискорюються, вимагають від фахівців фармації високого рівня професійної компетентності й здатності до швидкого та якісного навчання, до освоєння нових технологій; уміння діяти адекватно у відповідних ситуаціях; брати на себе відповідальність за свою діяльність; уміння працювати в команді різнопрофільних фахівців.

Основним показником рівня кваліфікації сучасного фармацевта є його професійна компетентність. Професійна компетентність майбутніх фахівців фармації формується вже в період навчання. Сучасні умови характеризуються тенденцією швидкого старіння знань, що виражається у відставанні індивідуальних знань і досвіду від сучасних вимог до посади і професії. Тому фармацевтична освіта не може обмежуватися роками базового навчання, а вимагає постійного самовдосконалення. Відповідно, одним із основних завдань фармацевтичної освіти є формування професійно компетентного фахівця-фармацевта.

**Аналіз основних досліджень і публікацій із зазначеної проблеми.** Аналіз вітчизняної та зарубіжної наукової літератури засвідчує, що проблема професійної компетентності досліджувалась багатьма науковцями.

Структуру та сутність понять "компетенція" і "компетентність" у галузі освіти вивчали такі науковці як Н. М. Бібік, П. П. Борисов, С. С. Вітвицька, О. А. Дубасенюк, І. А. Зимня, В. В. Краєвський, Н. В. Кузьміна, Дж. Лалл, А. К. Маркова, О. В. Овчарук, Дж. Равен, Г. К. Селевко, А. В. Хуторський, С. Є. Шишов та інші.

Зміст професійної практичної підготовки фахівців фармацевтичної галузі досліджували І. Бойчук, І. Вітенко, О. Волосовець, О. Гудзенко, Б. Зіменковський, К. Платонова, В. Черних, Б. Ясько та інші. Теоретичні та методичні засади неперервної професійної підготовки майбутніх фахівців фармацевтичного профілю розглянуто Л. Кайдаловою [5].

Домінуючу мету професійної підготовки майбутнього фахівця до професійного й особистісного розвитку визначено в наукових працях С. О. Сисоевої [9].

**Метою статті** є визначення сутності та структури професійної компетентності фармацевта, аналіз чинників формування професійної компетентності здобувачів передвищої освіти галузі фармації у процесі фахової підготовки в коледжі.

**Матеріали та методи.** В якості матеріалів дослідження були вивчені педагогічні праці сучасних науковців; використано результати анонімного анкетування студентів Житомирського базового фармацевтичного фахового коледжу. Для досягнення мети використані методи структурно-логічного аналізу; системного підходу; анкетування, наукове спостереження, узагальнення позитивного власного досвіду та досвіду роботи викладачів фармацевтичного фахового коледжу.

**Результати та їх обговорення.** Аналіз проблеми формування професійної компетентності фахівців спрямовує нас до визначення головних понять дослідження: "компетентність" і "компетенція". Зарубіжні та вітчизняні дослідники по-різному визначають терміни "компетенція" та "компетентність". Деякі науковці ототожнюють ці поняття, однак переважна більшість вітчизняних учених розмежовують їх.

У Великому тлумачному словнику сучасної української мови компетенція – це добра обізнаність із чим небудь, коло повноважень особи [3]; Бібік Н. М. розуміє компетенцію як соціально закріплений освітній результат, реальні вимоги до засвоєння сукупності знань, способів діяльності, досвіду з певної галузі знань, якостей особистості, яка діє в соціумі [2].

На думку Овчарук О. В. компетентність – це інтег-

рована характеристика якості особистості, результативний блок, сформований через досвід, знання, вміння, ставлення, поведінкові реакції [7]. У Законі України "Про освіту" зазначено, що "компетентність – динамічна комбінація знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно соціалізуватися, провадити професійну та/або подальшу навчальну діяльність" [4]. У словнику "Професійна освіта" компетентність (від лат. *competens* – належний, відповідний) визначена як сукупність знань та умінь, необхідних для ефективної професійної діяльності: уміння аналізувати, передбачати наслідки професійної діяльності, використовувати інформацію [8].

Компетентції розуміються як здатність особи, яка має виконувати певні повноваження, вимоги, роль, реалізувати певні результати; це те, на що претендує людина, це коло питань, в яких вона добре обізнана, має знання і досвід. Компетентність є більш широке поняття, яке характеризує і визначає рівень професіоналізму особистості, а її досягнення відбувається через здобуття необхідних компетенцій, що складають мету професійної підготовки фахівця. Отже, щоб бути компетентним, потрібно володіти компетенціями. Наявність широкого асортименту компетенцій визначають належний рівень професійної компетентності фахівця та є джерелом його розвитку й ефективності в умовах жорсткої конкуренції.

За визначенням З. Курлянд професійна компетентність – інтегративна якість, здатність, що базується не лише певному обсязі знань, умінь і навичок, а і передбачає особисті якості індивіда, що забезпечують знайти необхідне знання та спосіб дії в певній ситуації [6]. С. Сисоєва розуміє професійну компетентність як інтегровану професійно-особистісну характеристику фахівця, що забезпечує ефективність певного виду діяльності та відображає рівень сформованості професійно-значущих якостей фахівця [9]. Н. Баловсяк визначає професійну компетентність як найвищий рівень професійної майстерності, що поєднує знання, уміння, рівень розвитку здібностей, результатів і способів діяльності, норми поведінки, а також внутрішні мотиви людини та дозволяє досягти високих результатів професійної діяльності [1].

Розрізняють декілька видів професійної компетентності: *діяльнісну*, яка пропонує володіння професією на високому рівні; *особистісну* (володіння способами самовираження і саморозвитку, здатність знаходити оптимальні рішення в нестандартних ситуаціях, критичне мислення, вміння бачити проблему, здатність самостійно здобувати нові знання і вміння); *індивідуальну* (володіння способами самореалізації та саморозвитку індивідуальності в межах професії, здатність до творчості) [11].

Формування професійної компетентності майбутніх фармацевтів залежить від усвідомлення сутності майбутньої професії студентами. У 2020/2021 навчальному році ми провели анкетування студентів першого (39 осіб) та другого (45 осіб) курсів спеціальності 226 Фармація, промислова фармація освітньо-професійного ступеня – фаховий молодший бакалавр денної форми навчання Житомирського базового фармацевтичного фахового коледжу (Рис. 1).

Під час опитування студентів I курсу (на початку навчального року) про пріоритетні позиції у виборі професії фармацевта були отримані наступні результати: *комфортні умови праці* обрали **89,7 %** студентів; *можливість працевлаштування після закінчення навчального закладу* – **64,1 %**; *високу оплату праці* – **48,7 %**; *інтерес до професійної діяльності фармацевта* був визначальним для **33,3 %** осіб; *актуальність, престиж професії* відзначило **46,2 %** опитуваних; *можливість створення власного бізнесу* – **28,2 %**; на вибір професії у **23,1 %** студентів вплинули батьки; *здобуття освіти у престижному навчальному закладі* – **41,0 %**; *продовжили династію фармацевтів* – **20,5 %**; *мріяли допомагати людям з дитинства* – **15,4 %** опитуваних першокурсників.

Опитування студентів-першокурсників фармацевтичного фахового коледжу засвідчує, що найбільший вплив на вибір професії фармацевта мали чинники на користь задоволення власних потреб. Не всі першокурсники мають професійну спрямованість або ж чітко розуміють професійну орієнтацію, діяльність. У більшості з них вона виробляється лише в процесі навчання, особливо після проходження навчальних і виробничих практик, які студенти проходять у фармацевтичних організаціях.

З метою виявлення пріоритетних позицій у майбутній професійній діяльності було проведено опитування студентів II курсу (у кінці навчального року). Аналіз відповідей учасників дослідження показав наступні результати: *комфортні умови праці* є важливими для **80,0 %** студентів; *можливість працевлаштування після закінчення навчального закладу та висока зарплата* – для **66,7 %** опитуваних; *інтерес до професійної діяльності фармацевта* є визначальним для **64,4 %** осіб; *актуальність, престиж професії* – для **55,6 %**; *можливість створення власного бізнесу* – для **44,4 %**; *задоволення бажання батьків бачити своїх дітей фармацевтами залишається актуальним* для **6,7 %** студентів; *здобуття освіти у престижному навчальному закладі* – для **41,0 %**; *продовження династії фармацевтів* – для **11,1 %**; *мрія дитинства* – для **15,6 %** опитуваних.

Опитування студентів-другокурсників фармацевтичного коледжу підтверджує наступне: здобуття освіти передбачає розвиток професійної компетентності, що викликає інтерес до майбутньої професійної діяльності, який відзначають пріоритетним **64,4 %** студентів-другокурсників і лише **33,3 %** студентів-першокурсників. Ефективність розвитку професійної компетентності залежить як від мотивації, так і від пізнавального інтересу здобувачів фахової передвищої освіти, від бажання до самопізнання та професійного саморозвитку.

Грунтуючись на результатах опитування студентів фармацевтичного коледжу можна окреслити чинники, які впливають на формування професійної компетентності майбутніх фахівців: особистісно-ціннісні орієнтири здобувача фахової передвищої освіти та професійно-пізнавальний інтерес; матеріально-технічна база навчального закладу та професійна компетентність викладачів; професійна спрямованість навчання, яка сприяє усвідомленню студентами важливості знань для успішного оволодіння професією.

Згідно з концепцією "фармацевта семи зірок", запропонованою Всесвітньою організацією охорони здоров'я (ВООЗ) та ухваленій Міжнародною фармацевтичною федерацією (МФФ) у 2000 році, фармацевт –

це особа, яка надає допомогу, приймає рішення, є комунікатором, наставником, довільним учнем, лідером, менеджером [13].

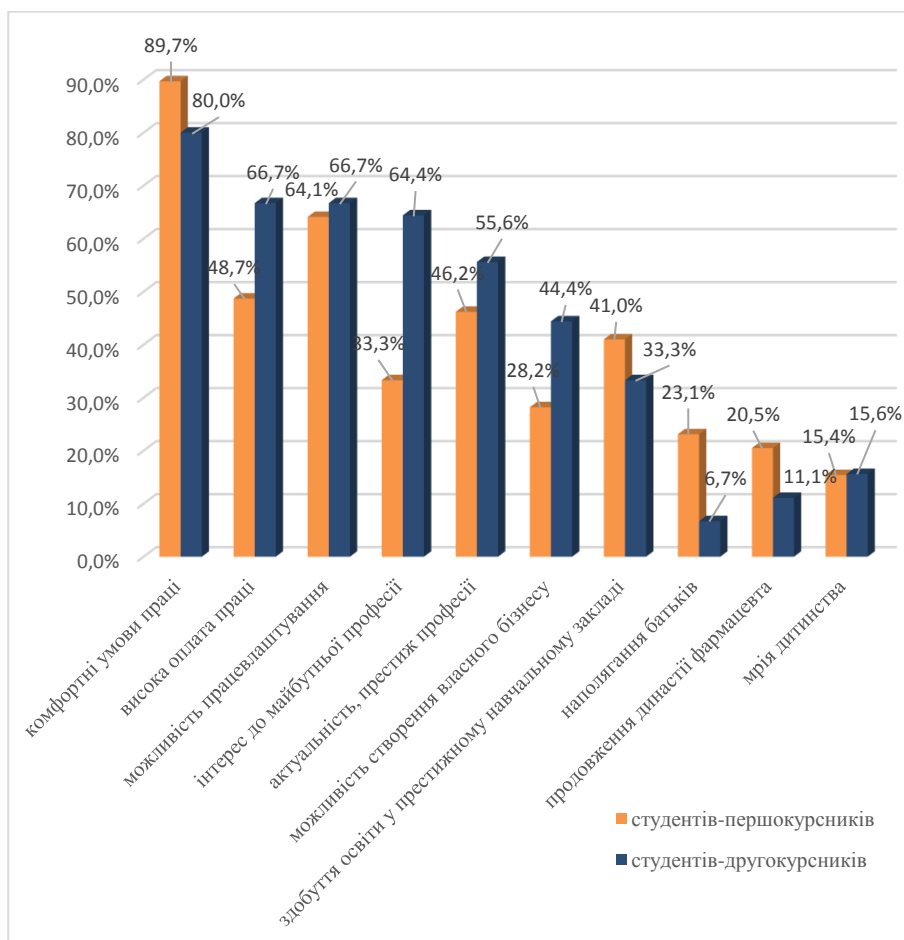


Рис. 1. Розподіл пріоритетних позицій майбутньої професійної діяльності фармацевта за опитуванням

Згідно вимог ВООЗ до професійних компетенцій фармацевтів можна віднести: надання фармацевтичної допомоги будь-якій людині, що її потребує; знання, вміння й навички з професійної області; комунікативні вміння і навички, що включають здатність вести бесіду, спілкуватися, налагоджувати комунікативний контакт з відвідувачами аптечних закладів, орієнтуватися в особливостях партнера у спілкуванні, спостерігати, розуміти та застосовувати невербальну мову, запобігати та долати перепони у взаєморозумінні тощо.

Формувати у студентів професійну компетентність доцільно на засадах міждисциплінарного інтеграційного підходу. Такий підхід забезпечує системність теоретичних знань, бачення і усвідомлення явищ і процесів професійної реальності, формування цілісного уявлення про певний вид діяльності.

Поряд із дисциплінарною інтеграцією важливим є використання комплексу професійно-орієнтованих завдань різного рівня складності (кейсів), які моделюють ситуації, з якими зіткнуться студенти у майбутній професійній діяльності [12]. Такі завдання не тільки професійно мотивують студентів, інтегрують теоретичні знання в практичну діяльність, вдосконалюють навички самоконтролю і рефлексії, а й фор-

мують ключові компетенції.

У фармацевтичному навчальному закладі дуже важливим є формування у здобувачів фахової передвищої освіти позитивного ставлення до обраної професії й об'єкта майбутньої праці на рівні стійких інтересів і нахилів, надання знань про обрану діяльність та початкових умінь для ефективного розв'язання професійних завдань. Розвиток мотивації є одним із завдань формування професійної компетентності здобувачів фахової передвищої освіти у коледжі, яка пов'язана з потребою особистості досягти поставленої мети. Мотиваційний компонент визначає позитивне ставлення до обраної професії, передбачає вміння визначити власні цілі, переборювати труднощі в діяльності, а також здатність навчатися протягом життя, вміння досягати успіху в житті. Можна виділити такі мотиви навчання здобувачів фахової передвищої освіти: науково-пізнавальні, професійно-ціннісні, комунікативні тощо. Мотивація – один із найважливіших чинників, який забезпечує досягнення успіху в будь-якій діяльності. Мотиваційна сфера як стрижень особистості, її стимулююча сторона, як рушійна сила поведінки людини має провідне значення при формуванні професійної компетентності.

У процесі фармацевтичної підготовки формуються

та набувають розвитку у професійній діяльності такі важливі якості фармацевта як психофізіологічні, психологічні характеристики та здатності. Професійно важливі якості розвиваються у процесі фахової підготовки та є не лише передумовою придатності до фармацевтичної діяльності, а й основою її успішності.

До якостей професійної компетентності Х. Столярук відносить: *адаптаційну мобільність* (схильність та вміння творчого вирішення професійних потреб, ініціативність, сприйняття нової інформації, нововведень); *контактність* (уміння слухати, переконувати та сприймати думку інших); *стійкість до стресів* (інтелектуальна і емоційна захищеність при виникненні проблемних ситуацій, уміння володіти собою); *домінантність* (лідерські якості та вміння впливати на інших при необхідності); *моральні та вольові якості* (наполегливість, почуття відповідальності та обов'язку); *інтелектуальні якості* (глибина знань, широта світогляду, допитливість) [10].

У реальній практиці фармацевт повинен мати первинний набір професійних якостей, які розвиваються, удосконалюються та змінюються під впливом умов професійної діяльності, переходячи у компетентність, яка включає як професійно-важливі характеристики та якості, так і особистісні характеристики (мобільність, критичне мислення, комунікативність, організованість, етичні характеристики, ставлення до роботи, здатність до саморозвитку тощо). Найбільш суттєві якості фахівця, вважають ключовими компетенціями, які складають професійну компетентність фахівця.

На нашу думку, у структурі професійної компетентності фахівця фармації можна виділити такі компоненти: *цілемотиваційний* (усвідомлення необхідності постійного підвищення рівня професійної компетентності,

розкриття своїх творчих здібностей і можливостей); *когнітивний* (мобільність знання, оволодіння новою інформацією для успішного застосування в умовах виконання професійної діяльності, усвідомлення потреби в постійному самовдосконаленні); *особистісний* (гнучкість та критичність мислення, фахівець повинен не тільки усвідомлювати сутність проблеми, а й уміти її ефективно розв'язувати в різноманітних стандартних і нестандартних ситуаціях; бути здатним обирати найбільш оптимальне рішення в даних умовах в даний час і нести за нього відповідальність, аргументовано відкидати помилкові судження тощо); *комунікативний* (вміння конструктивно спілкуватися з хворими, їх родичами, лікарями, колегами, партнерами); *контрольно-рефлексивний компонент* (бути здатними до рефлексії своєї діяльності, регулювати свій емоційний стан і поведінку).

Сформована професійна компетентність у фахівців фармацевтичної галузі зумовлює здатність фахівця ефективно виконувати професійну діяльність.

**Висновки.** Найвищим критерієм якості підготовки майбутніх фахівців є професійна компетентність, яка забезпечує ефективність професійної діяльності. Професійна компетентність є інтегрованим, комплексним, динамічним явищем і поєднує не тільки знання, уміння та навички, а й здатності особистості, показники загальної культури, вміння виконувати професійні обов'язки. Основою професійної компетентності є професійна придатність, що являє собою сукупність психічних і психофізіологічних особливостей людини, комунікативні уміння і навички необхідні для здійснення ефективної професійної діяльності.

Перспективою у подальшому дослідженні є визначення моделі формування та розвитку професійної компетентності фармацевтів.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Баловсяк Н. Інформаційна компетентність в системі ключових компетенцій особистості / Н. Баловсяк // Професійна підготовка та інноваційні процеси у навчально-виховних закладах. – Харків, 2004. – С. 6-15.
2. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід до презентації освітніх результатів. / Н. М. Бібік // Школа І ступеня : теорія і практика : зб. наук. пр. Переяслав-Хмельницьк. держ. пед. ун-ту ім. Г. Сковороди. – Переяслав-Хмельницький, 2004. – Вип. 10. – С. 24-37.
3. Великий тлумачний словник сучасної української мови : 250 000 / уклад. та голов. ред. В. Т. Бусел. – Київ; Ірпінь: Перун, 2005. – VIII, 1728 с.
4. Закон України «Про освіту» // Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
5. Кайдалова Л. Г. Теоретичні та методичні засади неперервної професійної підготовки майбутніх фахівців фармацевтичного профілю: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Запоріжжя, 2011. 42 с.
6. Курлянд З. Н. Теорія і методика професійної освіти: навчальний посібник / З. Н. Курлянд, І. О. Баргенева, І. М. Богданова, О. А. Галіцян, Р. С. Гурін [та ін.]. – Київ : Знання, 2012. – 390 с.
7. Овчарук О. В. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти / О. В. Овчарук // Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики. – К. : "К.І.С.", 2003. – С. 13-41.
8. Професійна освіта: словник : [навч. посіб.] / уклад. С. У. Гончаренко та ін.; за ред. Н. Г. Нічкало. – К., 2000. – 380 с.
9. Сисоева С. О. Педагогічна компетентність викладача вищого навчального закладу непедагогічного профілю / С. О. Сисоева // Компетентнісний підхід у сучасній університетській освіті: збірник наукових праць. – Рівне : НУВГП, 2011. – С. 3-11.
10. Столярук Х. С. Критерії формування набору компетенцій фахівця у сфері управління персоналом / Х. С. Столярук // Соціально-трудова відносина: теорія та практика : зб. наук. праць ; ДВНЗ «Київ. нац. екон. ун-т ім. В. Гетьмана». – 2012. – № 1(3). – С. 153-159.
11. Формування професійної компетентності майбутніх фахівців на основі інтегративного підходу [текст]: методичні рекомендації / І. М. Козловська, Я. М. Собко, О. О. Стечкевич, О. М. Дубницька, Т. Д. Якимович. – Львів: Сполом, 2012. – 64 с.
12. S. S. Vitvytska, I. S. Kovalchuk, Application of case technology in the process of teaching chemistry to future specialists in the field of pharmacy // Zhytomyr Ivan Franko State University Journal. Pedagogical Sciences. Vol. 1 (104), 2021. – p. 59-68.
13. The role of the pharmacist in the health care system. Preparing the future pharmacist: curricular development, 1997. Report of the third WHO Consultative Group on the Role of the Pharmacist [online] Vancouver, Canada, 27-29 August 1997. Geneva: World Health Organization. Document no. WHO/PHARM/97/599. Режим доступу: <http://www.who.int/medicines>

## REFERENCES

1. Balovsiak N. Information competence in the system of key competencies of an individual / N. Balovsiak // Professional training and innovation processes in educational institutions. – Kharkiv, 2004. – p. 6-15.
2. Bibik N. M. Competence approach to the presentation of educational results. / N. M. Bibik // First grade school: theory and practice: col. of scientific works., Pereiaslav-Khmelnyskyi., H. Skovoroda state pedagogical university. – Pereiaslav-Khmelnyskyi, 2004. – Ed. 10. – p. 24-37.
3. Large explanatory dictionary of the modern Ukrainian language: 250 000 / founder and chief editor V. T. Busel. – Kyiv; Irpin: Perun, 2005. – VIII, 1728 p.
4. Law of Ukraine "On Education" // access mode: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
5. Kaidalova L. H. Theoretical and methodical bases of sustainable professional training of future specialists of pharmaceutical profile: abstract of the doctoral thesis, specialty: 13.00.04. Pedagogy. Zaporizhzhia, 2011. 42 p.
6. Kurliand Z. N. Theory and methods of professional education: a textbook / Z. N. Kurliand, I. O. Bartienieva, I. M. Bohdanova, O. A. Halitsan, R. S. Hurin [and other]. – Kyiv: Znannia, 2012. – 390 p.
7. Ovcharuk O. V. Competences as a key to updating the content of education / O. V. Ovcharuk // Education reform strategy in Ukraine: recommendations on education policy. – K.: "K.I.S.", 2003. – P. 13-41.
8. Professional education: dictionary: [textbook] / founded by S. U. Honcharenko and other; edited by N. H. Nychkalo. – K., 2000. – 380 p.
9. Sysoieva S. O. Pedagogical competence of a teacher of a higher educational institution of non-pedagogical profile / S. O. Sysoieva // Competence approach in modern university education: collection of scientific works. – Rivne: NUWEE, 2011. – P. 3-11.
10. Stoliarchuk Kh. S. Criteria for the formation of a set of competencies of a specialist in the field of personnel management / Kh. S. Stoliarchuk // Social and labor relations: theory and practice: collection of scientific works; SHEI «Kyiv national economic university named after Vadym Hetman». – 2012. – № 1(3). – P. 153-159.
11. Formation of professional competence of future specialists on the basis of an integrative approach [text]: methodical recommendations / I. M. Kozlovska, Ya. M. Sobko, O. O. Stechkevych, O. M. Dubnytska, T. D. Yakymovych. – Lviv: Spolom, 2012. – 64 p.

### The essence and structure of professional competence of future specialists in the field of pharmacy

I. S. Kovalchuk

**Abstract.** The article is devoted to the analysis of such concepts as "competence", "competency" and "professional competence". Types, qualities and components of professional competence are considered; the professional competencies of a pharmacist are defined in accordance with the requirements of the World Health Organization (WHO). The article contains the results of an anonymous survey and the analysis of answers given by the students of Zhytomyr college of pharmacy on the distribution of priority positions of future professional activities. The factors that influence the process of forming the professional competences of future pharmacists during their studies at the college have been identified.

**Keywords:** *competence, competency, professional competence, pharmacist, professional training, professional competences of a future pharmacist.*



## The structure of assessment and control activities of children before school age in the vector of modernity

I. V. Saraieva

Postgraduate student at the Department of Theory and Methods of Preschool Education  
(South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky)  
Corresponding author. E-mail: ladybug82@ukr.net

Paper received 28.07.21; Accepted for publication 16.08.21.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2021-256IX100-04>

**Annotation.** The article positions the views of scientists on the structural components of assessment and control activities and the need for their development in preschool children in a specially created pedagogical environment. The essence of the concepts "evaluation", "evaluation actions", "evaluation judgments", "control", "control actions", "evaluation and control activities" is revealed. The pedagogical conditions of its implementation are determined, which will promote the effective formation of children's evaluation and control actions in various activities.

**Keywords:** *assessment, control, evaluation actions, control actions, evaluation-control activity, children before school age, pedagogical conditions.*

The relevance of the problem of involving children of older preschool age (5-6 years) in assessment and control activities in preschool education institutions of Ukraine is primarily related to the mental preparation of children for school, with the development of critical thinking in various types of educational activities in accordance with the Concept of the new Ukrainian school, which is actively implemented in the modern primary school of Ukraine. Any educational activity of a critical orientation requires children to have assessment and control (self-assessment and self-control), that is, conscious assessment and control actions, and is the structural core, the core of the assessment and control activities of children in the process of any organized classes in various sections of the program, in independent games, in relationships with other children and adults; and in the child's daily behavior.

It should be noted that the problem of forming in preschool children the actions of assessment (self-assessment) and control (self-control) was in the centre of attention of scientists in the 60-80s of the twentieth century. Unfortunately, from the 80s of the twentieth century to the present independent state - Ukraine - scientific research on the organization of evaluation and control activities have not been the subject of research by scientists. There is a need to turn to the existing scientific fund of research on this problem in the second half of the twentieth century.

Theoretical issues of evaluation and control activities in the educational process of various educational institutions were studied by psychologists (B. Ananiev, E. Arkhipova, P. Blonsky, M. Boryshevsky, I. Bronnikov, L. Vygotsky, P. Halperin, N. Gnedova, L. Itelson etc.), teachers (Sh. Amonashvili, Y. Babansky, T. Doronova, N. Talyzina, etc.), scientists of the preschool branch of science (N. Ankudinova, O. Anishchenko, E. Arkhipova, M. Goloshchokina, I. Domashenko, T. Doronova, T. Komarova, L. Tkachenko, R. Shakurov, etc.). The works of scientists of that time covered mostly methodological issues of forming evaluative judgments in children of the process and result of their activities of other children (mutual evaluation), as well as the formation of self-control in preschool children in various activities.

A fundamental study on the structure of assessment and control activities and the formation of assessment and

control actions in older preschool children in the conditions of bilingualism was conducted for the first time in Ukraine by Academician AM Bogush [4].

We characterize the structural components of evaluation and control activities, in particular such concepts as "evaluation", "evaluation actions", "self-evaluation"; "control", "control actions", "self-control", "evaluation and control actions", "evaluation and control activities".

In dictionary sources, the concept of "assessment" is defined as: "attitude to social phenomena, human activity, behavior, establishing their significance, compliance with certain norms and principles of morality (approval and condemnation, consent or criticism, etc.)" [12, p.353]; "Measuring individual differences associated with personality traits" [20, p. 317]. In the "Encyclopedia of Education" "assessment" is presented as a process, a specific component of control and as a result that completes it. The concept of "assessment of learning outcomes" is defined as establishing the degree of assimilation of educational knowledge by students, the level of their quality [7, p.630].

According to A. Bogush, "evaluation always presupposes the reflection of what is happening in the subject, arises in his consciousness due to thinking and only later is taken out, becomes a material norm; evaluation is associated with critical thinking, which acts in the ability to adequately assess the work of thought (both their own and others) and the results of activities" [5, p. 93]. The scientist associates evaluation with evaluative attitudes, which, in her words, "consist of a set of conscious mental acts of a person, ie a set of evaluations" [5, p. 93]. A. Bogush defined the criterion of evaluation activity, which is the "evaluation standard", which is directly related to the evaluation and on the basis of which evaluation and control operations are carried out. According to the scientist, in the process of educational activity, externally set evaluation standards are further manifested in the form of acquired knowledge, experience, skills and form the basis of internal reflex evaluation. The scientist is convinced that evaluation is impossible without a standard [5, p. 93]. The author notes that evaluation always involves the reflection of what is happening in the subject, arises in his mind through thinking and only later is taken out, becomes a material norm. According to A. Bogush, evaluation is



associated criticality of the brain, with critical thinking, which is the ability to adequately assess the work of thought (both their own and others) and the results of activities [5, p. 93]. A. Bogush claims that assessments are used both for educational and upbringing purposes and notes that under the influence of pedagogical assessment, children form evaluative actions [5, p. 95]. A. Bogush considers a model, an example of a verbal characterization of the behavior or deed of a person (a hero of a work of art) in accordance with the established norms adopted in a given society - an evaluative standard of moral and ethical content, which is compiled on the basis of a moral code and etiquette accepted in society. According to A. Bogush, the concept of "evaluative action" is primarily a speech action, a specific statement that reflects in words a certain attitude of the child (person) to the subject of evaluation based on the analysis of the process (or result of activity); it is a speech action in which the motives that motivate the child to choose the appropriate assessment are revealed "[5, p. 95]. The scientist claims that evaluation actions are aimed at evaluating the results of educational activities and are the basis for analyzing the process of activity, comparing the obtained result with the specified requirements. According to A. Bogush, evaluative actions are speech actions, in the process of which the motives that motivate the child to choose the appropriate assessment and the manifestation of a certain attitude of the child to the subject of assessment are revealed [5, p. 95].

Sh. Amonashvili agrees with the opinion of A. Bogush - who expresses the opinion that "evaluation" is "a process, activity (or action) of evaluation carried out by a person; "Score" - is the result of this process, this activity (or action), their conditional-formal reflection. Sh. Amonashvili believed that "all our approximate and in general any activity in general depends on the assessment" [2, p. 8]. According to Sh. Amonashvili, the basis of evaluation activity is a standard that must be initiated in advance in the educational and cognitive task as a goal and direction of activity. On the basis of the standard evaluation and control operations are carried out. Standards that have been formed and presented from the outside, are further defined in the form of knowledge, experience, skills and become the basis of internal reflex assessment. The scientist believed that the success of assessment and educational activities is determined by the presence of appropriate standards. Thus, evaluation is impossible without standards [5, p. 32]. The child's ability to operate by standards and exercise self-control and self-assessment leads to the completion of the teacher's assessment, said Amonashvili. The scientist considered the evaluation activity of the teacher and the collective content of the evaluation as the basis for the formation of the child's self-esteem [5, p. 41].

Note that we can not disagree with the scientific position of scientist N. Talizina, who considered the assessment is not a quantitative measurement of knowledge, but an arbitrary number that can correspond to certain characteristics of knowledge and skills formed at a certain level [17, p. 162].

Scientists (Sh. Amonashvili, Y. Zotov, T. Ilyina, O. Savchenko, A. Khutorskaya and others) distinguish five main functions of assessment: motivational (stimulating) - stimulates the educational activities of the child and its continuation; diagnostic - indicates the causes of certain

educational outcomes of the child; educational - forms self-awareness and adequate self-esteem of the child's educational activities; information - informs about the degree of success of the child in achieving educational standards, mastery of knowledge, skills and methods of activity, development of abilities; indicative - directs the child to eliminate certain gaps in knowledge.

Scientists have characterized the types and functions of assessment and evaluation. The most influential type in educational activities with children is pedagogical assessment.

According to A. Bogush, evaluation standards are expressed in the evaluations of teachers, in pedagogical evaluations [5, p. 94]. The scientist interprets the concept of "pedagogical assessment" as "adequate positive or negative judgment of the teacher about the process (or result) of the child's activities and deeds." Under the influence of the teacher's assessment, the first children's evaluation judgments are born and formed [5, p. 94]. Scientists (A. Bogush, O. Usova, E. Florina) have formed the conditions under which pedagogical assessment will have a positive impact on the assessment of children, such as: a) the teacher constantly focuses children's attention on various aspects of children's behavior and in various activities; b) forms in the minds of children general criteria for assessing the rules of conduct and relationships; c) draws children's attention to independent activity; d) emphasizes in the content of his assessment of the child's progress, his moral growth; e) directs to the result of the activity, and not to the child [5, p. 95].

B. Ananiev singled out two functions of the influence of assessment on the child in the process of education and training: 1) indicative, during which the child by means of pedagogical assessment is aware of the result of their actions; 2) stimulating, which encourages action through the child's experiences of success or failure. The combination of these functions of pedagogical assessment forms the child's self-awareness and self-esteem [3, p. 120]. The scientist believed that pedagogical assessment changes in the team, under the influence of pedagogical assessment; in the family - changing the relationship between the child and the family in a positive (nurturing this relationship) and negative (makes adjustments between the preschool and the family) influence and on the part of the child. The generalization of all this is the mutual assessment of the teacher, family, team and the child, which is the reverse side of an important result of pedagogical assessment - the child's self-esteem [3, p. 131].

B. Ananiev, considering assessment as a dynamic system, identified three levels of its development: 1) partial assessments (individual judgments of the teacher about the quality of the child's personality and its achievements during the survey); 2) fixed grades (scores that indicate the grade); 3) integrated assessments (pedagogical characteristics). The scientist divided partial assessments into three large groups: a) lack of assessment, indirect assessment, indefinite assessment; b) negative assessments formed by remarks, objections, condemnations with the addition of sarcasm, reproaches, threats, notations; c) positive assessments formed by consent, encouragement, approval. According to the scientist, partial assessment in the mind of the child serves as the foundation of objective self-assessment and forms the level of its assessment

needs (assessment demands), which precedes the current account of success in its fixed form as a necessary component [3, p. 144].

Thus, assessment means the process of comparing and comparing the knowledge, skills and abilities of children with the given pedagogical requirements, which is associated with a critical attitude of the child to the process and result of different activities.

According to G. Lublinska, evaluation activity is a special form of human activity, which is constantly evolving and enables him to understand the environment with the greatest accuracy and objectivity and to establish a reliable and useful connection with it. It helps to "understand what the eyes see and hear the ears, to understand the valuable, the good, the promising, to consolidate and reject or condemn the bad, the negative" [10, p. 58].

Touching upon the problem of the development of the personality of a preschool child, G. Uruntayeva convincingly notes that it is the adult who stimulates the formation of the child's evaluation activities by identifying his own attitude to the environment and evaluation approach; the direction of the child's activities through the accumulation of experience of individual activities, tasks, means of solving and evaluating their performance, as well as through systematization, generalization, awareness and verbalization of this experience; presentation of samples of activity, thus presenting to the child criteria of correctness of its performance; organization of joint activities with peers, which helps the child to see in others a person, take into account their wishes, take into account their interests, in addition to transfer to communication with peers patterns of activities and behavior of adults [19, p. 257].

Under the evaluative activity of preschool children we understand the expression of a critical attitude of the child to the process and result of various activities.

Among the many characteristics of personality, self-esteem is the core of arbitrary self-regulation, which determines the direction and level of human activity, his attitude to others, people, himself. Self-esteem is a psychologically complex phenomenon. It is a component between many connections and relationships with all mental formations of the individual and acts as an important determinant of all forms, activities and communication. The formation of self-esteem begins at an early age and continues to develop and improve throughout later life.

The educational program "Confident Start" for older preschool children characterizes the degree of psychological maturity of the preschooler by the formation of self-awareness, which includes one of many factors - adequate self-esteem. Easy adaptation of the child to the new social status of the student is the result of the formation of adequate self-esteem in preschool children, which is a topical issue today.

In psychological and pedagogical research on the development of self-esteem in preschool children, attention has been paid to many scientists: the development of self-esteem, the structure of function are revealed in the works of L. Bozhovich, I. Kon, M. Lisina, E. Erickson, K. Rogers, etc.; regularities of self-esteem formation in childhood were considered by L. Bozhovych, V. Gorbacheva, M. Lisina, V. Mukhina, etc.; Manifestations and features

of self-esteem in the behavior of a preschool child were studied by B. Ananiev, I. Bronnikov, M. Lisina, R. Shakurov, and others.

In many psychological and pedagogical terminological sources there is a consensus on the definition of "self-esteem" - is the assessment of the individual himself, their capabilities, qualities and place among other people [20, 13, 12, 8]. In the Encyclopedia of Education, the concept of "self-esteem" is presented as a "psychological personality formation, which gives a person the opportunity to assess their physical and spiritual condition, their capabilities, orientation, activity, social significance, their relationships with the outside world and other people. Self-esteem is a prerequisite for the realization of two important states of self-directed behavior: self-control and self-improvement" [7, p. 799].

S. Honcharenko characterizes the concept of "self-esteem" as a human judgment about the degree of presence in it of certain qualities, properties in relation to a certain standard, sample. The scientist believes that self-esteem is not only a manifestation of self-esteem, but also the result of mental operations - analysis, comparison, synthesis [18, p. 296].

The level of development of self-esteem, according to A. Bogush, affects the formation of self-control, ie self-esteem precedes the formation of self-control. The scientist defines self-esteem as "a conscious attitude of an individual to his actions, deeds, behavior, environment and to himself, which is based on comparing and comparing the process and results of his activities with a given pattern and requirements of society, other people or the individual. Self-esteem cannot exist outside of thinking and speaking" [1, p. 201]. The difference between self-control and self-esteem, the scientist sees in the regulation of their activities in accordance with the requirements of others or the individual himself. Self-assessment is the basis of self-control, because self-control begins and ends with self-assessment [1, p. 201]. There is a close relationship between self-esteem and self-control, as noted by A. Bogush, but they are preceded by mutual evaluation and mutual control, which are used by the individual in the process of combining, i.e. mastered evaluation criteria personality transfers to their own activities [1, p. 206]. A. Bogush convincingly proves that the communication of children with adults and the authority of the educator plays a significant role in the formation of self-esteem, because it is under the influence of the teacher it becomes objective and adequate [1, p. 203]. The scientist's research proves that the pedagogical assessment and control used in the process of communication determine the formation of similar assessment and control actions in children. According to A. Bogush: "evaluation and control actions are a prerequisite for such components of educational activities as self-evaluation and self-control", which include: the ability to evaluate and control the activities of peers, ie mutual evaluation and mutual control; the ability to evaluate and control their own activities, ie self-esteem and self-control [1, p. 195]. The scientist argues that in the process of educational activities, evaluation and control actions perform a dual function: first, as a condition and means of learning, the formation of appropriate speech skills; secondly, as an important condition for the application of acquired knowledge, acquired skills and abilities.

According to A. Bogush, the evaluation and control actions that preschool children should have include: mutual evaluation and mutual control, self-evaluation and self-control [1, p. 206].

Examining the mental development of a preschool child, D. Elkonin notes that self-esteem is fully formed in a child before entering primary school and has the following components: the presence of skills related to practical activities and moral qualities manifested in submission or disobedience to the rules of behavior that exist in a particular team. So, a preschool child goes from "myself", to separating himself from an adult to self-knowledge, to discovering his inner world, which is strongly connected and coordinated with external activities [21, p. 141].

M. Lisina considers self-esteem more in a narrow sense because it separates it from the elements of imagination, the child's knowledge of himself. The scientist distinguishes the following types of self-esteem: general (related to the holistic attitude of the child to himself as a favorite of others, whether it is important for them, or vice versa, as an insignificant being); specific (reveals the child's attitude to the success of his separate, private action); absolute (reveals the child's attitude to himself outside of his relationship with other people, as an experience of whether he is loved at all or not); relative (reveals the child's attitude to himself in comparing himself with other people) [9, p. 136].

Thus, under the self-esteem of preschool children we understand the evaluative judgments of the child about personal qualities, about the process and result of their activities.

Thus, the analysis of the scientific literature showed that in psychological and pedagogical science quite thoroughly positioned theoretical positions on the nature, types and characteristics of the concepts of "assessment", "estimate" and their types and functions. Let us now turn to the concept of "control".

In psychological and pedagogical terminological sources, the concept of "control" is defined differently: "a type of activity that consists in checking something, someone" [14, p. 80]; "One of the relatively complete mechanisms of regulation of cognitive processes" [20, p. 214]; "The final component of mastering a certain content block and a kind of link in the system of educational activities of the individual" [7, p. 417]. The main tasks of control are to identify the level of accuracy, volume, depth and effectiveness of knowledge acquired by children, obtaining information about the nature of cognitive activity, the level of independence and activity of children in the educational process, establishing the effectiveness of methods, forms and methods of teaching. The process of control and evaluation of children's educational activities should take into account the principles of systematicity, objectivity, differentiation and consideration of individual characteristics of children, publicity, unity of requirements, friendliness [7, p. 417].

Under control actions A. Bogush understands "conscious regulation of the child's speech activity to prevent, identify and correct speech errors, as well as ensuring compliance of educational results with the submitted (or compiled independently) plan, requirements, sample, pronunciation standards" [1, p. 206].

M. Yarmachenko distinguishes the narrow and broad

meaning of "control": first - it is "supervision, observation, verification of student performance"; secondly, "control helps to identify gaps in knowledge and skills of students, repetition and systematization of material, establishing the level of readiness to learn new material, developing the ability to work responsibly and focused, use techniques of self-examination and self-control, stimulating students' responsibility and competitiveness" [7, p. 417].

An important component of educational activities that should be formed in every child, as noted by E. Rapatsevich, is control and self-esteem, which are essential in the educational process. The scientist notes that the lack of control leads to the inability to assess what is in the future a prerequisite for learning difficulties [11, p. 330]. In order to form the child's control and self-esteem, E. Rapatsevich suggests bringing one simple thing to the child's consciousness: "only by telling the educational material to yourself, peers, and parents can you make sure that you have learned it or not. That is, to demonstrate the control function of repetition." The next necessary condition, the scientist sees the need to accustom the child to constant comparison, comparison of their work with any sample, both during the task and after its completion. After all, it is the independent verification of these actions and the comparison of the result with the answer, for all their differences perform the same function - control [11, p. 332].

N. Talyzina notes that control is an integral part of learning. An important condition for the effective acquisition of knowledge by children, the scientist considered the systematic control over the acquisition of knowledge and the timely introduction of appropriate adjustments in this process [17, p. 149]. N. Talyzina notes that attention is self-control, which is carried in your mind, abbreviated, automated. The scientist is convinced that attention is the action of control, at the same time, in her opinion, not every action of control is attention, only the action that the child keeps in mind, reduced and automated, ie attention is the final stage of mastering control [17, p. 243].

O. Rudnytska considers control in musical activity not only as a component of the functional structure of musical activity, which is carried out in accordance with its main and intermediate goals, conditions and forms of performance, tasks, but also an independent activity with a specific purpose - "establishing the correspondence of what is being checked to what was supposed to be obtained according to a certain standard" [15, p. 161]. The scientist notes the complexity of the control structure and reveals the components of control, which are its specific functions: detection of what is controlled (knowledge, understanding, skills, actions, motives, etc.), measurement of what is detected and its evaluation [15, p. 161]. The main factors on which the result of control depends, O. Rudnytska considers objective (actually the semantic side of the child's activity) and subjective (the position of the teacher, due to his pedagogical skills to express knowledge, qualities of delicacy, tact, humane attitude to the child, chosen tactics and strategy of professional activity) [15, p. 164]. The scientist outlined various forms of control, which are used depending on the tasks, stages of training and goals of accounting for work, such as: current and boundary; oral (conversation, survey) and written (control tasks);

direct (in interaction with the child) and indirect (based on the results of her work); individual (detailed, in the process of individual lessons) and frontal (with the help of separate questions to all children who answer in the process of group lessons); non-standardized (carried out by the teacher) and standardized (carried out using the same type of questionnaires for all children using templates and technical means of processing results; covert and explicit (with warning of children to check); planned and unexpected; control by the educator and mutual control by children. O. Rudnytska also considers such means of control as: observation, questions and tasks (questionnaires, tests, tasks, assignments) [15, p. 165].

Thus, under the control actions of preschool children we understand the ability of the child to juxtapose and compare their own actions, process and result of activities with externally set requirements or pattern.

Examining the problem of educating self-control in the behavior of primary school children, M. Boryshevsky noted that an indispensable condition for the moral development of the child, an essential criterion of his upbringing is the ability to self-control their own actions and deeds. According to the scientist, the formation of self-control in children has a close relationship with the practical solution of moral norms and rules of conduct in internal regulators [6, p. 140]. The leading condition for the effective formation of self-control in children, M. Boryshevsky considered providing each child with a position in the team of peers, which gives him the opportunity to act as an object and as a subject of activity and behavior. The scientist puts forward the following requirements to teachers, which will contribute to the successful formation of children's assessment and control functions and deeper mastery of norms of behavior: involving children in the simplest requirements and monitoring their implementation by peers; pay special attention to the development of a system of mutual control and education on this basis in children of mutual responsibility; the need for a comprehensive approach to the formation of self-control of the behavior of pupils, who must simultaneously act on various aspects of the child's mental activity, its intellectual, emotional and volitional spheres [6, p. 141].

Thus, the self-control of preschool children means the child's ability to independently adjust, juxtapose, compare the process and result of their activities in accordance with the requirements proposed or developed (by the child) plan, timely correction and elimination of deficiencies, both in the process and in a result of the activity.

In particular, E. Rapatsevich presents the structure, types and functions of the evaluation and control act. Consider each of them.

The structure of the evaluation and control act:

- performance by the educator and pupils consciously, developed as a sequence of actions, external and internal evaluation and control activities;

- any evaluation and control activity consists of separate acts of control and evaluation in which the object of control and evaluation and the standard with which the object is compared are present;

- the object of control and evaluation may be the fact that the child performs any action, deed, task of the educator, the nature and features of the child's performance of this task, action, the level of his knowledge, skills, devel-

opment of any quality, personality traits;

- the standard of activity is the entity that exercises control;

- control is a process of comparison, comparison, establishment of common or different in the object and the standard;

- the subject chooses any criterion by which to assess the object of control, formulates the result of the assessment in the form or detailed assessment [11, p. 333].

Depending on the subject who carries out the assessment and control act E. Rapatsevich divides them into external, carried out by the educator and internal, carried out by the child. External evaluation and control acts, depending on the purpose of the educator are divided into the following: ascertaining, with which the teacher certifies the fact that children perform any tasks, the presence of anything; examiners, with the help of which the teacher finds out the quality of children's mastery of knowledge, skills and abilities; diagnostic, with which the teacher certifies the level of development of children's mental processes (attention, memory, thinking, imagination), personality qualities (interests, motivations, etc.), educational skills [11, p. 339].

Functions of external evaluation and control acts: 1) orientation of the educator in the process of educational activity of each child, in the process of development of his personality allows to purposefully plan his educational activity and timely adjust the process of its implementation; 2) the orientation of the educator of children on their achievements in educational work and shortcomings excites them to intensify their work, to eliminate these shortcomings; 3) the formation of the child's correct idea of the required level of mastery of educational material, the development of each child's adequate self-assessment of their educational opportunities in any activity should promote conscious self-determination, education and development of established interests and inclinations; 4) teaching children the techniques of mutual and self-control, mutual and self-esteem in any activity; 5) attention can be considered as mental control (according to P. Halperin) [11, p. 340].

Thus, the formation of evaluation and control actions in preschool children depends on: the type of activity in which evaluation and control actions are offered to the child; the nature of pedagogical assessment and control used by the educator in speech development classes; the number of errors in the story and the nature of speech; assessment situation (actions aimed at the speech of another or on their own); the degree of language acquisition by children; mutual and self-control [1, p. 288].

Thus, we can generalize and position our vision of the concept of evaluation and control activities of preschool children - stimulated activity of children to critical attitude and evaluation of the process and result of various activities, which include conscious actions of evaluation, control, self-evaluation, self-control, mutual evaluation, mutual control.

Starting an experiment of research on the formation of evaluation and control actions in preschool children in different activities, the pedagogical conditions were determined, the implementation of which will ensure the successful formation of evaluation and control actions in children in different activities. Among them: the integra-

tion of different activities in the formation of assessment and control activities in preschool children; stimulating children's critical attitude to the process and result of vari-

ous activities; the presence of emotionally positive stimuli to the evaluation and control activities of children before school age.

#### ЛИТЕРАТУРА

1. Алла Богуш. Мовленнєвий розвиток дітей від народження до 7 років. Монографія. К.: Видавничий дім «Слово», 2004. 376 с.
2. Амонашвили Ш. А. Обучение, оценка, отметка. М.: Знание, 1980. 96 с.
3. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды: В 2-х т. Т. II / Под ред. А.А. Бодалева и др. М.: Педагогика, 1980. 288 с.
4. Богуш А. М. Формирование оценочно-контрольных действий у дошкольников в процессе обучения родному русскому языку: автореф. дис. на соискание ученой степени д-ра пед наук: 13.00.02 / АПН СССР, НИИ преподавания рус. яз. в нац. шк. М., 1985. 52 с. Библиогр.: с. 45-52 (109 назв.).
5. Богуш А., Гавриш Н., Котик Т. Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей у дошкільних навчальних закладах. Підручник для студентів вищих навчальних закладів факультетів дошкільної освіти. К.: Вищий Дім «Слово», 2006. 304 с.
6. Боришевський М. Й. Виховання самоконтролю в поведінці учнів початкових класів: Посібник для вчителів. К.: Рад. Школа, 1980. 143 с.
7. Енциклопедія освіти / Акад. пед.наук України; головний ред. В. Г. Кремень. К.: Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
8. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Словарь по педагогике. Москва : ИКЦ «МарТ»; Ростов н/Д: Издательский центр «МарТ», 2005. 448 с.
9. Лисина М. И. Общение, личность и психика ребенка. / Под редакцией Ружской А. Т. М. : Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЕК», 1997. 384 с.
10. Люблинская А. А. Учителю о психологии младшего школьника. Москва: Просвещение, 1977. 224 с.
11. Новейший психолого-педагогический словарь / сост. Е. С. Рапасевич; под. оющ.ред. А. П. Астахова. Минск: Совершенная школа, 2010. 928 с.
12. Педагогічний словник (за ред. Дійсного члена АПН України Ярмаченка М. Д. К.: ПЕДАГОГІЧНА ДУМКА, 2001. 516 с.
13. Психология. Словарь / Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. 2-е изд., испр. и доп. М.: Политиздат, 1990. 494 с.
14. Психологічний словник / За ред. В. І. Войтка К.: Головне видавництво видавничого об'єднання «Вища школа», 1982. 217 с.
15. Рудницька О. П. Педагогіка: загальна та мистецька. Навч. Посібник. К.:..., 2002. 270 с.
16. Словарь по образованию и педагогике / В. М. Полонский. М.: Высш.шк., 2004. 512 с.
17. Талызина Н. Ф. Педагогическая психология: Учеб. для студ. сред. пед. учеб. Заведений. – 3-е изд., стереотип. М.: Издательский центр «Академия», 1999. 288 с.
18. Український педагогічний словник. Семен Гончаренко. К.: Либідь, 1997. 374 с.
19. Урунтаева Г. А. Детская психология: ученик для студ. учреждений высш. Проф. образования / Г. А. Урунтаева. М.: Издательский центр «Академия», 2013. 336 с.
20. Шапар В. Б. Сучасний тлумачний психологічний словник. Х.: Прапор, 2005. 640 с.
21. Эльконин Д. Б. Психическое развитие в детских возрастах: Избранные психологические труды / Под ред. Д. И. Фельдштейна; Вступительная статья Д. И. Фельдштейна. 3-е изд. М.: Московский психолого-социальный институт, Воронеж: НПО «МОДЕК», 2001. 416 с.

#### REFERENCES

1. Bohush Alla. Speech development of children from birth to 7 years. Monograph. K.: Vydavnychiy dim «Slovo», 2004. 376 p.
2. Amonashvily, Sh. A. Training, assessment, mark. M.: Znanye, 1980. 96 p.
3. Anan'ev, B.G. Selected psychological works: In 2 volumes. T. II / Ed. A.A. Bodaleva et al. M.: Pedagogika, 1980. 288 p.
4. Bohush, A.M. Formation of evaluative and control actions in preschoolers in the process of teaching their native Russian language: author. dis. for the degree of Doctor of Pedagogy: 13.00.02 / APN USSR, Research Institute of Teaching Rus. lang. in nat. sch. M., 1985. 52 p.
5. Bohush, A., Havrysh, N., Kotyk, T. Methods of organizing artistic and speech activities of children in preschool educational institutions. Textbook for students of higher educational institutions of preschool education faculties. K.: Vyshchyi Dim «Slovo», 2006. 304 p.
6. Boryshevskiy, M. Y. Education of self-control in the behavior of primary school students: A guide for teachers. K.: Rad. Shkola, 1980. 143 p.
7. Kremen, V. H. Encyclopedia of Education / Acad. Pedagogical Sciences of Ukraine. K.: Yurinkom Inter, 2008. 1040 p.
8. Kodzhaspirova, G. M., Kodzhaspirov, A. Yu. Dictionary of Pedagogy. Moskva : IKTs «MarT»; Rostov n/D: Izdatelskiy tsentr «MarT», 2005. 448 p.
9. Lisina, M. I. Communication, personality and psyche of a child. / Edited by Ruzskaya A. T. M. : Izdatelstvo «Institut prakticheskoy psihologii», Voronezh: NPO «MODEK», 1997. 384 p.
10. Lyublinskaya, A. A. Teacher about the psychology of a younger student. Moskva: Prosveschenie, 1977. 224 p.
11. Rapasevich, E. S. The newest psychological and pedagogical dictionary. Minsk: Sovershennaya shkola, 2010. 928 p.
12. Yarmachenka, M. D. The latest psychological and pedagogical dictionary. K.: PEDAGOHICHNA DUMKA, 2001. 516 p.
13. Petrovskogo, A. V., Yaroshevskogo, M. G. Psychology. Dictionary. M.: Politizdat, 1990. 494 p.
14. Voitka, V. I. Psychological Dictionary. K.: Holovne vydavnytstvo vydavnychoho obiednannia «Vyshcha shkola», 1982. 217 p.
15. Rudnytska, O. P. Pedagogy: general and artistic. Teaching. Manual. K.:..., 2002. 270 p.
16. Polonsky, V. M. Dictionary of education and pedagogy. M.: Vyssh.shk., 2004. 512 p.
17. Talyzina, N. F. Educational psychology: Textbook. for stud. wednesday ped. study. Establishments. - 3rd ed., Stereotype. M.: Izdatelskiy tsentr «Akademiya», 1999. 288 p.
18. Honcharenko, Semen. Ukrainian pedagogical dictionary. K.: Lybid, 1997. 374 p.
19. Uruntaeva, G. A. Child psychology: student for students. institutions of higher. M.: Izdatelskiy tsentr «Akademiya», 2013. 336 p.
20. Shapar, V. B. Modern explanatory psychological dictionary. Kh.: Prapor, 2005. 640 p.
21. Elkonin, D. B. Mental development in childhood: Selected psychological works. M.: Moskovskiy psihologo-sotsialniy institut, Voronezh: NPO «MODEK», 2001. 416 p.

# Assessment and peer assessment of foreign speaking production competence of the 1<sup>st</sup> year pre – service teachers

D. Stelmakh

Kyiv National Linguistic University  
Corresponding author. E-mail: distelmah@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-5537-6740>

Paper received 11.08.21; Accepted for publication 03.09.21.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2021-256IX100-05>

**Abstract.** The article focuses on the assessment and peer – assessment of the foreign language speaking production skills of the 1<sup>st</sup> year pre – service teachers. The analysis of the existing evaluative tasks for speaking assessment has been done and best tasks for 2 types of monologues – a monologue – description and a monologue – narration have been collected. Successful assessment requires definite criteria to be chosen. In this paper criteria have been established and explained and 2 rating scales for a monologue – description and a monologue – narration have been developed.

**Keywords:** *assessment, peer – assessment, foreign speaking production, pre – service teachers.*

**Introduction.** Foreign language speaking assessment has always been in the center of the scholars' attention. Assessing foreign language speaking production competence is an important part of assessing speaking. On the one hand a wide range of skills required for different types of speaking production makes the process of assessing foreign language monologues rather difficult. On the other hand, according to the demand of modern approaches (reflexive, professional) assessment skills are essential for the professional competence of the pre – service teachers and therefore have to be developed.

**Literature review.** Foreign language speaking assessment has become the purpose of different researchers all over the world. Various aspects of foreign language speaking assessment have been discussed. Some of the researches focused on the process of evaluating speaking in general (Brown & Abeywickrama, Fulcher, Kitao Knight, Luoma, Thornbury, Ukrainska etc.). Some tried to find out how distinct the levels of second language proficiency are (Iwashita, et al). A lot of scholars focused on descriptors and rating scales (Fairbairn & Dunlea, Galaczi, et al, Kvasova, Sandroch et al). Research of peer assessment and self – assessment of speaking skills has also aroused the interest (Babaii et al, Cheng & Warren, Joo, Musfirah).

**The purpose of this article is** to choose the most optimal assessment tasks, to establish number of criteria and develop rating scales for 2 types of the monologues (a monologue – description and a monologue – narration (including a monologue – giving information) with the aim of assessment and peer – assessment of productive speaking skills of the first – year pre – service teachers.

**Materials and methods.** To achieve the purpose of the research number of general scientific methods such as analysis, synthesis, generalization, comparison have been used.

**Results and their discussion.** Assessment speaking skills of pre –service teachers is an essential part of the educational process in Ukrainian universities. For historical reasons foreign language interaction and production skills on the territory of Ukraine have been evaluated separately for a long time and this tradition still exists. According to the Educational Curriculum pre service teachers must develop their foreign language speaking production skills in different types of monologues, hence system of evaluation requires different tasks for different monologues. What is more, as Luoma (2004) with reference to Bygate states that if someone is good at one type, that does not mean he can be good

at the others (p.32). According to the communicative purpose Ukrainian scholars differentiate three main types of the monologues: a monologue – description, a monologue narration, which includes a monologue – giving information and argumentative or persuasive monologues (Ustimenko, 2013). In our research we focus on a monologue – description and a monologue – narration (including a monologue – giving information) as argumentative or persuasive monologues are more complicated and mostly used in assessment practice during the senior courses. In addition, they can be rather difficult for peer assessment. To solve the 1<sup>st</sup> task of this research it is necessary to define what speaking tasks are and to study the range of the tasks offered by different scientists for measuring foreign language speaking skills. Luoma (2004), modifying the definition of Bachman and Palmer explains speaking tasks as 'activities that involve speakers in using language for the purpose of achieving a particular goal or objective in a particular speaking situation' (p.31). As our aim is to choose the best ones for particular types of monologues it is necessary to study those which are suitable for narration, description or both. Firstly, let's study descriptive tasks. Description is frequently used in different exams and one of the typical tasks is *description of any familiar object or a person of a test –taker (a flat, a room, a car, a university, a friend, a relative etc.)*. The advantages of such tasks, in our opinion, are a real life situation (students produce monologues basing on real objects or people from their life) and a wide range of topics which could be included. Among the other pluses are possibilities for direct and distant assessment (Luoma, 2004). Description often bases on some visuals as visual stimuli are an economical and effective way of introducing a situation or a topic of conversation without providing the candidate with a lot of vocabulary (Underhill, 1987) The next task which can be suitable for descriptive monologues is *describing a picture/ a photo*. This task – type gives the opportunity to the assessor check how detailed the speaker is though on the other hand it can be less communicative if the raters have already seen the picture described. What is more, it is necessary to remember that pictures or photos used for the assessment of the monologues must meet some requirements. Ukrainska (2009), particularly, outlines the following demands for the images: rather big size of pictures or photos, not more than 6 pictures or photos for 1 task, vivid and high quality images (black or white), informative pictures which can provide necessary length of oral production, topics or situations of pictures or

photos must match the Curriculum, they also must depict situations which are easy to recognize and be interesting to the test – takers (p.45). *Comparing pictures or photos* is another variation of the previous task which gives the opportunity for the assessor to check not only descriptive skills of the examinee but also his skills of comparison and contrast.

The second group of tasks include those which are suitable for narrative monologues. *Telling a story from your life* is one of such tasks. This task satisfies the communicative function of narration but Luoma (2004) says it can be “difficult to replicate in a test situation”, because speaker doesn’t always want to share some personal details. (p. 144). Such tasks can be used for peer assessment as it is much easier to share details with a friend than with a teacher. *Telling a picture – based story* is another task which is suitable for the narration. The advantage of it is that the test – taker does not have to tell any personal details and recollect some stories from his experience, the context is provided by the pictures (usually series of images is used for the narration). *Explaining the graph or chart* is a good task for a monologue – giving information. Usually graphs represent some information which is necessary to explain, so it is a good stimulus for speaking, but it is necessary to take into account the complexity of them and remember that graphs mustn’t be too difficult for the examinees and meet the requirements for the images mentioned above. *A story paraphrasing/a story retelling* are also common tasks for checking students’ speaking but they are mostly used during formative assessment as such tasks are considered by some scientists as reproductive ones which are not suitable for the communicative approach (Ukrainska, 2009).

The third group of tasks for checking foreign speaking production comprises those which are appropriate for both narrative and descriptive monologues. Simulated tasks are widely used for different types of speaking production. For instance, role- play. *Role – play* is an assessment task in which students play certain role basing on a typical or imaginary situation (Ockey & Li, 2015) There are a lot of benefits of such tasks among which are the following: it helps to develop students’ creativity; it gives the opportunity to the test taker to elicit discourse that otherwise can be difficult to elicit; role – play lets students approach real – world situations (Sulispriyanto & Setyawan. 2015). *A speech basing on the situation* is a variation of a role – play, but the speaker usually speaks from himself, though sometimes can receive a role (Ukrainska, 2009) *An oral presentation or a report* is a good way to check both descriptive and narrative monologues. It is especially valid in an educational sphere (Thornbury, 2005). What is more, presentations can be uploaded to sites like You tube where teachers and groupmates can watch and comment them (Yimenes & Carrasco, 2013). One of the disadvantages of such task is that it definitely requires some preparation so speech spontaneity can’t be checked by it. On the other hand, if a test – taker is asked questions after the presentation it increases the reliability of this task.

The second aim of this research was to establish the criteria for assessment of the narrative and descriptive monologues. There is a wide range of criteria offered for speaking assessment in different papers. Among them we can meet fluency, intonation, rhythm, pronunciation, vocabulary, grammar, coherence, discourse management, style, speech

tempo, number of simple and complex sentences, duration of speaking etc. It is evident that using all of them can make oral production assessment practice rather sophisticated and time – consuming and therefore we have either to choose the most appropriate ones or to combine some of them. While deciding on the best criteria it is recommended not to choose more than 4 -5 features of the monologues (Ukrainska, 2009).

In Ukrainian universities speaking skills have been long evaluated from the perspective of the language accuracy, though nowadays the most important in speaking interaction and speaking production is a communicative purpose. There are a lot of errors which do not prevent the speakers from mutual understanding (Molokovych, 2001). When test – takers deal with descriptive or narrative monologues they aim at informing, describing or telling something to the listener, expressing or explaining his/her opinion. If the speaker managed to do that, the communication is successful. As a result, the first qualitative criterion we single out is the *realization of the communicative purpose*.

Despite the fact that *language accuracy* is considered to be a tool for the communication it influences the last one greatly. If the speakers’ grammar or vocabulary skills are poor or limited it is quite difficult to reach the aim of communication. What is more a long – turn oral production requires a wide range of grammar or vocabulary to keep the listener involved. Language accuracy in our research also includes appropriate use of phonology, as clear pronunciation as well as intonation firstly allow to understand the information and, secondly, are especially important for future teachers of English.

The next parameter which can help measure the oral production is *content and coherence*. *Content* implies appropriateness of the monologue to the situation and to the discourse type and reflects the ability of the speaker to develop the topic. *Coherence* shows how logically and clearly the oral discourse is organized (Fairbairn & Dunlea, 2017).

*Fluency* has been the criterion for speaking assessment for a long time (Fulcher, 2003). De Jong (2018) in his study of fluency gives a definition of it from the glossary: fluency is “the flow in spoken or written language as perceived by the listener or reader” (p. 238). Fluency usually deals with speech rate, number of filled and silent pauses, number of repetitions and restarts etc. (De Jong, 2018) When judging students’ fluency assessors usually evaluate the ability to speak naturally without worrying too much about making mistakes (Ulker, 2017).

Creating rating scales for narrative and descriptive monologues for pre – service teachers is the next step in assessment procedure after defining the criteria. There are 2 types of rating scales holistic and analytic: holistic base on giving a grade on the overall impression and analytic scoring give a separate mark for a separate aspect (Thornbury, 2005). While using holistic ones it is necessary to single out the levels of the students’ oral performance and evaluate according to them. Analytic scales demand the description of the level basing on each criterion. As our scales are both teacher and student oriented it is more reasonable to use the analytic ones, because sometimes students hesitate which level to choose and, what is more, getting acquainted with the criteria is a professional necessity for the pre – service teachers.

**A monologue – description assessment scale**

Realization of the communicative purpose	Language range and accuracy	Coherence	Fluency
<b>Level A (100 – 90 points)</b>			
Communicative purpose is fully realized. A speaker gives full and detailed description naming main and additional characteristics so the listeners can easily visualize the described object	Language range and accuracy is excellent. A speaker uses a wide range of vocabulary and grammar. A lot of descriptive adjectives, idiomatic phrases, various grammatical structures of comparison and contrast, fully appropriate examples and justifications are used. Figurative language can be used. Speaker's sounds are distinct and intonation patterns are diverse. Mistakes hardly ever happen.	The structure of the description is logical. A speaker gives main and additional characteristics of the object one after another supporting each of them with examples or justifications and often comparing or contrasting the object with the opposite one. Fully appropriate cohesive devices are used.	The description is fluent. There can happen 1 - 2 hesitations, pauses or self-corrections, which do not last long.
<b>Level B (89 – 83 points)</b>			
Communicative purpose is mostly realized. A speaker gives detailed description of the object without naming some of the additional characteristics which do not prevent the listeners from visualizing the object.	Language range and accuracy is very good. A speaker uses a wide range of most frequent vocabulary and grammar. Descriptive adjectives, idiomatic phrases, grammatical structures of comparison and contrast, good examples and justifications are often used. Speaker's sounds are distinct and intonation patterns are rather diverse. Mistakes sometimes happen but they do not prevent understanding.	The structure of the description is logical. A speaker gives most important characteristics of the object one after another supporting each of them with examples or justifications sometimes comparing it with the opposite one. Appropriate cohesive devices are used.	The description is rather fluent. Some hesitations, pauses or self-corrections happen, but they do not last long
<b>Level C (82 – 75 points)</b>			
Communicative purpose is realized. A speaker gives description of the object giving basic characteristics of it so listeners can visualize it in general.	Language range and accuracy is good. A speaker uses enough vocabulary and grammar to describe the object. Descriptive adjectives, grammatical structures of comparison and contrast, examples and justifications are sometimes used. Pronunciation and intonation are sometimes incorrect. Grammar mistakes often happen.	The structure of the description is mostly logical. A speaker gives basic characteristics of the object supporting it with examples or justifications but a speaker uses only frequently occurring cohesive devices to describe the object as a list of basic characteristics	The description is fluent when simple sentences are used. Complex sentences cause a lot of hesitations, pauses or self – corrections.
<b>Level D (74 – 68 points)</b>			
Communicative purpose is partly realized. A speaker gives only several main characteristics of the object, so it is hard to visualize it.	Language range and accuracy are poor. A speaker uses simple vocabulary and grammar structures for description. Examples are rarely used. Speaker's pronunciation and intonation are often incorrect and causes some difficulties for the listener. Only simple sentences are grammatically correct and some grammar mistakes can lead to misunderstanding.	The structure of the description is not always logical. A speaker gives one characteristic but do not develop it and goes to the other. Then may return to the previous one. A set of cohesive devices is limited.	The description is slow with a lot of hesitations, pauses and self – corrections.
<b>Level E (67 – 60 points)</b>			
Communicative purpose is hardly realized. A speaker gives a few characteristics of the object. It is impossible to visualize it.	Language range and accuracy are very poor. A speaker uses very simple memorized vocabulary and grammar structures. Examples are hardly ever used. Speaker's pronunciation and intonation are often incorrect and cause a lot of difficulties for the listener. Grammar mistakes happen in almost all the sentences and often lead to misunderstanding.	The structure of the description is not logical. A speaker gives a few characteristics in disorder, do not develop them, often repeats some ideas. A set of cohesive devices is very limited.	The description is very slow with a lot of hesitations, very long pauses and repetitions. Self – corrections rarely happen, cause a speaker does not notice mistakes.
<b>Level FX (59 – 35 points)</b>			
Communicative purpose is not realized. A speaker gives very few unclear characteristics of the object. It is impossible to visualize it.	Language range and accuracy are so poor that it is impossible to evaluate the description. A speaker uses very few memorized words and grammar structures. Speaker's pronunciation and intonation are impossible to understand.	The structure of the description is not logical. A speaker gives very few characteristics in disorder. Phrases are mostly isolated. A set of cohesive devices is very limited	The description is so slow that pauses last longer than phrases or words.

According to the Curriculum at the end of the 1st course pre – service teachers' oral productive skills must satisfy level B2 of Common European Framework of References (CEFR) (Curriculum, 2001). Therefore, B2 will be the upper level of our scales. As Ukrainian students in the university study according to credit – modular system and are assessed within levels from A to F our scales will include 6 levels totally. It is also necessary to admit that all the criteria in the scales will be equally important as we believe that each of them reflects one side of the oral production competence. Before representing the scale for a monologue – description, let us analyze the micro skills of it which, according to Molokovych (2001), include the following skills: to develop and justify own thoughts sustaining logical order in a monologue

– description; to speak coherently on the basis of several sources of information with the support of a given example or without it; to frame out own speaking relatively correct and according to the principle of a communicative adequacy with the means of the studied language (p. 46 – 47).

The second scale will represent levels and criteria appropriate for the assessment of a monologue – narration, the micro skills of which include the following ones: to tell about something (about yourself, your friend, your city/village etc.) according to the communicative situation, expressing own thoughts and own estimation; to develop and justify own thoughts in a chronological order; to finish speaking according to the content and structure (Molokovych, 2001, p.46).



**A monologue – narration scale**

Realization of the communicative purpose	Language range and accuracy	Coherence	Fluency
<b>Level A (100 – 90 points)</b>			
Communicative purpose is fully realized. A speaker fully and completely tells/transmits a story/information unfolding main and additional facts, characters and events so the listeners can easily retell it in details.	Language range and accuracy is excellent. A speaker uses a wide range of vocabulary and grammar. Idiomatic and figurative vocabulary can be used. A variety of tenses in active and passive voice, different clauses, adverbs of time, manner and place and descriptive adjectives are used. Speaker's sounds are distinct and intonation patterns are diverse. Mistakes hardly ever happen.	The structure of the narration is logical. A speaker tells/transmits a story/information in a chronological order, sequence of events is absolutely clear, spatial and temporal orientations, cause and effect relations are present. A story/information includes an introduction, main part and conclusion. Fully appropriate cohesive devices are used.	The narration is fluent. There can happen 1 - 2 hesitations, pauses or self-corrections, which do not last long.
<b>Level B (89 – 83 points)</b>			
Communicative purpose is mostly realized. A speaker fully and completely tells/transmits a story/information unfolding main and additional facts, characters and events without some unimportant details so the listener can easily retell it.	Language range and accuracy is very good. A speaker uses a wide range of most frequent vocabulary and grammar. A variety of tenses in active and passive voice, different clauses, adverbs of time, manner and place and descriptive adjectives are often used. Speaker's sounds are distinct and intonation patterns are rather diverse. Mistakes sometimes happen but they do not prevent understanding.	The structure of the narration is logical. A speaker tells/transmits a story/information in a chronological order, sequence of events is clear, spatial and temporal orientations, cause and effect relations are present. A story/information includes an introduction, main part and conclusion. Appropriate cohesive devices are used.	The narration is rather fluent. Some hesitations, pauses or self-corrections happen, but they do not last long.
<b>Level C (82 – 75 points)</b>			
Communicative purpose is realized. A speaker tells/transmits a story/information unfolding all main facts characters and events without naming additional ones so the listener can retell it in general.	Language range and accuracy is good. A speaker uses enough vocabulary and grammar to unfold the main line of a story/information. Basic tenses mostly in active voice, rarely clauses, adverbs of time, manner and place and descriptive adjectives are sometimes used. Pronunciation and intonation are sometimes incorrect. Grammar mistakes often happen in complex sentences.	The structure of the narration is mostly logical. A speaker tells/transmits a story/information in a chronological order though sometimes the sequence of events requires explication. Spatial and temporal orientations, cause and effect relations are present but not enough to understand the story/information in details. There is a short introduction and a short conclusion in a story/information, a main part is not detailed. A speaker uses only frequently occurring cohesive devices to tell/transmit a main line of a story/information.	The narration is fluent when simple sentences are used. Complex sentences cause a lot of hesitations, pauses or self-corrections.
<b>Level D (74 – 68 points)</b>			
Communicative purpose is partly realized. A speaker tells/transmits a story/information unfolding only several main facts, characters and events and it can be difficult for the listener to retell some parts of it.	Language range and accuracy are poor. A speaker uses simple vocabulary and grammar structures to tell/transmit a story/information. Basic tenses in active voice are used. A narration includes limited number of adverbs and adjectives. Speaker's pronunciation and intonation are often incorrect and causes some difficulties for the listener. Grammar mistakes often happen in all types of sentences and can lead to misunderstanding.	The structure of the narration is not always logical. A speaker tells/transmits a story/information breaking the chronological order so it's difficult to understand the sequence of events. Spatial and temporal orientations, cause and effect relations are often omitted. The speech does not include distinct parts. A set of cohesive devices is limited.	The narration is slow with a lot of hesitations, pauses and self-corrections.
<b>Level E (67 – 60 points)</b>			
Communicative purpose is hardly realized. A speaker tells/transmits a story/information unfolding a few facts, characters and events so it is difficult for the listener to understand and retell it.	Language range and accuracy are very poor. A speaker uses very simple memorized vocabulary and grammar structures. One or 2 grammar tenses in active voice are used. A narration includes several adverbs and adjectives and a speaker often repeats them. Speaker's pronunciation and intonation are often incorrect and cause a lot of difficulties for the listener. Grammar mistakes happen in almost all the sentences and often lead to misunderstanding.	The structure of the narration is not logical. A speaker tells/transmits a story/information without any chronological order so it's very difficult to understand the main idea. There are a few spatial and temporal orientations, cause and effect relations. The narration does not include distinct parts. A set of cohesive devices is very limited.	The narration is very slow with a lot of hesitations, very long pauses and repetitions. Self-corrections rarely happen, because a speaker does not notice mistakes.
<b>Level FX (59 – 35 points)</b>			
Communicative purpose is not realized. A speaker tells/transmits a story/information unfolding very few facts, characters and events so it is impossible to understand and retell it.	Language range and accuracy are so poor that it is impossible to evaluate the narration. A speaker uses very few memorized words and grammar structures. Speaker's pronunciation and intonation are impossible to understand.	The structure of the narration is not logical. A speaker tells/transmits a story/information without any chronological order so it's impossible to understand the main idea. There are no spatial and temporal orientations and cause and effect relations. The narration does not include distinct parts and phrases are mostly isolated. A set of cohesive devices is very limited.	The narration is so slow that pauses last longer than phrases or words.

**Conclusions.** In this article an attempt to improve the process of assessment and peer – assessment of the foreign language speaking production skills of pre-service teachers

was made. Particularly, tasks for evaluation of a monologue – description and a monologue narration have been

collected, criteria have been established and analytical rating scales have been created. The further research will base

on the development of a general rating scale for the assessment and peer – assessment of foreign language production skills of pre – service teachers.

#### REFERENCES

1. De Jong, N. H. (2018) Fluency in Second Language Testing: Insights From Different Disciplines. *Language Assessment Quarterly*, 15:3, 237-254.
2. Fairbairn, J., Dunlea, J. (2017). *Technical report. Speaking and writing scales revision*. British council.
3. Fulcher, G. (2003). *Testing second language speaking*. Harlow: Longman/Pearson Education.
4. Luoma, S. (2004). *Assessing speaking*. Cambridge: Cambridge University Press.
5. Molokovych, O. O. (2001). *Testing Speaking of the Second Year Students Studying English as a Second Foreign Language*. Kyiv national linguistic university. Kyiv.
6. Nikolayeva, S. Yu., Solovei, M. I., Golovach, Yu. V., Inozemtseva, I. O., Kamynin I. M., Kolominova, O. O. ... Tyaglovska V. M. (2001). Curriculum for English language development in universities and institutes. Kyiv.
7. Ockey, G. J., Li, Zhi. (2015). New and not so new methods of assessing oral communication. *Language value*, 7, 1 – 21.
8. OECD (2021), *PISA 2025 Foreign Language Assessment Framework*, PISA, OECD Publishing, Paris.
9. Sulispriyanto, E., Setyawan, FX. O. (2015) *Assessing speaking. A brief summary*. Universitas Slamet Riyadi.
10. Thornbury, S. (2005). *How to teach speaking*. Pearson – Longman.
11. Ukrainska, O. O. (2009) *Methodology of testing competence in speaking French of pre – service teachers*. Kyiv national linguistic university. Kyiv.
12. Ulker, V. (2017). The design and use of speaking assessment rubrics. *Journal of education and practice*, 8, 135 – 141.
13. Ustymenko, O. M. (2013). Formation of foreign language monologue competence. In S. U. Nikolayeva (Ed.), *Methodology of teaching foreign languages and cultures: theory and practice* (pp.340 – 368). Kyiv: Lenvit.
14. Yimenes, B. A., Carrasco, Y. N. (2013). *Alternative Assessment: A Feasible Way to Assess Oral Production Through ICTs*. Valdiviaa.

## An organisational framework of Masters of Education in universities in Canada

M. Stepanets

Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko, Sumy, Ukraine  
Corresponding author. E-mail: tairos409017@gmail.com, ORCID ID 0000-0001-8728-6387

Paper received 29.07.21; Accepted for publication 18.08.21.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2021-256IX100-06>

**Abstract.** The paper considers the organisation of Masters programs in leading Canadian universities (Ottawa, McGill and Alberta Universities). Four options for completing a Master's program are clarified. To complete a Master's program you must complete 10-12 courses lasting from 12 months to 2-4 years. Asynchronous, hybrid as well as face-to-face courses are used during the course. The Canadian Qualifications Framework states that any Masters program builds on the knowledge and competence acquired during the relevant Bachelor program and requires more specialised knowledge and intellectual thinking. It is discovered that the academic process in Canadian Universities of teacher education, as well as in other higher education institutions in Canada, is individually regulated.

**Keywords:** *Masters of Education, higher teacher education, education programs, organisational framework, Canadian universities.*

**Introduction.** Teacher education in Canada is subject to provincial/territorial jurisdiction. Canada is the only developed country without a national education department or mechanism to regulate national education policy. Accordingly, there are 13 governments that oversee teacher training. Until recently, this was done without regard to what was happening in other jurisdictions. However, with the commitment to the labour mobility chapter of the Agreement on Internal Trade, governments, professional organisations and universities have been forced to reconsider their programs and requirements in the light of other provincial and territorial expectations. "The master's degree in education is one of seven master's programs with an average return of 86 per cent [1].

**Analysis of recent research and publications.** Analysis of scientific literature shows that significant contribution regarding to the leading areas of current higher teacher education in Canada have been made by both Ukrainian V. Kovalenko, I. Gushlevska, N. Mukan and international scientists B. McKay, J. Deis, Robin S. Harris, D. Hammond.

As for the issue of consideration of educational programs, we consider the works of Helen Raptis [6] important, who highlights some of the most compelling arguments for future teachers in favor of learning the social foundations. A powerful teacher education program should therefore include such a component.

Also, T. Russell & A. Martin identify the conceptual framework that underpins Canadian teacher education programs. They point out some of the limitations of the framework as a basis for teacher education programs and formulate an alternative conceptual framework of "practice and theory" [8].

**This article aims** to identify the organisational foundations of Masters teacher education in universities in Canada.

A comprehensive analysis of Master's education in universities in Canada required the processing of legal and regulatory documentation. These include, for example, master's education in the documents of Canadian professional organisations and associations, public authorities: Council of Ministers of Education, Association of Universities and Colleges of Canada, departments and

ministries of education of provinces and territories of Canada.

The organizational framework has been implemented in compliance with the scientific, systematic, integrative and holistic principles. In particular, the implementation of the principle of integrative pedagogical knowledge allows us to highlight the specifics of the organizational framework of Master's in Teacher Education training, its general philosophical, general scientific and partially scientific aspects. The following methods were used: general scientific (analysis, synthesis, abstraction, comparison and generalization) that provided identification of organizational foundations of the studied educational phenomenon. Specifically-scientific: the method of content analysis allowed to find out the features of pedagogical, social and organisational processes necessary for Master's education in Canada.

**Results and discussion.** At the present stage of society's development, education occupies an important place. Namely, the training of a qualified education worker engaged not only in the education of others, but also in self-education. Studying the organisational foundations of Master's education in Canada provides an opportunity to understand how educational programs should be used to prepare such a specialist. After all, Canadian education is considered one of the best in the world.

Applicants to a master's degree in pedagogical education must already have a bachelor's degree. The Education Policy Institute, in the 2008 report by the Ontario Council for Higher Education Quality entitled Access, Retention and Barriers in Postsecondary Education: A Literature Review and Outline for Future Research, identified factors such as teacher status in various communities that may influence who applies to teacher education programs.

The most obvious differences between teacher education programs may be between two types of structures: parallel (or integrated) and sequential [2]. According to the typology presented by Gambhir et al., in a parallel structure, the two types of education, referred to as 'disciplinary' and 'professional', are delivered in tandem throughout the program [3].

In the sequential structure, students enter the teaching program after completing a degree in another discipline,

to study for two to three terms or two years, depending on the university in the teacher education program. In the master's degree program, teachers are awarded a master's degree in education after completing a bachelor's degree.

In examining the organization of master's programs, we looked at leading Canadian higher education institutions.

There are four master's degree options available at the University of Ottawa's Faculty of Education [7]:

1. Master of Education (MEd) Coursework option (10-12 courses to complete, duration: full time - 12 months; part-time - 2-4 years, no research component). Concentration offered: Counselling Psychology, Health Professions Education, Leadership, Evaluation, Curriculum and Policy Studies, Societies, Cultures and Languages, Studies in Teaching and Learning, Second Language Education.

2. Master of Education (MEd) Major Research Project option (8-10 courses to complete, duration - 20 months full-time; 2-4 years part-time, Major Research Paper to submit). Concentration offered: Counselling Psychology, Health Professions Education, Leadership, Evaluation, Curriculum and Policy Studies, Societies, Cultures and Languages, Studies in Teaching and Learning, Second Language Education.

3. Master of Education (MEd) Online option (10 courses to complete, duration: full time - 12 months; part-time - 2-4 years, no research component). Concentration offered: Health Professions Education, Studies in Teaching and Learning, Second Language Education.

4. Master of Arts in Education (MA) (6-10 courses to complete, duration: full time - 20 months; part-time - 2-4 years, thesis required). Concentration offered: General path, Counselling Psychology, Health Professions Education, Women's studies.

It is important to emphasise that teacher education programs have been aware of the problem of the gap between theory and practice for some time and have taken steps to try to bridge this gap. One of the main ways to close this gap has been to include reflection on teacher candidates' experience in studying programs. In fact, today it is difficult, if not impossible, to find a teacher education program that makes frequent reference to the word 'reflection'.

At the University of Alberta the Master of Education in Educational Studies is studied individually or in groups on assignments. The first year of the curriculum begins with a 3-week summer residential placement in which students complete two core courses [4].

During each of the following autumn-winter semesters students complete the core course online, which is given asynchronously, giving them the opportunity to work from home without having to leave their hometown. The second year has the same structure as the first.

The courses are graded as 30 credits, of which 24 are credits for pedagogical courses (curriculum development, instructional management, educational psychology and pedagogical practice, and others) and 6 for non-pedagogical courses (ethics and law in pedagogical practice). The aim of psycho-pedagogical education is to make it easier for students to know themselves and their capabilities, to be aware of their goals, characteristics and the creative nature of the teaching profession [4].

McGill recently received permission from the Quebec

government to offer a Master's of Arts in Teaching and Learning leading to secondary certification. This is a 60-credit program divided into 45 credits of course work, mostly front-end loaded, and 15 credits of field experience, mostly back-end loaded. In other words, the McGill programs seem to be clear examples of a technical-rationality, or theory-into-practice, conceptual framework in which theory is largely presented first as guidance for subsequent student teaching, which tends to come later and to be of a lesser scale than the course work.

Also, the four-year competency-based teacher education program has been in place in Quebec universities for 18 years, and there are no plans to return to the one year post degree diploma still common elsewhere in Canada. There are now, however, programs at several different universities for students with undergraduate degrees who wish to pursue teaching qualifications without returning to university for a second, four year undergraduate degree.

These recent programs had first been certified on a temporary basis to permit students with degrees in subject areas where there are shortages of teachers, such as math, science and second languages, to complete a 60 credit Master's of Education that includes secondary school teaching qualifications. Recently, the Minister of Education has recognised that these programs fill a real need and has authorised a permanent status for them. There is no possibility to gain credentials for teaching at the elementary level in this way.

Note that, the Canadian Qualifications Framework states that any master's program builds on the knowledge and competencies acquired during the relevant undergraduate degree and requires more specialised knowledge and intellectual thinking. Much of the learning undertaken at Master's level will take place at the 'forefront' of an academic or professional discipline. Students must demonstrate originality in the application of knowledge, and they will understand how the frontiers of knowledge are extended through research. They will be able to tackle complex issues both systematically and creatively, and will show an independent ability to address current challenges.

The curricula for teacher education in Canada combine an academic and professional focus, based on a balanced combination of instructional time required for in-depth understanding of general and vocational subjects, and practical training to develop professional skills.

Crucially, teacher education in Canadian universities is individually regulated: students are given the right to choose their individual study programs based on the selection of professional modular courses offered according to their personal professional needs.

Master's students must have studied at least one research methods course at Master's level in order to obtain their degree. The purpose of this course, as well as its content and paradigmatic focus, can vary considerably between instructors, students and the specific educational discipline. For students who are doing a project or dissertation the experience is a potential opportunity to choose one of the different approaches to research and to gain insight into how the ontological and epistemological positioning of the researcher and the formulation of the question can influence the research results.

It should be noted that the importance of interpersonal relationships in graduate education has been stated more directly: Successful graduate leadership always involves a combination of academic expertise and skilful management of personal and professional relationships. Supervisors are expected to be knowledgeable and skilled in their disciplinary specialisms, and they are expected to take the lead in establishing the quality of relationships that will give their students access to the knowledge and skills they possess. This second expectation takes on both a new dimension and a greater intensity in the leadership of international or foreign students.

Also, in studies of supervision practices in three universities, researchers pointed out significant differences between the attention given by individual supervisors to supervision and independence.

Furthermore, Hockey found that most supervisors showed some flexibility in their approach to meet the needs of individual students' [5].

The inclusion of a capstone project in the program is intended to serve as an integrating piece throughout the program and also adds a component more in keeping with graduate studies. Students identify an area of professional interest either in the broad landscape of teaching and learning or directly related to their subject speciality [9],

and develop a project around that interest. Providing the support for students, and understanding by students, for this inquiry-focused initiative has proven to be a challenge, partly in encouraging students to take ownership and appreciate the importance and value of such a requirement, and also in terms of resources. While we situated the supervisory responsibility for the capstone in the professional seminars, we are well aware that assigning individual supervisors might serve students better.

The organisation of teacher training programs is often violated in various Canadian acts, at conferences with pedagogical issues and the like.

**Conclusions.** Having done the research, we can say that Canadian Master's in teacher education has different options for the organisation of teacher education programs. Different options are available in teacher education faculties: course-based, thesis-based, and online. With this in mind, we can add that it is possible for every student to study for a Master's degree. The curricula combine academic and professional focus for an in-depth understanding of general and vocational subjects.

Thus, when looking at approaches, structure and content of teacher education at the institutional level in Canada, we find important differences in structure (parallel, sequential individual models), organisation and training.

#### REFERENCES

1. CIBC. Capital Markets report [Электронный ресурс] – Режим доступа до ресурсу: <https://cibccm.com/en/research-and-strategy>.
2. Crocker, R. K., & Dibbon, D. C. (2008). *Teacher education in Canada: A baseline study*. Kelowna, BC, Canada: Society for the Advancement of Excellence in Education.
3. Gambhir, M., Broad, K., Evans, M., & Gaskell, J. (2008). *Characterizing initial teacher education in Canada: Themes and issues*. Toronto: University of Toronto/Ontario Institute for Studies in Education.
4. Guidelines to Course-based Master's Capping Exercise [Электронный ресурс]. – 2005. – Режим доступа до ресурсу: <https://www.ualberta.ca/educational-policy-studies/media-library/documents/graduate-programs/ed-pols-capping.pdf>.
5. Hockey, J., 1996. Strategies and Tactics in the Supervision of UK Social Science Ph.D Students. *Qualitative Studies in Education*, 9: 481-500.
6. Kerr, Donald & Mandzuk, David & Raptis, Helen. (2011). *The Role of the Social Foundations of Education in Programs of Teacher Preparation in Canada*. 34.
7. Program guide graduate studie [Электронный ресурс] – Режим доступа до ресурсу: [https://education.uottawa.ca/sites/education.uottawa.ca/files/uo\\_fefe\\_bro\\_etude\\_sup\\_en\\_k.pdf](https://education.uottawa.ca/sites/education.uottawa.ca/files/uo_fefe_bro_etude_sup_en_k.pdf).
8. T. Russell & A. Martin. (2013). Comparing fundamental conceptual frameworks for Teacher Education in Canada. *Multiple Perspectives on Canadian Teacher Education in the Twenty-First Century*. P. 10-36.
9. Zeichner, K. M., & Noffke, S. E. (2001). Practitioner research. In V. Richardson (Ed.), *Handbook of research on teaching* (4th ed.). Washington, D.C: American Educational Research Association.

## Content and Language Integrated Learning (CLIL): present and future (as a Finnish innovation)

K. Ye. Stupak

Kryvyi Rih State Pedagogical University, Kryvyi Rih, Ukraine  
Corresponding author. E-mail: leftmail133@gmail.com

Paper received 01.08.21; Accepted for publication 19.08.21.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2021-256IX100-07>

**Abstract.** The paper considers Content and Language Integrated Learning (CLIL) as one of the approaches to achieve the purpose of learning foreign languages, represented in the Common European Framework of Reference for Languages adopted by the Council of Europe in 2001. To acquire a language means not merely to obtain communication skills in one, two or even three languages, studied separately, but “to develop a linguistic repertoire in which all language skills are present,” as mentioned in the European Recommendations on Language Education. People who possess even little knowledge can achieve a certain level of communication proficiency using all their linguistic “tools”, experimenting with alternative forms of expression in different languages and dialects, using paralinguistic means (mimics, gestures, facial expressions, etc.) and radically simplifying their use of language [1; P. 19]. Researchers in Finland, whose success in the education system is recognized worldwide, are searching for methods and approaches to achieve this purpose of foreign language education. One of their attempts is Content and Language Integrated Learning (CLIL). The paper reveals: the history and the origins of CLIL. According to C. Nieminen it includes the method of immersion, created and widely used in Canada. This research also outlines the advantages and factors limiting the usage of CLIL, as well as the prospects for further implementation of this approach to the study of foreign languages in different countries. In Ukraine this training method has not yet become widely applied, only some cases of CLIL implementation take place in specialized schools and in higher education institutions at foreign language departments. Therefore, according to national scholars Ukraine focuses on improving the level of foreign language proficiency, profound research and implementation of the CLIL methodology in schools and higher education institutions all over the country.

**Keywords:** *foreign language learning (FLL), Content and Language Integrated Learning (CLIL), immersion method, communicative competence, intercultural communicative competence, learning motivation.*

**Introduction.** The processes of globalization and migration, which are the peculiar features of the modern world, cover all areas of our lives, including education. Therefore learning foreign languages becomes of particular importance, as it provides getting knowledge and practical skills in foreign languages for people of different ages, especially the youth, as a necessary condition for an adequate response to the challenges of the time.

Nowadays the transformation of the education content, organization and provision of foreign language learning is of great significance. The taxonomy of its purposes is changing; as a consequence, it affects the total choice of educational strategies. The purpose of language acquisition is not a foreign language competence itself, but a communicative speech competence which is based on the needs of specific communication situations. It creates the necessity to develop new models of foreign language teaching which will train a person for multilingual communication. Therefore, the emphasis in learning is shifted from the task of gaining success in obtaining the language skills at the level of certain standards for mastering the ability to use the language to achieve communicative goals, “to develop motivation, skills and confidence among young people in contact with new language experiences in their extracurricular life.”

There is a strong contradiction between the considerable attention paid to the study of foreign languages in Ukraine by the younger generation and the low level of communicative competence among secondary school and HEI graduates. As evidenced by the research and practice of life there is the need to improve foreign language teaching methods. Therefore, the study of methods and approaches that have shown their effectiveness in solving this problem in foreign countries is relevant.

**A brief overview of publications on the topic.** Con-

tent and Language Integrated Learning (CLIL) is investigated in the works of Ukrainian researches (N. Hrytsyk, O. Kordiuk, Yu. Rudnyk, O. Hodakovska, I. Shevchenko, etc.) and foreign scientists I. Buchberger, D. Coyle, M. Martin, D. Marsh, K. Nieminen, H. Padilla, M.-L. Peres-Kanjado, M.-L. Rosa, E. Harrop, etc.

**The purpose of the article** is based on the study of national and foreign scientific sources to reveal the history, essence, advantages and factors which limit the use of CLIL and the prospects of such an approach to learning foreign languages in present day conditions.

**Materials and methods.** In order to study the essence of CLIL methodology and its use in educational institutions of Finland and Ukraine, theoretical research methods were used: general scientific methods (analysis, synthesis, generalization, comparison); historical, in particular comparative-historical, which allowed to study the process of origin and development of CLIL methodology; prognostic - to determine the further use of CLIL methodology in the development of foreign language education in Finland and Ukraine

**Results and their discussion.** In the context of functional learning of a foreign language and the principle of integration, the CLIL (Content and Language Integrated Learning) methodology is gaining special attention. CLIL is studied in different countries by such researchers as M.-L. Peres-Kanjado, D. Coyle, M. Martin, D. Marsh, P. Mehisto, K. Nieminen, H. Padilla, Yu. Rudnik, L. Harviainen, E. Harrop, A. Hartiala. This term was proposed by the Finnish researcher in the field of multilingual education, D. Marsh, in 1994 to denote the methods of teaching and studying general subjects (or individual sections) in a foreign language [13]. In the Ukrainian language, the abbreviation CLIL stands for subject-language integrated learning.

The Common European Framework of Reference for Languages states that in the case of using of a non-native language as a means of education in schools or universities (as well as in the teaching of the native language) both the content of the subject and the language are new. [1; P. 229].

O. Kochenkova points out that D. Marsh clarified the essence of this technique in 2001: CLIL considers the study of a foreign language as a means of mastering other subjects, which in turn ensures the formation of the learners learning needs, and allows them to rethink and develop their own communication skills, including their native language [2].

CLIL appeared due to “an unprecedented number of students around the world who study the content of subjects in English. The demand for such training is growing exponentially,” as D. Marsh and M. Martin state [15; P. 1].

Researchers note that while teaching with the usage of one language is regarded as a “drop-in” or “second-level” education, and CLIL is considered as a “great innovation,” a “big step forward,” as a mechanism for changes and success in learning languages. It is a potential support for the implementation of language standards in Europe” [14; S. 8].

D. Marsh and M. Martin identify CLIL as a “two-direction education approach that uses additional language as the tool of learning and teaching content and language to increase language skills and proficiency according to determined levels. This is a methodological approach particularly suitable for contexts where students learn the content in the second language. “In the heart of CLIL” there is “the area of subject teaching, not language teaching.” [15; P. 4]. We use this definition in our study. CLIL has become an example of educational convergence which leads to the creation of innovative approaches and methods that help teachers and students adapt to the needs of the community in which they live and work [15; P. 1-2].

There are several definitions of CLIL (actually forty) represented in the scientific circles. The most common one, according to A. Krasheninnikova, is the following: CLIL is a didactic technique that allows learners to study foreign language and communicative competence in the same educational context in which they obtain general knowledge and skills. Hence the implementation of the CLIL methodology allows to study general education subjects (for example, mathematics, etc.) by means of the English language. The researcher points out that in the scientific findings there are three CLIL models, such as: soft (language-led) immersion, hard (content-led) immersion, partial immersion. The first model focuses on the linguistic features of the special context; the second one means that fifty percent of the specialty curriculum is studied in a foreign language; the third model is considered as an intermediate one and is used when certain modules of the program in the specialty are studied in a foreign language [3].

D. Marsh and M. Martin notice that the diversity of CLIL options is consolidated in the form of interdisciplinary modular approaches, as well as the teaching of coherent subjects [15; P. 7].

In Finland, as K. Nieminen mentions, CLIL can be in-

terpreted in different ways: learning foreign languages, language immersion, content learning [16; P. 20]; that is why the term CLIL is used as an umbrella-type [17].

The Finnish researcher has investigated two methods of language learning: language immersion and CLIL. He believes that CLIL originates from language immersion, “CLIL is its grandson” [16; P. 5]. Language immersion means a voluntary language learning program for all who speak the major language as their mother tongue and do not maintain contact with native speakers. It is assumed that during language immersion the second language is mainly used. The purpose of language immersion is to train students to get functional skills in both written and oral language. At the same time, their native language is developing. Hence, the scientist emphasizes that language immersion is not only the purpose, but also the means of learning.

K. Nieminen notes that this method was developed in Canada and first introduced there in 1965. It was caused by parents’ dissatisfaction with the language training of their children and the necessity to expand the number of languages studied for the successful future of adolescents. Nowadays in all Canadian provinces every student has the opportunity to study in terms of language immersion. It should be noted that in Canada there is a variety of programs providing such training, which differ in certain criteria: the age of learners (early immersion, delayed immersion, late language immersion) and the number of languages used in immersion (full immersion or partial immersion). The most common method of training is full language immersion in the early stages of learning [16; P. 9].

In Finland, the following training was first introduced in 1987 in Vaasa due to the initiative group of politically active women in Vaasa after negotiations between the state and local authorities. They used the so-called full immersion in the early stages of children’s education at preschools for five-year-olds. The language of immersion was Swedish. The teacher spoke only Swedish with the children, but Finnish was the language of comprehension as well. Words and expressions were supplemented by means of non-verbal communication: illustrations, gestures etc. The scientist notes that full early partial language immersion is additionally used in the south of Finland [16; P. 8].

The immersion method is used further in secondary schools, where studying is carried out in Finnish. K. Nieminen considers that it makes impossible for children to lose their connection with Finnish culture. Initially, all training is conducted in Swedish (80-100% language immersion) and only over time Finnish is introduced (up to 50%). Pupils in the immersion class also study English, German and French.

At present language immersion as a method of learning a foreign language is applied in teaching children at the age of 3 to 6 years till the end of ninth grade. This method is used for pupils / students of all ages, including adults.

Finland was the first among the European countries to introduce CLIL, so it is called the motherland of CLIL, as Yu. Rudnik mentions [17].

Finnish scientists A. Hartiala and L. Harviainen note that “CLIL is not a new method of teaching, but today it is very popular again” [9]. The researchers emphasize that

this method combines the study of foreign languages and the study of different subjects so that in the future, scientists become more interested in the subject of study, rather than in the language they use. Thus, the CLIL method involves solving two purposes: to study the subject and apply a foreign language. During lessons foreign and native languages are mostly used simultaneously. The main issues of the topic are often clarified in both languages and only then practical tasks are performed in a foreign language. "Learning in practice is vital for successful learning a foreign language," the researchers state [9; P. 20].

An essential component in the CLIL implementation is to encourage students to apply a new language, even under conditions of poor language skills. As the researches highlight, it contributes to the formation of a positive attitude to learning a foreign language, the researchers [9; P. 22].

CLIL education varies from school to school. A number of languages may be different, as well as a number of subjects taught in a foreign language, but the CLIL curriculum corresponds to the national core curriculum of Finland. Since English is the most common foreign language in Finnish content language integrated education, some primary schools test its knowledge before enrolling students in CLIL classes [5]. Different Finnish schools offer such training in different foreign languages, such as: Swedish, English, German, Russian, French and Spanish. There are also variations in the amount of English used during one lesson. Some CLIL programs recommend the teacher to use only English during the lesson, while others allow the use of the native language from 0 to 75% [17].

An important role in the implementation of CLIL tasks is given to the activities chosen by the teacher in the classroom. Analyzing the results of the survey among students, teachers, lecturers of colleges and universities K. Nieminen draws the following conclusions: the teacher must have good communication skills, be able to explain and tell properly; he must focus on the content and prepare simple clear and explicit instructions. Different types of visual aids should be used in the lesson as well as the teacher's actions should be a little slower than usual; it is necessary to make sure that students understand what they have been told. Lessons should be student-centered; this approach allows students to be involved as much as possible into the process of studying. Tasks should be multi-purpose and relevant to the topic; lessons are organized in such a way that not only the teacher teaches, but also there is mutual studying and communication among students [16; P. 23].

CLIL is also applied in vocational colleges and universities. In vocational colleges, fewer hours are given to learning a foreign language than in secondary schools. This is due to the fact that language learning in secondary school is more general and long-lasting, and it focuses on the prospects in the life of the graduate. In addition, communicative competence is limited to professional vocabulary, which is associated with a specific future profession and real situations in it. Therefore, K. Nieminen believes that practical subjects are the best for the CLIL implementation. Cooperation between a language teacher and a subject teacher has some potential for wider use of CLIL. Such cooperation presupposes that the sub-

ject teacher, who is a "CLIL-thinker", is interested in interactive and communicative learning. It would be ideal to involve production experts for such cooperation", the researcher claims [16; P. 25].

English researcher E. Harrop has conducted a comparative analysis of the CLIL method and immersion learning (or EAL – English as an Additional Language), which opened the opportunity to identify two distinguishing features. The first one is connected with the integration of language and content. In CLIL, these two elements are intertwined and take on the same meaning, although in different cases the accents may differ. The second feature represents the CLIL flexibility to include a wide range of socio-political and cultural issues of the European context. The scientist notes that CLIL flexibility has a theoretical basis, commonly referred to the term model 4 "C". Its essence is in a holistic approach, where content, communication, cognition and culture are integrated [10]. These peculiarities have ensured the widespread popularity of CLIL as a methodology that corresponds to the language policy of European countries; E. Harrop says [10]. Many scientists (M. Greenfell, D. Lasagabaster, P. Lightbown, M. Makurina, M. Martin, D. Marsh, A. Simakova, E. Harrop, etc.) investigate the effectiveness of CLIL, and identified advantages and disadvantages that limit its use. Among the pros of the CLIL methodology are the following ones.

The research of D. Marsh and M. Martin confirms the opinion that "knowledge and usage of several languages have a structural positive effect on thinking processes and the human brain." Laboratory studies conducted by neuroscientists have made a breakthrough which shows that changes in brain functioning can occur even in the early stages of language learning. Nowadays, neuroscience is a driver in the development of innovative approaches to learning, such as CLIL [15; P.7].

M. Greenfell notes that CLIL leads to higher levels of MFL (Modern Foreign Language) due to the usage of built-in context cognitively complex tasks that move the student both in content and language. CLIL improves learning motivation by means of integrating language and non-language content and applying an authentic context in speech. In CLIL, a foreign language becomes a tool, not a final aim, and as a result it reduces the anxiety of students, contributing to their self-confidence and "feeling good and skilled". The researcher differentiates two types of motivation: integrative motivation (the desire to be a part of a holistic language culture for affective reasons) and instrumental motivation (the desire to learn a language for personal benefit). Integrative motivation remains the main determinant of attitudes towards languages; the researcher says [8].

According to R. Litboom by creating a true communicative context CLIL provides natural language environment where a foreign language can be learned more easily, focusing on meaning [12].

In addition to the above mentioned the positive aspects of CLIL, M. Makurina and A. Simakova point out that this technique has no limitations in improving language skills and subject knowledge. CLIL allows the use of other learning strategies, the implementation of innovative methods and technologies, providing opportunities to strengthen foreign language learning without adding extra



hours in the curriculum [4].

D. Lasagabaster also confirms positive attitude of learners, who trained according to the CLIL model, towards a foreign language and its process of study [11].

Analyzing the research data E. Harrop highlights the higher level of students' proficiency in communicative competence, fluency and a wider range of vocabulary compared to those who do not study in terms of the CLIL model. Recognizing language as an important tool in learning, CLIL leads to students' better understanding of a foreign culture, helps their internationalization, intercultural mutual intelligibility. This is the defining feature of CLIL which shows its inherent intercultural spirit. CLIL provides students with an experience that would be impossible in a monolingual or traditional MFL model. E. Harrop notes that not all CLIL models attach equal importance to cultural and intercultural awareness. It is Coyle's "4C" model that puts culture at the center. Other European models recognize the language and communication as the basis, and give consider the culture of secondary importance. With the growing need for a truly global sense of citizenship, this dimension of CLIL is perhaps the most valuable; the scientist says [10].

However, "a very careful approach should be taken to the representation of the studied culture and to the choice of social groups or groups to focus on ... It is necessary to find a balance in order to avoid distortions in achieving the educational purpose in the development of multicultural competence of students, which is mentioned in the European recommendations for language education [1; P. 229].

Despite a number of positive features, D. Marsh, M. Canyado and H. Padilla claim that CLIL is "conceptually incomprehensible", "overinclusive", "covers a wide range of possible alternative programs" [14; P. 10]. As a consequence, there are structural difficulties associated with its implementation, such as: "the lack of the required number of teachers and insufficient training before or after training; difficulties in providing educational materials; the necessity to overcome the reluctance of parents, etc." [10]. D. Lasagabaster notes deterioration of CLIL participants' attitudes towards foreigners, gender gaps in the formation of motivation to learn languages (boys are demotivated) [11].

However, in spite of enumerated disadvantages, modern processes of globalization have made CLIL a timely solution for governments that are interested in developing the language skills of their citizens as a required condition for economic success; E. Harrop says [10]. This is confirmed by the fact that in 2005 the EU formally approved the capacity of CLIL to address intercultural understanding.

In addition to Finland, the CLIL method is successfully used in various countries around the world (Belgium, Bulgaria, Estonia, Spain, Italy, Latvia, the Netherlands, Germany, Poland, Russia, Hungary, France, etc.). The degree and peculiarities of CLIL implementation in different countries, according to D. Marsh and M. Martin, differ depending on the following factors as: a specific linguistic situation; the language needs of the population; the degree of independence of educational institutions; the quality of educational infrastructure; the flexibility of national curricula; teacher qualifications [15; P. 5]. The Language Development Forecasting Analytical Center for 2010-2020 (Education (CCN: 2010)) provided a number of indicators proving that CLIL will continue its development as a platform for language teaching. Among the supporting factors are the following: socio-demographic changes; scientific and technical innovations; intercultural competence provided by CLIL; new requirements for knowledge and competence; imperatives of sustainable development; globalization processes [15; P.9].

**Conclusion.** Thus, content and language integrated learning is considered by national and foreign scholars as an innovative educational approach that supports linguistic diversity and aims to form intercultural communicative competence. The study of foreign languages and a non-language subject through their integration becomes an additional means to achieve educational purposes and complements the language study, which takes place in a traditional foreign language lesson. Adopted as an approach to learning a foreign language in different countries around the world, including Finland, due to its advantages over traditional learning, CLIL elements can be used in various educational institutions in Ukraine to improve the process of mastering foreign languages by students, which is one of the primary tasks in modern education system of Ukrainian.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Науковий редактор українського видання С.Ю.Ніколаєва. - К. : Ленвіт, 2003. - 273 с.
2. Коченкова О.М. Возможности профилизации преподавания иностранных языков с помощью применения элементов методики CLIL (интегрирование преподавания иностранного языка и других учебных дисциплин) URL: [http://kochenkova.ru/publ/vozmozhnosti\\_profilizacii\\_prepodavaniya\\_inostrannykh\\_jazykov\\_s\\_pomoshhju\\_primeneniya\\_ehlementov\\_metodiki\\_clil\\_integrirovanie\\_prepodavaniya\\_inostrann/1-1-0-1](http://kochenkova.ru/publ/vozmozhnosti_profilizacii_prepodavaniya_inostrannykh_jazykov_s_pomoshhju_primeneniya_ehlementov_metodiki_clil_integrirovanie_prepodavaniya_inostrann/1-1-0-1)
3. Крашенинникова А. Е. К вопросу об использовании предметно-языкового интегрированного обучения CLIL URL: [http://www.rusnauka.com/3\\_ANR\\_2013/Pedagogica/5\\_126661.doc.htm](http://www.rusnauka.com/3_ANR_2013/Pedagogica/5_126661.doc.htm)
4. Макурина М. А., Симакова А. В. Предметно-языковое интегрированное обучение в средней школе (из опыта работы) // Филологический класс. 2017. №2 (48). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/predmetno-yazykovoe-integrirovannoe-obuchenie-v-sredney-shkole-iz-opyta-raboty>.
5. Руднік Ю. В. Метод контекстно-языкового интегрированного обучения в школах Финляндии : организационный дискурс. Science and Education a new Dimension : Pedagogy and Psychology, I (7) (14). С. 59-62
6. Bakhtin, M. 1986. "Speech genres" and other late essays. Austin: University of Texas Press.
7. I. A Multilingual ideology in a monolingual country : language education in Finland URL : [https://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce25/cauce25\\_11.pdf](https://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce25/cauce25_11.pdf)
8. Greenfell, M. (ed.) 2002, Modern Languages across the curriculum, London, Routledge
9. Hartiala, A., Harviainen, L., Vieraan kielen oppimista ja vieraskielistäoppimista. European Center for Modern Languages. [Referred to on April 11,2006.][Http://www.ecml.at/mtp2/clilmatrix/pdf/other\\_languages/9sf.pdf](http://www.ecml.at/mtp2/clilmatrix/pdf/other_languages/9sf.pdf).

10. Harrop, E. Content and Language Integrated Learning (CLIL): Limitations and possibilities URL : <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED539731.pdf>
11. Lasagabaster, D. and Sierra, J.M. 2009, "Immersion and CLIL in English: more differences than similarities, *ELT Journal*, 10.1093/elt/ccpo82
12. Lightbrown, P. and Spada, N. 2006, *How Languages are Learned*, Oxford, OUP.
13. Marsh D. CLIL/EMILE –The European Dimension: Actions, Trends & Foresight Potential. Brussels: European Commission, 2002
14. Marsh, D. Canado, M. CLIL in Action: Voices from the Classroom URL : [https://www.researchgate.net/publication/293814891\\_CLIL\\_in\\_Action\\_Voices\\_from\\_the\\_Classroom](https://www.researchgate.net/publication/293814891_CLIL_in_Action_Voices_from_the_Classroom)
15. Marsh, D. Martin, M. Introduction: Content and Language Integrated Learning URL : [https://www.unidue.de/imperia/md/content/appliedlinguisticsdidactics/lingon/marsh\\_frigols\\_clil\\_intro\\_ts\\_me.pdf](https://www.unidue.de/imperia/md/content/appliedlinguisticsdidactics/lingon/marsh_frigols_clil_intro_ts_me.pdf)
16. Nieminen, K. Aspects of Learning Foreign Languages and Learning WITH Foreign Languages: Language Immersion and CLIL URL : [https://www.unifg.it/sites/default/files/allegatiparagrafo/21-01-2014/nieminen\\_language\\_immersion\\_and\\_clil.pdf](https://www.unifg.it/sites/default/files/allegatiparagrafo/21-01-2014/nieminen_language_immersion_and_clil.pdf)
17. Rudnik J.V. Content and Language Integrated Learning methodology at Finland's schools: organizational discourse URL : [http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/3202/1/Rudnik\\_Y\\_SEN\\_D\\_13\\_FLMD\\_PI.pdf](http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/3202/1/Rudnik_Y_SEN_D_13_FLMD_PI.pdf)

#### REFERENCES

1. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment / Scientific editor of the Ukrainian edition of S.Yu. Nikolaeva. - K.: Lenvit, 2003. - 273 p.
2. Kochenkova O.M. Opportunities for profiling the teaching of foreign languages using the elements of the CLIL methodology (integration of teaching a foreign language and other academic disciplines) URL : [http://kochenkova.ru/publ/vozmozhnosti\\_profilizacii\\_prepodavani-ja\\_inostrannykh\\_jazykov\\_s\\_pomoshhju\\_primenenija\\_ehlemtov\\_metodiki\\_clil\\_integririvanie\\_prepodavaniya\\_inostrann/1-1-0-1](http://kochenkova.ru/publ/vozmozhnosti_profilizacii_prepodavani-ja_inostrannykh_jazykov_s_pomoshhju_primenenija_ehlemtov_metodiki_clil_integririvanie_prepodavaniya_inostrann/1-1-0-1)
3. Krashenynnykova A. E. On the use of subject-language integrated learning CLIL URL: [http://www.rusnauka.com/3\\_ANR\\_2013/Pedagogica/5\\_126661.doc.htm](http://www.rusnauka.com/3_ANR_2013/Pedagogica/5_126661.doc.htm)
4. Makuryna M. A., Symakova A. V. Subject-language integrated education in secondary school (from work experience) // *Fylohohycheskyi klass*. 2017. №2 (48). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/predmetno-yazykovoe-integririvannoe-obuchenie-v-sredney-shkole-iz-opyta-raboty>.
5. Rudnik J. V. The method of context-linguistic integrated learning in Finnish schools: organizational discourse. *Science and Education a new Dimension : Pedagogy and Psychology*, I (7) (14). P. 59-62.

## Педагогічне проєктування вибіркової частини освітньої складової освітньо-наукової програми підготовки доктора філософії

Н. А. Тарасенкова\*, І. А. Акуленко

Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, Черкаси, Україна

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

Paper received 12.09.21; Accepted for publication 22.09.21.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2021-256IX100-08>

**Анотація.** У статті висвітлено підходи до педагогічного проєктування вибіркової частини освітньо-наукової програми підготовки аспірантів за спеціальністю 014 Середня освіта (математика) в Черкаському національному університеті імені Богдана Хмельницького. На основі аналізу, порівняння та узагальнення вітчизняного та закордонного досвіду із проєктування ОНП підготовки доктора філософії (PhD) на третьому (освітньо-науковому) рівні вищої освіти за вказаною спеціальністю, описано освітню складову підготовки аспірантів у Черкаському національному університеті імені Богдана Хмельницького, деталізовано її варіативну частину.

**Ключові слова:** освітньо-наукова програма, доктор філософії, освітні компоненти, вибіркові дисципліни.

**Вступ.** Поступ системи освіти в Україні у сучасних реаліях здійснюється в напрямку постійного удосконалення освітніх програм підготовки фахівців на різних рівнях вищої освіти, зокрема підготовки доктора філософії (PhD) на третьому (освітньо-науковому) рівні вищої освіти. Відповідаючи на ці суспільні виклики, вітчизняні ЗВО проєктують освітньо-наукові програми (ОНП) підготовки аспірантів відповідно до вимог сучасних нормативних документів України та Європейського освітнього простору, урахувавши рекомендації Національного агентства із забезпечення якості вищої освіти. Однією із таких рекомендацій є збільшення питомої ваги обсягу вибіркової частини освітньої складової підготовки доктора філософії (PhD), які враховано у проєктуванні цієї підготовки в Черкаському національному університеті імені Богдана Хмельницького [3; 4; 5; 6].

**Короткий огляд публікацій за темою.** Наукове осмислення поняття «педагогічне проєктування» у філософії освіти ґрунтується на філософському трактуванні поняття «проєктність» як творчого перетворення («перестворення») існуючої дійсності на основі попереднього власного задуму [7]. У своєму дослідженні ми виходили із позиції, аргументованої І. Малковою [8, с.14], про те, що проєктування в галузі освіти є формою організації освітньої практики, за якої учасники освітнього процесу мають змогу присутньо впливати на свою освіту й практично реалізують таку можливість, а її якість забезпечується різноманітними формами такого впливу в освітній практиці, рефлексією особливостей її організації та суб'єктністю позиції людини в цій практиці. Результатом організації практики освітнього проєктування є виділення та становлення суб'єктної позиції людини в освіті, причому учасники освітнього проєктування отримують і реалізують можливість впливу на цю практику і, тим самим, на свою освіту.

У науковому дискурсі досить широко послуговуються поняттям «педагогічне проєктування». Ідея розгляду педагогічного проєктування як технології розробки педагогічних інновацій простежується в роботах Н. Юсуфбекової, В. Лазарева, Б. Мартиросяна, В. Сластьоніна, Л. Подимової та інших. У контексті заявленої проблематики спиратимемося на означення педагогічного проєктування, що запропо-

новане Н. Яковлевою [9], яка трактує це поняття як: 1) цілеспрямовану діяльність дослідника в галузі педагогіки (або педагога) зі створення проєкту, який являє собою інноваційну модель педагогічної системи, що зорієнтована на масове використання; 2) керований процес зі складною внутрішньою структурою, основу якої складає творчість того, хто проєктує. Специфіка педагогічного проєктування, полягає в тому, що: 1) педагогічний проєкт завжди може бути реалізований лише частково, значна частина спроектованих процесів і явищ може вийти з-під контролю в процесі реалізації проєкту внаслідок впливу випадкових чинників; 2) педагогічне проєктування є ефективним не для будь-якого об'єкта, наприклад, погано піддаються проєктуванню різні сторони психічного розвитку особистості, міжособистісні стосунки, процеси соціалізації тощо; 3) педагогічне проєктування має полінаукowy характер й передбачає використання напрацьованого широкого кола наукових галузей; 4) якщо в технічному проєкті є можливість описати основні технологічні процеси, конструктивні вузли та умови, що забезпечують його реалізацію, то для педагогічних проєктів це зробити досить складно; 5) педагогічним проєктам притаманні гнучкість, чутливість до коригування. Відповідно до вказаного означення розроблення ОНП підготовки фахівців на різних рівнях вищої освіти, зокрема підготовки доктора філософії (PhD) на третьому (освітньо-науковому) рівні вищої освіти є прикладом педагогічного проєктування. А результатом нашого педагогічного проєктування стали ОНП підготовки доктора філософії (PhD) на третьому (освітньо-науковому) рівні вищої освіти у Черкаському національному університеті імені Богдана Хмельницького [3; 4; 5; 6].

Проєктування здійснювалося в ході цілеспрямованої, творчої діяльності суб'єктів освітнього процесу (керівництва аспірантури ЧНУ імені Богдана Хмельницького, проєктної групи, зокрема гаранта ОНП, групи забезпечення, аспірантів, стейкхолдерів, наукової спільноти, залученої до обговорення ОНП) зі створення проєкту (власне програми), який є інноваційною моделлю педагогічної системи підготовки висококваліфікованого компетентного фахівця-дослідника, спроможного розв'язувати комплексні проблеми та продукувати нові наукові ідеї в галузі

теорії та методики навчання математики в ЗЗСО та ЗП(ПТ)О. При проектуванні цілей та програмних результатів навчання за ОНП було враховано досвід підготовки аспірантів зі спеціальності 13.00.02 – теорія та методика навчання (математика) в рамках наукової школи Н. Тарасенкової та інших наукових шкіл України. Важливими для розробки загальних положень ОНП стали програми підготовки аспірантів у Єреванському державному університеті, Брестському державному університеті ім. А. С. Пушкіна, Білоруському державному університеті, Академії імені Яна Длугоша в Ченстохові (Польща), Софійському університеті ім. св. Клімента Охридського, Шуменського університету «Спископ Константин Преславски» (Болгарія), Пловдивського університету «Паїсій Хилендарски» (Болгарія), Могильовського державного університету ім. А. А. Кулешова (Білорусь). Для проектування варіативної складової ОНП було вивчено досвід підготовки магістрів і бакалаврів математики у Дебреценському університеті (Угорщина), в Аланійському університеті Алааддин Кейкубат (Туреччина), в Університеті Кордови (Іспанія) та підготовки магістрів за освітньою програмою «Освіта» в Університеті імені Бен-Гуріона (Ізраїль). Детальний аналіз їхнього внеску у проектування ОНП представлено в роботі [14].

Огляд різних ОНП за спеціальністю 014 Середня освіта (математика), представлених у вільному доступі [10; 11], вказує на те, що в Україні небагато ЗВО, які надають можливість здобувати вищу освіту на третьому (освітньо-науковому) рівні за спеціальністю 014 Середня освіта (математика). Інваріантом ОНП різних ЗВО є розподіл освітніх компонентів на обов'язкові і вибіркові та відповідність вимогам Закону України «Про освіту», що вибіркові освітні компоненти (ВК) мають забезпечувати не менше 25% від загального навчального навантаження аспірантів. Однак наявні значні розбіжності у вибірковій частині ОНП і, на наше переконання, уніфікувати їх з урахуванням чинного законодавства немає можливості з причини, перш за все, відсутності Стандарту вищої освіти України (ступінь «доктор філософії»). Галузь знань: 01 Освіта/Педагогіка, спеціальність: 014.04 Середня освіта (математика)). Водночас ВК несуть значне навчальне навантаження, мають відповідати науковим інтересам здобувачів освіти і забезпечувати їхню індивідуальну освітню траєкторію. Тому проектування вибіркових освітніх компонентів має бути дидактично виваженим, науково обґрунтованим і практично верифікованим.

**Мета статті** – висвітлення підходів до розроблення вибіркової частини освітньої складової підготовки аспірантів 014 Середня освіта (математика) у Черкаському національному університеті імені Богдана Хмельницького.

**Матеріали та методи.** У ході дослідження було застосовано теоретичні методи, а саме: аналіз, порівняння та узагальнення вітчизняного та закордонного досвіду із проектування ОНП підготовки доктора філософії (PhD) на третьому (освітньо-науковому) рівні вищої освіти за вказаною спеціальністю та опис власних напрацювань щодо проектування вибіркової частини освітньої складової (як варіативного склад-

ника) підготовки аспірантів у Черкаському національному університеті імені Богдана Хмельницького.

**Результати та їх обговорення.** ОНП підготовки доктора філософії (PhD) на третьому (освітньо-науковому) рівні вищої освіти за спеціальністю 014 Середня освіта (математика) у Черкаському національному університеті імені Богдана Хмельницького містить дві складові: освітню і наукову. Освітня складова програми скерована на вивчення наукових та теоретичних курсів, пов'язаних із реалізацією дослідницької роботи та підвищенням її ефективності. Наукова складова програми присвячена виконанню наукового дослідження на актуальну тему, написанню дисертації та її захисту. Специфічною рисою ОНП є її орієнтація на дослідження й розв'язання актуальних фундаментальних і прикладних проблем сучасної математичної освіти, яку здобуває молодь у ЗЗСО та ЗП(ПТ)О, а також якісної математичної та методичної підготовки майбутнього вчителя математики в університеті. Унікальність ОНП [1; 2] виявляється у її орієнтації на ключові положення трисуб'єктної дидактики математики, а саме на: 1) забезпечення активної взаємодії трьох суб'єктів освітнього процесу за ОНП (здобувач освіти, викладач і середовище, в якому відбувається навчання), створення і використання в освітньому процесі з цієї метою сучасного інформаційно-комунікаційного педагогічного оснащення; 2) урахування як позитивних, так і негативних впливів сучасного освітнього середовища на суб'єктів освітнього процесу, на зміст, процес і результат навчання; 3) проектування дидактичних складників ОНП (освітніх компонентів (ОК)) з урахуванням досягнень наукової школи Н.Тарасенкової; 4) запровадження формувального оцінювання результатів опанування аспірантами не лише освітньої, а й наукової складової ОНП.

Особливістю цієї програми є її спрямованість [13], з одного боку, на забезпечення вивчення здобувачами освіти теоретико-методологічних основ дидактики математики, опанування ними загальної логіки експериментального дослідження (обов'язкова частина), а, з іншого, зорієнтованість на практичне застосування теоретичних знань, здобутих під час вивчення обраних освітніх компонентів, для дослідження й розв'язання фундаментальних і актуальних прикладних проблем сучасної математичної освіти, відповідно до проблематики своєї дисертаційної роботи. Також особливістю програми є проходження аспірантами науково-викладацької і дослідницької практик [15], які створюють передумови для проведення аспірантом окремих етапів експериментальної роботи за тематикою свого дисертаційного дослідження.

Освітня складова ОНП містить обов'язкову і варіативну складові, що забезпечують загальну і професійну підготовку аспірантів (табл.1).

До циклу загальної підготовки належать обов'язкові навчальні дисципліни (табл. 1), що спрямовані на формування загальних компетентностей, зокрема наукового світогляду, методологічних, дослідницьких та організаційних умінь, навичок міжособистісного і академічного спілкування (письмового і усного) українською та іноземною мовами, soft skills, культури академічної і професійної доброчесності, відповідальності та автономії.

**Таблиця 1.** Освітня складова ОНП на 2021-2022 н.р.

	<b>Цикл загальної підготовки</b>	<b>Цикл професійної підготовки</b>
Обов'язкові ОК	«Іноземна мова», «Філософія і культура наукового мислення», «Мовна екологія наукового стилю», «Інтелектуальна власність»	«Теоретичні основи методики навчання математики у ЗЗСО та ЗП(ПТ)О», «Інформаційно-комунікаційні технології в наукових дослідженнях», «Педагогічна практика»
Вибіркові ОК	«Імунітет та раціональне харчування», «Інвестиційний менеджмент», «Google інструментарій у роботі викладача», «Освітня логістика», «Основи наукової комунікації», «Політика пам'яті та історична свідомість у сучасній Україні», «Психологія конфлікту», «Світоглядні проблеми фізики», «Тайм менеджмент», «Філософія свідомості».	«Особливості навчання математики в ЗП(ПТ)О», «Організація проєктної діяльності у навчанні математики», «Організація дослідницької діяльності у навчанні математики», «Інтегративний підхід у навчанні математики», «Диференційований підхід у навчанні математики», «Семіотичний компонент математичної освіти», «Організація педагогічного дослідження», «Психолого-педагогічні основи навчання шкільного курсу математики», «Наукові основи компаративної дидактики математики», «Наукові основи педагогічної інноватики у загальній середній математичній освіті», «Компетентнісно орієнтована методична підготовка майбутнього вчителя математики», «Наступність у навчанні математики», «Теоретичні основи компетенизації математичної освіти», «Математична культура майбутнього вчителя математики» «Управління освітньо-науковими проєктами» «Статистичні методи в педагогічних дослідженнях»

Цикл професійної підготовки спрямований на формування в аспірантів глибинних знань зі спеціальності, узгодження попередньо засвоєної термінології, методологічного апарату, забезпечення засвоєння ними основних теоретичних концепцій, розуміння теоретичних та практичних проблем, історії розвитку та сучасного стану наукового знання в галузі теорії та методики навчання математики у ЗЗСО та ЗП(ПТ)О. До циклу професійної підготовки належать обов'язкові навчальні дисципліни (табл. 1), що спрямовані на формування спеціальних фахових компетентностей за галуззю знань 01 Освіта/Педагогіка з предметною областю теорії та методики навчання математики, професійним спрямуванням та науковими інтересами здобувачів освітньо-наукового ступеня доктора філософії. Зауважимо, що вивчення дисципліни «Теоретичні основи методики навчання математики у ЗЗСО та ЗП(ПТ)О» спрямоване не на підготовку вчителя математики, а на формування компетентного науковця-дослідника, спроможного виявляти та всебічно й глибоко аналізувати актуальні проблеми базової і профільної математичної освіти на методологічних засадах сучасного наукового знання в галузі теорії та методики навчання математики у ЗЗСО й ЗП(ПТ)О та відповідної методичної підготовки майбутнього вчителя математики, продукувати ефективні шляхи і способи їхнього розв'язання. Ця дисципліна безпосередньо не дублює, а розширює і поглиблює попередньо вивчений зміст методичної підготовки на рівні бакалавріату (у межах дисциплін «Шкільний курс математики та його дидактика», «Методика навчання математики», «Актуальні питання шкільної математичної освіти» та ін.) і магістратури (у межах дисциплін «Методика навчання поглибленого курсу математики», «Сучасні технології навчання математики в різних ланках освіти», «Вибрані питання методики навчання математики» та ін.). Відповідні акценти зроблено в меті й завданнях цієї дисципліни, у її

навчальному контенті. Вважаємо також, що ця дисципліна є базовою для педагогічної практики в ЗВО за спеціальністю 014 Середня освіта (математика). Для підсилення цього ефекту в межах цієї дисципліни введено окремий змістовий модуль, спрямований на безпосередню підготовку аспірантів до педагогічної практики.

Варіативна складова ОНП відповідає сучасним вітчизняним та світовим тенденціям розвитку наукових даних у галузі теорії та методики навчання математики, створює умови для забезпечення індивідуальної освітньої траєкторії аспіранта. Вона також містить 2 блоки освітніх компонентів – циклу загальної підготовки і циклу професійної підготовки.

У циклі загальної підготовки запропоновано вибіркові дисципліни, які розроблено представниками проєктних груп інших ОНП в ЧНУ імені Богдана Хмельницького: «Імунітет та раціональне харчування», «Інвестиційний менеджмент», «Google інструментарій у роботі викладача», «Освітня логістика», «Основи наукової комунікації», «Політика пам'яті та історична свідомість у сучасній Україні», «Психологія конфлікту», «Світоглядні проблеми фізики», «Тайм менеджмент», «Філософія свідомості».

До блоку професійної підготовки зараховано такі вибіркові дисципліни (ВК 11-25): «Особливості навчання математики в ЗП(ПТ)О», «Організація проєктної діяльності у навчанні математики», «Організація дослідницької діяльності у навчанні математики», «Інтегративний підхід у навчанні математики», «Диференційований підхід у навчанні математики», «Семіотичний компонент математичної освіти», «Організація педагогічного дослідження», «Психолого-педагогічні основи навчання шкільного курсу математики», «Наукові основи компаративної дидактики математики», «Наукові основи педагогічної інноватики у загальній середній математичній освіті», «Компетентнісно орієнтована методична підготовка майбутнього вчителя

математики», «Наступність у навчанні математики», «Теоретичні основи компетентності математичної освіти», «Математична культура майбутнього вчителя математики», «Статистичні методи в педагогічних дослідженнях».

За попереднім обговоренням з аспірантами, іншими стейкхолдерами та роботодавцями в ОНП на 2021-2022 н.р. [6] запроваджується ВК-26 «Управління освітньо-науковими проектами», у результаті вивчення якого здобувачі освітньо-наукового ступеня PhD ознайомляться з ознаками, структурою, особливостями та основними фазами життєвого циклу освітньо-наукового проекту, методологією розроблення, управління та оцінювання освітньо-наукових проєктів, формами і джерелами їхнього фінансування, психологічними основами створення і управління проєктною командою на засадах партнерства тощо, здобувачі отримують досвід із формулювання ідеї освітньо-наукового проєкту на основі аналізу актуальних проблем та ситуацій у галузі освіти, його структурування, планування, реалізації, оцінювання ресурсів (людські, фінансові) тощо. Наразі окремі аспекти цієї проблематики розкриваються в межах ОК-6 «ІКТ в наукових дослідженнях», ВК-12 «Організація проєктної діяльності у навчанні математики», ВК-17 «Організація педагогічного дослідження». Крім того, аспіранти виявили зацікавленість у вивченні дисципліни «Статистичні методи в педагогічних дослідженнях», яка також буде зарахована до вибіркового складника ОНП.

Згідно з метою ОНП, увесь комплекс ОК професійного спрямування зорієнтовано на підготовку дослідника в галузі теорії та методики навчання математики в ЗЗСО та ЗП(ПТ)О та викладача ЗВО педагогічного профілю за спеціальністю 014 Середня освіта (математика), який готується до викладання методичних дисциплін у ЗВО [13]. Зрозуміло, що випускник ОНП може працювати вчителем математики. Але це не є пріоритетом підготовки здобувачів за ОНП. Вважаємо недоцільним залучати до ОНП за спеціальністю 014 Середня освіта (математика) такі ОК, що пов'язані з методикою навчання математичних дисциплін у ЗВО, оскільки акцент ОНП зроблено на дослідженні закономірностей навчання шкільного курсу математики учнів різних вікових груп у різних закладах освіти в сучасних умовах, вивченні особливостей та практичній реалізації дослідницької роботи в галузі теорії та методики навчання математики в ЗЗСО, ЗП(ПТ)О та під час підготовки (методичної підготовки) майбутнього вчителя математики в ЗВО педагогічного спрямування, що відповідає паспорту спеціальності 13.00.02 (теорія та методика навчання (математика)) (за новим переліком – 014 Середня освіта (математика)). Зазначені вище ОК були б слухними для міжгалузевої ОНП (спеціальності 014 Середня освіта математика та 011 Освітні, педагогічні науки).

Аспірант обирає для навчання один освітній компонент із першого блоку і два – із другого блоку, керуючись власними науковими інтересами. За наданими силабусами аспіранти ознайомлюються зі змістом пропонованих вибіркового дисциплін, результатами навчання за певною дисципліною та роблять свій

вибір. На основі поданих пропозицій відбувається коригування індивідуальних навчальних планів аспірантів та забезпечується відповідний розподіл навчального навантаження викладачів.

Опанувавши обов'язкові та вибіркові ОК, майбутній доктор філософії має здобути спроможність: виявляти потенційні зв'язки між певними теоретичними аспектами дидактики математики, освітньою практикою навчання шкільного курсу математики та державною політикою в галузі математичної освіти; виявляти сучасний стан, проблеми, суперечності у навчанні математики, що спричинюють необхідність проведення наукового дослідження з метою їхнього розв'язання; планувати, організовувати й реалізувати проведення дослідження з актуальних проблем математичної освіти у ЗЗСО та ЗП(ПТ)О у визначених часових межах на відповідному рівні з використанням адекватних методів, форм і засобів, генерувати нові способи їхнього розв'язування; синтезувати нові елементи дидактики математики; обґрунтовано обирати та використовувати методи та інструменти наукових досліджень у сфері дидактики математики; моделювати вихідний, кінцевий і проміжні стани досліджуваної проблеми; проєктувати дослідження, його етапи, способи й засоби реалізації та подання результатів, зокрема в наукових статтях, доповідях, звітах; конструювати концепцію дослідження, контекст її реалізації (педагогічні умови, методичні вимоги тощо), структуру, понятійно-категорійний апарат, теоретичні основи дослідження, емпіричну базу та методи верифікації отриманих теоретичних і практичних результатів, конструювати систему методичних рекомендацій; розробляти структуру дисертації, змістове наповнення її розділів, підрозділів, пунктів, підпунктів.

**Висновки.** Вибіркова частина освітньої складової ОНП підготовки доктора філософії в Черкаському національному університеті імені Богдана Хмельницького забезпечує можливість досягти результатів навчання, які відповідають 8-му рівню НРК. Насамперед, це досягається через проєктування освітніх результатів та освітніх компонентів ОП, що спрямовані на формування у випускників тих загальних і спеціальних компетентностей, які дозволяють розв'язувати комплексні проблеми в галузі теорії та методики навчання математики, здійснювати дослідницько-інноваційну діяльність на міждисциплінарній основі, переосмислювати наявні та продукувати нові знання з дидактики математики з урахуванням наявних проблем у галузі математичної освіти та методології проведення досліджень у галузі теорії та методики навчання математики, дотримуватися академічної та професійної доброчесності. Акцент у проєктуванні вибіркової частини освітньої складової ОНП зроблено на різних аспектах наукового знання про закономірності навчання математики учнів різних вікових груп, у різних закладах загальної середньої освіти в сучасних умовах, на закономірностях розроблення сучасних методик/методичних систем, що спрямовані на розв'язання наявних суперечностей у чинній системі загальної середньої математичної освіти.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Tarasenkova N.A., Akulenko I.A. PhD educational and research programs' outcomes at the third level of higher education in the specialty 014 Secondary Education (Mathematics). Society for Cultural and Scientific Progress in Central and Eastern Europe : Pedagogy and Psychology In an Era of Increasing Flow of Information. 2016, Budapest, [Електронний ресурс]. Режим доступу : <https://cutt.ly/cW1gudN>
2. Tarasenkova Nina, Akulenko Irina, Bogatyrova Iryna, Serdiuk Zoia. Peculiarities of content of PhD educational and research programs in the specialty 014 Secondary Education (Mathematics). Social and Economic Priorities in the Context of Sustainable Development. Monograph. Opole: The Academy of Management and Administration in Opole, 2016; P.311-322.
3. Освітньо-наукова програма «Середня освіта (математика)» здобувачів третього освітньо-наукового рівня вищої освіти, галузі знань 01 Освіта/Педагогіка, зі спеціальності 014 Середня освіта (математика). Розробники: Н.А.Тарасенкова, І.А.Акуленко, К.М.Гнездилова, З.О.Сердюк, Г.В.Луценко, В.Г.Гриценко (проект); Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького. 2021. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://cutt.ly/DWNLlss>
4. Освітньо-наукова програма «Середня освіта (математика)» здобувачів третього освітньо-наукового рівня вищої освіти, галузі знань 01 Освіта/Педагогіка, зі спеціальності 014 Середня освіта (математика). Розробники: Н.А.Тарасенкова, І.А.Акуленко, К.М.Гнездилова, З.О.Сердюк, Г.В.Луценко, В.Г.Гриценко; Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького. 2020. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://drive.google.com/file/d/1aaptqxISxE-30S06Y-6хухql48RYh6Pl/view>
5. Освітньо-наукова програма «Середня освіта (математика)» здобувачів третього освітньо-наукового рівня вищої освіти, галузі знань 01 Освіта/Педагогіка, зі спеціальності 014 Середня освіта (математика). Розробники: Н.А.Тарасенкова, І.А.Акуленко, К.М.Гнездилова, З.О.Сердюк, Г.В.Луценко, В.Г.Гриценко; Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького. 2019. [Електронний ресурс]. Режим доступу: [https://drive.google.com/file/d/1vrfMhTRq3WEqrXJpmQqDN\\_4ugFB-x8fS/view](https://drive.google.com/file/d/1vrfMhTRq3WEqrXJpmQqDN_4ugFB-x8fS/view)
6. Освітньо-наукова програма «Середня освіта (математика)» здобувачів третього освітньо-наукового рівня вищої освіти, галузі знань 01 Освіта/Педагогіка, зі спеціальності 014 Середня освіта (математика). Розробники: Н.А.Тарасенкова, І.А.Акуленко, І.М.Богатирьова, З.О.Сердюк, О.М.Коломієць; Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького. 2016. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://drive.google.com/file/d/11GJAPDL0B1KWHpZK2Z4QQfBK3f-MrDts/view?usp=sharing>
7. Сидоренко В.Ф. Генезис проектной культуры. Вопросы философии. 1984. № 10. С. 87 – 99.
8. Малкова И. Ю. Концепция и практика организации образовательного проектирования в инновационной школе: автореф. дисс. ... д-ра пед. наук по спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»; ГОУ ВПО «Томский государственный университет». Томск. 2008, 42 с.
9. Яковлева Н. О. Педагогическое проектирование инновационных систем: автореф. дисс. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования»; Челяб. гос. пед. ун-т. Челябинск, 2003. 48 с.
10. Освітньо-наукова програма «Теорія та методика навчання (математика)» третього освітньо-наукового рівня вищої освіти, галузі знань 01 Освіта / Педагогіка, зі спеціальності 014 Середня освіта (математика). Розробники: Н.Г.Сидорчук, О.Ф.Герус, І.А.Сверчевська, О.А.Чермерис, О.М.Корольок, О.В.Фонарюк, Л.О.Орел; Житомирський державний університет ім. І.Франка. 2020. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://zu.edu.ua/doc/a/712-prof-2.pdf>
11. Освітньо-наукова програма здобувачів третього освітньо-наукового рівня вищої освіти, галузі знань 01 Освіта / Педагогіка, зі спеціальності 014 Середня освіта (математика). Розробник: І.В.Лов'янова; ДВНЗ «Криворізький державний педагогічний університет». 2017. [Електронний ресурс]. Режим доступу: [https://drive.google.com/file/d/1TfWW2RloaNyUDGN7-Q9U4qMrcr\\_7o6Zt/view](https://drive.google.com/file/d/1TfWW2RloaNyUDGN7-Q9U4qMrcr_7o6Zt/view)
12. Тарасенкова Н.А., Акуленко І.А. Новаци в підготовке аспирантов по теории и методике обучения математике в Украине. 12-я Белорусская математическая конференция, г. Минск, 5–10 сент. 2016 г. : Материалы междунар. конф. Ч. 5. Минск: БГУ, 2016. С. 112-113.
13. Тарасенкова Н.А., Акуленко І.А. Програмові результати освітньої підготовки доктора філософії (PhD) на третьому рівні вищої освіти за спеціальністю 014 Середня освіта (математика). Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology IV (43). ed. dr. Vámos Xénia. Budapest, 2016. I.88. P. 7–15.
14. Тарасенкова Н.А., Акуленко І.А. Досвід зарубіжних партнерів як джерело удосконалення підготовки докторів філософії зі спеціальності 014 середня освіта (математика). Матеріали ІХ міжнародної науково-методичної конференції «Проблеми математичної освіти ПМО – 2021» (9 – 10 квітня 2021 р., м. Черкаси). Вид. ФОП Гордієнко Є.І., 2019. С. 56-58.
15. Тарасенкова Н. А., Акуленко І. А. Удосконалення практичної частини освітньо-наукової програми підготовки доктора філософії Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, IX (98), Issue: 247, 2021. С. 33-38

#### REFERENCES

1. Tarasenkova N.A., Akulenko I.A. PhD educational and research programs' outcomes at the third level of higher education in the specialty 014 Secondary Education (Mathematics). Society for Cultural and Scientific Progress in Central and Eastern Europe: Pedagogy and Psychology In an Era of Increasing Flow of Information. 2016, Budapest/ [Electronic resource]. Access mode: <https://cutt.ly/cW1gudN>
2. Tarasenkova Nina, Akulenko Irina, Bogatyrova Iryna, Serdiuk Zoia. Peculiarities of content of PhD educational and research programs in the specialty 014 Secondary Education (Mathematics). Social and Economic Priorities in the Context of Sustainable Development. Monograph. Opole: The Academy of Management and Administration in Opole, 2016; P.311-322.
3. Educational and scientific program "Secondary education (mathematics)" for the students of the third educational and scientific level of higher education, field of knowledge 01 Education / Pedagogy, specialty 014 Secondary education (mathematics). Developers: N.A. Tarasenkova, I.A. Akulenko, K.M. Gnezdilova, Z.O. Serdyuk, G.V. Lutsenko, V.G. Gritsenko; Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy. 2021. [Electronic resource]. Access mode: <https://cutt.ly/DWNLlss>
4. Educational and scientific program "Secondary education (mathematics)" for the students of the third educational and scientific level of higher education, field of knowledge 01 Education / Pedagogy, specialty 014 Secondary education

- (mathematics). Developers: N.A. Tarasenkova, I.A. Akulenko, K.M. Gnezdilova, Z.O. Serdyuk, G.V. Lutsenko, V.G. Gritsenko; Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy. 2020. [Electronic resource]. Access mode: <https://drive.google.com/file/d/1aaptqxISxE-30S06Y-6xyxql48RYh6PI/view>
5. Educational and scientific program "Secondary education (mathematics)" for the students of the third educational and scientific level of higher education, field of knowledge 01 Education / Pedagogy, specialty 014 Secondary education (mathematics). Developers: N.A. Tarasenkova, I.A. Akulenko, K.M. Gnezdilova, Z.O. Serdyuk, G.V. Lutsenko, V.G. Gritsenko Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy. 2019. [Electronic resource]. Access mode: : [https://drive.google.com/file/d/1vrfMhTRq3WEqrXJpmQqDN\\_4ugFB-x8fS/view](https://drive.google.com/file/d/1vrfMhTRq3WEqrXJpmQqDN_4ugFB-x8fS/view)
  6. Educational and scientific program "Secondary education (mathematics)" for the students of the third educational and scientific level of higher education, field of knowledge 01 Education / Pedagogy, specialty 014 Secondary education (mathematics). Developers: N.A. Tarasenkova, I.A. Akulenko, I.M. Bogatyreva, Z.O. Serdyuk, O.M. Kolomiets; Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy. 2016. [Electronic resource]. Access mode: <https://drive.google.com/file/d/11GJAPDL0B1KWHpZK2Z4QQfBK3f-MrDts/view?usp=sharing>
  7. Educational and scientific program "Theory and methods of teaching (mathematics)" of the third educational and scientific level of higher education, field of knowledge 01 Education / Pedagogy, specialty 014 Secondary education (mathematics). Developers: NG Sidorchuk, OF Gerus, IA Sverchevskaya, OA Chemeris, OM Korolyuk, OV Fonaryuk, LO Orel; Zhytomyr State University named after I. Franko. 2020. [Electronic resource]. Access mode: <https://zu.edu.ua/doc/a/712-prof-2.pdf>
  8. Sidorenko V.F. Genesis of design culture. Philosophy questions. 1984. No. 10.P. 87 - 99.
  9. Malkova I. Yu. The concept and practice of organizing educational design in an innovative school: Thesis of dissertation 13.00.01 "General pedagogy, history of pedagogy and education"; GOU VPO "Tomsk State University". Tomsk. 2008, 42 p.
  10. Yakovleva N. O. Pedagogical design of innovative systems: Thesis of dissertation 13.00.01 "General pedagogy, history of pedagogy and education"; Chelyab. state ped. un-t. Chelyabinsk, 2003.48 p.
  11. Educational and scientific program for applicants for the third educational and scientific level of higher education, field of knowledge 01 Education / Pedagogy, specialty 014 Secondary education (mathematics). Developer: I.V. Lovyanova; Kryvyi Rih State Pedagogical University. 2017. [Electronic resource]. Access mode: [https://drive.google.com/file/d/1TfWW2RloaNyUDGN7-Q9U4qMrCr\\_7o6Zt/view](https://drive.google.com/file/d/1TfWW2RloaNyUDGN7-Q9U4qMrCr_7o6Zt/view)
  12. Tarasenkova N.A., Akulenko I.A. Innovations in the training of graduate students in the theory and methods of teaching mathematics in Ukraine. 12th Belarusian Mathematical Conference, Minsk, 5–10 Sept. 2016: Materials of the Intern. conf. Ch. 5. Minsk: BSU, 2016. 112-113.
  13. Tarasenkova N.A., Akulenko I.A. PhD educational and research programs' outcomes at the third level of higher education in the specialty 014 Secondary Education (Mathematics). Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology IV (43). ed. dr. Vámos Xénia. Budapest, 2016. 1.88. P. 7–15.
  14. Tarasenkova NA, Akulenko IA The experience of foreign partners as a source of improving the training of doctors of philosophy in the specialty 014 secondary education (mathematics). Proceedings of the IX International Scientific and Methodological Conference "Problems of Mathematical Education PMO - 2021" (April 9 - 10, 2021, Cherkasy). FOP Gordienko EI, 2019. S. 56-58.
  15. Tarasenkova NA, Akulenko IA Improvement of the practical part of the educational-scientific program of preparation of the doctor of philosophy Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, IX (98), Issue: 247, 2021. pp. 33-38/

### **Pedagogical Design of the Elective Part of Postgraduate Educational and Scientific Training**

**N. A. Tarasenkova, I. A. Akulenko**

**Abstract.** The article highlights the approaches to the pedagogical design of the elective part of the educational and scientific program of postgraduate training in the specialty 014 Secondary Education (Mathematics) at Cherkasy National University named after Bohdan Khmelnytsky. Based on the analysis, comparison and generalization of domestic and foreign experience in designing SNP PhD training at the third (educational-scientific) level of higher education in this specialty, the educational component of postgraduate training at Bohdan Khmelnytsky Cherkasy National University is described. Approaches to the development of a selective part of the educational component of postgraduate training are highlighted.

**Keywords:** *educational-scientific program, doctor of philosophy, educational components, elective courses.*



## Огляд досліджень щодо моніторингу математичних компетентностей учнів

Д. О. Тютюнник

Вінницький державний педагогічний університет імені М. Коцюбинського, Вінниця, Україна  
Corresponding author. E-mail: diana.tiutunnyk@vspu.edu.ua

Paper received 14.09.21; Accepted for publication 21.09.21.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2021-256IX100-09>

**Анотація.** У статті здійснено аналіз закордонних досліджень щодо моніторингу математичних компетентностей учнів. Розглядаються ключові питання, пов'язані з використанням результатів оцінювання навчальних досягнень школярів при проведенні національних моніторингів якості освіти. Обговорюються особливості використання результатів в кожній з країн, включаючи інтерпретацію та представлення даних оцінки для різних груп користувачів.

**Ключові слова:** математична компетентність, навчальні досягнення учнів, моніторинг, оцінювання, міжнародні програми оцінювання знань з математики, зовнішні оцінювальні системи з математики.

**Вступ.** Оцінювання є важливою частиною процесу навчання. На думку Wiliam [21], оцінювання може потенційно покращити навчання за певних умов. Основні методологічні питання оцінювання з математики можуть бути пов'язані з питаннями «що оцінювати?» та «як оцінювати?». Питання «що оцінювати?» стосується аспектів математичних компетентностей, тоді як питання «як оцінювати?» стосується формату оцінки або методу визначення рівня сформованості математичних компетентностей, розглянутих у питанні «що оцінювати?» [17]. Freeman та Lewis [14] стверджували, що оцінювання - це процес винесення судження про статус викладання та навчання учнів, закладів освіти та ефективність загальної програми з основною метою покращення чи підвищення успішності учнів та надання необхідних відгуків на основі зібраної інформації за допомогою різних інструментів і технік.

Більше того, наказ Міністерства освіти на Філіппінах визначив оцінювання як «процес, який використовується для відстеження успішності учнів, що стосуються стандартів навчання, та розвитку навичок 21 століття; сприяє саморефлексії та особистій відповідальності учнів щодо власного навчання; забезпечує основи для профілювання успішності учнів на основі навчальних компетентностей та стандартів навчальної програми» [10]. Дане трактування чимось охарактеризовує поняття «моніторингу».

**Метою даної статті** є аналіз досліджень щодо моніторингу математичних компетентностей учнів.

**Матеріали і методи.** На сьогоднішній день існує багато міжнародних програм для контролю за якістю освіти. Варіантами такої зовнішньої оцінювальної системи з математики є такі міжнародні програми оцінки знань учнів як: TIMSS та PISA.

Перш за все, важливо відзначити, що ці два дослідження базуються на двох принципово різних баченнях того, як можна контролювати результати навчання. TIMSS розроблений, щоб спеціально орієнтуватися на те, що вважається найкращим ядром навчальної програми з математики у всьому світі. Іншими словами, TIMSS спрямований на вимірювання освітніх систем відповідно до заявлених цілей для цих систем [18]. Тому докладаються великі зусилля, спираючись на структуру у кожній країні, щоб зрозуміти, що представляє це «найкраще спільне ядро». TIMSS (англ. Trends in Mathematics and Science Study) – це програма, між-

народного моніторингового дослідження якості шкільної математичної і природничої освіти. Основною метою цього міжнародного дослідження є порівняльна оцінка якості природничо-математичної та природничо-наукової освіти в початковій і основній школі. Кожних чотири роки оцінюються освітні досягнення учнів 4 і 8 класів, які включають не тільки їх знання та вміння, а й ставлення до предметів, інтереси і навчальні мотиви. Результати такого дослідження дозволяють відстежувати тенденції в якості природничо-математичних знань учнів у різних країнах.

Таким чином, здійснюється моніторинг навчальних досягнень учнів початкової та основної школи, а також змін, що відбуваються в математичній і природничо-науковій освіті при переході з початкової до основної школи.

PISA (англ. Programme for International Student Assessment) - міжнародна програма з оцінювання освітніх досягнень учнів. Метою програми є порівняти освітні системи близько 80 країн світу за допомогою вимірювання компетентностей учнів із математики, читання та природничих дисциплін. Принцип, яким керується PISA, відрізняється від TIMSS. Замість того, щоб ґрунтуватися на навчальній програмі країн-учасниць, PISA запропонувала провідним науковцям з математичної освіти визначити рівень сформованості математичної грамотності відповідно до того, що школярам знадобиться в їх теперішньому та майбутньому житті [19]. Це визначення відображає, що PISA не просто оцінює, наскільки учні засвоїли зміст шкільних програм, а зосереджує увагу на здатності учнів математично вирішувати проблеми, які мають значення для їхнього повсякденного життя [16]. У математичній секції виокремлено такі підрозділи: простір та форма, зміни і взаємозалежності, кількість та невизначеність. Вправи, які подаються для розв'язування учням, представлені у вигляді груп завдань. Дослідження PISA - це передусім компетентнісний підхід, компетентнісне оцінювання і звернення до компетентнісної парадигми освіти, яка в світі вже давно є передовою.

І на окрему увагу заслуговує національна програма оцінки прогресу в освіті NAEP (The National Assessment of Educational Progress), яка дає картину стану і тенденцій в результатах навчання американських школярів, служить підставою для розробки освітньої політики на рівні країни і штатів. Програма проводиться кожні два роки серед вибірки учнів 4, 8 і 12

класів [6]. NEAP перевіряє знання і навички учнів за такими предметними галузями: математика, англійська мова, суспільствознавство, письмо, мистецтво, економіка, географія, технологічна і інженерна грамотність (перевіряється з 2014 року), історія США. Різні предмети беруть участь у моніторингу з різною періодичністю. Математика оцінюється 1 раз в 2 роки. Крім свого безпосереднього призначення - давати картину результатів навчання американських школярів - дане моніторингове дослідження виконує ще одну важливу функцію. Починаючи з 2003 року NAEP використовується для порівняння державних стандартів досягнень хорошого рівня (proficient) з читання та математики.

Що стосується визначення рівня досягнень учнів в Австралії, то з 2008 року в Австралії існує національна програма оцінки грамотності з англійської мови та математичних навичок школярів NAPLAN (National Assessment Program - Literacy and Numeracy), яка проводиться щорічно для всіх учнів 3-их, 5-их, 7-их і 9-их класів [8]. Запропоновані тести перевіряють не вузько предметні знання, а навички, які формуються в школі протягом тривалого часу і є основою для навчання і життя в суспільстві, тобто, у нашому розумінні, компетентності [1]. На основі тестових завдань проводиться порівняння успішності учнів. Існує дві методики проведення такого порівняння. Перша методика полягає в зіставленні результатів учнів однієї паралелі в різні роки навчання. Другий спосіб – дослідження однієї й тієї ж вікової групи учнів в різних класах. В цьому випадку для порівняння беруть середні або індивідуальні показники успішності учнів [7].

Чилі відома як країна, яка з початку 90-х років проводила масштабну реформу своєї освітньої системи та досягла значних успіхів в її реалізації. Про це говорять як дані національного моніторингу SIMCE (Sistema de Medición de Calidad de la Educación - Система вимірювання якості освіти), так і результати міжнародного дослідження PISA.

Національний моніторинг Системи вимірювання якості освіти (далі - SIMCE) став одним з ключових елементів освітньої реформи і дозволив сформувати доказову базу для вироблення стратегічних рішень з розвитку освіти. Його найважливіша особливість, яка може бути повчальним прикладом для інших країн, полягає в продуманій і добре розробленій стратегії поширення інформації про результати оцінювання. SIMCE використовує різні форми інформування зацікавлених груп (політиків і управлінців, педагогів, батьків і широкої громадськості), кожна з яких «спрямована на те, щоб донести до конкретної аудиторії саме їй призначену інформацію» [5].

Національний моніторинг SIMCE проводиться в Чилі на систематичній основі з 1998 року і є першою національною програмою оцінки в країнах Латинської Америки. Програма є обов'язковою згідно із законом про освіту і координується Міністерством освіти Чилі. Моніторингове дослідження SIMCE дозволяє оцінювати результати навчання з основних предметів шкільної програми - математика, іспанська мова, історія, географія, суспільствознавство, природничі науки. В дослідженні беруть участь всі учні 2-х, 4-х, 6-х, 8-х, 10-х і 11-х класів. В якості вимірників застосовуються ста-

ндартизовані тести, зміст яких базується на національному навчальному плані. У тестах використовуються переважно питання з вибором відповідей, але також поступово вводяться питання з відкритою відповіддю і завдання в формі есе. Кожен тест містить від 35 до 45 питань.

Вступ до закладів вищої освіти за результатами незалежного оцінювання є звичайною практикою для багатьох країн світу. Зокрема, в Китаї це відбувається за допомогою гаокао (національних вступних іспитів, в яких обов'язковими є китайська мова, література та математика, інші предмети можна складати за вибором). Що стосується змісту оцінювання, передбачено, що оцінювання повинно враховувати те, що повинні вивчати учні з математики та які математичні компетентності вони повинні розвивати. У навчальних програмах з математики (MoE, 2001, 2011) [15; 20] надаються поради щодо того, як оцінити основні знання та вміння учнів, їх математичне мислення та вирішення проблем, а також їхнє ставлення до навчання. Більше того, для отримання інформації про навчання учнів, рекомендується застосовувати різні методи оцінювання, такі як письмові тести, усні тести, відкриті питання, звіти про діяльність, спостереження, співбесіди, виправи під час занять та після них, а також портфоліо. Вчителі повинні розуміти характеристики різних методів оцінювання та вміти вибирати відповідні методи, які відповідають як змісту, що підлягає оцінці, так і навчальній ситуації їх учнів. Більше того, описано, як вчителі можуть отримати користь від результатів оцінювання, адаптуючи та вдосконалюючи навчання на основі інформації про навчання своїх учнів. Незважаючи на те, що керівні принципи оцінювання в китайських стандартах навчальної програми з математики охоплюють усі ключові аспекти використання оцінки з метою підтримки викладання та навчання, практичні рекомендації щодо кожного аспекту досить короткі [9].

Метод досконалого знання математики, або Math mastery передбачає скорочення кількості тем, що вивчаються, завдяки чому збільшується час їх вивчення. Результатом такого підходу є формування математичного стилю мислення, спрямованого на розв'язання задач, висування власних гіпотез щодо оцінювання процесів та явищ. Даний метод практикується у школах Сінгапуру. Сінгапурський проект оцінювання знань з математики та педагогіки (The Singapore Mathematics Assessment and Pedagogy Project - SMAPP) - це великий дослідницький проект, проведений групою математиків та вчителів математики з метою розробки та дослідження інноваційного та систематизованого підходу до оцінювання, що відповідає потребам викладання та навчання математики в школах Сінгапуру. Ключовим зусиллям проекту є розробка так званих дисциплінарних завдань для навчання в класі [2].

У Сінгапурі Міністерство освіти видало два офіційні документи - Посібники з оцінювання математики в початковій школі та Посібники з оцінювання математики в основній школі в 2004 році, в яких підкреслювалось, що основною метою оцінювання досягнень з математики є покращення викладання та вивчення математики [13].

Сполучені Штати Америки (далі - США) є федеративною державою, тому кожен штат, муніципалітет, а

також різні приватні і громадські організації, які є засновниками освітніх установ, несуть відповідальність за організацію освітнього процесу, встановлення стандартів і фінансування. В області оцінювання якості результатів навчання школярів в країні існує кілька оціночних процедур, частина з яких реалізується суто на рівні штатів, а частина - на національному рівні [2].

Приблизно 43 штати оголосили мінімальні критерії компетентності для всіх учнів (Dossey, Halvorsen, & McCrone, 2012) [11]. Відповідно до федерального закону «Жодної відсталості дитини» (No Child Left Behind Act of 2001), кожен штат в Америці повинен встановити власні стандарти навчання школярів, а також розробити і проводити щорічний тест для оцінки результатів навчання з математики та читання учнів 3-8 класів.

Інша оцінна процедура пов'язана з відбором абітурієнтів для навчання в коледжах і університетах Америки. Зарахування до закладів вищої освіти США здійснюється за результатами спеціального загальнофедерального тесту SAT (Scholastic Assessment Test) або ACT (American College Testing). SAT є тестом здібностей і перевіряє готовність абітурієнта продовжувати навчання у закладі вищої освіти. У цьому тесті є версія SAT Subject Tests, яка перевіряє предметні знання відповідно до шкільної програми і враховується деякими коледжами. ACT є предметно орієнтованим тестом досягнень і також приймається багатьма закладами вищої освіти. Найчастіше разом з результатами того чи іншого тесту ЗВО США враховують результати навчання в старшій школі, рекомендації вчителя, письмове есе і свідоцтва про позанавчальні досягнення [2; 3]. Відповіді на тестові запитання вимагають не знання конкретного факту, а в першу чергу, вміння логічно та критично мислити. Деякі питання тестів навіть нагадують тести на IQ. Таке ж спрямування мають програми з математики у навчальних закладах Сінгапуру.

Польська система освіти вважається однією з найбільш якісних у Східній Європі. Освітні програми адресовані дитині певного віку й орієнтовані на ті вміння і навички, які вона повинна здобути. Згідно з реформою освіти, яка діє в Польщі з 2005 р., для кожного з трьох вікових рівнів перехід на наступний рівень передбачає складання іспиту. Випускні іспити, що є одночасно і вступними іспитами у заклади вищої освіти, здійснюються у формі, аналогічній українському зовнішньому незалежному оцінюванню (далі - ЗНО). Matura, або «атестат зрілості» – це тестові іспити, які складають випускники, щоб отримати документ про середню освіту. Matura складається з обов'язкових предметів (польської та іноземної мови, математики) та додаткових (не більше 3-х), обраних

учнями за бажанням. Аби скласти Matura достатньо набрати 30 % від загальної суми балів. За результатами тестів абітурієнти вступають до університетів [4].

Для всіх випускників іспит з математики (egzamin maturalny) є обов'язковим і здійснюється у новій формі (так звана «нова матура»). Автори програми вважають за мету привчити школярів не механічно запам'ятовувати великий обсяг фактів, а творчо користуватися різними джерелами інформації і застосовувати свої знання на практиці до вирішення наукових проблем. Як і для ЗНО 2021 року, для іспиту з математики розрізняють два рівня: базовий (poziom podstawowy) та поглиблений (poziom rozszerzony) [12]. Базовий рівень передбачає розв'язання 34 завдань, а поглиблений рівень має додатково ще 15 завдань. Під час складання матурального іспиту учень має право користуватися простим калькулятором та матуральними таблицями, які підготовлені спеціальною комісією.

Провівши аналіз структури тестів базового та поглиблених рівнів за 2020 рік [12], згрупувавши їх за тими ж критеріями, що застосовувалися в ході аналізу структури завдань ЗНО. Отже, матуральний іспит базового рівня містить 34 завдання з таких розділів математики: числа і вирази (18%), рівняння і нерівності (15%), функції (20%), комбінаторика, теорія ймовірностей та статистика (9%), планіметрія (29%) і стереометрія (9%). Тобто 62% усіх завдань – це алгебра, і 38% – геометрія. І це матуральний іспит базового рівня, на якому учень може користуватися дозволеним комісією довідковим матеріалом і простим калькулятором.

**Результати та їх обговорення.** За результатами закордонних досліджень можемо стверджувати, що учасники міжнародних досліджень дозволяють не тільки одержати об'єктивні та порівнювані дані про рівень підготовки учнів, а й отримати актуальну інформацію про сучасний стан розвитку систем освіти інших країн; порівняти зміст освіти та освітніх стандартів різних країн світу. Результати будь-яких моніторингових досліджень дають змогу урядам країн реально оцінити свої досягнення та недоліки, визначити стратегії змін у державній політиці, забезпечити конкурентноздатність національних освітніх систем та підвищити їх міжнародний авторитет.

**Висновки.** Оцінювання учнів є важливим інструментом для моніторингу та вдосконалення процесу навчання математики. По всьому світу оцінювання учнів приймає різноманітні форми та використовуються різні інструменти та методи оцінювання. Моделі, що використовуються, можуть бути внутрішніми або зовнішніми, формуючими або підсумовуючими, а результати можуть використовуватися для різних цілей.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Вальдман И.А. Мониторинговые исследования качества образования: опыт Австралии. Журнал «Проблемы современного образования». №4. 2013. С.5-18
2. Вальдман И.А. (2014) Национальные мониторинги учебных достижений в странах мира: опыт США. URL: [http://coko.tomsk.ru/files/news/naep\\_usa.pdf](http://coko.tomsk.ru/files/news/naep_usa.pdf)
3. Воевода А. Л. Анализ закордонного досвіду підсумкової атестації з математики випускників школи. Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. Вип. 46. 2016. С. 9-13. - Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Sitimn\\_2016\\_46\\_4](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Sitimn_2016_46_4)
4. Жаковска М. Новая матура. ЕГЭ по-польски URL:[https://scepis.net/library/id\\_3465.html](https://scepis.net/library/id_3465.html)
5. Рамирес М.Х. Распространение и использование информации о результатах оценки достижений учащихся в Чили : публикация № 3 по теме SABER – оценка достижений учащихся / Мария-Хосе Рамирес. – Вашингтон: Всемирный банк, 2012.

6. About NAEP. URL: <https://nces.ed.gov/nationsreportcard/about/>
7. Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority. My School [Электронний ресурс]. – ACARA. – Режим доступу : [www.myschool.edu.au](http://www.myschool.edu.au)
8. Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority. National Assessment Program – Literacy and Numeracy. – Sydney : ACARA Copyright Administration, 2009. 342 p.
9. Charlene Tan, Connie S. L. Ng (2018) Assessment Reform in Shanghai: Issues and Challenges. International Journal of Educational Reform, Vol. 27, No. 3. pp. 291–309.
10. DepEd Order no. 8, s. 2015. Policy guidelines on classroom assessment for the K to 12 basic education program.
11. Dossey, J. A., Halvorsen, K. T., & McCrone, S. S. (2012). Mathematics education in the United States 2012: A capsule summary fact book. USA: National Council of Teachers of Mathematics.
12. Egzamin maturalny, poziom podstawowy (2020)/ URL: [https://cb9bfd64-0771-43db-a282-6d11edc755f0.filesusr.com/ugd/17a76a\\_1614c85c21134982a1af35f48eae2fcf.pdf](https://cb9bfd64-0771-43db-a282-6d11edc755f0.filesusr.com/ugd/17a76a_1614c85c21134982a1af35f48eae2fcf.pdf)
13. Fan Lianghua, Zhao Dongsheng, Cheang Wai Kwong, Teo Kok Meng, Ling Peng Yapa (2010). Developing disciplinary tasks to improve mathematics assessment and pedagogy: An exploratory study in Singapore schools. Procedia Social and Behavioral Sciences 2, 2000–2005.
14. Freeman, R. & Lewis, R. (2004). Planning and implementing assessment. London, New York: Routledge Flamer.
15. Ministry of Education of the People's Republic of China (MoE) (2011). Yiwu jiaoyu shuxue kecheng biao zhun (2011 nian ban) [Mathematics curriculum standards of nine-year compulsory education (2011 version)]. Retrieved from [http://ncct.moe.edu.cn/2014/curriculumPolicy\\_1115/3175.html](http://ncct.moe.edu.cn/2014/curriculumPolicy_1115/3175.html)
16. Neumann, Irene; Duchhardt, Christoph; Grüßing, Meike; Heinze, Aiso; Knopp, Eva; Ehmke, Timo (2013). Modeling and assessing mathematical competence over the lifespan. Journal for educational research online 5 (2013) 2, S. 80-109 [https://www.pedocs.de/volltexte/2013/8426/pdf/JERO\\_2013\\_2\\_Neumann\\_et\\_al\\_Modeling\\_and\\_assessing\\_mathematical\\_competencies.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2013/8426/pdf/JERO_2013_2_Neumann_et_al_Modeling_and_assessing_mathematical_competencies.pdf)
17. Nortvedt, G. A., Buchholtz N. Assessment in mathematics education: responding to issues regarding methodology, policy, and equity. 2018. pp. 555-570.
18. Patrick Gonzales. Trends in International Mathematics and Science Study (TIMSS). NCES HANDBOOK OF SURVEY METHODS
19. Rolf Vegar Olsen (2000). Timss Versus Pisa: The Case of Pure and Applied Mathematics. URL: [https://www.academia.edu/29231982/Timss\\_Versus\\_Pisa\\_The\\_Case\\_of\\_Pure\\_and\\_Applied\\_Mathematics?email\\_work\\_card=view-paper](https://www.academia.edu/29231982/Timss_Versus_Pisa_The_Case_of_Pure_and_Applied_Mathematics?email_work_card=view-paper).
20. Xiaoyan Zhao & Marja Van den Heuvel-Panhuizen & Michiel Veldhuis (2017). Chinese Primary School Mathematics Teachers' Assessment Profiles: Findings from a Large-Scale Questionnaire Survey. International Journal of Science and Mathematics Education, pp. 1387-1407.
21. Wiliam, D. What is assessment for learning?. Studies in Educational Evaluation, 37(1). 2011. p.3-14.

#### REFERENCES

1. Val'dman Y.A. Monitorynhove yssledovannya kachestva obrazovannya: opyt Avstralyy. Zhurnal «Problemy sovremennoho obrazovannya». №4. 2013. S.5-18
2. Val'dman Y.A. (2014) Natsional'nye monitorynhy uchebnykh dostyzeniy v stranakh myra: opyt SSHA. URL: [http://coko.tomsk.ru/files/news/naep\\_usa.pdf](http://coko.tomsk.ru/files/news/naep_usa.pdf)
3. Voyevoda A. L. Analiz zakordonnoho dosvidu pidsumkovoyi atestatsiyi z matematyky vypusknikyv shkoly. Suchasni informatsiyi tekhnolohiyi ta innovatsiyi metodyky navchannya v pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiya, teoriya, dosvid, problemy. Vyp. 46. 2016. S. 9-13. - Rezhym dostupu: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Sitimn\\_2016\\_46\\_4](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Sitimn_2016_46_4)
4. Zhakovska M. Novaya matura. EHÉ po-pol'sky URL:[https://scepis.net/library/id\\_3465.html](https://scepis.net/library/id_3465.html)
5. Ramyres M.KH. Rasprostraneniye y yspol'zovaniye ynfomatsyy o rezul'tatakh otsenky dostyzeniy uchashchykhsya v Chyly : pablykatsyya № 3 po teme SABER – otsenka dostyzeniy uchashchykhsya / Maryya-Khose Ramyres. – Vashynhton: Vsemyrnyy bank, 2012.

#### Review of research on monitoring mathematical competencies of students

##### D. O. Tiutiunyk

**Abstract.** The article analyzes foreign research on monitoring the mathematical competencies of students. The key issues related to the use of the results of assessment of students' academic achievements in conducting national monitoring of the quality of education are considered. The specifics of using the results in each of the countries are discussed, including the interpretation and presentation of evaluation data for different user groups.

**Keywords:** *mathematical competence, student achievement, monitoring, assessment, international programs for assessing knowledge of mathematics, external assessment systems in mathematics.*

## The Role of Integrated Interdisciplinary Links in the Study of the Mother Tongue in Primary School

S. M. Yatsyna, V. I. Movchan

Cherkasy Bohdan Khmelnytsky National University  
Corresponding author. E-mail: svt.yatsyna@gmail.com, Valya\_movchan\_@ukr.ne

Paper received 03.09.21; Accepted for publication 16.09.21.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2021-256IX100-10>

**Abstract.** The article focuses on an important problem stipulated by cardinal changes in the theory and practice of training and education of children of primary school age. Its topicality is caused by the implementation of the New Ukrainian School Concept, the essence of which is to change the teaching methods of primary school children bringing them most closely to play activities that is a characteristic feature of mental and physical development of children in primary school age. **Purpose.** To clarify the importance of interdisciplinary connections and interdisciplinary integration in Ukrainian language lessons in the primary grades of the New Ukrainian School, to outline some aspects of the realization of the essence and importance of this phenomenon. **Methods.** Analysis of scientific literature on the problem, generalization and systematization of the collected material, modeling of integrated processes. **Result.** The article focuses on various aspects of the implementation of integrated interdisciplinary links in Ukrainian language lessons, including elements of classes in language and reading, language and mathematics, language and science, language and computer science, language and art. Due to the fact that the new curriculum for primary school students offers the introduction of such subjects as "I explore the world", "I am in the world", "Environment", "Health Technologies", "Natural Science" having an integrated nature in themselves, it allows the primary school teacher to expand the interdisciplinary links of disciplines studied by younger students. **Originality.** The article emphasizes that modern scholars propose to distinguish between the concepts of the "integrated learning" and "interdisciplinary links", which until recently, were interpreted in the literature as similar phenomena. Based on certain theoretical principles of the integrated and interdisciplinary links, different options for their use in native language lessons in primary school have been proposed. **Conclusion.** Thus, the teacher should analyze the educational material from the proposed subjects, choose topics that are similar in content and purpose, synthesize this material and organically combine educational material.

**Keywords:** primary school; interdisciplinary links; integrated lessons; Ukrainian language and Literature reading lessons.

**Formulation of the problem.** In connection with the reform of primary and secondary education, the important problem is to teach children to perceive the world around them, to determine their place in it, to determine themselves for adult life.

The concept of the New Ukrainian School directs primary school teacher to form a comprehensively developed personality, to teach pupils to work in teams, to be able to group phenomena, facts, events according to one or some features, to find similar phenomena in various spheres of life, to study every sphere of human activity.

The analysis of the scientific literature makes it possible to state that the introduction of interdisciplinary links into the educational process and the integration of learning content is not a new phenomenon in the domestic education system. A. Aleksiuk, M. Danylov, M. Skatkin, I. Lerner, V. Onyshchuk, V. Palamarchuk and others studied interdisciplinary links as a means of activating educational cognition. However, during the introduction of the updated content of primary education, the State Standard, curricula for grades 1-4 of secondary schools, textbooks and manuals, new subjects have appeared. Therefore, the issues of interdisciplinary links and interdisciplinary integration in the new primary school have become relevant [1; 2].

O. Biliaiev, I. Bolshakova, L. Varzatska, T. Donchenko, Y. Koliahin, V. Palamarchuk, O. Savchenko, N. Svetlovska, O. Marynovska and others emphasize the effectiveness of the integration of education content and forms. The importance of information technology in the learning process is emphasized in the works of B. Hershunsky, S.

Davidson, G. Reis, G. Selevka, O. Tykhomyrov and others. The essence of multimedia technologies as technologies of the integrated use of all types of information perception (visual, auditory, graphic, textual) was considered by T. Ahapova, V. Yevdokimov, V. Lutsenko, G. Ponomariova, N. Balaniuk, Y. Hromova, I. Mural, A. Tsyhanok, I. Shyshka, L. Yuhova and others dealt with the issue of informatization in primary education.

The application of interdisciplinary integration becomes the subject of research in pedagogical science.

**The aim** of the paper is to outline the importance of interdisciplinary links and interdisciplinary integration in the Ukrainian Language lessons in primary grades of the New Ukrainian School, some aspects of realizing the essence and importance of this phenomenon.

**Research methods.** Analysis of scientific literature on the problem, generalization and systematization of the collected material, modeling of the integrated processes.

**Presentation of research material.** Interdisciplinary links should be considered as a prerequisite for the methodically correct design and use of the integrated courses. According to the current curricula in grades 1-4, almost half of the learning material is studied in the integrated courses. ("I am in the world", "Art", "Natural Science", "Environment", "Health Technology") [3].

The implementation of interdisciplinary links in the educational process of primary school contributes to the formation of educational and cognitive culture, independence, creative thinking of pupils and provides an intellectual climate of the team. The various activities carried out in

primary school provide the prerequisites for the integrated content of the lesson, which in turn increases the interest in learning, prevents fatigue of pupils. Interdisciplinary links in their content provide a comprehensive approach to the formation of a comprehensively harmonious personality.

One of the leading ideas of modern education is an integrated approach to the organization of the educational process, which overcomes the contradiction between the infinity of modern information space and the limited human capacity for perception, assimilation, and application of information [4]. In the Pedagogical Dictionary, "learning integration" is interpreted as the selection and integration of educational material from different subjects to study important cross-cutting topics holistically systematically and comprehensively, and to create the integrated content of education, i.e., subjects that would unite knowledge from different fields in a single whole [5]. Integration in education, according to American researchers, is an organization of the process of cognition, in which students can use the knowledge and skills acquired in school, in real life situations [6].

H. Fedortsov defines the interdisciplinary links as a pedagogical category of integration links between objects, phenomena, and processes of reality, which are reflected in the content, forms and methods of the educational process and perform educational, developmental, and pedagogical functions in their organic unity [7]. Therefore, the primary school, provided an integrated approach to learning, directs this feature not only to master the educational material, but also to some extent creates the conditions for students to master the "school of life".

However, according to O. Savchenko, interdisciplinary links and integrated content of the lesson are different didactic concepts. Interdisciplinary links involve the inclusion of questions and tasks from the material of other subjects in the lesson that are important for the study of the topic. The peculiarity of the integrated lesson is that it combines blocks of knowledge from different subjects, subordinated to one topic; pupils are involved in different activities [3].

H. Selevko points out that the integrated lessons can be conducted based on intra-subject, inter-subject and inter-system integration: combined two-, three-, four-subject, immersion lesson, excursion lesson, hiking lesson, travel lesson, etc. Integrated lessons often serve as a continuation of the parallel study of related subjects within one lesson [2].

O. Marynovska notes that integration is a "key" to understanding, a prerequisite for the effective formation of key and subject competencies, pupil's success [8].

It should be emphasized that the organization of education in the New Ukrainian School, considering the integrative processes, provides several components that allow to combine different content of educational material in the structure of the lesson so that the specifics of content components do not lose their main purpose. This is due to the presence of some factors. First, we mean that the primary school teacher is a multi-subject teacher, and the semantic possibilities of each subject are well known to him/her.

A successful condition for the implementation of interdisciplinary integration in primary school is the activity approach, which allows to focus primarily on the development of personality, rather than on knowledge as a result

of educational activities. In the modern educational process, the task of primary school teachers is to skillfully use integrated material not only to acquire certain knowledge of subjects, but also to promote the readiness of primary school children to use the information obtained in everyday life. In practice, I. Bolshakova offers a method of organizing interdisciplinary integration of learning content in the following main stages:

- introduction of interdisciplinary links in lessons of related disciplines based on reproductive activity and elements of problems;
- formulation of interdisciplinary educational problems and independent search for their solution in individual lessons;
- systematic problem-based learning based on complex interdisciplinary problems within individual courses;
- inclusion of first bilateral and then multilateral links between different subjects based on the coordination of teacher's activities;
- development of a broad system in the work of teachers who make interdisciplinary links in the content and methods and forms of teaching, including extracurricular activities and expanding the scope of curricula [9].

Some researchers pay attention to certain patterns and reservations in the implementation of integration in the educational process of primary school, namely:

- compliance with the requirements for pupils to master the most important general skills of reading, writing, arithmetic, defined by the curricula;
- use of the principle of accessibility to prevent the emergence of despair in their abilities, in the ability to perform a particular task of multifaceted activities;
- refusal to artificially create integrative connections;
- formation of moral values in the learning process [10].

Analysis of current curricula, study of the experience of methodologists and primary school teachers made it possible to integrate educational material on the Ukrainian language and literary reading with individual subjects.

Grade 1. Literacy - acquaintance with the world around, music, drawing.

Grade 2. Ukrainian Language - reading, Russian language, drawing, acquaintance with the world around, music, ethnography.

Grades 3-4. Reading - Ukrainian language, drawing, science, music, ethnography, ethics [1].

The "Methodological recommendations for teaching subjects in secondary schools in 2016-2017" (Appendix to the letter of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated 17.08.2016 № 1/9 - 437) indicate the subjects to be integrated: Ukrainian Language and Fine Arts; Ukrainian Language and Natural Sciences; Reading and Health Basics. Interdisciplinary links are implemented through the integrated lessons. For example, pupils can be asked to perform exercises with media products in Ukrainian Language lessons, considering an integrated approach in the unity of cognitive, developmental, and educational aspects, so that personal development is carried out in parallel with knowledge acquisition. When studying the topic "Apostrophe", we offer two pupils or a group divided into two teams to perform the exercise "Race", created using the program Learning Apps. org. On the screen, a sentence appears with a word with a missing sign (letter); pupils need to read it correctly by inserting the appropriate sign

(apostrophe) or letter. If it is a teamwork, the team that will answer a larger number of tasks quickly and correctly (the content of the sentences may correspond to the topic studied in the Health Basics or Natural Science lessons) comes to the finish.

Besides, with the help of Learning Apps.org. while studying the topics of syntax, we offer the following exercise: on the screen, we see a picture showing children engaged in various types of entertainment (playing with animals, correspondence in the gadget, dialogue between friends). We know what children are talking about from the sentences in this picture. The task for pupils is to analyze these sentences and identify them for the purpose of expression, to make up their own dialogue on a topic identified on the screen. Such exercises should be performed at the end of the lesson.

A remark of children playing with friends is "Do you know the breed of this dog?" We are establishing an interdisciplinary connection between the Ukrainian Language and Natural Sciences. A remark of children playing in gadgets is "Help me, please, to reach a new level". It combines the elements of a lesson in the Ukrainian Language and Computer Science. A remark of the children who compose the letter is "Still, how good it is to have faithful friends!" allows us to integrate oral and written speech.

Analyzing the current Standard Curricula and the content of textbooks for primary classes in the Ukrainian Language and Literary Reading, we can see that one topic is studied in the Literary Reading lessons (O. Y. Savchenko "Literary Reading" Grade 4 [11], "Beauty of the Earth", and beauty of life" topic) and in the Natural Science lessons ("Diversity of Nature in Ukraine" topic)).

If a literary work is learned in Literary Reading lessons, it can be not read, but listened to in audio recording. It is the way of learning the new text that makes it possible to combine elements of literary reading and language, particularly reading and speaking. It is also advisable to offer an additional task to find and write verbs (nouns, adjectives) from the listened text and explain their role in the text.

In the Ukrainian Language lessons, students should be given the task to compose descriptive texts based on the pictures and musical accompaniment presented by the teacher. It is interesting to combine the Ukrainian Language and Mathematics lessons, asking students to perform the action of subtraction: e.g., from which number we should subtract 20 to get 30; write down the result and explain the spelling of the word "fifty". One can build a lesson in the form of a fairy-tale journey through the country of Mathematics (identify stations: attention development, work with the textbook, verbal counting, relay race, interesting secrets).

It is appropriate to use dictations of natural content in the Ukrainian Language lessons, at the same time consolidating knowledge of both the Ukrainian Language and Natural Sciences. The textbook for grade 3 (part 2) 'I explore the world' by O. Voloshchenko, O. Kozak, G. Ostapenko [12] contains the story "Stork's Feather".

In the Reading lessons of grade 2 on the topic of "Autumn", students can be asked to draw pictures (autumn themes) with the help of a bright presentation of autumn paintings by famous artists, which will reveal the play of colours and aesthetic tastes of children. It will also be valuable to listen to Tchaikovsky's musical excerpt "Autumn

Song" while drawing.

While studying L. Hlibov's fable "Swan, Crab, and Pike" (grade 3), we offer younger students to use gadgets to find the weight of a swan, pike, and crab, as well as find out information using a help desk (on the Internet), what the size of a swan is, what a swan lives for, where the bird lives.

As mentioned above, interdisciplinary links in primary school lessons are different from the integrated lessons; however, they are also based on the use of cross-curricular links of the subjects that are taught according to the curriculum by primary schoolchildren. We consider the example of the integrated lesson for Grade 3 pupils that can be built on the basis of the topic of the Ukrainian Language "Text structure". Before the lesson, the teacher asks the pupils to do a little research on the weekends, visiting the Pine Forest, where squirrels live. To do this, the pupils should take walnuts with them. Once they find a comfortable place under a pine tree or somewhere in the meadow, they need to knock on the nuts and watch what happens: who will appear near them, what animals, how they will behave with the nuts. At the beginning of the lesson, the teacher asks the children about the trip to the Pine Forest. Pupils say that squirrels ran to the knock of nuts; in some cases, the squirrels took nuts from the pupils' palms and suddenly disappeared; in other cases, the squirrels taking nuts in their paws, climbed a pine tree and there, perched on a branch, gnawed them. The next stage of the lesson is the introduction of the texts from the textbook on the Ukrainian Language for Grade 3 (M. Vashulenko, O. Melnychaiko, N. Vasylykivska) [13]. The pupils need to read and compare two texts and determine which of them can be included in a Reading Textbook and which in a Natural Science textbook, find the difference between the words of both texts (i.e., the difference between the means of artistic and scientific styles). Two passages are displayed on the screen for comparison.

#### I

This squirrel is beautiful. A red-brown coat with a white triangle around the chin suits it very well. Its head is small; black tassels are like ornamentation on its long, small ears. Squirrel's eyes are black and shiny like small beads. The tail is fluffy and even bushy, a little smaller than the squirrel. The squirrel is small and very agile. It has tenacious paws, so it easily jumps from tree to tree. The tail helps it in this. It is a small animal but nice and agile.

#### II

The squirrel is one of the most beautiful animals of our fauna. Its head is small, round, with a broad forehead; its ears are quite large, standing, with tassels of long hairs. The body is elongated, over 20 cm long, flexible. The tail is fluffy, densely covered with hair. The length of the tail is almost equal to the length of the body. Paws are tenacious, with sharp curved claws on the toes. The colour of squirrel's fur is quite variable: red-brown, brownish-gray, dark brown. As a decoration of our forests, parks and gardens, the squirrel is taken under protection (Serhiy Korniev).

Having analyzed both passages, the pupils conclude that in the artistic style words with figurative meaning are used, and in the scientific - words with exact, specific meaning. After that, the teacher explains that any text consists of three structural parts (components): the beginning, the main part, the ending, and sets the task to find all these

three components in the text.

Having mastered the theoretical material, pupils perform various practical tasks. An interesting and appropriate task is to draw a squirrel on a sheet of paper (or paint a stencil of an animal), using its images in photographs prepared by the teacher in advance.

This lesson is integrated because it combines elements of four lessons from the disciplines: Natural Sciences, Literary Reading, Ukrainian Language, Fine Arts. Possibilities of introducing interdisciplinary integration into the educational content of the Ukrainian Language and Literary Reading lessons are quite wide: Literary Reading and Ukrainian Language; Literary Reading and Fine Arts; Literary Reading and Labour Training; Ukrainian Language

and Health Basics; Ukrainian Language and Mathematics; Ukrainian Language and Natural Sciences.

**Conclusions and prospects.** The teacher should analyze learning material from the proposed subjects, choose topics that are similar in content and purpose, synthesize this material and organically link them together. In such lessons, the educational purpose is realized; they are interesting and do not overload children with learning material and impressions.

The following important aspects require further research of such an important aspect as the implementation of internal integrative links between sections of language science, including lexicology and morphology, morphology and syntax, syntax, and stylistics.

#### REFERENCES

1. Savchenko, O. (2012). Didactics of Primary Education: a textbook. Kyiv: Hramota. 373 p. [In Ukr.]
2. Selevko, G.K. (2006). Models of Content Integration of Educational Disciplines. *Encyclopedia of Educational Technologies: in 2 vol.* Moscow: Research Institute of Educational Technologies. Vol. 1: 479–488. (Series “Encyclopedia of Educational Technologies”) [in Rus.].
3. Savchenko, O. (2017). Interdisciplinary Links as a Resource for Implementing Competence Approach in Literary Reading Lessons. *Ukrainian Pedagogical Journal*, 2: 48–57 [in Ukr.].
4. Beh I. (2002). Integration as an Educational Perspective. *Primary school*, 5: 5–6 [in Ukr.].
5. Short Terminological Dictionary of Pedagogy (2004). In S.H. Melnychuk (compiled). Kirovograd. 34 p. [in Ukr.].
6. New Ukrainian School: Guide for Teachers Kyiv ( 2017). Pleiades Publishing House LLC. 206 p. [in Ukr.].
7. Kostiuk, N.T. (1998). Objective Conditionality and Dialectic of Modern Scientific Knowledge Integration. Kyiv: High school. 327 p. [in Ukr.].
8. Marynovska, O. (2014). Integrated Learning: Technological Aspect. *Native school*, 4-5: 33 [in Ukr.].
9. Bolshakova, I. Peculiarities of Realization of Interdisciplinary Content Integration at lessons in primary school. Retrieved from <https://ippo.kubg.edu.ua/wp-content/uploads/2014/05/Болшшакова-10.pdf>. [in Ukr.].
10. New Ukrainian School. Ministry of Education and Science of Ukraine: official site. Retrieved from <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola>. [in Ukr.].
11. Literary reading: pidruchnyk dlia 4 klasu zagalnoosvitniogo navchalnogo zakladu / O. Y. Savchenko. Kyiv: Osvita, 2019, 192 p. [in Ukr.]
12. I explore the world: pidruchnyk of the integrated course dlia 3 klasu (in 2 parts) / O. Voloshchenko, O. Kozak, G. Ostapenko. Kyiv: Svitoch, 2020, 170 p. [in Ukr.]
13. Ukrainska mova: pidruchnyk dlia 3 klasu / M.V. Vashulenko, O.I. Melnychenko, N.A. Vasylykivska. Kyiv: Osvita, 2019, 192 p. [in Ukr.]



## Експериментальна перевірка ефективності методики формування професійно орієнтованої компетентності в англomовному діалогічному мовленні майбутніх офіцерів зі спеціальності інформаційні системи та технології

В. О. Юхименко

Військовий інститут телекомунікацій та інформатизації імені Героїв Крут, м. Київ, Україна  
Corresponding author. E-mail: violetta-yukhymenko@ukr.net

Paper received 27.07.21; Accepted for publication 18.08.21.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2021-256IX100-11>

**Анотація.** У статті описано актуальність формування англomовної комунікативної компетентності майбутніх військових фахівців. Запропоновано й експериментально перевірено методику формування професійно орієнтованої компетентності в англomовному діалогічному мовленні курсантів. Статистично-математично визначено та обґрунтовано найбільш ефективний спосіб навчання майбутніх офіцерів з інформаційних систем та технологій англomовному діалогічному мовленню із використанням авторського мобільного додатку, що містить професійно орієнтовані англomовні відео діалоги.

**Ключові слова:** методичний експеримент; англomовне діалогічне мовлення; майбутній офіцер; авторський мобільний додаток.

**Вступ.** Оволодіння англomовною комунікативною компетентністю з метою спілкування з іноземними колегами є невід'ємною частиною професії військового фахівця. Сучасні педагогічно-методичні технології навчання англomовному спілкуванню є неможливими без використання інформаційних технологій, що безпосередньо впливають на якість опанування професійно орієнтованим англomовним діалогічним мовленням курсантами за спеціальністю інформаційні системи та технології. Своєї актуальності набуває необхідність формування компетентності в англomовному діалогічному мовленні із використанням сучасних цифрових (мобільних) технологій, які базуються на використанні полімодального засобу навчання із встановленим мобільним додатком.

Все це зумовлює розробку методики формування професійно орієнтованої компетентності в англomовному діалогічному мовленні майбутніх офіцерів з використанням авторського мобільного додатку.

**Короткий огляд публікацій з теми.** Проведений нами аналіз наукових досліджень вказує, що методологічні засади іншомовної комунікації у Зкладах вищої освіти впроваджували М. Вайсбурд, О. Заболотська, Ю. Пассов, О. Петрашук, Г. Рогова, В. Скалкін, Н. Скляренко, О. Міролюбов О. Тарнапольський. Питанням розробки та впровадження в навчальний процес іноземної мови мобільних технологій займалися Г. Авраменко, І. Голицина, Д. Діамантіні, Дж. Вішарт, К. Капранчикова, В. Куклева, С. Лазаренко, К. Пітерс, Н. Рашевська, Дж. Тракслер та інші. Так, Г. Авраменко, описує модель інтеграції мобільних технологій при навчанні іноземних мов для розвитку усних видів мовленнєвої діяльності з метою створення інтерактивного середовища навчання на базі мобільних технологій та мобільних додатків. Науковцем виявлено, що мобільно-інтерактивне освітнє середовище відповідає вимогам програм навчання нового покоління, а також є ефективним для розвитку усної мовленнєвої діяльності за рахунок використання дидактичних властивостей мобільних технологій [1]. К. Капранчикова характеризує методику навчання студентів іноземної мови з використанням мобільних технологій. Науковець зауважує на дидактичних властивостях, дидактичних

функціях та методичних функціях мобільних технологій, визначає перелік мовленнєвих навичок та вмінь студентів немовних закладів освіти (рівень В1 – В2), які формуються з використанням мобільних технологій [4]. В роботі Дж. Вішарта експериментально доведено основні можливості мобільних технологій: портативність, можливість використання в будь-якому місці і у будь-який час, а також безпосередність спілкування, що підтримує потенціал до навчання [10]. Дж. Тракслер окреслює поточний стан навчання з використанням мобільних технологій у закладах вищої освіти. Наголошує, що процес навчання з використанням мобільних технологій є сучасним, може бути формальним і неформальним, а також відрізняється залежно від програми та спеціальності, якої навчають в певній освітній установі [9].

Зважаючи на вищезазначене, актуальною є розробка методики формування професійно орієнтованої компетентності в англomовному діалогічному мовленні курсантів з інформаційних систем та технологій із залученням мобільного додатку, як засобу навчання. Розроблена нами методика потребує її теоретичного обґрунтування й експериментальної перевірки ефективності навчання.

**Мета дослідження.** Описати результати проведеного нами методичного експерименту з метою перевірки ефективності розробленої методики формування професійно орієнтованої компетентності в англomовному діалогічному мовленні майбутніх офіцерів зі спеціальності інформаційні системи та технології.

**Матеріали і методи.** Запропонована методика формування професійно орієнтованої компетентності в англomовному діалогічному мовленні майбутніх офіцерів зі спеціальності інформаційні системи та технології дає підстави для проведення експериментального дослідження з метою перевірки її ефективності та доцільності впровадження в освітній процес курсантів третього року навчання. Зважаючи на дослідження П. Гурвича [3], М. Ляховицького [5], *методичний експеримент* – це спеціально організована навчальна діяльність досліджуваних й експериментатора з метою вирішення методичної проблеми. Методичному експерименту притаманні такі ознаки: 1) обмеженість часу; 2) певна

гіпотеза; 3) план і структура експерименту; 4) ізолюваність обліку методичного впливу фактору, що досліджується; 5) вимірювання вхідного та вихідного стану релевантних для дослідження знань, навичок, умінь згідно до критеріїв, які відповідають меті експерименту та специфіці проблеми. Отже, для організації проведення експериментального навчання і його підготовки слід сформулювати гіпотезу і визначити структуру експерименту.

*Мета експерименту* – перевірка ефективності методики формування професійно орієнтованої компетентності в англійському діалогічному мовленні майбутніх офіцерів з інформаційних систем та технологій, визначення доцільності впровадження в навчальний процес запропонованої моделі навчання та імплементування розробленої підсистеми вправ з подальшим визначенням найбільш оптимального варіанту методики формування англійського діалогічного мовлення за професійним спрямуванням з використанням електронних засобів навчального призначення (авторський мобільний додаток “Military Speaking Skills”). Аналіз методичної, психолого-педагогічної літератури, освітніх стандартів, навчальних програм, наказів Міністерства оборони України [6] у межах досліджуваної теми, а також дослідження методичного й дидактичного потенціалу використання полімодального засобу навчання із комплексом вправ з посиланнями на автентичні англійські відеоматеріали для формування англійської компетентності в діалогічному мовленні, сприяли формулюванню наступної *гіпотези методичного експерименту*: оволодіння професійно орієнтованою компетентністю в діалогічному мовленні набуває ефективності за умови використання вправ із поетапного подання англійського відеоматеріалу, що містить пояснення та коментарі, і представлені в мобільному додатку “Military Speaking Skills”. При цьому ми врахували, що перевірка гіпотези експерименту набуде ефективності за таких умов:

1) проведення анкетування серед курсантів Вищих військових закладів освіти за спеціальністю інформаційні системи та технології для аналізу специфіки процесу опанування англійським діалогічним мовленням за професійним спрямуванням;

2) проведення анкетного опитування серед офіцерів зі спеціальності інформаційні системи та технології з метою вивчення їх службових потреб, що пов’язані з англійською усною комунікацією.

3) теоретичне обґрунтування використання полімодального засобу навчання для створення інтерактивного середовища на базі мобільних технологій (мобільний додаток).

Висунута гіпотеза була перевірена під час експериментального навчання, що проводилось у 2020 - 2021 навчальному році у Київському військовому інституті телекомунікацій та інформатизації імені Героїв Крут серед 54 курсантів третього року навчання за спеціальністю інформаційні системи та технології, із числа яких було виокремлено у дві експериментальні групи: ЕГ 1 – 29 осіб, ЕГ 2 – 25 осіб.

Передекспериментальний зріз проведено з метою визначення: 1) рівня володіння професійно орієнтованим лексико-граматичним матеріалом; 2) вміння продукувати діалог обговорення/дискусію. Результати зрізу

вплинули на розробку завдань експерименту. Розробка і впровадження двох варіантів методики опанування англійського діалогічного мовлення за професійним спрямуванням за допомогою полімодального засобу навчання (мобільний додаток) передбачали цілісну та поетапну подачу автентичного відеоматеріалу у розроблених нами вправах, що дозволило виявити найприйнятніший варіант подачі відеодіалогу зразка (цілісне, поетапне) курсантам, а також проаналізувати доцільність цих подач, запропонованих викладачем. Післяекспериментальний зріз показав приріст щодо рівня володіння навичками англійської комунікації майбутніх військових фахівців. В результаті експерименту було оброблено, проаналізовано та інтерпретовано отримані дані, укладено рекомендації.

Реалізація методичного експерименту відбулась в декілька етапів:

1) Розробка і проведення передекспериментального зрізу для визначення вхідного рівня володіння англійським діалогічним мовленням (діалог обговорення/дискусія).

2) Навчання курсантів на основі запропонованої підсистеми вправ, що реалізується у чотири етапи: етап оволодіння вміннями реплікування; етап оволодіння вміннями продукувати діалогічні єдності; етап оволодіння вміннями продукувати міні-діалог; етап оволодіння вміннями продукувати діалог-обговорення/дискусію;

3) Розробка і проведення післяекспериментального зрізу для визначення вихідного рівня володіння курсантами з інформаційних систем та технологій діалогічним мовленням (діалог обговорення/дискусія) за професійним спрямуванням.

4) Аналіз та інтерпретація отриманих результатів експериментального дослідження, визначення найбільш ефективної методики опанування майбутніми офіцерами професійно орієнтованим діалогічним мовленням з використанням полімодального засобу навчання.

5) Підведення підсумків і формулювання висновків щодо ефективності розробленої методики навчання.

Експеримент є природним, відкритим за умов звичайного навчального процесу [3].

Формування професійно орієнтованої компетентності в англійському діалогічному мовленні майбутніх офіцерів відбувалось у межах вивчення дисципліни – «Іноземна мова (військово-спеціальна мовна підготовка)», шифр 2.1.03, аудиторних годин – 26, години на самостійну роботу – 4.

Розглянемо детальніше етапи проведення експериментального навчання.

*Передекспериментальний зріз.* Нами було обрано дві експериментальні групи курсантів (ЕГ – 1, ЕГ – 2) третього року навчання (перший (бакалаврський) рівень), спеціальність інформаційні системи та технології, з метою визначення вхідного рівня володіння професійно орієнтованим англійським діалогічним мовленням. Даний етап містить 4 завдання: №1 – №2 – тестові завдання альтернативного вибору, №3 – тестове завдання з вільноконструйованою відповіддю (дати репліку реакцію), №4 – усна відповідь (робота в парах, скласти діалог обговорення/дискусію стосовно заданої професійно орієнтованої ситуації). Всі чотири завдання розроблено відповідно до кожного з

чотирьох етапів навчання англомовному діалогічному мовленню. Зріз було спрямовано на виявлення рівня сформованості навичок діалогічного мовлення за професійним спрямуванням, а також на володіння лексико-граматичним матеріалом, який курсанти мають опанувати за три роки навчання. Визначені у підрозділі 3.1 критерії оцінювання дозволили перевірити навички володіння професійно орієнтованим лексико-граматичним матеріалом, вміння курсантів укладати англомовний діалог обговорення/дискусія. Оцінювання проведено в балах за визначеними критеріями. Максимальна кількість балів передекспериментального зрізу складала 5 балів (3 бали – тестові завдання, 2 бали

– усна відповідь). Усна відповідь курсантів оцінювалась відповідно до якісних та кількісних критеріїв.

Рівень володіння професійно-орієнтованим діалогом обговорення/дискусія визначався відповідно до формули В. Беспалька «коефіцієнт навченості»:  $K = A/N$ , де А – кількість балів за правильне Звиконання завдання, N – максимально можлива кількість балів за завдання, де достатнім вважається 0,7 балів (при максимальному 1) [2], що корелює із альфа-коефіцієнтом надійності Л. Кронбаха [8]. Відповідно до результатів зрізу, рівень володіння курсантів професійно орієнтованим лексико-граматичним матеріалом, та вмінням продукувати діалог дискусію/обговорення – недостатній (див. Табл. 1).

**Таблиця 1.** Середні показники володіння курсантами англомовною компетентністю в діалогічному мовленні за професійним спрямуванням за результатами передекспериментального зрізу

Група	Тестові завдання			Показники якісних та кількісних критеріїв усного продукування діалогу							Загальний бал	Середній коефіцієнт навченості
	Вміння реплікування	Вміння розпізнавати діалог обговорення/дискусія	Вміння формування діалогу обговорення/дискусія	Відповідність висловлювання	Дотримання характеристик діалогу	Лексико-граматична правильність	Вимова	Ефективність спілкування	Кількість продукуваних реплік курсантом	Темп мовлення		
ЕГ – 1	0,48	0,72	0,25	0,17	0,18	0,21	0,14	0,18	0,14	0,11	2,6	0,51
ЕГ – 2	0,47	0,84	0,29	0,15	0,15	0,18	0,12	0,16	0,14	0,13	2,7	0,53
	Максимальний бал											
	1	1	1	0,3	0,3	0,3	0,3	0,3	0,3	0,3	5	1

Умовні позначення до таблиці 1: ЕГ – експериментальна група

Завдяки аналізу результатів отриманих після передекспериментального зрізу, виявлено найпоширеніші помилки курсантів. Так, майбутніми військовими фахівцями найбільше допущених помилок за критеріями: 1) вимова (унеможливіє сприйняття та розпізнання усного мовлення); 2) кількість реплік та темп мовлення, що не відповідають кількісним вимогам англомовного діалогічного мовлення курсантів третього року навчання. Також констатуємо недостатню відповідність висловлювання курсантів, дотримання характеристик діалогу обговорення/дискусія, та ефективність спілкування, що полягає в недостатньому виконанні комунікативного завдання і не повному досягненні комунікативних цілей.

Отже, коефіцієнт навченості в обох експериментальних групах є нижчим достатнього – 0,7 [7].

Недостатній рівень сформованості вмінь англомовного діалогічного мовлення майбутніх офіцерів з інформаційних систем та технологій вказував на необхідність навчання курсантів згідно до розробленої нами методики.

На проведення експериментального навчання було відведено 30 годин: 26 годин – аудиторної роботи, з них 9 годин – самостійна робота в аудиторії під час практичного заняття; 4 години – самостійної позааудиторної роботи. Таким чином, оволодіння англомовним діалогічним мовленням відбувалось за допомогою авторського мобільного додатку “English Speaking Skills”, що має посилання на YouTube канал “Military Speaking Skills in use”. Груповий чат “English Speaking” мобільного месенджеру Telegram було створено з метою обміну аудіозаписами діалогів курсантів, а також для надання додаткових вказівок або пояснень з боку викладача. Завдання були розроблені та завантажені в полімодальний засіб навчання.

Неваріюваними умовами експерименту були: 1) тривалість експерименту – 30 годин; 2) кількість курсантів – ЕГ 1 – 29 осіб, ЕГ 2 – 25 осіб; 3) експериментатор – автор цього дослідження; 4) рівень навченості майбутніх офіцерів; 5) розроблена підсистема вправ; 6) використання мобільного додатку із посиланнями на відеоматеріали; 6) завдання перед – і післяекспериментальних зрізів; 7) критерії оцінювання рівня оволодіння професійно орієнтованою компетентністю в англомовному діалогічному мовленні.

Варійованою умовою експериментального навчання була реалізація двох варіантів методики формування професійно орієнтованої компетентності в англомовному діалогічному мовленні за допомогою полімодального засобу навчання (мобільний додаток) з метою вибору оптимального варіанту навчання на етапі оволодіння вміннями реплікування (самостійна робота під час роботи в аудиторії).

- Варіант методики А – навчання курсантів відбувається в чотири етапи:

1) етап оволодіння вміннями реплікування – самостійна робота в аудиторії під час практичного заняття; 2) етап оволодіння вміннями продукувати діалогічні єдності – аудиторна робота; 3) етап оволодіння вміннями продукувати міні-діалог – аудиторна робота; 4) етап оволодіння вміннями продукувати діалог-обговорення/дискусію – самостійна позааудиторна робота. Подача англомовного автентичного відеоматеріалу відбувається поетапно. На етапі оволодіння вміннями реплікування курсанти виконують завдання, що відображаються у препарованому відеоматеріалі з одночасним акцентом

на професійно орієнтовану термінологію, та можливістю імітації спілкування в форматі live-talk video chat під час перегляду відео.

- Варіант методики Б – навчання курсантів проходить в чотири етапи, на етапі оволодіння вміннями реплікування курсанти працюють самостійно, робота аудиторна. Подача відеоматеріалу цілісна, майбутні офіцери ознайомлюються з відеодіалогом перед початком виконання вправ, що дає можливість повного сприйняття мовного матеріалу із подальшим асоціативним розкриттям значень професійно орієнтованої термінології спираючись на засоби невербального спілкування. Зміст вправ цілісної та поетапної подачі відеоматеріалу є ідентичними, різниця полягає в способі подачі та опрацюванні англомовного відео матеріалу на підготовчому етапі навчання.

Післяекспериментальний зріз було проведено по завершенню експериментального навчання, формат завдань та їх оцінювання не відрізнялись від завдань й критеріїв передекспериментального зрізу. Середні показники коефіцієнта навченості курсантів, представлено в Таблиці 2.

**Таблиця 2.** Середні показники володіння курсантами англомовною компетентністю в діалогічному мовленні за професійним спрямуванням за результатами післяекспериментального зрізу

Група	Тестові завдання			Показники якісних та кількісних критеріїв усного продукування діалогу							Загальний бал	Середній коефіцієнт навченості
	Вміння реплікування	Вміння розпізнавати діалог обговорення/дискусія	Вміння формування діалогу обговорення/дискусія	Відповідність висловлювання	Дотримання характеристик діалогу	Лексико-граматична правильність	Вимова	Ефективність спілкування	Кількість продукуйоаних реплік курсантом	Темп мовлення		
ЕГ – 1	0,71	0,96	0,48	0,22	0,24	0,27	0,21	0,23	0,2	0,18	<b>3,8</b>	<b>0,75</b>
ЕГ – 2	0,69	0,96	0,56	0,2	0,18	0,19	0,16	0,18	0,19	0,18	<b>3,5</b>	<b>0,70</b>
	<b>Максимальний бал</b>											
	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>0,3</b>	<b>0,3</b>	<b>0,3</b>	<b>0,3</b>	<b>0,3</b>	<b>0,3</b>	<b>0,3</b>	<b>5</b>	<b>1</b>

Умовні позначення до таблиці 2: ЕГ – експериментальна група

Згідно з результатами післяекспериментального зрізу, можемо зробити висновок, що курсанти показали прогрес відповідно до кожного із зазначених критеріїв оцінювання. Майбутні військові фахівці допускали значно менше помилок у використанні лексико-граматичного матеріалу, намагались дотримуватись необхідного темпу мовлення, показали приріст відповідності до критерію «Дотримання характеристик діалогу».

#### Результати та їх обговорення.

З метою проведення горизонтального аналізу отриманих результатів методичного експерименту, а також визначення найбільш ефективного способу подачі англомовного відеоматеріалу з метою опанування діалогічним мовленням за професійним спрямуванням, нами було застосовано математичні методи обробки даних, а саме, багатofункціональний критерій кутового

перетворення ( $\phi$ ) статистичних показників Фішера [7]. Кутове перетворення Фішера – це перевірка процентних часток, що вимірюються величиною центрального кута в радіанах. За допомогою цього критерію ми порівняли існуючий ефект процентних часток двох вибірок.

В обох експериментальних групах (ЕГ1 і ЕГ2) рівень навченості курсантів більший ніж 0,7, отже, розглядаємо наявний ефект навченості від 0,7. Показники нижче 0,7 свідчать про недосягнення необхідного рівня навченості.

Сформулюємо дві гіпотези, де  $H_0$  – частка курсантів, що досягли коефіцієнта навченості 0,7, в ЕГ1 більша ніж в ЕГ2;  $H_1$  – частка курсантів, що досягли коефіцієнта навченості 0,7, в ЕГ 1 не більша ніж в ЕГ2.

Для підрахунку критерія  $\phi^*$  занесемо отримані дані в ході передекспериментального та післяекспериментального зрізів в таблицю із двома основними ознаками: «є ефект», «немає ефекту» (див. Табл. 3).

Таблиця 3. Таблиця для підрахунку  $\phi^*$  з метою дослідження найбільш ефективної методики навчання

Група	«Є ефект»			«Немає ефекту»			Загальна кількість курсантів
	Кількість курсантів	% частка	$\phi$	Кількість курсантів	% частка	$\phi$	
ЕГ 1	26	89,65%	2,485	3	10,34%	0,653	29
ЕГ 2	11	44%	1,451	14	56%	1,691	25

Умовні позначення до таблиці 3: ЕГ – експериментальна група

Користуючись Таблицею 12 Додаток 1 [7, с. 330-332], нами було визначено критерій  $\phi$  за результатами передта післяекспериментальних зрізів, які показали курсанти обох навчальних груп, враховувався коефіцієнт «0,7≤». Формула для підрахунку емпіричного значення  $\phi^*$ :

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

$\phi^*_{емп}$  – критерій емпіричного значення

$\phi_1$  – кут більшої відсоткової частки – ЕГ1 (89,65%) = 2,485

$\phi_2$  – кут меншої відсоткової частки – ЕГ2 (44%) = 1,451

$n_1$  – загальна кількість курсантів ЕГ1 (29)

$n_2$  – загальна кількість курсантів ЕГ2 (25)

$$\begin{aligned} \phi^*_{емп} &= (2,485 - 1,451) \times \sqrt{\frac{29 \times 25}{29 + 25}} \\ &= 1,034 \times \sqrt{13,42} = 1,034 \times 3,66 \\ &= 3,784 \end{aligned}$$

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

$\phi^*_{емп} > \phi^*_{кр}$

За отриманими даними схематично побудуємо вісь значущості (див. рис. 1) на якій визначимо рівень достовірності значення, що було отримано.

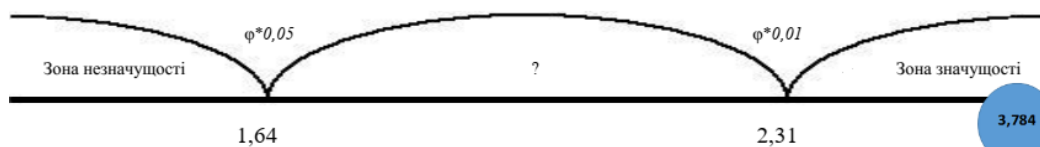


Рис. 1. Вісь значущості

Бачимо, що емпіричне значення  $\phi^*$  – в зоні значущості, отже, гіпотеза  $H_1$  – не приймається, а приймається гіпотеза  $H_0$ .

**Висновки.** Гіпотеза  $H_1$  – відкидається, приймається гіпотеза  $H_0$ . Частка курсантів ЕГ 1, які оволодівали професійно орієнтованою компетентністю в англomовному діалогічному мовленні за умови використання вправ із поетапною подачею англomовного відеоматеріалу, досягли та перевищили коефіцієнт навченості 0,7. Частка курсантів ЕГ 2, що використовували вправи із цілісною подачею англomовного відеоматеріалу, так само перевищила умовний коефіцієнт навченості, але є меншою від частки курсантів ЕГ 1. Статистично-математичні методи підрахунків дають більш точну інформацію стосовно ефективності подачі англomовного відеоматеріалу під час опрацювання вправ на підготовчому етапі навчання і дозволяють зробити висновки: 1) обидва варіанти методики (А і Б) подачі англomовного відеоматеріалу на підготовчому етапі є однаково ефективними; 2) підвищенню показників

сформованості професійно орієнтованої компетентності в англomовному діалогічному мовленні курсантів, сприяє використання автентичних англomовних відео матеріалів, що насичені професійно орієнтованим лексико граматичними одиницями.

Спираючись на результати методичного експерименту, бачимо, що використання вправ із поетапною та цілісною подачею англomовного відеоматеріалу на підготовчому етапі навчання сприяє підвищенню рівня володіння професійно орієнтованим англomовним діалогічним мовленням майбутніми офіцерами з інформаційних систем та технологій, про що свідчить наявний приріст в обох експериментальних групах ЕГ 1 і ЕГ 2. Отже, варіант методики А може бути рекомендований для впровадження у навчальний процес при формуванні англomовної професійно орієнтованої компетентності в англomовному діалогічному мовленні майбутніх офіцерів з інформаційних систем та технологій.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Авраменко А. П. Модель интеграции мобильных технологий в преподавание иностранных языков для развития устных видов речевой деятельности (английский язык): автореф. дисс. канд. пед. наук: 13.00.02. Москва, 2013. 191 с.
2. Беспалько В. П. Опыт разработки и использования критериев качества усвоения знаний // Советская педагогика, 1968. № 4. С. 52-69.
3. Гурвич П. Б. Теория и практика эксперимента в методике преподавания иностранных языков (Спецкурс). Владимир, 1980. 104 с.
4. Капранчикова К. В. Методика обучения иностранному языку студентов на основе мобильных технологий (английский язык, направление подготовки «Юриспруденция»), автореф. дисс. канд. пед. наук: 13.00.02. Томбов, 2014. 220 с.
5. Ляховицкий М. В. О сущности и специфике экспериментального исследования в методике обучения иностранному языку // Иностранные языки в школе, 1969. №4. С. 23-30.
6. Міністерство оборони України. Дорожня карта вдосконалення мовної підготовки у Збройних Силах України. URL: [https://www.mil.gov.ua/content/education/dorozhny\\_karta\\_2021.pdf](https://www.mil.gov.ua/content/education/dorozhny_karta_2021.pdf)

7. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии. – СПб.: ООО „Речь”, 2000. 350 с.
8. Cronbach L. J. Coefficient alpha and the internal structure of tests. *Psychometrika*. URL: <https://link.springer.com/article/10.1007/BF02310555>
9. Traxler J. Current State of Mobile Learning. *Mobile Learning: Transforming the Delivery of Education and Training*. Athabasca University: AU Press, 2009. P. 9-24. URL: <http://www.aupress.ca/index.php/books/120155>
10. Wishart J. Use of Mobile Technology for Teacher Training. *Mobile Learning: Transforming the Delivery of Education and Training*. Athabasca University: AU Press, 2009. P. 265-278. URL: <http://www.aupress.ca/index.php/books/120155>

#### REFERENCES

1. Avramenko A. P. Model of integration of mobile technologies in teaching foreign languages for the development of oral interaction types activity (English): author. dis... Cand. ped. Sciences: 13.00.02. Moscow, 2013. 191 p.
2. Bepalko V. P. Experience in the development and use of criteria for the quality of knowledge assimilation // *Soviet pedagogy*, 1968. No. 4. P. 52-69.
3. Gurvich P. B. Theory and practice of experiment in methods of teaching foreign languages (Special course). Vladimir, 1980. 104 p.
4. Kapranchikova K. V. Methods of teaching a foreign language to students on the basis of mobile technologies (English, the direction of training "Jurisprudence"), abstract, dis... Cand. ped. Sciences: 13.00.02. Tombov, 2014. 220 p.
5. Lyakhovitskiy M. V. On the essence and specifics of experimental research in the methodology of teaching a foreign language // *Foreign languages in school*, 1969. No. 4. P. 23-30.
6. Ministry of Defense of Ukraine. A road map for detailed training in the Armed Forces of Ukraine. URL: [https://www.mil.gov.ua/content/education/dorozhny\\_karta\\_2021.pdf](https://www.mil.gov.ua/content/education/dorozhny_karta_2021.pdf)
7. Sidorenko E.V. Methods of mathematical processing in psychology. – SPb.: ООО "Rech", 2000. 350 p.

#### **Experimental verification of the effectiveness of the methodology aimed at development of professionally oriented English speech interaction competence in future information systems and technology officers**

**V. O. Yukhymenko**

**Abstract.** The article describes the relevance of developing English speech interaction competence in future military specialists. The methodology aimed at development of military students' professionally oriented English speech interaction competence has been proposed and experimentally verified. The most effective method of developing English speech interaction competence in future information systems and technology officers has been statistically and mathematically identified and rationalized. It involves a uniquely designed mobile application containing professionally oriented English video dialogues.

**Keywords:** *methodic experiment; English speech interaction; future officer; uniquely designed mobile application.*

## Особистісні якості майбутніх менеджерів з персоналу в структурі професійної підготовки

Чжоу Сюйлін

ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка», м. Старобільськ, Україна

Paper received 24.08.21; Accepted for publication 12.09.21.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2021-256IX100-12>

**Анотація.** Теоретично обґрунтовано особистісні якості майбутніх менеджерів з персоналу в структурі професійної підготовки. Автором були наведені різні точки зору науковців стосовно зазначеної проблеми, що надало підстави науково довести авторську позицію. Встановлено, що в результаті професійної підготовки майбутні менеджери з персоналу набувають таких особистісних якостей, як: концептуальність мислення – вміння уявити діяльність підприємства у цілому; оперативність і гнучкість мислення – вміння швидко орієнтуватися в новій ситуації; організаторські здібності – вміння організувати, зацікавлювати людей; комунікабельність – вміння спілкуватися, знаходити компроміси; інтелект – високі розумові здібності; вміння знайти індивідуальний підхід до кожного співробітника; вимогливість – здатність до зваженого ризику. Доведено, що управління персоналом є одним з ключових завдань виробничого процесу, оскільки ефективність цього процесу залежить саме від людських ресурсів, які генерують інноваційні ідеї, використовуючи інноваційні технології. Максимальний прибуток на підприємстві залежить від високоєфективної діяльності персоналу, належної його професійної підготовки та кваліфікації людських ресурсів. Управління персоналом є достатньо складним процесом, адже особистісні взаємовідносини є складним процесом, які впливають на продуктивність праці, виробництво, внутрішній клімат підприємства.

**Ключові слова:** майбутні менеджери з персоналу, професійна підготовка, особистісні якості, управління персоналом.

**Вступ.** Становлення економіки знань, подальша інтелектуалізація праці, інформатизація виробництва та сфери послуг, посилення їхньої інноваційності підвищують вимоги до якості людських ресурсів, рівня конкурентоспроможності персоналу організацій. За таких умов важливого значення набуває проблема щодо особливостей підготовки майбутніх менеджерів з персоналу у вищих закладах освіти.

**Короткий огляд публікацій за темою.** Теоретичні аспекти управління розвитком персоналу досліджували ряд зарубіжних і вітчизняних вчених, зокрема, П. Бісвас, В. Євтушевський, О. Крушельницька, Д. Мельничук, В. Савченко та ін. Однак внаслідок складності й багатоаспектності цієї проблеми в сучасних умовах існують питання, які на сьогодні розроблені не цілком досконало.

Розробка окремих аспектів кадрового менеджменту, зокрема відбору персоналу, у комплексі з іншими функціями та аспектами кадрового менеджменту тісно пов'язана зі студіями зарубіжних дослідників таких, як М. Армстронг, М. Вудкок, Д. Галей, Г. Десллера, К. Кіллен, Ф. Котлер, М. Кроуї, Дж. К. Лафті, Р. Марр, М. Робер, М. Уорнер, Д. Френсіс та ін.

Проблеми підготовки майбутніх менеджерів з персоналу були предметом розвідок таких учених, як Т. Базаров, О. Балганова, Н. Богдан, В. Брагіна, І. Жуковська, П. Журавльов, А. Кібанов, В. Лукашевич, М. Магура, Є. Музиченко, Ю. Одогов, С. Шапіро, Т. Яворська та ін., у працях яких переважно розглянуто педагогічні цілі та зміст предметної підготовки, формування професійних компетентностей зазначеної категорії фахівців.

Незважаючи на численні дослідження зазначеної проблеми, проблема якісної підготовки майбутніх менеджерів з персоналу засобами корпоративного навчання розроблена недостатньо повно і не знайшла достатнього висвітлення в сучасних наукових дослідженнях, незважаючи на її значущість для теорії й практики професійної освіти. Це обумовило наше звернення до цієї проблематики.

**Мета.** Мета нашого дослідження полягає у виокремленні та теоретичному обґрунтуванні особистісних якостей майбутніх менеджерів з персоналу в структурі професійної підготовки.

**Методи дослідження.** Методи дослідження, використані для досягнення поставленої мети, відносяться до теоретичних методів педагогічного дослідження. Вони включають теоретичний аналіз психолого-педагогічних джерел із проблеми підготовки майбутніх менеджерів з персоналу засобами корпоративного навчання; систематизація теоретичних даних, метод синтезу та узагальнення матеріалу.

**Результати та їх обговорення.** В контексті зазначеної проблематики, ми цілком поділяємо погляди науковців, які вважають, що сучасним організаціям потрібні такі менеджери з персоналу, які володіють уміннями:

по-перше, розробляти стратегію і політику управління персоналом;

по-друге, здатні планувати, організувати й реалізувати процеси добору персоналу;

по-третє, сприяти адаптації нових працівників до нових умов праці;

по-четверте, адекватно оцінювати та вчасно організувати професійне навчання працівників;

по-п'яте, підготовки і формування резерву нових працівників для керівників;

по-шосте, мотивації персоналу [4, с. 24].

Безперечно, в процесі фахової підготовки майбутніх менеджерів з персоналу одержані теоретичні знання дадуть змогу їм вирішувати такі завдання:

1) здійснювати професійне навчання, планування трудової кар'єри персоналу, його професійно-кваліфікаційне просування для реалізації цілей стратегічного управління організації як виробничо-господарської системи;

2) забезпечувати найповніше використання здібностей, інтересів і нахилів працівника, його освітнього та професійного потенціалу для впровадження в практику нововведень, високих технологій і в такий спосіб підвищувати гнучкість підприємства, його конкурентоспроможність.

тоспроможність на ринку, успішно протидіяти дестабілізуючим факторам зовнішнього та внутрішнього середовища;

3) формувати позитивне ставлення персоналу до організації, його керівництва внаслідок цілеспрямованого планування трудової кар'єри працівників, ефективного матеріального і нематеріального стимулювання їх розвитку, підвищувати престиж та привабливість підприємства серед молоді й інших груп населення;

4) створювати сприятливі умови для ефективної роботи персоналу в організації через запровадження гнучкої системи безперервної післядипломної освіти працівників [5, с. 85].

Відповідно до завдань, які повинні вирішуватися майбутніми менеджерами з персоналу в процесі професійної підготовки їх до управління трудовими ресурсами, економіки праці й менеджменту персоналу, менеджери з персоналу мають володіти певними якостями, які сприяють ефективному підбору персоналу.

Як зазначає український науковець О. Полуяктова, підготовка менеджерів та практиків управління вимагає наявності певних якостей, які сприятимуть формуванню компетентності керівника. Отже, науковець пропонує такі особистісні якості керівника, якому притаманні такі характеристики:

- концептуальність мислення – вміння уявити діяльність підприємства у цілому;
- оперативність і гнучкість мислення – вміння швидко орієнтуватися в новій ситуації;
- організаторські здібності – вміння організувати, зацікавлювати людей;
- комунікабельність – вміння спілкуватися, знаходити компроміси;
- інтелект – високі розумові здібності;
- вміння знайти індивідуальний підхід до кожного співробітника;
- вимогливість;
- здатність до зваженого ризику [3, с. 39].

Досить цікавий погляд стосовно ключових вимог щодо особистих якостей менеджера з персоналу висловили С. Хмелевський і О. Веремієнко, які визначили:

1) Особиста порядність (етичність, тобто повага прав особистості, відповідальність за взяті обіцянки, надійність, чесність, справедливість; сумлінність, тобто високі вимоги до результатів своєї роботи; розсудливість, тобто здатність приймати розумні, реалістичні та обгрунтовані рішення);

2) Цілеспрямованість і продуктивність (результативність, яка характеризується орієнтація на кінцевий результат; наполегливість, тобто здатність долати обмеження, що накладаються ситуацією, що склалася; відданість організації і ділова орієнтація, яка виявляється в готовності слідувати нормам організації, захопленості роботою і відповідальністю за якість своєї роботи; впевненість у собі, яка передбачає готовність і вміння вирішувати неординарні завдання);

3) Навички командної роботи (командна орієнтація, яка передбачає розуміння необхідності спільної діяльності й уміння працювати у взаємодії з іншими; контактність, яка виявляється в умінні встановлювати ділові і творчі стосунки з партнерами; комунікабельність, тобто уміння використовувати усну і письмову

мову, стилістичні та інші виразні засоби, для впливу на партнерів і досягнення взаєморозуміння; уміння слухати, яка виявляється в здатності сприймати, засвоювати і використовувати інформацію, отриману в усній комунікації [7, с. 630].

У сфері праці використання професійного стандарту менеджера з персоналу сприятиме:

- формуванню і підтримці високого професійного рівня менеджера з персоналу, відповідно до потреб сучасного інноваційного виробництва;
- підвищенню ефективності праці і конкурентоспроможності менеджерів з персоналу на ринку праці;
- визначенню і формуванню потреб у менеджерах з персоналу та їхньої підготовки у вищих навчальних закладах;
- обгрунтованому підбору кадрів менеджерів з персоналу;
- проведенню атестації та сертифікації кваліфікацій менеджерів з персоналу;
- розвитку професійної мобільності менеджерів з персоналу [4, с. 26].

Для нашого наукового дослідження особливої значущості набуває думка українського науковця В. Стрельнікова стосовно специфіки управлінської діяльності, яка потребує від менеджера з персоналу виконання розмаїття розумових операцій (аналіз, синтез, порівняння, абстрагування, узагальнення тощо), що вимагають розвиненої інтелектуальної сфери, причому не стільки високого рівня інтелекту, скільки гнучкості, продуктивності, критичності, креативності мислення, аналітичних здібностей, соціального інтелекту [6, с. 21]. Безперечно, що формування особистісних якостей менеджерів з персоналу відбувається в процесі оволодіння системою знань із різних освітніх дисциплін, а також завдяки методам наукового пізнання, що виявляються в рівні сформованості професійного мислення менеджера з персоналу та забезпечують процеси прийняття як абсолютно обгрунтованих рішень, так і оригінальних, нестандартних підходів до розв'язання організаційних та управлінських завдань.

Існує ціла низка проблем, з якими стикаються менеджери з персоналу, серед яких підбір і формування якісного складу персоналу з сучасним креативним мисленням, забезпечення ефективності працездатності персоналу, збереження сприятливої атмосфери в колективі та ін.

Продовжуючи теоретичний аналіз сутності підготовленості майбутніх менеджерів з персоналу, звертаємо свою увагу на особистісні якості майбутніх менеджерів з персоналу.

Почнемо з дослідження Л. Гризовської, яка наголошує, що поняття системи розвитку персоналу як системно-організований процес безперервного професійного навчання працівників для підготовки їх до виконання нових виробничих функцій, професійно-кваліфікаційного просування, формування резерву керівників та вдосконалення соціальної структури персоналу. Розвиток персоналу забезпечується заходами з оцінювання кадрів з метою здійснення виробничої адаптації і атестації персоналу, планування трудової кар'єри робітників і фахівців, стимулювання розвитку персоналу тощо [1, с. 193].



В структурному плані науковець виокремила такі підсистеми системи управління персоналом, як:

1) аналіз та планування персоналу (розробка кадрової політики, розробка стратегії управління персоналом, аналіз кадрового потенціалу та ринку праці, кадрове планування, прогнозування потреб у персоналі, організація реклами та встановлення взаємодії із зовнішніми організаціями, що забезпечують підприємство кадрами);

2) підбір та наймання персоналу (проведення співбесід, тестів, анкетування для вияву інтелектуального рівня, професіоналізму та інших необхідних якостей);

3) оцінювання персоналу (персональна оцінка рівня знань, умінь, майстерності та особистісної відповідальності, оцінка виконуваної роботи та її результатів);

4) організація навчання та підвищення кваліфікації персоналу (навчання персоналу, перепідготовка, підвищення кваліфікації, введення в посаду, організація кадрового зростання, реалізація службового та професійного просування та кар'єри співробітників);

5) атестація і ротація кадрів (проведення заходів, спрямованих на вияв відповідності результатів діяльності, якостей і потенціалу особистості працівника вимогам, що висуваються до виконуваної роботи);

6) мотивація персоналу (розробка систем мотивації, вироблення систем оплати праці, участі персоналу в прибутках і капіталі підприємства, розробка форм морального стимулювання персоналу);

7) облік співробітників підприємства (облік прийому, переміщення, винагород співробітників та стягнень з них, звільнення персоналу, організація ефективного використання персоналу, управління зайнятістю персоналу, кадрове діловодство);

8) мотивація персоналу (розробка систем мотивації, вироблення систем оплати праці, участі персоналу в прибутках і капіталі підприємства, розробка форм морального стимулювання персоналу);

9) облік співробітників підприємства (облік прийому, переміщення, винагород співробітників та стягнень з них, звільнення персоналу, організація ефективного використання персоналу, управління зайнятістю персоналу, кадрове діловодство);

10) організація трудових відносин на підприємстві (оцінювання виконання персоналом своїх функціональних обов'язків, формування у співробітників почуття відповідальності, аналіз та регулювання групових і міжособистісних відносин, управління виробничими конфліктами та стресами, соціальнопсихологічна діагностика, встановлення нормокорпоративної культури, робота зі скаргами на трудові відносини);

11) створення умов праці (створення безпечних умов для праці співробітників, дотримання норм психофізіології праці, ергономіки, технічної естетики, кадрова безпека);

12) соціальний розвиток та соціальне партнерство (організація харчування, медичного і побутового обслуговування, відпочинку та культурно-оздоровчих заходів, управління конфліктами та стресами, організація соціального страхування);

13) правове та інформаційне забезпечення процесу управління персоналом (вирішення правових питань трудових відносин, підготовка нормативних документів, що їх регулюють, забезпечення необхідною інфо-

рмацією всіх підрозділів управління персоналом) [Там само, с. 194].

С. Хмелевський вважає, що менеджер з персоналу розробляє стратегію управління персоналом, кадрову політику та планування кадрової роботи; забезпечує отримання кадрами необхідної кваліфікації, необхідного рівня та спрямованості підготовки; аналізує кадровий потенціал, прогнозує і визначає

потребу в робочих кадрах і фахівцях; проводить маркетинг персоналу; підтримує ділові зв'язки зі службами зайнятості; планує організацію і контроль підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації фахівців і керівників; комплектує керівними, робочими кадрами і фахівцями підприємство з урахуванням перспектив його розвитку [7, с. 627].

Український науковець Ю. Кулик здійснив аналіз доцільності двох основних моделей управлінського розвитку: американську та європейську і дійшов висновків, що американська модель управлінського розвитку передбачає, що навчання керівників зазвичай відбувається на перших сходинках їхньої кар'єри і проходить з відривом від роботи (повний день) у спеціальному навчальному закладі у формі академічних занять, втім європейська модель управлінського розвитку підкреслює пріоритет постійного безперервного (протягом усього життя) навчання [2, с. 118].

**Висновки.** Виходячи із розглянутого вище, констатуємо, що в результаті професійної діяльності менеджер з персоналу виконує декілька соціальних ролей, а саме: керівника, лідера, політика, ментора, новатора, працівника підприємства з високим інтелектуальним, креативним, стратегічним рівнем особистісних якостей. Встановлено, що в результаті професійної підготовки майбутні менеджери з персоналу набувають таких особистісних якостей, як: концептуальність мислення – вміння уявити діяльність підприємства у цілому; оперативність і гнучкість мислення – вміння швидко орієнтуватися в новій ситуації; організаторські здібності – вміння організовувати, зацікавлювати людей; комунікабельність – вміння спілкуватися, знаходити компроміси; інтелект – високі розумові здібності; вміння знайти індивідуальний підхід до кожного співробітника; вимогливість – здатність до зваженого ризику.

Очевидно, на сьогодні управління персоналом є одним з ключових завдань виробничого процесу, оскільки ефективність цього процесу залежить саме від людських ресурсів, які генерують інноваційні ідеї, використовуючи інноваційні технології. Максимальний прибуток на підприємстві залежить від високоєфективної діяльності персоналу, належної його професійної підготовки та кваліфікації людських ресурсів. Управління персоналом є достатньо складним процесом, адже особистісні взаємовідносини є складним процесом, які впливають на продуктивність праці, виробництво, внутрішній клімат підприємства.

Ми дійшли висновку, що в американській моделі навчання менеджерів з персоналу перевагу віддано одноразовому освітньому процесу, в якому знання набувають майбутні менеджери, формують навички аналізу, вирішення проблем і використання математичних методів у процесі прийняття рішень в процесі навчання. Освітній процес щодо професійної підгото-

вки майбутніх менеджерів з персоналу не передбачає вдосконалення навичок управління протягом життя, а успішний досвід менеджерської діяльності з персоналу не вивчається ґрунтовно, залишаючись осторонь уваги працюючих менеджерів. Європейська модель управління, на відміну від американської, зосереджена на після університетському навчанні, тому заохочується підвищення кваліфікації, вечірнє навчання, програми модульного навчання, підготовка проєктів і навчання конкретним навичкам. Європейська модель спрямована на розвиток навичок лідерства, міжосо-

бистісної комунікації, стратегічного мислення і здатності управляти змінами, а не на академічні дисципліни, тому освітній процес спрямований як на розвиток окремих працівників, так і на розвиток управлінської команди.

Перспективи для подальших досліджень полягають у розробці критеріїв, показників і рівнів підготовки майбутніх менеджерів з персоналу засобами корпоративного навчання та в діагностичній перевірці реального стану підготовки майбутніх менеджерів з персоналу засобами корпоративного навчання.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Гризовська Л.О. Актуальні проблеми управління розвитком персоналу на вітчизняних підприємствах // Вісник Хмельницького національного університету. 2011. № 5. Т. 2. С. 192–196.
2. Кулик Ю. Професійний розвиток менеджерів як стратегія управління персоналом у міжнародному бізнесі // Актуальні проблеми економіки. 2007. №8 (74). С. 116–123.
3. Полуяктова О.В. Підготовка менеджерів та практиків управління. Глобальні та національні проблеми економіки. Миколаївський національний університет імені В.О. Сухомлинського. 2018. Випуск 21. С. 39–43.
4. Савченко В. А. Професійні стандарти: сутність, значення, перспективи створення і використання // Соціально-

трудова відносина: теорія та практика : зб. наук. праць. К.: ДВНЗ «Київ. нац. екон. університет ім. В. Гетьмана». 2012. № 2 (4). С. 23–31.

5. Савченко В. А. Управління розвитком персоналу. К. : КНЕУ, 2002. 351 с.

6. Стрельников В. Ю. Развитие управленческой культуры будущих менеджеров в условиях магистратуры // Имидж современного педагога. 2018. №5 (182). С. 21–24.

7. Хмелевський С.М, Веремієнко О.Г. Основні характеристики та необхідні вимоги до професії HR-менеджера // Економіка та управління підприємствами. 2017. Випуск 20. С. 626–631.

#### REFERENCES

1. Hryzovska L.O. Aktualni problemy upravlinnia rozvytkom personalu na vitchyznianykh pidpriemstvakh [Actual problems of personnel development management at domestic enterprises] Visnyk Khmelnytskoho natsionalnoho universytetu. 2011. № 5. T. 2. S. 192–196.
2. Kulyk Yu. Profesiyni rozvytok menezheriv yak stratehiia upravlinnia personalom u mizhnarodnomu biznesi [Professional development of managers as a strategy of personnel management in international business] Aktualni problemy ekonomiky. 2007. №8 (74). Pp. 116–123.
3. Poluiaktova O.V. Pidhotovka menezheriv ta praktykiv upravlinnia. [Training of managers and management practitioners] Hlobalni ta natsionalni problemy ekonomiky. Mykolaivskiy natsionalnyi universytet imeni V.O. Sukhomlyns'koho. 2018. Issue 21. Pp. 39–43.
4. Savchenko V. A. Profesiini standarty: sutnist, znachennia, perspektyvy stvorennia i vykorystannia [Professional standards: essence, meaning, prospects for creation and use] Sotsialno-trudovi vidnosyny: teoriia ta praktyka : zb. nauk. prats. K.: DVNZ «Kyiv. nats. ekon. universytet im. V. Hetmana». 2012. № 2 (4). Pp. 23–31.
5. Savchenko V. A. Upravlinnia rozvytkom personalu. [Management of personnel development] K. : KNEU, 2002. P. 351.
6. Strelnikov V. Yu. Rozvytok upravlinskoi kultury maibutnikh menezheriv v umovakh mahistratury [Development of management culture of future managers in terms of master's degree] Imidzh suchasnoho pedahoha. 2018. №5 (182). Pp. 21–24.
7. Khmelevskiy S.M, Veremiienko O.H. Osnovni kharakterystyky ta neobkhidni vymohy do profesii HR-menedzhera [Basic characteristics and necessary requirements for the profession of HR-manager] Ekonomika ta upravlinnia pidpriemstvamy. 2017. Issue 20. Pp. 626–631.

#### Personal qualities of future personnel managers in the structure of professional training

Zhou Xulin

**Abstract.** The personal qualities of future personnel managers in the structure of professional training are theoretically substantiated. The author presented different perspectives of scientists on this issue, which granted grounds to scientifically prove the author's position. It is established that as a result of professional training future personnel managers acquire such personal qualities as: conceptual thinking – the ability to imagine the activities of the enterprise in general; efficiency and flexibility of thinking – the ability to quickly navigate in a new situation; organizational skills – the ability to organize, interest people; sociability – the ability to communicate, find compromises; intelligence – high mental abilities; ability to find an individual approach to each employee; demanding – the ability to weigh risk. It is proved that personnel management is one of the key tasks of the production process, because the effectiveness of this process depends on human resources, which generate innovative ideas using innovative technologies. The maximum profit at the enterprise depends on highly effective activity of the personnel, its proper professional training and qualification of human resources. Personnel management is a rather complex process, because personal relationships are a complex process that affects productivity, production, the internal climate of the enterprise.

**Keywords:** future personnel managers, professional training, personal qualities, personnel management.

## PSYCHOLOGY

### Прояви соціальної стигматизації спільноти осіб з інвалідністю внаслідок інтелектуальних порушень у сучасному суспільстві

М. Є. Паламарчук

Київський університет імені Бориса Грінченка, м. Київ, Україна;  
Київський міський комунальний центр комплексної реабілітації для осіб з інвалідністю  
внаслідок інтелектуальних порушень, м. Київ, Україна.  
Corresponding author. E-mail: palamarchuk.mykhailo@gmail.com

Paper received 01.09.21; Accepted for publication 18.09.21.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2021-256IX100-13>

**Анотація.** У статті розглянуто явище соціальної стигматизації та соціальної стереотипізації соціальної спільноти людей з інвалідністю внаслідок інтелектуальних порушень. Проаналізовано роль визначення структури стереотипів та упереджень щодо соціальної спільноти, як важливої умови дестигматизації цієї спільноти. Представлено опитувальник оцінює суджень щодо соціальної спільноти осіб з інвалідністю внаслідок інтелектуальних порушень та теоретично обґрунтовано основні стереотипи, що стосуються цієї спільноти. Емпірично досліджено структуру стереотипів та упереджень щодо осіб з інвалідністю внаслідок інтелектуальних порушень в сучасному суспільстві.

**Ключові слова:** дестигматизація; інвалідність внаслідок інтелектуальних порушень; соціальний стереотип; соціальна стигма; упередження.

**Вступ.** Явище соціальної стигматизації стосується різних соціальних спільнот, які мають специфічні атрибути, що в суспільній свідомості поєднуються з стереотипами, упередженнями та установками щодо їх представників.

В ході соціалізації представники певного суспільства засвоюють домінуючі в ньому ідеї, звичаї та форми поведінки. Серед інтеріоризованих ідей також є соціальні установки, соціальні стереотипи та упередження, які в своєму поєднанні можуть призводити до соціальної ексклюзії спільнот, яких вони стосуються. Внаслідок цього засвоюються стигматизуючі уявлення, що в результаті свого розповсюдження забезпечують власну підтримку та відтворення в майбутніх поколіннях.

З метою соціальної інклюзії різних спільнот здійснюються різні впливи, метою яких є зміна стереотипних уявлень та пропозиція альтернативних до них. Процес перетворення стереотипних та стигматизуючих уявлень називається дестигматизацією. Дестигматизація може бути реалізована стосовно різних соціальних спільнот.

На сьогоднішній день спільнота осіб з інвалідністю внаслідок інтелектуальних порушень є однією з соціально стигматизованих спільнот. Значимим для дестигматизації її представників є визначення структури стереотипних уявлень щодо спільноти, що існують у суспільстві.

**Короткий огляд публікацій по темі.** В роботах І. Гофмана представлено типологізацію соціальної стигми, а також розглянуто її прояви та суміжні до неї явища, що також впливають на життя соціально стигматизованих спільнот [4]. У роботах І. Галецької продемонстровано генезис стереотипів та упереджень, а також їх зв'язок з соціальною стигматизацією [3]. Роботи Е. Зіглера та Р.М. Ходаппа демонструють аналіз проявів стигматизації щодо осіб з інвалідністю внаслідок інтелектуальних порушень [5]. В роботах В.С. Ястребова відображено значення чіткого розуміння існуючих стереотипів та упереджень щодо соціальної спільноти для реалізації вдалого та успішного процесу дестигматизації її представників [19].

**Ціль статті** – встановлення проявів існуючої системи стереотипів та упереджень осіб з нормою інтелекту щодо осіб з ІВП.

**Виклад основного матеріалу.** І. Гофман визначає явище соціальної стигми як ситуацію, за якої окрема людина починає вважатись нездатною до повноцінного соціального життя в певному суспільстві. Свідченням цього для оточуючих стає соціально небажана якість, атрибут, який характеризує особу як небезпечну, слабку, негідну, через що оточуючими вона починає сприйматись «зіпсованою», «неповноцінною» [4]. Дія соціальної стигми впливає на життя людини, забезпечує її контроль, депривація, обмеження, в крайніх своїх проявах призводить до дегуманізації людини [17].

Явище дестигматизації має протилежну до стигматизації мету – це повернення носіями стигми своїх громадянських прав, втрачених через соціальну стигматизацію або самостигматизацію [9]. Тобто, це дії, заходи, спрямовані на перетворення суспільної думки щодо представників соціальних спільнот та атрибутів, якими вони характеризуються. В процесі дестигматизації відбувається зближення суспільства та окремих спільнот, а також різних спільнот між собою.

Вагому роль в розгортанні явища стигматизації та дестигматизації відіграють упередження та стереотипи. Стереотип – це малодостовірне, узагальнене, стійке переконання щодо представників певних спільнот або окремих людей [3]. Упередження – необґрунтоване негативне ставлення до соціального об'єкта, що має такі характеристики: відсутність розуміння; впевненість в існуванні; некритичне засвоєння або поспішні висновки при взаємодії [14]. Стереотип та упередження стають поясненнями чому соціальна стигматизація представників певної спільноти є доречною. Ці явища виправдовують відповідну поведінку, реакції та сприйняття стигматизованих спільнот.

Знання стереотипів та упереджень здатне забезпечити вдалу дестигматизацію соціальної спільноти. Так, однією з важливих характеристик дестигматизації є її відповідність до соціальної спільноти, відповідність до уявлень суспільства щодо представників спільноти та самосприйняття спільнотою себе [5]. Пошук та встановлення структури стигмальних уявлень дозволить краще будувати де-

стигмальні програми та вдало формулювати суспільні повідомлення щодо спільноти [12].

Стосовно людей з інвалідністю внаслідок інтелектуальних порушень в суспільстві існує ряд стереотипів та упереджень. Ці явища знаходять своє відображення в науковій літературі. Розглянемо їх детальніше:

1. «Ізольовані та потребують ізоляції». Це складає суть інституціоналізації та обмеження представників спільноти у доступі до загальносоціальних благ [13]. Реалізується через створення спеціальних училищ, інтернатів та шкіл для навчання або утримання представників спільноти в відповідних просторових умовах [18] Внаслідок цього знижується можливість осіб з інтелектуальною нормою до взаємодії з представниками спільноти осіб з інвалідністю внаслідок інтелектуальних порушень, що також зумовлює продовження культивування помилкових уявлень щодо групи у громадській свідомості та заважає дестигматизації представників групи [9];

2. «Агресивні та небезпечні». Уявлення про агресивність осіб з інтелектуальними порушеннями. Ці ідеї підкріплюють уявлення про брак самоконтролю, що провокує очікування більшої імпульсивності та непередбачуваності у поведінці та створює відчуття загрози в оточуючих [1];

3. «Лякаючі, викликають дискомфорт». Очікування загрози зумовлює підвищення тривоги в контакті з людиною з інтелектуальними порушеннями, або навіть в думках про спільноту [1];

4. «Хворі та заразні». Сприйняття представників групи як носіїв хвороби, очікування імовірності «зараження». Це уявлення може бути основою бажання відокремлення спільноти, щоб стримати «хворобу», а також бути аргументом на користь медичного втручання. Велику роль у розвитку цього уявлення відіграє медичний підхід у визначенні інтелектуальних порушень [13];

5. «Нерозуміючі». Ця характеристика відображає уявлення повної або часткової нездатності людини з ІВП до розуміння явищ та процесів навколо себе [16]. При цьому існують спеціальні інструменти для пояснення складних явищ простими словами, це стає сутністю «спрощеної мови» [7];

6. «Залежні, позбавлені можливості робити вибір». Ці уявлення підкріплюють ідеї про необхідність зовнішнього контролю та відмежування групи від різних соціальних проявів. Значимими також є уявлення, пов'язані з здатністю до прояву ініціативи у різних сферах життя, в тому числі, в спілкуванні [2]. Зв'язок з проявами залежності має і уявлення про інфантильність осіб з ІВП, що говорить про очікування проявів дитячості у поведінці та деяких рисах;

7. «Покарані». Пояснення причин появи інтелектуальних порушень через: а) містичні причини – покарання для роду, пов'язане з проступком в минулому [13]; а) образ «низької благонадійності родини» – антисоціальні прояви батьків, вживання наркотичних речовин [2];

8. «Некомпетентні». Уявлення щодо можливостей залучення представників спільноти до праці та виробництва. Ідеї про нездатність до роботи, відсутність здатності до формування професійних компетенцій. Імовірно є і установка на відсутність задатків для навчання та опанування компетенцій [6] або уявлення про низьку працездатність, що стає аргументом на виключення представників групи з сфери праці та зайнятості [5];

9. «Потребують контролю романтичних і сексуальних

стосунків». Ідеї обмеження сексуальності осіб з інвалідністю внаслідок інтелектуальних порушень, навіть хірургічне або медикаментозне втручання, з метою попередження сексуальної активності представників спільноти. Очікування відсутності самоконтролю представників спільноти в сексуальній сфері, брак розуміння наслідків своїх дій, позбавленість емоцій та почуттів, тощо [1];

10. «Однакові». Оцінка представників групи як суттєво схожих між собою. Нівелювання особистісних проявів представників спільноти. Очікування, що особистісні риси людини з інвалідністю внаслідок інтелектуальних порушень – це наслідок порушення. Ігнорування онтогенезу людини, її життя в суспільстві, формування особистості та переживання індивідуального життєвого досвіду [5].

Таким чином, в сучасному суспільстві існує ряд стереотипних та упереджених уявлень щодо представників спільноти осіб з інвалідністю внаслідок інтелектуальних порушень. Для соціальної дестигматизації спільноти є важливим визначення структури цих уявлень та особливості їх репрезентації в сучасному суспільстві.

**Методи та методики дослідження.** З метою встановлення закономірностей проявів стереотипів та упереджень респондентів щодо представників спільноти осіб з ІВП було використано опитувальник оцінних суджень щодо соціальної спільноти осіб з інвалідністю внаслідок інтелектуальних порушень (Далі – опитувальник). Опитувальник містить у собі судження, які відображають поведінкові, когнітивні, емоційні прояви представників спільноти, а також прояви суспільного життя осіб з ІВП.

В опитувальник досліджуванам запропоновано 36 суджень, що стосуються осіб з ІВП. Судження побудовані таким чином, щоб половина (18 суджень) відображали дезадаптивні уявлення, а інша половина (18 суджень) відображали адаптивні уявлення щодо представників спільноти. Судження опитувальника складають змістові пари, що відображають протилежні установки. Кожне судження оцінюється окремо за класичною семибальною шкалою, у якій оцінка (1) свідчить про повне заперечення судження, а оцінка (7) свідчить про повну підтримку судження [8]. Збір відповідей респондентів відбувся з допомогою онлайн-інструменту «Google-форми».

Наводимо використані в дослідженні судження опитувальника: «Люди з ІП більше беруть, ніж дають соціуму»; «Люди з ІП роблять вклад в розвиток суспільства»; «Статеві зв'язки людей з ІП варто тримати під контролем»; «Люди з ІП можуть самостійно створювати стосунки та сім'ю»; «Людам з ІП краще перебувати в інтернатних установах»; «Люди з ІП могли б проживати самостійно в спеціально підготованих квартирах»; «Люди з ІП позбавлені можливості створювати стійкі знання та уміння»; «Люди з ІП можуть отримувати знання та формувати уміння, як і всі, в індивідуальних для себе межах»; «ІП можна вважати свого роду покаранням, або випробуванням»; «ІП є одним з можливих видів розвитку людини»; «Люди з ІП часто проявляють агресію та можуть нести загрозу»; «Люди з ІП настільки ж безпечні, як і будь-хто інший»; «Людам з ІП важко контролювати свою поведінку»; «Люди з ІП здатні контролювати себе»; «Зазвичай людину з ІП легко визначити в натовпі»; «Наявність ІП рідко вдається визначити на «перший погляд»; «Люди з ІП заслуговують і потребують співчуття»; «Люди з ІП заслуговують і потребують прийняття»; «Перш за все, людям з ІП потрібна благодійна допомога»; «Перш за все,

людям з ІП потрібні спеціально організовані робочі місця та спрощені форми навчання»; «Всі люди з ІП мають приблизно однакові можливості та здібності»; «Люди з ІП мають різні здібності та можливості»; «Люди з ІП погано розуміють, що відбувається навкруг них»; «Люди з ІП можуть розуміти суть подій, якщо її пояснити простими словами»; «Люди з ІП часто хворіють»; «Люди з ІП мають таке ж здоров'я, як і всі»; «Людину з ІП можна вилікувати від основного недугу – інтелектуальних порушень»; «ІП невиліковні, проте людина може жити в соціумі при необхідній підтримці»; «Людам з ІП важко розуміти правила, а тому вони часто порушують соціальні норми»; «Люди з ІП порушують соціальні норми так само часто, як і інші»; «Людина з ІП повинна адаптуватись до існуючого соціального та фізичного простору»; «Соціальний та фізичний простір має бути адаптовано до потреб людини з ІП»; «З людиною з ІП важко порозумітись за будь-яких умов»; «З людиною з ІП можливо порозумітись, та для цього може знадобитись більше часу»; «Люди з ІП емоційно вразливі, їм дуже легко нашкодити»; «Люди з ІП можуть витримувати різні емоційні переживання на індивідуальному для себе рівні».

Кожне з запропонованих суджень містить в собі певну кількість уявлень, що відповідають показнику атитюдю (позитивний/негативний); ергічної спрямованості (асоціюються з біологічними потребами); почуттєву спрямованість (асоціюються з соціальними або груповими потребами) [8]; відображають характеристики деяких моделей інвалідності [15]; демонструють прояви прав людини і основоположних свобод [10]; та показник уявлень респондентів про когнітивні, поведінкові та емоційні прояви представників групи.

Інструкція до опитування використовує три групи термінів, що позначають спільноту осіб з ІВП: застарілу медичну термінологію – олігофренія, дебільність, імбецильність, ідіотія [11]; сучасну термінологію – «люди з інвалідністю внаслідок інтелектуальних порушень»; термінологію МКХ-10 – «люди з розумовою відсталістю» [20]. Наводимо фрагмент інструкції: *«Питання дослідження складено з ряду суджень, які стосуються соціальної групи людей з інвалідністю внаслідок інтелектуальних порушень. Ця соціальна група об'єднує людей з розумовою відсталістю різної тяжкості. Раніше в науковій літературі використовувались такі терміни для опису групи: олігофренія, дебільність, імбецильність, ідіотія».*

Вибірку дослідження склали 138 респонденти з нормою інтелекту. Серед досліджуваних 46,4% мають досвід спілкування з особами з ІВП, в 53,6% респондентів такий досвід відсутній; 61,6% респондентів у віці до 35 років, 38,4% у віці від 35 років до 60 років; серед досліджуваних 89,9% – представниці жіночої статі, 10,1% – представники чоловічої статі; 92% респондентів заперечують тотожність психічних та інтелектуальних порушень; 80,4% підтримують судження, що інтелектуальні порушення можуть з'явитись в будь-кого; 73,2% респондентів заперечують близькість проблем спільноти осіб з ІВП до свого життя, 25,4% респондентів визнають, що проблеми спільноти їм близькі.

З метою встановлення закономірностей у відповідях респондентів, було здійснено частотний аналіз. За результатами частотного аналізу було виокремлено п'ять груп суджень, які мають схожий розподіл оцінок. При описі суджень спершу описується дезадаптивне судження, по-

тім – адаптивне судження. Розглянемо встановлені закономірності детальніше:

Судження, які мають комплементарні відповіді у парах суджень. Респонденти підтримують адаптивні судження та заперечують дезадаптивні судження.

«Людам з ІП краще перебувати в інтернатних установах» – перевага полюсу заперечення судження: оцінка 1 – 23,9%, оцінка 2 – 20,3%; «Люди з ІП могли б проживати самостійно в спеціально підготованих квартирах» – перевага полюсу підтримки судження: оцінка 7 – 16,7%, оцінка 6 – 18,1%;

«Люди з ІП позбавлені можливості створювати стійкі знання та уміння» – перевага полюсу заперечення судження: оцінка 1 – 21%, оцінка 2 – 17,4%; «Люди з ІП можуть отримувати знання та формувати уміння, як і всі, в індивідуальних для себе межах» – перевага полюсу підтримки судження: оцінка 7 – 40,6%, оцінка 6 – 18,8%;

«Люди з ІП часто проявляють агресію та можуть нести загрозу» – перевага полюсу заперечення судження: оцінка 1 – 16,7%, оцінка 2 – 26,1%; «Люди з ІП настільки ж безпечні, як і будь-хто інший» – перевага полюсу підтримки судження: оцінка 7 – 15,9%, оцінка 6 – 16,7%, з легким зсувом в сторону невизначеності оцінки: оцінка 4 – 18,8%, оцінка 3 – 18,1%;

«Зазвичай людину з ІП легко визначити в натовпі» – перевага полюсу заперечення судження: оцінка 1 – 13,8%, оцінка 2 – 18,8%, при значимих оцінках невизначеності: оцінка 4 – 25,4%; «Наявність ІП рідко вдається визначити на «перший погляд» – перевага полюсу підтримки судження: оцінка 7 – 14,5%, оцінка 6 – 10,9%, з зсувом в сторону невизначеності оцінки: оцінка 4 – 26,8%;

«Всі люди з ІП мають приблизно однакові можливості та здібності» – перевага полюсу заперечення судження: оцінка 1 – 35,5%, оцінка 2 – 16,7%; «Люди з ІП мають різні здібності та можливості» – перевага полюсу підтримки судження: оцінка 7 – 58%;

«Людину з ІП можна вилікувати від основного недугу – інтелектуальних порушень» – перевага полюсу заперечення судження: оцінка 1 – 26,8%, оцінка 2 – 22,5%; «ІП невиліковні, проте людина може жити в соціумі при необхідній підтримці» – перевага полюсу підтримки судження: оцінка 7 – 28,3%, оцінка 6 – 26,1%;

«З людиною з ІП важко порозумітись за будь-яких умов» – перевага полюсу заперечення судження: оцінка 1 – 29%, оцінка 2 – 29%; «З людиною з ІП можливо порозумітись, та для цього може знадобитись більше часу» – перевага полюсу підтримки судження: оцінка 7 – 28,3%, оцінка 6 – 31,2%;

Представлені судження відображають готовність респондентів до контакту з представниками спільноти. Уявлення в судженнях здебільшого позбавляються стереотипного та упередженого сприйняття групи, що може стати основою для здійснення дестигмальних впливів. Також ця група суджень може виступати запитом на презентацію спільноти у суспільстві, відобразити у своєму контексті потреби та права її представників.

2. Судження в яких переважає невизначеність респондентів у оцінці дезадаптивного та адаптивного суджень однієї пари. Велика доля невизначеності оцінки зберігається в судженнях кожної пари:

«Люди з ІП більше беруть, ніж дають соціуму» – в оцінці судження переважає невизначеність полюсів: оцінка 4 – 35%, при легкій перевазі полюсу заперечення судження: оцінка 1 – 11,6%, оцінка 2 – 10,1%, при оцінці 7

– 3,6% і оцінці 6 – 7,2%; «Люди з ІП роблять вклад в розвиток суспільства» – перевага полюсу підтримки судження: оцінка 7 – 15,2%, оцінка 6 – 14,5%, з легким зсувом в сторону невизначеності оцінки: оцінка 5 – 26,1%, оцінка 4 – 26,1%, оцінка 3 – 10,9%;

«Людам з ІП важко контролювати свою поведінку» – в оцінці судження переважає невизначеність полюсів: оцінка 4 – 32,6%, при легкій перевазі полюсу підтримки судження: оцінка 7 – 5,8%, оцінка 6 – 10,9%; оцінка 5 – 26,1%, при оцінці 1 – 5,8%, оцінці 2 – 6,5% і оцінці 3 – 12,3%; «Люди з ІП здатні контролювати себе» – перевага невизначеності оцінки: 4 – 31,9%;

«Люди з ІП часто хворіють» – в оцінці судження переважає невизначеність полюсів: оцінка 4 – 37%, при перевазі полюсу заперечення судження: оцінка 1 – 17,4%, оцінка 2 – 14,5%, при оцінці 7 – 1,4% і оцінці 6 – 5,1%; «Люди з ІП мають таке ж здоров'я, як і всі» – перевага невизначеності оцінки: оцінка 4 – 26,8%, при зсуві на користь полюсу підтримки судження: оцінка 7 – 14,5%, оцінка 6 – 12,3%, при оцінці 1 – 7,2% та оцінці 2 – 9,4%;

«Людам з ІП важко розуміти правила, а тому вони часто порушують соціальні норми» – переважає невизначеність полюсів: оцінка 4 – 31,9%, інші оцінки демонструють розподіл по всій шкалі; «Люди з ІП порушують соціальні норми так само часто, як і інші» – переважає невизначеності оцінки: оцінка 4 – 26,8%, при зсуві на користь полюсу підтримки судження: оцінка 7 – 13,8%, оцінка 6 – 13%, при оцінці 1 – 3,6% та оцінці 2 – 7,2%;

Оцінки невизначеності свідчать про стереотипні уявлення, які потребують посилення суспільної дестигмальної роботи з ними. Демонстрація реальних проявів спільноти та розповсюдження адаптивних уявлень у контексті запропонованих пар суджень забезпечить формування реалістичних уявлень щодо представників спільноти. Невизначеність відображає брак знань та досвіду респондентів щодо прояву спільноти у цих сферах життя.

3. Судження, що демонструють суперечність оцінок. В оцінках цих суджень переважає полюс підтримки дезадаптивного та полюс підтримки адаптивного судження однієї пари:

«Перш за все, людям з ІП потрібна благодійна допомога» – перевага полюсу підтримки судження: оцінка 7 –

15,9%, оцінка 6 – 18,1%; «Перш за все, людям з ІП потрібні спеціально організовані робочі місця та спрощені форми навчання» – перевага полюсу підтримки судження: оцінка 7 – 32,6%, оцінка 6 – 28,3%;

«Людина з ІП повинна адаптуватись до існуючого соціального та фізичного простору» – перевага полюсу підтримки судження: оцінка 7 – 19,6%, оцінка 6 – 14,5%; «Соціальний та фізичний простір має бути адаптовано до потреб людини з ІП» – перевага полюсу підтримки судження: оцінка 7 – 38,4%, оцінка 6 – 16,7%;

«Люди з ІП емоційно вразливі, їм дуже легко нашкочити» – перевага полюсу підтримки судження: оцінка 7 – 23,9%, оцінка 6 – 23,9%; «Люди з ІП можуть витримувати різні емоційні переживання на індивідуальному для себе рівні» – перевага полюсу підтримки судження: оцінка 7 – 24,6%, оцінка 6 – 23,9%;

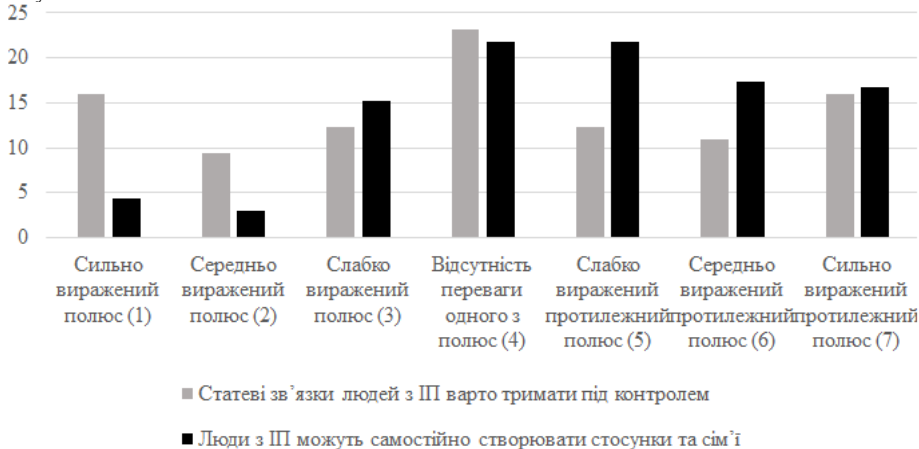
Судження цієї групи можуть демонструвати уявлення досліджуваних про значення обох парних суджень у житті спільноти, або бути відображенням різноманітності проявів життя спільноти. З метою реалізації дестигматичних впливів, зміст суджень цієї групи може бути доречно презентувати у їх протиставленні. Це дозволить відобразити вагу адаптивних уявлень в контексті конфлікту з дезадаптивними уявленнями та зосередитись на значенні переходу від стереотипних уявлень щодо представників групи до адаптивних.

4. Судження, у яких спостерігається підтримка адаптивного судження та розсіювання оцінки в дезадаптивному судженні. Розподіл оцінок продемонстровано в Діаграма 1 та Діаграма 2, оцінки представлено в відсотках.

«Статеві зв'язки людей з ІП варто тримати під контролем» – розподіл оцінок по всій шкалі, відсутні суттєвої переваги жодного полюсу; «Люди з ІП можуть самостійно створювати стосунки та сім'ї» – перевага полюсу підтримки судження: оцінка 7 – 16,7%, оцінка 6 – 17,4%;

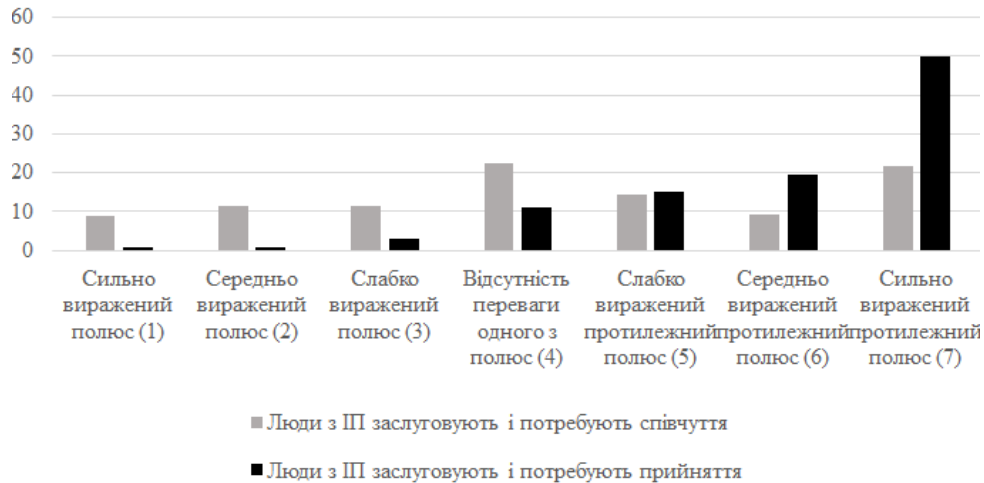
«Люди з ІП заслуговують і потребують співчуття» – розподіл оцінок по всій шкалі, при легкій перевазі полюсу підтримки судження: оцінка 7 – 21,7%, оцінка 6 – 9,4%, при оцінці 1 – 8,7%, оцінці 2 – 11,6%; «Люди з ІП заслуговують і потребують прийняття» – перевага полюсу підтримки судження: оцінка 7 – 50%;

**Діаграма 1.** Розподіл оцінок в судженнях «Статеві зв'язки людей з ІП варто тримати під контролем» та «Люди з ІП можуть самостійно створювати стосунки та сім'ї»





**Діаграма 2.** Розподіл оцінок в судженнях «Люди з ІП заслуговують і потребують співчуття» та «Люди з ІП заслуговують і потребують прийняття»



Розсіювання оцінки в дезадаптивному судженні може свідчити про високий прояв у суспільстві уявлень обох полюсів та невизначеність оцінок суспільства щодо цього. Прояв розсіювання оцінок демонструє потребу в дестигматизації запропонованих уявлень, реалістичному представленні спільноти та суспільному переосмисленні дезадаптивних уявлень.

5. Судження, що демонструють специфічні закономірності в розподілі оцінок:

«ІП можна вважати свого роду покаранням, або випробуванням» – суттєва перевага полюсу заперечення судження: оцінка 1 – 55,8%, оцінка 2 – 9,4%; «ІП є одним з можливих видів розвитку людини» – перевага невизначеності оцінки: оцінка 3 – 17,4%, оцінка 4 – 18,8%, оцінка 5 – 21%. При перевазі полюсу заперечення судження: оцінка 1 – 18,1%, оцінка 2 – 8%, при оцінці 7 – 8,7% та оцінці 6 – 8%;

В цих судженнях адаптивне уявлення викликає невизначеність оцінок, що демонструє необхідність фокусу на уявленні судження в процесі дестигматизації.

«Люди з ІП погано розуміють, що відбувається навкруг них» – в оцінці судження переважає невизначеність полюсів: оцінка 4 – 36,2%, при легкій перевазі полюсу заперечення судження: оцінка 1 – 5,8%, оцінка 2 – 13%, при оцінці 7 – 4,3% і оцінці 6 – 2,9%; «Люди з ІП можуть розуміти суть подій, якщо її пояснити простими словами» – перевага полюсу підтримки судження: оцінка 7 – 19,6%, оцінка 6 – 23,2%;

В цих судженнях дезадаптивне уявлення викликає невизначеність оцінок, що відображає потребу в процесі дестигматизації спільноти у реалістичному представленні її предстанків.

Таким чином, відповіді респондентів дали змогу встановити ряд важливих тенденцій у проявах стереотипів та

упереджень щодо осіб з інвалідністю внаслідок інтелектуальних порушень, що може допомогти реалізувати якісну дестигматизацію спільноти в подальшому.

**Висновки.** Серед встановлених в ході теоретичного аналізу особливостей стигматизації осіб з інвалідністю внаслідок інтелектуальних порушень, а також встановлення закономірностей оцінки досліджуваними суджень, що стосуються соціальної спільноти осіб з інвалідністю внаслідок інтелектуальних порушень, можна узагальнити такі тенденції:

1. В науковій літературі представлено ряд типових проявів стигматизації осіб з інвалідністю внаслідок інтелектуальних порушень. Серед них уявлення про: ізоляваність, агресивність, дискомфортність, схильність до хвороб, прояви відсутності розуміння інформації, залежність, покараність, некомпетентність, однаковість та необхідність контролю романтичних та сексуальних стосунків представників спільноти;

2. Встановлені упередження та стереотипи щодо спільноти дозволяють впорядкувати опитувальник, що відображатиме типові прояви стигматизації;

3. Оцінки досліджуваних у запропонованих судженнях допомагають встановити кілька груп суджень: 1) прояви підтримки адаптивного судження і заперечення дезадаптивного судження; 2) прояви невизначеності в оцінці суджень; 3) прояви суперечностей в оцінці адаптивного та дезадаптивного суджень; 4) прояви підтримки адаптивного судження при розсіюванні оцінки в дезадаптивному судженні. Розуміння закономірностей оцінок дозволить реалізувати дестигмативні програми щодо спільноти більш ефективно.

**Перспектива подальших досліджень.** В подальшому доречним є встановлення динаміки зміни уявлень респондентів під час дестигматизуючих впливів.

#### ЛІТЕРАТУРА

- Бастун, Н. & Лукомська, С. (2007). Сексуальне виховання підлітків та молоді зі зниженим інтелектом. Київ: Держсоцслужба.
- Вдовиченко, І.В. (2004). Соціалізація розумово відсталих дітей-сиріт. Актуальні проблеми навчання та виховання осіб з особливими потребами. № 1(3), 504–509.
- Галецька, І., Влох, І., Животовська, Л. (2007). Психологічні аспекти стигми психічних розладів. Психологічні аспекти стигматизації та реабілітації. Львів: Видавництво Романа Романка, URL: [http://www.academia.edu/9291057/Галецька\\_І\\_Психологічні\\_аспекти\\_стигми\\_психічних\\_розладів](http://www.academia.edu/9291057/Галецька_І_Психологічні_аспекти_стигми_психічних_розладів)
- Гофман, И. (1969) Стигма: Заметки об управлении испорченной идентичностью. URL: [https://www.hse.ru/data/2011/11/15/1272895702/Goffman\\_stigma.pdf](https://www.hse.ru/data/2011/11/15/1272895702/Goffman_stigma.pdf)
- Зиглер, Е. & Ходапп, Р.М. (2008). Глушачення розумової відсталості. О.Г. Карагодіна (Пер. з англ.). Київ: Сфера.
- Золотоверх, В.В. (2004). Актуальні питання навчання дітей з особливостями розумового розвитку: історичний аспект. Актуальні проблеми навчання та виховання осіб з особливими потребами. № 1(3), 207–211.

7. Інформація для всіх: Європейські стандарти викладу інформації, яку легко читати та розуміти. Методичний посібник. (2014). Київ: ВГО «Коаліція».
8. Клайн, П., Бурлачук Л.Ф. (Ред.) (1994). Справочное руководство по конструированию тестов : Введение в психометрическое проектирование. Киев : ПАН ЛТД.
9. Кнуф, А. & Эпов, Л. Ю. (2006). Стигма: теория и практика (окончание). Знание. Понимание. Умение., №3, 116-122.
10. Конвенція. Про захист прав людини і основоположних свобод (1997). from [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995\\_004#Text](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_004#Text)
11. Менделеевич, В. Д. (1997). Психиатрическая пропедевтика: Практическое руководство для врачей и студентов (2-е изд.) Москва: ТОО Техлит.
12. Паламарчук, М.Є. (2021). Онлайн-вистава інклюзивного соціально-інтерактивного театру як технологія дестигматизації осіб з інвалідністю внаслідок інтелектуальних порушень. Вісник національного авіаційного університету. серія: педагогіка, психологія, № 1(18), 132-141.
13. Сварник М.І. Роль батьків дітей з особливими потребами в боротьбі за права неповносправних в Україні. Реабілітація людей з розумовими порушеннями: можливості та перспективи. 2007. С. 19-32
14. Синявський, В. В., Сергєєнкова, О. П., Побірченко Н. А. (Ред.). (2007). Психологічний словник. Київ: Науковий світ, 2007.
15. Сокур, Н. & Шульгіна Т. (2016). Сучасні проблеми соціальної політики в сфері захисту осіб з інвалідністю в Україні. Актуальні проблеми державного управління. Вип. 1, 88-91.
16. Старинська, Н. & Паламарчук, М. (2020). Стереотипизація образу осіб з інвалідністю внаслідок інтелектуальних порушень як умова їх стигматизації. Матеріали XV Міжнародної науково-практичної конференції «Психолінгвістика в сучасному світі». 230-234.
17. Финзен, А. (2001). Психоз и Стигма / пер. с нем. И.Я. Сапожниковой. Москва: Алетейя.
18. Царев, А.М. (Ред.). (2008). Материалы международной научно-практической конференции «За равные возможности людей с тяжелыми нарушениями развития для достойной жизни в обществе». Псков.: изд-во Псковского государственного педагогического университета им. С.М. Кирова.
19. Ястребов В.С., Михайлова И.И., Гонжал О.А., Трущелёв С.А. Факторы стигматизации лиц с психическими расстройствами: методические рекомендации. Науч. центр психического здоровья РАМН. Москва: Юстицинформ, 2009. 22 с.
20. International Statistical Classification of Diseases and Related Health Problems 10th Revision (ICD-10)-WHO Version for (2016). from: <https://icd.who.int/browse10/2016/en#/V>

#### REFERENCES

1. Bastun, N. & Lukomska, S. (2007). Sex education for teenagers and young people with intellectual disabilities. Kyiv: Derzhzotsstsluzhba.
2. Vdovychenko, I.V. (2004). Socialization of orphan children with intellectual disabilities. Aktualni problemy navchannia ta vykhovannia osib z osoblyvymy potrebamy. № 1(3), 504-509.
3. Galetska, I., Vloh, I., Zhivotovska, L. (2007). The psychological aspects of the stigma of mental disorders. The psychological aspects of labeling and rehabilitation. Lviv: Vidavnistvo Romana Romanka, URL:[http://www.academia.edu/9291057/Galetska\\_I\\_PsihologIchnI\\_aspekti\\_stigmi\\_psihIchnih\\_rozladIv](http://www.academia.edu/9291057/Galetska_I_PsihologIchnI_aspekti_stigmi_psihIchnih_rozladIv)
4. Goffman, I. (1969) Stigma: Notes on the management of spoiled identity. URL: [https://www.hse.ru/data/2011/11/15/1272895702/Goffman\\_stigma.pdf](https://www.hse.ru/data/2011/11/15/1272895702/Goffman_stigma.pdf)
5. Zyhler, E. & Khodapp, R.M. (2008). The Interpretation of intellectual disabilities. O.H. Karahodina (Per. z anhl.). Kyiv: Sfera.
6. Zolotoverkh, V.V. (2004). Topical issues of children with intellectual disabilities education: historical aspect. Aktualni problemy navchannia ta vykhovannia osib z osoblyvymy potrebamy. № 1(3), 207-211.
7. Information for everyone: European standards of presenting information that is easy to read and understand. Tool kit. (2014). Kyiv: VHO «Koalitsiia».
8. Klayn, P., Burlachuk L.F. (Red.) (1994). A handbook of test construction introduction to psychometric design. Kiev : PAN LTD.
9. Knuf, A. & Эпов, Л. Ю. (2006). Stigma: theory and practice. Znanye. Ponymanye. Umenye., №3, 116-122.
10. European Convention on Human Rights. Ratification in Ukraine (1997). from [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995\\_004#Text](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_004#Text)
11. Mendeleevich, V. D. (1997). Psychiatric propaedeutics: A practical guide for doctors and students (2nd ed.). Moskva: TOO Tehlit.
12. Palamarchuk, M.Ie. (2021). The online performance of inclusive social interactive theater as a technology of destigmatization people with disabilities. Visnyk natsionalnoho aviatsiinoho universytetu. seriia: pedahohika. Psykholohiia. № 1(18), 132-141.
13. Svarnyk M.I. The role of parents of children with special needs in the struggle for the rights of the disabled peoples in Ukraine. Reabilitatsiia liudei z rozumovymy porushenniamy: mozhlyvosti ta perspektyvy. 2007. S. 19-32
14. Sinyavskiy, V. V., Sergeenkova, O. P., Pobsrchenko N. A. (Red.). (2007). Psychological vocabulary. Kiev: Naukoviy svit, 2007.
15. Sokur, N. & Shulhina T. (2016). Modern problems of social policy in the field of protecting people with disabilities in Ukraine. Aktualni problemy derzhavnogo upravlinnia. Vyp. 1, 88-91.
16. Starynska, N. & Palamarchuk, M. (2020). The stereotyping of people with intellectual disabilities image as a stigmatization condition. Materialy XV Mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii «Psykholinhvistyka v suchasnomu sviti». 230-234.
17. Finzen, A. (2001). Psychosis and Stigma / per. s nem. I.Ja. Sapozhnikovoj. Moskva: Aleteja.
18. Tsarev, A.M. (Red.). (2008). Materials of the scientific-practical conference «Equal opportunities of people with disabilities for a dignified life in society». Pskov.: yzd-vo Pskovskoho hosudarstvennoho pedahohycheskoho unyversyteta ym. S.M. Kyrova.
19. Yastrebov V.S., Mykhailova Y.Y., Honzhal O.A., Trushchelëv S.A The stigmatization factors for persons with mental disorders: guidelines. Nauch. tsentr psykhycheskoho zdorovia RAMN. Moskva: Yustytynform, 2009. 22 s.

#### The manifestations of social stigmatization of the community of people with disabilities due to intellectual disabilities in modern society M. Palamarchuk

**Abstract.** The article considers the phenomenon of social stigmatization and stereotyping of the community of people with disabilities due to intellectual disabilities. The role of determining the structure of stereotypes and prejudices about the social community as an important condition for destigmatizing this community is analyzed. In the article presented the questionnaire evaluating judgments about the social community of people with disabilities due to intellectual disabilities and theoretically substantiated the main stereotypes concerning this community. The structure of stereotypes and prejudices about people with disabilities due to intellectual disabilities in modern society has been empirically studied.

**Keywords:** *destigmatization; disabilities due to intellectual disabilities; prejudice; social stereotype; social stigma.*



## Часовий аспект образу Я у дітей старшого дошкільного віку із затримкою психічного розвитку

Г. Б. Соколова

ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського» м. Одеса, Україна  
Corresponding author. E-mail: absokolova@ukr.net

Paper received 02.08.21; Accepted for publication 18.08.21.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2021-256IX100-14>

**Анотація.** У статті представлено результати емпіричного дослідження особливостей часових аспектів образу Я у дітей із затримкою психічного розвитку. Показано, що найбільш адекватним способом пізнання часу може бути вибірковість у сприйнятті подій життя, суб'єктивність їхніх оцінок, довільність у взаємодії із часом. Суб'єктивний час є важливою складовою розвитку самосвідомості особистості. На жаль, в сучасному вітчизняному науковому просторі темпоральні аспекти самосвідомості представлені на нормотипових вибірках. Щодо дітей з особливими освітніми потребами – такі дослідження відсутні. Результати проведеного емпіричного дослідження суттєво розширюють межі уявлення про особливості образів самосвідомості дітей із ЗПР, пов'язаних із часом їхнього власного життя, оскільки це сприяє розвитку їхньої самоорганізації та подальшого включення у соціальне життя. Дослідження проводилося із групами порівняння, але, оскільки більшість результатів дітей групи ЗПР 6-7 років подібні дітям 4-5 років, дослідницький інтерес був зосереджений лише на одній віковій вибірці дітей ЗПР. Констатовано, що у них слабше, аніж у групі 4-5 років НД виражене ставлення до вікових груп, а зміст самого віку жодними образотворчими засобами не відображається. Крім того, темпоральні вибори робилися ситуативно, а мотивація виборів рідко усвідомлювалася та вербалізувалася. Виявилось, що діти із затримкою психічного розвитку відчують складнощі при описі свого минулого, емоційна складова спогадів частіше є негативною. Розроблено діагностичну гру, в процесі якої відстежувалася поведінка дітей за параметрами: прийняття задачі, інтерес до такої діяльності; включеність в ігрову ситуацію як показник мотиваційної активності; рольові домагання; вплив відстроченої мети на поведінку та діяльність; способи досягнення мети; збереження у пам'яті первинного сенсу мети. Виявлено, що поставлену ігрову задачу діти із ЗПР не завжди приймають та утримують, рідко пам'ятають щось більше, аніж факт дії у найближчому майбутньому, погано запам'ятовують рольові обов'язки гравців.

**Ключові слова:** діти із затримкою психічного розвитку, самоставлення, самосвідомість, суб'єктивний час, етапи життя, образ Я.

Вступ. Самопізнання, самоставлення, а особливо, саморегуляція у часі є важливими елементами психологічного часу, який постає провідною умовою розвитку особистості (К.О. Абульханова-Славська [1], Є.І. Головаха [2] та ін.). У наукових дослідженнях темпоральних аспектів психіки людини (Ф. Зімбардо [3], Ю.О. Кліменко [4], ) суб'єктивний час досліджується через протиставлення його часу фізичному, оскільки у суб'єктивному часовому просторі фізичний час втрачає свої об'єктивні властивості: в самосвідомості події минулого та майбутнього можуть в процесі рефлексії поєднуватися, відтворюватися із порушенням хронології подій або виконувати випереджальну функцію, створювати образи того, що ще не було. Найбільш адекватним способом пізнання часу може бути вибірковість у сприйнятті подій життя, суб'єктивність їхніх оцінок, довільність у взаємодії із часом. Суб'єктивний час є ілюзорною характеристикою, він те, що здається людині, але, водночас, це важлива складова самосвідомості особистості.

На жаль, можна констатувати, що майже не досліджена вікова динаміка та зміст суб'єктивного часу у дітей з особливими освітніми потребами, особливо на ранніх етапах онтогенезу. Такі прогалини можуть створити враження, що суб'єктивний час є здобутком виключно зрілих або нормотипових етапів онтогенезу і є статичним утворенням на протязі усього життя людини. Але це помилкове судження, оскільки поява самосвідомості співпадає із появою дитини на світ та є безперервним процесом у будь-якій формі існування (нормотиповій або особливій). Ось чому основною метою нашого емпіричного дослідження було дослідження суб'єктивного часу у дітей старшого дошкільного віку із ЗПР та уточнення його особливостей з боку трьох основних компонентів – самопізнання, самоставлення та самоорганізації дитиною у часі власного життя. Актуальність даного дослідження пов'язана із класичним твердженням С.Л. Рубінштейна, що самосвідомість не має власного шляху розвитку, вона

завжди включена у генезу особистості [5]. Тому ми припускаємо, що становлення часових аспектів самосвідомості в онтогенетичному розвитку дитини із ЗПР буде визначатися саме закономірностями особистісного розвитку. Особистісне становлення дитини із нормотиповим та особливим розвитком обумовлюється характером взаємодії із оточенням, що дозволяє нам вважати спілкування з дорослими провідним чинником розвитку особистості та самосвідомості дитини дошкільного віку. Припускаємо, що і темпоральні аспекти самосвідомості дитини також будуть формуватися під впливом її комунікативного досвіду. Самосвідомість дитини дошкільного віку досліджується через особливості її образу Я, який являє собою цілісне когнітивно-афективне утворення, яке відображає розвиток самопізнання та самооцінки дитини в процесі життєдіяльності. Вважаємо, що часові аспекти образу Я (самопізнання, самоставлення та самоорганізація власного життя у часі) можуть виступати адекватною одиницею суб'єктивного часу дітей старшого дошкільного віку із ЗПР.

Результати та їх обговорення. Оскільки об'єктом нашого дослідження були діти старшого дошкільного віку із ЗПР та нормотипові діти, ми припустили, що в образі Я старших дошкільників в минулому, сьогоденні та майбутньому у першу чергу будуть відображатися їхні соціальні орієнтації, а реальна рольова поведінка виступить головним способом їхньої часової самоорганізації. Саме на 7 році життя ця тенденція має найбільш сформований вид.

Основні завдання дослідження.

- 1) Виявити особливості когнітивно-афективної складової образу Я в минулому, сьогоденні та майбутньому на різних етапах дошкільного віку;
- 2) Дослідити особливості часової самоорганізації дітей у спеціально змодельованій ситуації соціально-регламентованих умов дій при реалізації відстроченої у часі цілі;
- 3) Порівняти особливості образу Я дітей із ЗПР та дітей, які розвиваються відповідно до вікових норм.

Поставлені завдання реалізувалися нами на двох етапах дослідження. На першому етапі за допомогою малюнкових проб, бесід та конкретних виборів на віковій шкалі ми досліджували часові уявлення дітей дошкільного віку (із ЗПР та нормотипових) та їхнє ставлення до себе у різні періоди життя. На другому етапі ми вивчали особливості часової самоорганізації дітей.

В дослідженні прийняли участь 274 дитини дошкільного віку, які розвиваються нормотипово (група НД 4-5 та 6-7 років) та із затримкою психічного розвитку (група ДЗПР).

Експериментальна процедура проводилася наступним чином.

Малюнка проба передбачала використання методик, основаних на зображенні людини: «Етапи життя людини» та «Моє минуле, сьогодні та майбутнє». Малювали діти кольоровими олівцями на стандартних аркушах паперу А4. В методиці «Етапи життя людини» аркуш поділявся на 4 частини (я в минулому, я у сьогодні, я у найближчому майбутньому та я у віддаленому майбутньому), а в методиці «Моє минуле, сьогодні та майбутнє» - на 3. Усі репліки дітей, які супроводжували процес малювання, ми фіксували у спеціальному протоколі.

За допомогою малюнкових проб ми намагалися виявити специфіку уявлень дітей обох груп про різні періоди свого життя та загальне ставлення до себе у віковій транспективі (минуле, сьогодні, майбутнє). Основним об'єктом аналізу у дитячих малюнках виступала фігура Я, з урахуванням графічних та кольорових особливостей зображення. Оцінювання дитячих малюнків здійснювалося за допомогою спеціально розробленої оцінної шкали. Показниками ступені усвідомлення себе виступали наступні параметри: 1) ступінь деталізації фігури Я; 2) наявність предметних та соціальних атрибутів у зображенні фігури; 3) її динамічні характеристики (зміни у розмірі, зовнішності та предметному оточенні на різних етапах тощо). Крім того, за допомогою спеціального коефіцієнта кольорового оформлення фігури Я на різних етапах життя ми досліджували ставлення дитини до себе. Цей коефіцієнт кольорового оформлення фігури Я містить: 1) загальну кількість кольорів, які дитина використовувала у малюнку Я; 2) домінування теплого або холодного кольорових спектрів; 3) парадоксальне, нетрадиційне використання кольору; 4) повна відсутність кольору у малюнках.

На першому етапі ми виявили, що з віком в групах дітей, які розвиваються нормотипово (НД), усвідомленість змістовних характеристик віку людини збільшується, а ставлення до різних вікових етапів життя стає більш диференційованим. Інша картина представлена в групі дітей із затримкою психічного розвитку (ДЗПР): ближче до 7 року життя усі показники у них значно нижчі, аніж у дітей з групи порівняння. Особливо проблемно у свідомості дітей із ЗПР представлені нормативні атрибути та динамічні характеристики віку людини, слабо виражене та не диференційоване їхнє ставлення до певних етапів життя (на відміну від групи НД).

Діти 4-5 років групи НД часто малювали віковий період життя без фігури Я, через предмет, який у їхньому уявленні міг символізувати цей вік (наприклад, пірамідка символізувала раннє дитинство). У ситуаціях, коли діти малювали фігуру Я, динамічні характеристики віку відображалися через її розмір, який збільшувалися в процесі

переходу до більш дорослих етапів життя. Емоційне ставлення дітей 4-5 років групи НД до вікових етапів життя було позитивним.

Діти 5-6 років групи НД в малюнках продемонстрували таку динамічну характеристику віку, як зміна зовнішності, а розміри фігури ставали більш природними. Емоційне ставлення дітей 5-6 років групи НД до вікових етапів життя було вже більш індивідуалізованим (особливо негативно ставилися до раннього дитинства та старості).

Діти 6-7 років групи НД як темпоральне новоутворення віку проявили у змістовних характеристиках малюнків соціальний статус людини, причому не тільки у період дорослості, але й у ранніх етапах онтогенезу, який зображується ними як менш цінний з соціальної точки зору, не пов'язаний із важливою діяльністю (наприклад, малюючи себе маленькою дитиною, вони зображують фігуру статично або у ніг дорослих, деякі діти використовують чорно-білу гаму кольорів та ін.).

Отже, через колір, динамічні особливості віку та зображення власної фігури в малюнках ми бачимо, що діти 6-7 років групи НД поступово знецінюють період дитинства, що може бути пов'язано зі становленням нової соціальної позиції (школяра). Ця тенденція була зафіксована нами також при аналізі висловлювань дітей в процесі малювання.

Малюнки дітей групи ДЗПР 6-7 років були подібні малюнкам дітей 4-5 років групи НД. Тому в подальшому ми зосередилися лише на одній віковій вибірці дітей ДЗПР. На наш погляд, в них навіть слабше, аніж у групі 4-5 років НД було виражене ставлення до вікових груп (малюнки були чорно-білими або однокольоровими), а зміст самого віку жодними образотворчими засобами не відображався. Типовою для дітей групи ДЗПР 6-7 років була ситуація, коли вони малювали одну фігуру у випадках, де мало бути декілька, а там, де мала бути динаміка зображення, проявлявся регрес – від одного етапу життя до іншого фігура не збільшувалася, а, навпаки, ставала меншою. Для перевірки стійкості тенденції уявлень дітей про себе та про їхнє ставлення до себе на різних етапах життя, нами був проведений ще один експеримент, який ми назвали «Вибір за шкалою віків», основною метою якого було порівняння психосемантики образу Я дошкільників із ЗПР та із нормотиповим розвитком в минулому, сьогодні та майбутньому. Сутність експерименту полягала в тому, що на спеціальній шкалі віків дітям пропонувалося показати зображення їхнього однолітка, а потім обрати на шкалі вікових груп (від немовляти до старості) «бажаний», «щасливий» та «нешчасливий» для себе вік. Після кожного вибору дітям пропонувалося пояснити свій вибір.

Були отримані наступні результати.

Лише 31% дітей 4-5 років групи НД при виборі свого реального віку зробили правильний вибір (частіше вони його занижували). Пояснення вибору носили випадковий характер, або спиралися на другорядні деталі.

В групі НД 5-6 років вже 52% правильно сприймали свій реальний вік, а в процесі пояснення своїх виборів спиралися на більш суттєві ознаки – розмір, вид діяльності та ін.

В групі НД 6-7 років майже 77% дітей правильно визначили свій вік.

Діти 6-7 років групи ДЗПР дуже рідко правильно визначили свій вік (21%), а змістовні обґрунтування виборів були відсутні.

Інші категорії - «бажаний», «щасливий» та «нешчасливий» для себе вік проявили наступну тенденцію.

Для дітей 4-5 років групи НД зображений вік був бажаним, коли він міг задовольнити їхні потреби. Тому, на наш погляд, до щасливих ними був віднесений зрілий вік (не старість). Наприклад, Таня М. казала, що хоче бути дорослою, щоб купити собаку, а старенькою не хоче бути, бо вони хворіють та помирають.

В групі НД 5-6 років «щасливим» був переважно молодший шкільний та юнацький вік, а «нещасливим» - ранній вік та старість. Мотивація у них вже була професійна, соціальна, навчально-пізнавальна. Микола Д. казав, що хоче бути дорослим та навчитися водити автомобіль, а Ліза О., що стане дорослою та піде у школу.

В групі НД 6-7 років «щасливим» віком також вважали дорослість, а «нещасливим» - раннє дитинство та старість. Ступінь привабливості віку визначалася вже соціальним статусом людини, самостійністю у вчинках та думках, можливістю керувати власним життям. Сергій Х. казав, що не хоче бути маленьким, бо їм всі кажуть, що треба робити, а Діана Д. казала, що буде дорослою та буде ходити на дискотеку. В цілому діти із нормотиповим розвитком молодшого віку провідними характеристиками віку вважають зріст та зовнішність, а найближчою перспективою є школа; в старшому віці у перспективі розглядається юнацтво та дорослість, привабливість яких визначається соціальною активністю.

**Таблиця 1.** Уявлення дітей дошкільного віку із ЗПР та із нормотиповим розвитком про своє минуле

Категорії відповідей	Групи дітей та вік		
	НД 4-5 років	НД 6-7 років	ДЗПР 6-7 років
Відсутність спогадів	26	15	47
Змістовність спогадів			
1. Часові інверсії	12	-	23
2. Шаблонні уявлення про минуле	20	-	28
3. Знання про себе в минулому зі слів інших людей	31	18	-
4. Пригадування дій	12	12	38
5. Пригадування емоційних станів	13	9	7
6. Пригадування подій	12	24	4
7. Узагальнений образ себе у минулому	-	37	-
Віддаленість від сьогодення			
1. Віддалене минуле	30	74	10
2. Близьке минуле	53	26	31
3. Умовне минуле	17	-	59
Афективна складова спогадів			
Негативна	17	13	69
Нейтральна	34	17	20
Позитивна	59	70	11

Діти 6-7 років групи ДЗПР, обираючи на шкалі певні вікові відрізки, робили це навмання, ситуативно, дуже часто один і той же вік обирали і як «щасливий», і як «нещасливий». Мотивація виборів дуже рідко усвідомлювалася та вербалізувалася.

Оскільки чітких уявлень про себе на даному етапі роботи ми не отримали, була проведена бесіда. Дітям задавалося питання: «Що ти пам'ятаєш з того часу, коли ти був маленьким, менше, чим зараз?». Результати бесіди відображені у таблиці 1.

На цьому етапі роботи ми аналізувати відповіді дітей за такими критеріями: змістовність (те, що дитина пам'ятає про себе в минулому або знає зі слів дорослих), ступінь віддаленості від сьогодення та афективна складова спогадів.

Було констатовано, що діти із затримкою психічного розвитку (група ДЗПР) відчували складнощі при описі

свого минулого. На наше питання майже половина дітей відповідали «Не пам'ятаю», «Забув», «Не знаю». Крім того, багато дітей виявили викривлення у рефлексії свого минулого: описували сьогодення або майбутнє замість минулого, вигадували події, яких з ними не було та ін. Афективна складова спогадів часто була негативною: діти пригадували відвідування лікаря, образи на батьків та ін.

У дітей, які розвиваються нормотипово (група НД), спогади були змістовнішими, а їхній віковий діапазон ширший (багато з них розповідають навіть передісторію свого народження, що свідчить про участь дорослих у формуванні спогадів). Найближче до сьогодення минуле представлене дуже особистими спогадами, а діти 6-7 років, пригадуючи минуле, надають собі характеристику: «Коли я був маленький, то часто дрався», а про негативні події минулого розповідають як про такі, що вже завершилися.

У дітей із затримкою психічного розвитку (група ДЗПР) уяви про ранній досвід часто відсутні або дуже стереотипизовані: «Коли я був маленький, смоктав соску». Крім того, досвід минулого у них не індивідуалізований, емоційно недиференційований, життєвий досвід не завжди усвідомлюється та відкладається у пам'яті.

На наступному етапі експериментальної роботи ми провели діагностичну гру «Рольова орієнтація на ціль», основною метою якої було виявлення яким чином зміст уявлення про себе у часовій транспективі впливає на часову самоорганізацію дітей. Діагностична гра здійснювалася у три етапи. На першому ми робили заміри поведінки, на другому поставили перед дітьми конкретну задачу в процесі гри, а на третьому етапі в процесі спостереження та бесіди ми фіксували зміни, які відбулися в процесі виконання завдання та виявляли, що дітям запам'яталося в ігровій ситуації.

В процесі проведення діагностичної гри ми досліджували поведінку дітей за наступними параметрами: 1) прийняття задачі, інтерес до такої діяльності; 2) включеність в ігрову ситуацію як показник мотиваційної активності; 3) рольові домагання; 4) вплив відстроченої мети на поведінку та діяльність; 5) способи досягнення мети; 6) збереження у пам'яті первинного сенсу мети.

По результатам проведеної діагностичної гри ми виокремили 3 групи дітей.

До першої групи були включені діти 4-5 років, які розвиваються нормотипово (НД). Вони приймають перспективні цілі ігри, але довго не утримують їх у пам'яті. У їхній ігровій поведінці ми зафіксували залежність від ролі, нові з змістом задачі вирішувалися старими способами. В цьому віці нормотипові діти на усі ігрові ролі обирають себе, не усвідомлюють якості іншої дитини, обираючи когось із групи, орієнтуються на ситуативні ознаки, не пов'язані із грою: «Обираю Колю, він швидко снідає». Діти цієї групи припам'ятовують лише те, що їм сподобалося, образи пам'яті фрагментарні та дуже суб'єктивні.

До другої групи були включені нормотипові діти 6-7 років (НД). Ці діти приймають та добре утримують в пам'яті цілі гри, завдяки яким вони набувають певного статусу. В процесі гри вони свідомо навчаються новому, перебудовують поведінку, коли змінюються обставини. При виборі ролі вони орієнтуються на особистісні риси та компетенції себе або інших дітей: «Сергійко буде капітаном команди, він справедливий». На протязі всього ігрового періоду вони зберігають активність та вихідні уявлення про первинну мету.

**Таблиця 2.** Темпоральні особливості ставлення до себе дітей дошкільного віку у групах порівняння

Групи дітей					
Значення коефіцієнту кореляції					
НД 4-5 років		НД 6-7 років		ДЗПР 6-7 років	
РО-У	РО-С	РО-У	РО-С	РО-У	РО-С
0,45	0,50	0,73*	0,82**	0,31	-0,13

Примітки: Коефіцієнт кореляції Спірмена \* значимість на 0,05; \*\* значимість на 0,01; РО – сумарний показник рольової орієнтації; У – уявлення про себе; С – ставлення до себе у часовій перспективі;

До третьої групи були включені діти 6-7 років із затримкою психічного розвитку (ДЗПР). Поставлену ігрову задачу вони не завжди приймають та утримують. Активність та рольові форми поведінки в процесі гри виражена слабо. Ролі вони обирають собі мимовільно, ніколи не пропонують на ролі інших дітей та не мотивують власні вибори. Констатовано, що діти із ЗПР рідко пам'ятають щось більше, ніж факт дії у найближчому майбутньому, погано запам'ятовують рольові обов'язки гравців.

В таблиці 2 відображено темпоральні особливості ставлення до себе дітей дошкільного віку у групах порівняння.

**Висновки.** Отримані в нашому дослідженні дані суттєво розширюють межі уявлення про особливості образів самосвідомості дітей із ЗПР, пов'язаних із часом їхнього власного життя. Розвиток уявлення дитини з особливими освітніми потребами (в нашому дослідженні із ЗПР) про власне життя в минулому, сьогоднішньому та майбутньому сприяє розвитку їхньої самоорганізації та подальшого

включення у соціальне життя. Показано, що малюнки дітей групи ДЗПР 6-7 років подібні малюнкам дітей 4-5 років групи НД. Тому, в подальшому дослідницький інтерес був зосереджений лише на одній віковій вибірці дітей ДЗПР, у яких слабше, ніж у групі 4-5 років НД виражене ставлення до вікових груп (малюнки були чорно-білими або однокольоровими), а зміст самого віку жодними образотворчими засобами не відображався. Крім того, темпоральні вибори робилися ситуативно, а мотивація виборів не часто усвідомлювалася та вербалізувалася. Констатовано, що діти із затримкою психічного розвитку відчують складнощі при описі свого минулого, емоційна складова спогадів частіше є негативною. Було розроблено діагностичну гру, в процесі якої відстежувалася поведінка дітей за параметрами: прийняття задачі, інтерес до такої діяльності; включеність в ігрову ситуацію як показник мотиваційної активності; рольові домагання; вплив відстроченої мети на поведінку та діяльність; способи досягнення мети; збереження у пам'яті первинного сенсу мети. Виявлено, що поставлену ігрову задачу діти із ЗПР не завжди приймають та утримують. Активність та рольові форми поведінки в процесі гри виражена слабо. Ролі вони обирають собі мимовільно, ніколи не пропонують на ролі інших дітей та не мотивують власні вибори. Констатовано, що діти із ЗПР рідко пам'ятають щось більше, ніж факт дії у найближчому майбутньому, погано запам'ятовують рольові обов'язки гравців.

Перспективи подальших наукових розвідок полягають у розробці формульованої програми, спрямованої на темпоральну орієнтацію дітей із ЗПР як засіб розвитку їхньої самосвідомості.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни. М.; Мысль, 2014. 299 с.
2. Головаха С, Кроник А. Психологічний час особистості. Київ.: Наукова думка, 2018. 207 с.
3. Зимбардо Ф., Бойд Дж. Парадокс времени. Новая психология времени, которая улучшит вашу жизнь. СПб: Речь, 2014. 352 с.
4. Клименко Ю.О. Категория часу у психологічній науці. Психологія і особистість 2017. №1 (11). С.64-72.
5. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2013. 720 с.

#### REFERENCES

1. Abul'hanova-Slavskaja, K.A. (2014). Strategija zhizni [Life strategy]. M.; Mysl',
2. Holovakha, Ye, Kronyk, A. (2018). Psykholohichniy chas osobystosti [Psychological time of personality]. Kyiv.: Naukova dumka,
3. Zimbardo, F., Bojd, Dzh. (2014). Paradoks vremeni. Novaja psihologija vremeni, kotoraja uluchshit vashu zhizn' [The paradox of time. A new psychology of timing that will improve your life]. SPb: Rech'.
4. Klivenko, Yu.O. (2017). Katehoriia chasu u psykholohichnij nauki [Category of time in psychological science]. №1 (11).
5. Rubinshtejn, S.L. (2013). Osnovy obshhej psihologii [Fundamentals of general psychology]. SPb.: Piter,.

#### Temporal aspect of self-image in older preschool children with mental retardation

H. Sokolova

**Abstract.** The article presents the results of an empirical study of the features of the temporal aspects of the image of the self in children with mental retardation. It is shown that the most adequate way of knowing time can be selectivity in the perception of life events, the subjectivity of their assessments, arbitrariness in interaction with time. Subjective time is an important component of the development of personal self-awareness. Unfortunately, in the modern domestic scientific space the temporal aspects of self-consciousness are presented on normative samples. For children with special educational needs, there are no such studies. The results of the empirical study significantly expand the boundaries of the notion of the peculiarities of children's self-awareness of mental retardation associated with the time of their own lives, as it contributes to the development of their self-organization and further inclusion in social life. The study was conducted with comparison groups, but since most of the results of children in the mental retardation group 6-7 years are similar to children 4-5 years, the research interest was focused on only one age sample of children with mental retardation. It was stated that they have a weaker attitude to age groups than in the group of 4-5 years of normative development, and the content of the age itself is not reflected by any visual means. In addition, temporal elections were made situationally, and the motivation for elections was rarely realized and verbalized. It turned out that children with mental retardation have difficulty describing their past, the emotional component of memories is often negative. A diagnostic game was developed, in the process of which children's behavior was monitored according to the parameters: acceptance of the task, interest in such activities; involvement in the game situation as an indicator of motivational activity; role claims; the impact of a delayed goal on behavior and activities; ways to achieve the goal; memorizing the original meaning of the goal. It was found that children with mental retardation do not always accept and retain the game task, they rarely remember anything more than the fact of action in the near future, they do not remember the role responsibilities of players.

**Keywords:** children with mental retardation, self-relation, self-consciousness, subjective time, stages of life, image of I.

## Психологічна безпека освітнього середовища для викладачів педагогічних коледжів

Л. М. Тягур

Відокремлений структурний підрозділ  
«Гуманітарно-педагогічний фаховий коледж Мукачівського державного університету», Мукачево, Україна  
Corresponding author. E-mail: Lyubomira107@gmail.com

Paper received 26.08.21; Accepted for publication 13.09.21.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2021-256IX100-15>

**Анотація.** У статті наведено результати дослідження психологічної безпеки освітнього середовища викладачів педагогічних коледжів України розглянуто дослідження психологічної безпеки у різних країнах світу. Проаналізовано. Показано, що близько третини викладачів педагогічних коледжів почувалися незахищеними в різних ситуаціях взаємодії в закладі освіти. Подано дані дисперсійного аналізу особливостей психологічної безпеки викладачів в залежності від їх статі, віку та сімейного стану. Описано основні загрози психологічній безпеці освітнього середовища педагогічного коледжу та можливі причини.

**Ключові слова:** психологічна безпека, освітнє середовище, мобінг, викладач, педагогічний коледж.

**Вступ.** У сьогоднішній час стрімких змін, які відбуваються у всьому світі, проблема психологічної безпеки освітнього середовища постає особливо гостро, адже саме від неї буде залежати комфорт і ефективність роботи всіх учасників освітнього процесу.

«Психологічно безпечне освітнє середовище – це середовище, вільне від проявів психологічного насильства у взаємодії, яке сприяє задоволенню потреб у особистісно-довірчому спілкуванні, створює референтну значимість середовища та забезпечує психічне здоров'я учасників навчально-виховного процесу»[1]. Від стосунків з колегами, здобувачами освіти, емоційного комфорту та визнання в колективі, власної захищеності в різних ситуаціях у закладі освіти буде залежати розкриття творчого потенціалу викладача педагогічного коледжу, бажання вдосконалювати свою педагогічну роботу, розвивати педагогічні здібності, надавати якісні освітні послуги. В освітньому середовищі педагогічного коледжу мають створюватися сприятливі умови для особистісно-професійного розвитку викладача, адже від цього буде залежати якість навчання здобувачів освіти та їх власний емоційний комфорт і задоволеність навчанням.

**Короткий огляд публікацій з теми.** На проблему психологічної безпеки у своїх дослідженнях звертали увагу чимало сучасних учених різних країн. Широкий спектр робіт з проблематики психологічної безпеки особистості та оточуючого її середовища дає підстави для висновку про вагомість досліджуваного феномену для успішності діяльності працівників та організацій у різних сферах людського буття. Так, зокрема, Аброр і Рафаель Акаміві проводили дослідження психологічної безпеки в компаніях, визначивши нові теоретичні виміри психологічної безпеки, такі як аудит фізичного ризику та емоційний внутрішній стан, а добробут працівника вважали новою конструкцією, яка доповнює концепцію оцінки нефінансових показників [2]

Механізми, які впливають на продуктивність на рівні команди досліджували Кім С, Лі Х і Коннертон Т.П. Вони перевірили гіпотезу зв'язку психологічної безпеки та ефективності на основі роботи польових команд з продажу та обслуговування в Південній Кореї. [3]

Маркус Баер, Майкл Фрез аналізували діяльність німецьких компаній середнього розміру і досліджували

зв'язок між інноваційними процесами, середовищем для ініціативи та психологічною безпекою, а також результатами діяльності компанії. Результати німецьких учених показали, що клімат ініціативи та психологічна безпека були позитивно пов'язані з двома показниками діяльності - поздовжньою зміною прибутковості активів та досягненням цілей фірми, а також модерували зв'язок між інноваціями в процесах та результатами діяльності фірми [4].

Група дослідників, Ювен Лю, Роберт Т. Келлер, Кеннет Р. Бартлетт, вивчали внесок ініціативного клімату, психологічної безпеки та обміну знаннями до творчості команди в командах проектах досліджень та розробок дослідницьких команд на Тайвані. Запропонували модель творчого потенціалу організаційного навчання, враховуючи те, як ініціативний клімат взаємодіє з психологічною безпекою співробітників, впливаючи на обмін знаннями та творчі результати команд. Результати досліджень вищеназваних вчених підтвердили вплив рівня ініціативного клімату на взаємозв'язок між психологічною безпекою та поведінкою обміну знаннями [5].

Кількісно оцінювали наявність психологічної безпеки у персоналі, що надає критичну допомогу Кейт Грейлі, Клері Леон-Вілпалос, Елінор Мюррей, Стівен Бретт, Ці вчені досліджували способи, якими проявляється психологічна безпека у працівників відділень інтенсивної терапії в рамках Національного фонду охорони здоров'я в Лондоні, Великобританія. Дослідники прийшли до висновків шляхом виявлення та розширення ролі ситуаційного контексту в психологічній безпеці, та шляхом введення та розширення можливих негативних наслідків психологічного безпечного середовища в умовах охорони здоров'я [6].

Досліджував роль соціального капіталу та психологічної безпеки у розвитку навчальної поведінки, заснованої на помилках в організаціях різних галузей Ізраїлю Авраам Кармелі, Це дослідження дало можливість зробити висновок, що в організаціях, де існує сильний соціальний капітал, активізується розвиток психологічної безпеки та поведінки, заснованої на помилках. Дослідником також виявлено, що соціальний капітал через психологічну безпеку прямо і опосередковано асоціюється з поведінкою, що базується на помилках [7].

Альфред Вонг, Дін Тьосвольд, Цзяфан Лу провели

дослідження керівників та членів команд у Шанхаї, Китай, яке дало змогу відмітити, що психологічна безпека в командах є важливим посередником між цінностями лідера та навчанням у команді. Ці результати були інтерпретовані як припущення, що цінності лідера можуть допомогти учасникам розвинути психологічну безпеку, яка, у свою чергу, спонукає до навчання [8].

Вплив лідерства, орієнтованого на зміни, та вплив психологічної безпеки на командне навчання у бригадах медичних працівників у різних державних лікарнях в Іспанії досліджували Аїда Ортега, Піт Ван ден Босше, Міріам Санчес-Мансанарес, Рамон Ріко та Франсіско Гіл [9].

На Україні взаємозв'язок психологічної безпеки освітнього середовища школи та мотивації інноваційної діяльності вчителів вивчала Олена Бондарчук. Дослідження показало, що психологічно безпечне освітнє середовище забезпечує суб'єктивне благополуччя учасників освітнього процесу, стимулює їх до творчості та саморозвитку [10]. Подібні результати дослідниця встановила і для викладачів закладів вищої освіти. Натомість, попри всю актуальність, дослідження психологічної безпеки освітнього середовища для викладачів педагогічних коледжів практично відсутні.

**Мета:** дослідити рівень психологічної безпеки освітнього середовища для викладачів педагогічних коледжів.

**Матеріали і методи.** У дослідженні взяли участь 290 викладачів педагогічних коледжів з різних регіонів України, із них за статтю: 75 % жінок, 25 % чоловіків; за віком: до 30 років – 13,1 %, 30-40 років – 22,8 %, 40-50 років – 23,6 %, 50-60 років – 20,2 %, понад 60 років – 20,2 %; за сімейним станом: незаміжніх/неодружених – 20 %, заміжніх/одружених – 80 %. Такий розподіл відповідає тенденціям у генеральній сукупності і, отже, свідчить про репрезентативність вибірки.

Рівень психологічної безпеки освітнього середовища визначався за методикою І. Баєвої «Психологічна безпека освітнього середовища», у модифікації О. Бондарчук. Одержані результати підлягали математико-статистичному аналізу з використанням комп'ютерної програми SPSS (версія 23.0).

**Результати та їх обговорення.** Більшість досліджуваних викладачів (97,9 %) відзначили, що робота у педагогічному закладі вимагає постійного вдосконалення професійної майстерності, лише 2,1 % не могли ствердно відповісти на це питання. 97,9 % викладачів вважають, що обрана робота сприяє розвитку їх здібностей. Адже саме в час науково-технічного прогресу викладач має постійно здобувати нові знання, оновлювати індивідуальний і соціальний досвід, опановувати новітніми методиками навчання здобувачів освіти, тобто «йти в ногу з часом, або навіть трішки випереджувати його».

Педагогічна робота дуже подобається 67,5 % опитаних, 31,0 % – подобається і лише 1,5 % є незадоволеними обраною професією. У 86,9 % опитаних робота викликає гарний настрій. Отже, більшість викладачів вважають викладацьку роботу справою свого життя, роботою за покликом серця.

Але досить прикрим є той факт, що 11,6 % викладачів є незадоволеними стосунками з колегами, 9,6 % –

відчувають невдоволення від спілкування із здобувачами освіти, 17,2 % – не мають емоційного комфорту. 27,2 % – не можуть висловити свою точку зору, 15,1 % – не відчувають поважного ставлення до себе, 9,2 % мають побоювання щодо збереження власної гідності, 16,1 % – не можуть звернутися за допомогою, 16,8 % викладачів певні чинники заважають проявити ініціативу та активність, 28,3 % вважають, що на роботі не враховуються їх особисті проблеми та труднощі, у 23,8 % – ігноруються їхні прохання та пропозиції, 13,9 % викладачів не вважають свою роботу захопливою в закладі освіти на даний час.

Доктор Емі Едмондсон, професор Гарвардської бізнес-школи, яка визначила термін психологічна безпека, як «віру в те, що ніхто не буде покараний або принижений за висловлювання з ідеями, питаннями, проблемами чи помилками» [11], але як ми бачимо з опитування то кожен четвертий викладач боїться висловити свою точку зору, не враховуються особисті проблеми та труднощі та ігноруються його прохання та пропозиції, що заважає і розвитку здібностей і розкриттю творчого потенціалу викладача, та в свою чергу погано позначається на якості самої освіти майбутніх випускників педагогічних коледжів.

Не відчувають захисту 19,1 % викладачів від публічного приниження здобувачами освіти, 18 % – від публічного приниження колегами, 22,9 % – від публічного приниження адміністрацій педагогічних коледжів.

20,2 % викладачів не є захищеними від погроз здобувачів освіти, 15,1 – від погроз колег, 20 % – від погроз адміністрації коледжу.

24,3 % опитаних не є захищеними від того, що їх змусять робити що-небудь проти їх бажання здобувачі освіти, 28,7 % – не відчувають захисту, що їх змусять робити що-небудь проти їх бажання колеги, 39,3 % – адміністрація. 31,6 % не є захищеними від ігнорування здобувачами освіти, 28,7 % колегами, 32,4 % – адміністрацією.

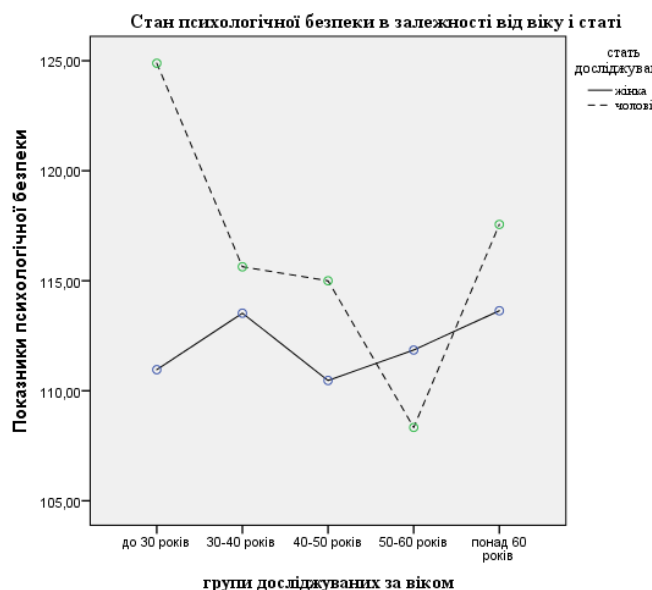
Не мають захисту 32 % викладачів від недобррозичливого ставлення здобувачів освіти, 31,4 % – від недобррозичливого ставлення колег, 31,3 % – від недобррозичливого ставлення адміністрації.

Професійна діяльність педагога за відсутності психологічної безпеки освітнього середовища, захисту від погроз, ігнорування, недобррозичливого ставлення, роботи проти власного бажання, виконання завдань не за своїми посадовими обов'язками, нерівномірного розподілу завдань між членами колективу, не стимулювання роботи різними видами заохочень, може спричинити у людини пригніченість, відчуженість, емоційне вигорання, а потім і більш негативні наслідки – фрустрацію, депресивні стани, психосоматичні захворювання.

Основною загрозою психологічної безпеки є явища мобінгу, босінгу. Мобінг – це систематичне цькування, психологічний терор, форми зниження авторитету, форма психологічного тиску у вигляді цькування співробітника у колективі, зазвичай з метою його звільнення [12, с. 55]. Босінг – мобінг з боку керівництва. Процес мобінгу містить у собі п'ять фаз: перша – наявність тривалого і не вирішеного конфлікту; друга – аг-

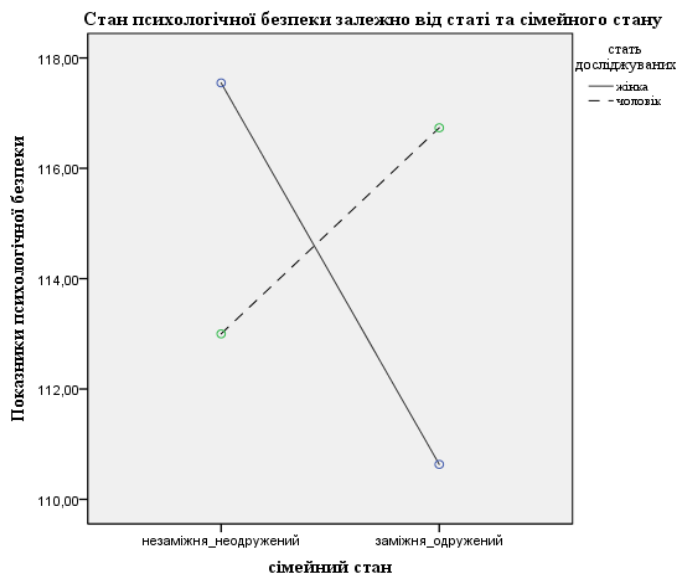
ресивні дії та ворожі відносини; третя – у конфлікт утягується керівництво та інші співробітники, переслідуваний піддається наклепу; четверта – на працівникові ставиться клеймо, насамкінець – звільнення [13]. Щодо підстав виникнення утиску (мобінгу), то вони можуть бути різні: соціальні, виробничі чи особистісні. Як приклад можна назвати бажання помсти; жаждою до влади; особисте неприйняття людини; заздрість; страхи, нудьгу; контроль над працівником; амбіції, кар'єрне зростання. На жаль, цей перелік не є вичерпним, і в кожному випадку він може бути індивідуальним [14]. А, як ми бачимо з вищенаведеного аналізу, то від 15,1 % до 39,3 % викладачів не почувують себе безпечно в освітньому середовищі педагогічного коледжу.

За результатами дисперсійного аналізу (рис.1) можна побачити, що чоловіки почувуються більш захищеними ніж жінки, що може бути наслідком гендерної нерівності в освіті, хоча освіта вважається більш традиційно жіночою галуззю. Це ми можемо побачити і по вибірці дослідження, не дивлячись на те, що жінок є більше в три рази, але вони є менш захищеними. Хоча з віком рівень психологічної безпеки є нижчим і для викладачів чоловічої статі ( $p < 0,05$ ).



**Рис.1.** Стан психологічної безпеки викладачів педагогічних коледжів у залежності від віку і статі

Якщо проаналізувати стан психологічної безпеки освітнього середовища педагогічного коледжу в залежності від статі та сімейного стану (див.рис.2), то можна визначити, що незаміжня жінка-викладач є більш захищена як чоловік-викладач, але заміжня жінка є менш захищена ніж одружений чоловік ( $p < 0,05$ ).



**Рис 2.** Стан психологічної безпеки викладачів педагогічних коледжів у залежності від статі та сімейного стану

Незаміжня жінка може повністю віддаватися роботі, більш вільно почуватися в колективі, не несе турботу за інших, так як не є обтяжена сімейними справами та може більше уваги звертати на свій кар'єрний ріст. Неодружений чоловік-викладач часто почуватися менш впевнено в педагогічному колективі, в якому переважають жінки. На стан психологічної безпеки досить великою мірою буде впливати розподіл обов'язків в сім'ї, пов'язаних у українському ментальності: жінка в українському суспільстві є берегинєю сім'ї і на неї покладаються більше сімейних обов'язків ніж на чоловіка. Чоловік, одружуючись, може більше часу присвятити роботі і реалізувати свої прагнення, пов'язані з трудовою діяльністю, так як він менше обтяжений господарською роботою в сім'ї, яку частково перебирає на себе жінка. Для колег по роботі одружений чоловік перестає бути «об'єктом переслідування», насмішок, так як він вже є реалізованим в сімейному житті і до нього є менше уваги інтимного характеру.

**Висновки.** Отже, результати дослідження свідчать, що від 15,1 % до 39,3 % викладачів педагогічних коледжів не почувуються психологічно захищеними в різних ситуаціях взаємодії в освітньому середовищі. При цьому чоловіки-викладачі почувуються більш захищеними в освітньому закладі ніж жінки, особливо молодші за віком й одружені.

Перспективи подальших досліджень бачимо у розробленні та впровадженні психологічної програми з покращення психологічної безпеки освітнього середовища для викладачів педагогічних коледжів та протидії різних форм психічного насильства з урахуванням виявлених гендерно-вікових та соціально-демографічних відмінностей.

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Обеспечение психологической безопасности в образовательном учреждении: практическое руководство / Под ред. И.А. Басовой. – СПб.: Речь, 2006. – 288с.
2. Abror and Raphael K. Akamavi Psychological safety and organisational performance in Indonesian companies: Preliminary findings // Applied Psychology Proceedings of the 2015 Asian Congress of Applied Psychology (ACAP 2015)2015 Asian Congress of Applied Psychology (ACAP 2015), Concorde Hotel, Singapore, 19 – 20 May 2015 <https://doi.org/10.1142/9796> | November 2015, pp. 8-38
3. Kim S, Lee H and Connerton TP (2020) How Psychological Safety Affects Team Performance: Mediating Role of Efficacy and Learning Behavior. Front. Psychol. 11:1581. doi: 10.3389/fpsyg.2020.01581



4. Markus Baer, Michael Frese Innovation is not enough: climates for initiative and psychological safety, process innovations, and firm performance // Journal of Organizational Behavior, Volume24, Issue1, February 2003, Pages 45-68
5. Yuwen Liu, Robert T. Keller, Kenneth R. Bartlett Initiative climate, psychological safety and knowledge sharing as predictors of team creativity: A multilevel study of research and development project teams // Creativite and innovation management, 27 April 2021 <https://doi.org/10.1111/caim.12438> / Volume30, Issue3, September 2021, Pages 498-510
6. Grailey K, Leon-Villapalos C, Murray E, et al Exploring the factors that promote or diminish a psychologically safe environment: a qualitative interview study with critical care staffBMJ Open 2021;11:e046699. doi: 10.1136/bmjopen-2020-046699
7. Abraham Carmeli, Social Capital, Psychological Safety and Learning Behaviours from Failure in Organisations, Long Range Planning, Volume 40, Issue 1, 2007, Pages 30-44, ISSN 0024-6301, <https://doi.org/10.1016/j.lrp.2006.12.002>.
8. Alfred Wong, Dean Tjosvold, Jiafang Lu Leadership values and learning in China: The mediating role of psychological safety Volume48, Issue1, April 2010, Pages 86-107 <https://doi.org/10.1177/1038411109355374>
9. Ortega, Aída, et al. The influence of change-oriented leadership and psychological safety on team learning in healthcare teams. Journal of Business and Psychology, 2014, 29.2: 311-321.
10. Бондарчук О. І. Психологічна безпека освітнього середовища закладів загальної середньої освіти та її вплив на мотивацію інноваційної діяльності вчителів / О. І. Бондарчук // Вісник післядипломної освіти. Серія : Соціальні та поведінкові науки. - 2017. - Вип. 4-5. - С. 17-27. - Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/vispdoso\\_2017\\_4-5\\_5](http://nbuv.gov.ua/UJRN/vispdoso_2017_4-5_5).
11. Edmondson, A. (2018). The Fearless Organization: Creating Psychological Safety in the Workplace for Learning, Innovation, and Growth. (John Wiley & Sons) ISBN 978-1119477242
12. Колодей К. Моббинг. Психотеррор на рабочем месте и методы его преодоления / Пер. с нем. - Харьков: Гуманитарный Центр, 2007. — 368 с.
13. Карчевський І.Р. Проблемна міжособистісна взаємодія особового складу військової частини та особливості її діагностики і попередження : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.09. Хмельницький : Національна академія Державної прикордонної служби України ім. Б. Хмельницького, 2005. 19 с.
14. Сімакова С. І. Актуальні проблеми запобігання мобінгу в трудових відносинах в Україні. Юридичний бюлетень. 2018. Вип. 8. С. 137– 142.

#### REFERENCES

1. Ensuring psychological safety in an educational institution: a practical guide / Pod red. Y.A. Baevoi. – SPb.: Rech, 2006. – 288p.
10. Bondarchuk O. I. Psychological safety of the educational environment of secondary schools and its influence on motivation of innovative activities of teachers / O. I. Bondarchuk // Newsletter of diploma education. Series: Social and behavioral sciences. - 2017. - Volume 4-5. - Pages 17-27. - [http://nbuv.gov.ua/UJRN/vispdoso\\_2017\\_4-5\\_5](http://nbuv.gov.ua/UJRN/vispdoso_2017_4-5_5).
12. Kolodei K. Mobbing: Psychoterror am Arbeitsplatz und seine Bewaltigung / translation from German Kharkiv: Humanitarian Center Publishing House, 2007. 368 p.
13. Karchevsky I.R. Problematic interpersonal interaction of military personnel and features of its diagnosis and prevention : Abstract. dis ... cand. psychol. Sciences: 19.00.09 / I.R. Karchevsky ; Nat. acad. State. border. service of Ukraine named after B. Khmelnytsky. - Khmelnytsky., 2005. - 19 p. - uкр.
14. Simakova S. I. Actual problems of prevention of mobbing in labor relations in Ukraine. Legal bulletin. 2018. Volume. 8. Pages 137– 142.

#### Psychological safety of the educational environment for teachers of pedagogical colleges

L. M. Tiahur

**Abstract.** The article examines the study of psychological safety in different countries. The research of psychological safety of the educational environment of teachers of pedagogical colleges of Ukraine is analyzed. It is shown that up to 39 % of teachers of pedagogical colleges are vulnerable in various situations of interaction in the educational institution. The data of the analysis of psychological safety depending on age and sex, sex and marital status are given. The main threats to the educational environment of the pedagogical college and possible causes are described.

**Keywords:** *psychological safety, educational environment, mobbing, teacher, pedagogical college.*



## Особистісні особливості здатності до цілепокладання на різних етапах самореалізації

О. С. Заболотна

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

Paper received 06.09.21; Accepted for publication 18.09.21.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2021-256IX100-16>

**Анотація.** У статті зазначено, що на шляху самореалізації цілепокладання є інтегральним утворенням, сенсом життя, за допомогою якого особистість регулює і організовує власне життя. Продемонстровано, що в структурі здатності до цілепокладання існують наступні компоненти: інтелектуальний, особистісний, діяльнісний. Вивчено і порівняно особистісний (індивідуально-особистісні якості, система цінностей) і діяльнісний (вольові якості) компоненти у жінок на різних етапах самореалізації. Встановлено, що студентки, які знаходяться на етапі саморозуміння і самосприйняття не є здатними до відповідального цілепокладання оскільки мають ідеальне уявлення про себе, завищену самооцінку, недостатньо розвинуту рефлексію і зниження ефективності адаптації, конфлікт цінностей (універсалізм – досягнення, безпека - самостійність, самостійність - конформність), песимістичний погляд на події, орієнтовані на майбутнє без розвинених вольових якостей. З'ясовано, що студентки мають певні цілі, але не завжди здатні представити більш-менш ясну картину бажаного майбутнього, тому кінцева мета може бути не обґрунтованою, нестійкою. Показано, що жінки на етапі самореалізації живуть у теперішньому, мають реальне уявлення про себе, в них відсутня повна задоволеність собою, що при досить вираженій самоповазі і в цілому позитивній оцінці своєї особистості спонукає респондентів до подальшого самовдосконалення. Продемонстровано, що жінки при досягненні цілей використовують вольові якості, мають конфлікт цінностей (стимуляція - безпека), що властиво зрілим адаптивним особистостям, з певним рівнем гідності і гнучкості.

**Ключові слова:** цілепокладання, індивідуально-особистісні особливості, цінності, вольові якості, жінки.

**Вступ.** Зазвичай під самореалізацією розуміють виявлення і розвиток людиною своїх здібностей в певних сферах діяльності. На думку К. Роджерса[3], самореалізація є вищим рівнем потреб людини, в результаті досягнення якої, людина здійснює своє призначення. На шляху самореалізації цілепокладання є інтегральним утворенням, сенсом життя, за допомогою якого особистість регулює і організовує власне життя як ціле та знижує розсіювання потенціалу особистості, консолідує посилення всіх його компонентів. Стрімка трансформація економічних, соціальних й інформаційних обставин породжує проблему ефективного використання потенціалу особистості, якісного цілепокладання. Оскільки в останній час цілепокладання розглядається більше у мотиваційній сфері і майже ігнорується особистісні і вольові характеристики людини, що забезпечують здібності до цілепокладання, то вважаємо тему дослідження актуальною.

**Короткий огляд публікацій.** Відповідно до системного підходу, здатність до цілепокладання є динамічним системно-структурним утворенням, що інтегрує в єдине ціле такі компоненти, як наполегливість, гнучкість, самостійність в постановці і виборі цілей, рівень опрацювання образу мети, процесу її досягнення, наслідків реалізації, стратегічність, реалістичність і рівень цілей (І.О.Дмитрієва). Вчені виділяють в структурі здатності до цілепокладання наступні компоненти: 1) інтелектуальний, 2) особистісний, 3) діяльнісний. Перший включає аналіз можливостей прогнозування і постановку цілей критеріїв досягнення цілей, вибору засобів досягнення, оцінки досягнутого результату. Особистісні особливості (характеристики, сенси, цінності, ресурси і інш.) відносять до змістовної частини другого компоненту здатності до цілепокладання. Третій компонент включає активність суб'єкта цілепокладання та його вольові якості.

Цілепокладання є процесом створення системи цілей, співвіднесення їх між собою і вибору кращих[4]. В основі цілепокладання лежать ціннісні орієнтації, які

Шварц називає поняттями або переконаннями, що керують вибором або оцінкою поведінки і подій. Саме сенсоутворювальні цінності народжуються внутрішнім вибором і відразу ж стають особистісним сенсом життя (О.Г.Асмолов). Згідно В.О.Ядову, вищий диспозиційний рівень утворює система ціннісних орієнтацій на меті життєдіяльності і засобу їх досягнення. Відомо, що на різних етапах самореалізації людина має різноманітні цінності і цілі, що мають вплив на особливості прояву індивідуально-особистісних властивостей.

**Мета статті** теоретико - емпіричним шляхом встановити особистісні особливості здатності до цілепокладання на різних етапах самореалізації особистості

**Матеріали і методи дослідження:** З метою вирішення поставленої мети ми використовували: теоретичні методи (проблемно-логічний метод, індукція, абстрагування, узагальнення, систематизація), методи психологічної діагностики та методи математичної обробки даних. Метод психологічної діагностики містив: аналіз ієрархії цінностей за методикою Ш.Шварца, модифікований тест Т.Лірі в адаптації Л.М.Собчик, методика "Оцінка вольових якостей" розроблена Н. Б. Стамбуловою. Дослідницька робота проводилась зі студентками, що здобувають вищу освіту в «Одеській Національній академії харчових технологій». Групу порівняння склали жінки-підприємці, що займають керівницькі посади в ієрархічних бізнес-компаніях або мають власний бізнес. Загалом у процесі дослідження було обстежено 153 жінок, з них – 84 студентки та 69 жінок-підприємців. Вік досліджуваних групи студенток відповідає першим двом етапам процесу самореалізації за І.Д. Сгоричевою[1], тобто етапам саморозуміння і самосприйняття, усвідомлення власної цінності, унікальності, значущості себе в світі, де метою є виявлення потенційних можливостей, дійсних потреб і життєвих сенсів. Респондентки групи жінок віднесено до етапу самореалізація, коли важливим стає втілення свого призначення, яке суб'єктивно відчувається особистістю.

Випробовувані - студентки беруть участь в дослідженні з метою з'ясування готовності самостійно і усвідомлено планувати і реалізовувати перспективи свого професійного та особистісного розвитку. Більшість жінок-підприємців віднесено до self-made бізнесменів, які відповідно до типології М.Мелія і В.Сізоненко характеризуються як суб'єкти підприємницької діяльності, які домоглися успіху за рахунок своїх

ділових, особистісних якостей, які не мають адміністративних і політичних ресурсів, що створювали бізнес з нуля.

**Результати і обговорення.** На першому етапі емпіричного дослідження було вивчено і порівняно особистісні особливості досліджуваних як компоненту здатності до цілепокладання.

**Таблиця 1.** Порівняння середніх значень показників індивідуально-особистісних особливостей в двох групах

Тип	Середнє значення в групі студенток	Середнєзначення в групі жінок	U-статистика Мана-Вітні	p-значення
Владно-лідуючий	7,44± 0,23	9,29± 0,41	1324,5	0**
Незалежно-домінуючий	8,44± 0,33	7,75± 0,43	737,0	0,11
Прямолінійно-агресивний	7,92± 0,36	7,71± 0,25	896,5	0,85
Недовірко-скептичний	7,58±0,55	6,8± 0,34	810,0	0,35
Покірно-сором'язливий	7,19±0,48	6,9± 0,39	846,5	0,53
Залежно-слухняний	6,58± 0,46	6,24± 0,37	833,5	0,46
Співробітницько-конвенційний	7,75± 0,52	7,41± 0,37	860,5	0,62
Відповідально-великодушний	9,06± 0,54	8,71± 0,45	840,5	0,5

Примітка: \*\* - різниця на рівні  $p < 0,01$ , \* - різниця на рівні  $p < 0,05$ .

Як можна побачити з таблиці 1, існує єдина статистично значуща різниця лише у прояві показників за владно-лідуючим типом, при якій більше середнє значення у групі жінок, тобто жінки більш сконцентровані на лідерстві та домінуванні, демонструють незалежність думки та завзятість у відстоюванні власної думки, що можуть розвинути до дидактичного стилю висловлювань та нетерпимості до критики і переоцінки власних можливостей.

Оскільки образ Я-ідеальне і Я-реальне є невід'ємною частиною структури цілісного Я, то далі ми вивчили і порівняли особливості індивідуально-особистісних особливостей в образі Я-ідеальне і Я-реальне за U-критерієм Мана-Вітні. У студенток за усіма типами не існує статистично значуща різниця у прояві показників між Я-реальним та Я-ідеальним, Отже, Я-реальне дівчат є конгруентним Я-ідеальному, що може свідчити про високу ступінь їх самоприйняття, завищену самооцінку, недостатньо розвинуту рефлексію й зниження ефективності адаптації.

У групі жінок ми бачимо іншу картину в порівнянні показників Я-реального та Я-ідеального. Так, статистично значуща різниця у прояві показників виявлена за прямолінійно-агресивним, недовірко-скептичним, покірно-сором'язливим та залежно-слухняним типами. Отже, образ Я у групі жінок не повністю збігається з ідеалом Я, тобто відсутня повна задоволеність собою, що при досить вираженій самоповазі і в цілому позитивній оцінці своєї особистості спонукає респондентів до подальшого самовдосконалення. Це властиво зрілим адаптивним особистостям, з певним рівнем гідності і гнучкості.

На другому етапі ми провели аналіз організації системи цінностей за методикою Ш.Шварца. Продемонстровано, що найважливішим типом цінностей для студенток є універсалізм. Тобто для них важливо розуміння, терпимість і захист благополуччя усіх людей і природи. Далі йдуть безпека (13%), самостійність (11%), досягнення (11%) та конформність (11%). Мотиваційною метою яких відповідно є: безпека для інших людей і себе, гармонія, стабільність суспільства і взаємовідносин; самостійність мислення і вибору способів

дії; особистий успіх відповідно до соціальних стандартів; стримування негативних схильностей, що мають соціальні наслідки. Гедонізм (8%) включає елементи як відкритості до змін, так і самозвеличення (за Ш. Шварцем). Останню позицію займає стимуляція (7%), де метою даного типу цінностей є хвилювання і новизна. Встановлено наявність наступних конфліктних пар в середині ієрархії: універсалізм – досягнення, безпека - самостійність, самостійність - конформність.

**Таблиця 2.** Порівняння середніх значень показників рангу цінностей в двох групах

Показник	Середнє значення в групі студенток	Середнє значення в групі жінок	U-статистика Мана-Вітні	p-значення
Комфорність	7,17±0,56	6,97±0,46	886,5	0,784
Традиції	5,39± 0,68	6,63± 0,44	1048,5	0,256
Доброта	6,92± 0,57	6,29± 0,46	816,0	0,374
Універсалізм	12,06± 0,96	6,35± 0,41	366,0	0**
Самостійність	10,06±0,59	5,94±0,45	352,0	0**
Стимуляція	6,28± 0,46	11,57± 0,8	1450,5	0**
Гедонізм	6,94±0,46	5,69±0,37	667,5	0,029*
Досягнення	8,61± 0,64	8,57± 0,48	905,5	0,914
Влада	5,83±0,52	10,24±0,55	1494,5	0**
Безпека	8,89±0,84	8,71±0,69	899,5	0,873

Примітка: \*\* - різниця середніх на рівні  $p < 0,01$ , \* - різниця на рівні  $p < 0,05$ .

У жінок, що займаються підприємницькою діяльністю на першому місці важливішим типом цінностей є стимуляція. Тобто для них важливою мотиваційною метою є підтримка оптимального рівня активності. Далі йде безпека(13%), значущім для жінок є безпека себе і для інших важливих людей, гармонія, стабільність суспільства і взаємовідносин. Визначальна мотиваційна мета типу цінностей «Влада», «Досягнення» та «Конформність», які займають третю позицію в ієрархії цінностей респондентів (11%): з одного боку, полягає в важливості досягнення соціального статусу або престижу, контролю або домінування над людьми і засобами, а також особистого успіху через прояв компетентності відповідно до соціальних стандартів. А з

іншого боку - для жінок не менш важливими є стримування дій і спонукань, які можуть нашкодити іншим і не відповідають соціальним очікуванням. Останню позицію займає гедонізм (4%) - задоволення, насолода життям. Отже, у групі жінок має місце незначна конфліктність між цінностями за теоретичною моделлю стосунків. Так, найважливіша цінність (стимуляція) знаходиться в протилежній площині цінності безпеки. Цінність конформізму є додатковою.

Порівняння за U-критерієм Мана-Вітні рангу цінностей жінок і студенток відображено у таблиці 2.

Як бачимо, статистично значуща розбіжність між показниками середніх значень спостерігається за такими цінностями, як універсалізм та самостійність, більше середнє значення у групі студенток на рівні  $< 0,01$ , тобто студентки сильніше спрямовані на захист права в самостійності мислення і вибору способів дії, в творчості та дослідницькій активності, тому для них важливі розуміння і терпимість, захист благополуччя всіх людей і природи. Існує статистично значуща розбіжність між показниками середніх значень і за такими цінностями, як стимуляція та влада, більше середнє значення у групі жінок на рівні  $< 0,01$ , тобто жінки сильніше замотивовані на досягнення соціального статусу або престижу, авторитету, багатства, соціальної влади, на суспільне визнання за рахунок контролю або домінування над людьми і засобами, глибоких переживань, що формує відчуття новизни. Також виявлено значущу статистичну розбіжність між показниками цінності гедонізму на рівні  $< 0,05$ , де більше середнє значення у групі студенток, тобто, враховуючи етап самореалізації студенток, для респондентів насолода життям є достатньо значущою, на відмінну від жінок.

На третьому емпіричному етапі ми вивчали особливості вольових якостей, як компоненту здатності до цілепокладання. Встановлено, що у студенток низький рівень усвідомленої та активної цілеспрямованості на певний результат у діяльності, наполегливість та завзятість на низькому рівні, сміливість і рішучість, ініціативність і самостійність знаходиться в зоні середніх значень, самовладання і витримка представлені на помірному рівні. Студентки мають певні цілі, але не завжди здатні представити більш-менш ясну картину бажаного майбутнього, тому кінцева мета може бути не обґрунтованою, нестійкою, не всі розумні дії будуть доцільні, іноді досліджувані схильні до безцільного проведення часу. Результати отримані за шкалою

«Мета» узгоджується з результатами дослідження З.Кіреєвої і В.Мазурика[2].

У групі жінок цілеспрямованість розвинена на середньому рівні з тенденцією до високих показників, сміливість і рішучість представлена на середньому рівні, вони є наполегливими та навіть завзятими особистостями в процесі досягнення мети, ініціативність і самостійність відбивається в активній установці не піддаватися впливу різних чинників, критично оцінювати поради та пропозиції інших осіб, діяти за можливість, на основі своїх поглядів і переконань, здатні контролювати свої дії, підпорядковувати свою поведінку рішенням свідомо поставлених завдань, за показником наявності мети, досліджувані мають різноманітні цілі і засоби досягнення, оскільки характеризуються більшою збалансованістю поглядів та домінуючих цінностей, а також усвідомленням важливості розвитку певних вольових якостей. Порівняння за U-критерієм Мана-Вітні продемонструвало розбіжності на  $p < 0,01$  за майже усіма шкалами крім шкали «Мета»  $p < 0,53$ .

Далі ми провели факторний аналіз у двох групах досліджуваних і встановили особистісні особливості здатності до цілепокладання на різних етапах самореалізації особистості. У студенток встановлено 4 фактори, які отримали наступні назви: «Я - ідеальна», «Конфлікт цінностей», «Нерозвинені вольові якості, при песимістичному погляді на події», «Незалежна, впевнена, орієнтована на майбутнє». В групі жінок також встановлено 4 фактори, які разом пояснюють 77,7% дисперсії, що отримали наступні назви: «Я-реальна в теперішньому», «Досягання, доброта, активність», «Цілеспрямована, ініціативна, самостійна», «Зменшення відповідальності, скромності та чужих обов'язків»

Таким чином, встановлено особистісні особливості здатності до цілепокладання на різних етапах самореалізації особистості. Студентки не є здатними до відповідального цілепокладання оскільки мають ідеальне уявлення про себе, конфлікт цінностей (універсалізм – досягнення, безпека - самостійність, самостійність - конформність), песимістичний погляд на події, орієнтовані на майбутнє без розвинених вольових якостей. Жінки на етапі самореалізації живуть у теперішньому, мають реальне уявлення про себе, при досягненні цілей використовують вольові якості, мають конфлікт цінностей (стимуляція -безпека).

#### ЛІТЕРАТУРА

1. Егорычева И. Д. Самореализация как деятельность (к постановке проблемы). *Мир психологии*. № 3. 2005. С. 11 - 33.
2. Кіреєва З.О. Мазурик В.М. Особливості проектування життєвого шляху жінками. *Теоретичні і прикладні проблеми психології* № 1(42), 2017 –С.100-108.
3. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / пер. с англ. М. М. Исениной. Москва: Изд. группа «Прогресс» – «Универс», 1994. 479 с.
4. Швалб Ю.М. Целеполагающее сознание (психологические модели и исследования). К.: Миллениум, 2003. – 152 с

#### REFERENCES

1. Egorycheva I. D. Samorealizatsiya kak deyatelnost' (k postanovke problemy). *Mir psikhologii*. № 3. 2005. S. 11 - 33.
2. Kireieva Z.O. Mazuryk V.M. Osoblyvosti proektuvannia zhyttievoho shliakhu zhinkamy. // *Teoretychni i prykladni problemy psikhologii* № 1(42), 2017 –S.100-108.
3. Rodzhers K. Vzglyad na psykhoterapiyu. Stanovlenye cheloveka / per. s anhl. M. M. Ysenynoi. Moskva: Yzd. hruppa «Prohress» – «Unyvers», 1994. 479 s.
4. Shvalb Yu.M. Tselepolahaiushchee coznanye (psykhologhycheckye modely y ucledovanyia). – K.: Myllenyum, 2003. – 152 c

**Personal particularities of the ability to goal-setting at different stages of personality's self-realization**

**O. Zabolotna**

**Abstract.** The article states that goal-setting is an integral formation, the meaning of life, on the way of self-realization, by means of which a person regulates and organizes his own life. It is demonstrated that in the structure of the ability to goal-setting there are the following components: intellectual, personal, activity. The personal (individual-personal qualities, value system) and activity (volitional qualities) components in women at different stages of self-realization have been studied and compared. It is established that students who are at the stage of self-understanding and self-perception are not capable of responsible goal setting because they have an ideal self-image, overestimated self-esteem, underdeveloped reflection and reduced efficiency of adaptation, conflict of values (universalism - achievement, security - independence, independence - comfort), a pessimistic view of future-oriented events without developed volitional qualities. It was found that female students have certain goals, but are not always able to present a more or less clear picture of the desired future, so the ultimate goal may not be justified and is unstable. It is shown that women at the stage of self-realization live in the present, have a real idea of themselves, they lack full self-satisfaction, which with a strong self-esteem and generally positive assessment of their personality encourages respondents to further self-improvement. It has been shown that women use volitional qualities when achieving goals, have a conflict of values (stimulation - security), which is characteristic of mature adaptive individuals, with a certain level of dignity and flexibility.

**Keywords:** *goal-setting, individual-personal particularities, values, volitional qualities, women.*

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)