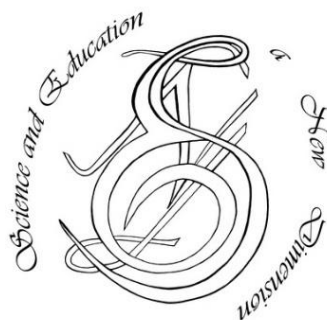


SCIENCE AND EDUCATION A NEW DIMENSION

PEDAGOGY
AND
PSYCHOLOGY



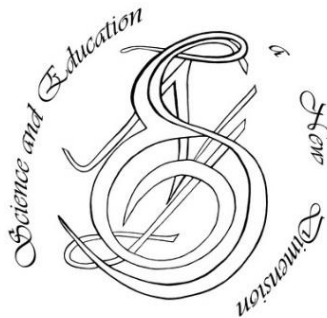
p-ISSN 2308-5258

e-ISSN 2308-1996

III(34), Issue 69, 2015

SCIENCE AND EDUCATION A NEW DIMENSION

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Managing editor:

Barkáts N.

© EDITOR AND AUTHORS OF INDIVIDUAL ARTICLES

The journal is published by the support of Society for Cultural and Scientific Progress in Central and Eastern Europe
BUDAPEST, 2015

Statement:

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

The journal is listed and indexed in:

INDEX COPERNICUS:	ICV 2014: 70.95
INNO SPACE SCIENTIFIC JOURNAL IMPACT FACTOR:	2013: 2.642 ; 2014: 4,685
ISI (INTERNATIONAL SCIENTIFIC INDEXING) IMPACT FACTOR:	2013: 0.465 ; 2014: 1.215
DIRECTORY OF RESEARCH JOURNAL INDEXING	
ULRICHS WEB GLOBAL SERIALS DIRECTORY	
UNION OF INTERNATIONAL ASSOCIATIONS YEARBOOK	
SCRIBD	
ACADEMIA.EDU	
GOOGLE SCHOLAR	

CONTENT

PEDAGOGY	6
Twelve-year General Secondary Education Model in Unified School Project in Ukraine (1917-1920) <i>L.D. Berezivska</i>	6
The Use of Paradoxes of Probability Theory in Teaching Students of Physical Specialities <i>M. Parchuk</i>	10
Reading strategies in teaching English for Specific Purposes to journalism students <i>S.G. Vavilina</i>	14
Interaction of translation and interpreting competences in future interpreters' training <i>N. Zinukova</i>	17
Модельовання фундаментальних експериментів, дослід Резерфорда <i>В.В. Лазарчук</i>	20
Характеристика системи управління процесом формування конкурентоспроможності випускників ВНЗ <i>Т.Ю. Андріяко, М.Ю. Россоха</i>	25
Педагогические условия развития художественно-творческой активности старших дошкольников средствами живописи <i>Т.С. Житник</i>	29
Критерії, показники та рівні сформованості професійної компетентності навчально-допоміжного персоналу вищого навчального закладу <i>О. Жихорська</i>	33
Проблема неформальної освіти дітей і молоді в ЄС у контексті дослідницьких тенденцій української педагогічної науки <i>В.С. Заярна</i>	39
Становлення і розвиток системи професійної адаптації вчителів-початківців як частини підготовки на робочому місці в Японії <i>О.О. Лученко</i>	42
Вивчення різностильових художніх творів як ефективний засіб розвитку мовлення <i>Л.Л. Нежива</i>	46
Искусственная иноязычная среда как фактор формирования коммуникативной компетентности студентов <i>Т.А. Пахомова</i>	50
Урок читання як основна форма літературного розвитку молодших школярів <i>Г.В. Подановська</i>	53
Парадигми педагогічної освіти і тенденції підвищення кваліфікації вчителів у системі післядипломної педагогічної освіти США <i>В.М. Приходько</i>	57
Модель формування професійно орієнтованої англійської читацької компетентності в учнів професійних ліцеїв технічного профілю <i>Я.С. Сенченко</i>	63
Складові професійної компетентності викладача іноземної мови у немовному вищому навчальному закладі (оглядова стаття) <i>І.М. Сологор, В.Г. Костенко</i>	67
Патріотичне виховання студентської молоді засобами музичної державної символіки <i>Г.А. Тупікова</i>	70
PSYCHOLOGY	74
Quantitative and qualitative characteristics of personal life strategy <i>І. Korniyenko</i>	74
Війна як політравма і досвід життєвої кризи особистості <i>Л.М. Гридковець</i>	78
Внутрішня організація переживання самотності <i>Н.О. Олейник</i>	83
Кореляційний аналіз результатів динаміки мотиваційного, особистісного, когнітивного і професійного компонентів підготовки менеджерів <i>Ю.В. Старова</i>	87

PEDAGOGY

Twelve-year General Secondary Education Model in Unified School Project in Ukraine (1917-1920)

L. D. Berezivska*

V.O. Sukhomlynskyi State Scientific and Pedagogical Library of Ukraine, Kiev, Ukraine

*Corresponding author. E-mail: usip-berezivska@mail.ru

Paper received 13.11.15; Accepted for publication 20.11.15.

Abstract. The author of the article reveals the main items of the developed twelve-year general secondary education model on the basis of the analysis of the Unified School Project in Ukraine prepared by the education governing bodies. The Unified School Project in Ukraine (based on the following principles: unified school, national, humanistic, democratic, educational, labour (active), individualization and differentiation of training), could have created favourable conditions for the development of national school in general, pupils' inborn abilities and aptitudes in particular, and at the same time it could have optimally combined universal (academic) education with a core (profile) one.

Keywords: *twelve-year general secondary education model, the Unified School Project in Ukraine, the Ukrainian Revolution (1917-1920)*

At present under conditions of innovative development of school education in Ukraine the historical-pedagogical knowledge in state educational policy is an actual topic while determining its conceptual principles and prediction vectors. We consider it appropriate to analyse the events taken place during the 1917 – 1920 period (the Ukrainian Revolution age): it is necessary for understanding the factors and causes of unrealized projects concerning the development of Ukrainian school, their content in order to use them creatively in the course of modern lawmaking. At that time Ukrainian educationalists using the best national and foreign pedagogical experience developed a unique document known as the Unified School Project in Ukraine that was not introduced into school practice because of changes of socio-political paradigm in society development and for many years it remained unknown to the teaching world. Taking into consideration the realities of the inherited imperial school education the authors of the Project suggested a new concept of school education in the context of pedagogical discourse; it was a twelve-year general secondary education system.

Historiographical search has showed that a number of historians (N. Rotar, 1996; A. Pyzhyk, 1998; Y. Teliachyi, 2000; V. Bohuslavska, 2001 and others) and historians of pedagogy (S. Filonenko, 1995; M. Sobchynska, 1995; L. Berezivska, 2008 and others) describing various aspects of education development during the period of the Ukrainian Revolution have analysed the Unified School Project more or less. The main aim of our article is to analyse the Unified School Project in Ukraine and to reveal the basic items of the concept of school education, that is a twelve-year general secondary education model, prepared by the educationalists in the course of Ukrainian statehood development.

We would like to tell a few words about the history of creation of the Unified School Project in Ukraine, although we have already written about it in our previous publications [1]. First of all, we would mention the main periods of its development: an initial intensive one taken place during the period of existing the Central Council of Ukraine (from the beginning of March, 1917 till 29 April, 1918); a passive one taken place during the period of Pavlo Skoropadskyi

Hetmanate existing (from 29 April, 1918 till 13 December, 1918); final intensive one taken place during the period of the Directorate of the Ukrainian National Republic (UNR) existing (from 13 November, 1918 till the end of 1920th).

The project's author, Deputy General Secretary of Education P. Kholodnyi, had studied the peculiarities of foreign secondary school systems. For instance, the Danish twelve-year general secondary school had a three-level education system: a five-year primary school education, a four-year school education including the English and German languages and a three-year school education with three branches (a classical one, with new languages of studying and a branch training in natural sciences and mathematics); in Norway a twelve-year general secondary school had a three-level education system: a three-year primary school education and a nine-year secondary school education consisting of a five-year and four-year (classic and higher) education systems; in America a twelve-year general secondary school had a three-level education system: a four-year primary school education, a four-year high school education and a four-year middle school education (the transition from one school into another one is free); in Switzerland a twelve-year general secondary school had a two-level education system: a six-year general primary school education with parallel departments and separate programmes at senior high school for the transition to a six-year middle school education; in Germany there were a Mannheim system (there were different types of schools (14) for those children who were "week-minded, unable to study, talented" and others) and a system suggested by Professor Rhine (he suggested an idea of six-year compulsory primary school education system where pupils could have studied foreign languages starting from the third year of schooling, at the same time teachers had to identify children's talents for foreign language learning; after finishing this school some pupils could have continued their studying in the 7-8 forms of an eight-year compulsory public school, others – in a four-year non-classical school and the rest – in a six-year non-classical or classical secondary school) [4].

Taking into consideration foreign experience and the peculiarities of school education of that time

P. Kholodnyi suggested an idea of creation of a seven-year general secondary school which would have been built on the basis of observations of a child's environment in accordance with the requirements of life. After finishing such school some children could have stopped their studying, while others could have continued it at a four-year gymnasiums, technical or agricultural schools, teachers' seminary. Such kind of an approach could have ensured the development of pupils' inborn abilities, aptitudes and interests which would have helped to define their professional potentials.

During the period of Pavlo Skoropadskyi Hetmanate existing, as S. Posternak, an eyewitness and an active participant of these processes, mentioned many plans and projects of the previous government were neglected and conservative methods and points of view returned; the question about school reform was put off, there was a bureaucratic character of education management; the Unified School and Nation-wide Education Committee stopped its work [2, p. 13.]. Of course, it is a fair but a contradictory assessment at the same time. The facts show that the Nation-wide Education Committee was working and P. Kholodnyi, the author of the Unified School Project, continued to work on it.

Since coming into power despite difficult internal and external socio-political conditions the Directorate of UNR continued the Unified School Project development initiated by the Central Council of Ukraine. First of all, we should mention that the reform of school education in the time of the Directorate of UNR (from 13 November, 1918 till the end of 1920th) was carried out on the basis of those pedagogical principles which had been developed in the time of the Central Council of Ukraine, that is the ideas of the Ukrainian teaching world became the basis for the school reform.

In the time of the Directorate of UNR the Unified School Project was worked by the School Questionnaire Committee under the Ministry of National Education; it submitted proposals to the Council of Minister for consideration. In fact, the coordinate centre of the Unified School Project development was a Committee for technical implementation of the school reform in Ukraine (August – November 1919) which consisted of 24 famous teachers.

On the basis of teachers' ideas expressed at the Teachers' Congress the Department of Higher and Secondary Schools headed by A. Syniavskyi, suggested the creation of a two-level secondary school education system (he proposed the 1st one to be a four-year higher primary school system, and the 2nd one to be a four-year school system with furcation according to the following spheres: humanitarian, non-classical, economic and linguistic).

We should note that in September 1919 the Unified School Project which consisted of three volumes was prepared for publishing. However, only the first volume was published because of socio-political circumstances [3, p. 5]. Let us analyse the main principles of the Unified School Project in Ukraine. It consists of a Preface, a chapter under the title "Explanation to Educational Curriculums and Programs of the Unified School", a main part and a subchapter under the title "Role of Science, Religion, Art, Gymnastic Exercises and Development of Civic Duty in School Education", curriculums and programmes for the 1st and the 2nd levels, explanations to them, and an

appendix – the Dictionary for Primary School.

The basic principles of the unified Ukrainian secondary school grounded earlier are legitimated in the main part: education is accessible to all people (regardless of sex and parents' status) and its levels are connected with each other: educational (providing knowledge about "treasures" and "beauty" of the Ukrainian nation on the natural basis), national-state (religious, moral, physical, civic education on the same basis), active (close to the child's life, active (labour) principle of training, manual labour is possible as a subject).

The defining feature of the Project is its child-centred orientation. It is mentioned that "Children's world, this microcosm with its own good and evil, is that field where a teacher should work. It would be an unjustified teacher's mistake to neglect this world; while giving knowledge a teacher should take into consideration this world. ...He should answer the children's questions and help them in receiving knowledge." [3, p. 4]. The authors of the document believed that in the course of the educational process the individuality of a child, its various abilities should be taken into account. In their opinion the content of education should be based on "the elements taken from a child's life and from everything surrounding it", first of all the child must know "about the life of its region and its nation on the Ukrainian land" [3, p. 5]. So, pupils should be taught on such a natural basis.

The authors of the Project argued that "there is no reason to organize different types of schools for individual social groups of children", as it was during the Tsarism period. In their opinion, the Unified School is a principle of education when all children regardless of their sex and their parents' "civil status" would be able to receive primary and higher education [3, p. 6.]. At the same time, the authors suggested the following "variations": it was possible that city and rural schools differed from each other, but not during the first years of studying to ease the transition from rural to city schools and vice versa. They proved the appropriateness of compulsory education on the first two levels. And the transition to the third level of training, in their opinion, should be determined by the abilities of the children and their desire to continue their education in the speciality and as a result the number of vocational schools was planned to increase.

The authors of the Project believed that a determinant factor in the process of a child's self-realization is teaching in their native language "which a child will use to show its feelings, at the same time the child's soul will be developed, and that is the task of a school" [3, p. 7–8]. They distinguished between the concepts of "native language" and "family language", they demonstrated the necessity and advantages of training in their native language, creation of national schools.

The programme for the first 8 years of studying at secondary school was supposed to consist mostly of propaedeutic courses. The content of such courses as native language, history, geography, natural science, arithmetic, geometry should have been based on the material close to a child. At the 3rd school level it was suggested to introduce systematic scientific concentric courses, the main aim of which is a general formal development of pupils, at the same time there was an idea to introduce school profiling according to the following spheres: humanistic (humanitar-

ian – L. B.), non-classical, economic, for girls (as a possible variant). It was stressed that there was no need to develop identical curriculums for the 3rd school level for all schools of Ukraine as “it is necessary to take into account children’s individual abilities formed during the year which corresponds to this level” [3, p. 11]. The Project presents the recommended number of hours necessary for studying subjects at the 1st – 2nd school levels and at the same time it was noted that the number of hours necessary for studying different subjects at the 3rd school level varied in accordance with its spheres (variants, variations).

In our opinion, in the subchapter under the title “Variety of Courses at the 3rd school level” the authors grounded in detail organizational and content characteristics of a differentiated approach to training in 9-12 forms of the College, the ways of creation of different types (variants) of forms or schools. First of all, compulsory subjects for the 2nd and the 3rd school levels are defined (native language and literature, mathematics, physics, chemistry, biology, geography, history), which “are that pillar on which a school building is kept, it is forbidden to destroy them, it is possible to make their programmes shorter or to enlarge them” [3, p. 22]. But such subjects as political economy, philosophic propaedeutics, Latin and others can be removed or replaced by other subjects in accordance with the tasks of a school. It is important that the authors convincingly predicted positive results of differentiated approach suggesting the following several arguments: training at the 3rd school level would be based on the child’s interest shown while studying at the 2nd school level to this or that formal science; the school would be active as it would answer “the variety of children’s abilities”; teaching pupils at humanitarian or non-classical schools according to their aptitudes would influence their general development in a positive way [3, p. 22].

There was one more way suggested for the realization of external differentiation; according to it children should have been trained taking into consideration their abilities at non-classical schools, classical gymnasiums and commercial schools which were class educational establishments during the Tsarism period. We consider it positive that the Ukrainian governments were not going to eliminate these establishments, but were planning to develop and improve them, to prepare appropriate curriculums and programmes.

Unlike the state educational policy of the Imperial government, when there was only mixed primary school, the Ukrainian governments declared that the best form of education was a single school for both sexes, at the same time schools for girls and boys remained. The authors recommended to develop identical curriculums and programmes for the 8th forms for the girls’, boys’ and mixed schools; they also suggested introducing differentiation in its different variations on the 3rd school level. At the same time they were against the transition of pupils from a mixed school to a separate one and vice versa [3, p. 22–23].

We consider it to be a positive fact that the privileges concerning entering higher school were abolished, i.e. the pupils had equal rights after finishing schools of any type. Entrance rules should have been developed by higher school teaching staff (whether to allow pupils to enter higher school without passing exams or to fix necessary examinations for them) [3, p. 23].

The authors of the document grounded the importance of general subjects (native language, mathematics, natural disciplines, history) for child’s development; the Project contained an approximate number of hours necessary for studying each subject at secondary schools of all levels. The approaches to general curriculums in religion and morality, art, physical training, foreign languages are explained.

On the whole, school was supposed to be a twelve-year one and it should have had three levels: the 1st level – a four-year junior basic school, the 2nd level – a four-year senior basic school, these levels were the structural parts of a basic school, after finishing it pupils were allowed to continue training at a vocational school or at the 3rd level of a four-year College with polyfurcation (differentiation according to profiles), after finishing which pupils were allowed to continue their studying at higher school. Vocational school was separated from a general secondary one.

When the first volume of the document was published in April 1920 the second volume was ready to be printed. However, as P. Kholodnyi noted in the Preface (21 March, 1921), the manuscript was lost because of urgent evacuation from Vinnytsia (in June) and Kamianetz and some more leavings for other cities; but the draft document and its protocols were saved and the restoration of the Project was started in Tarnov in December. In the course of intense work done under the guidance of P. Kholodnyi the second volume was finished, it contained programmes on natural history, hygiene, bookkeeping, commercial arithmetic, law science, chemistry, technology.

In the subchapter under the title “Basis for the Structure of the 3rd Level” (the second volume of the Unified School Project) the authors described the details of the Unified School model of the 3rd level as a four-year College with core (profile) departments (three humanistic, non-classical, economic and for girls) where systematic courses were taught. The authors of the Project were sure that “systematic courses play a great role in the development of pupil’s intellect, because they help to form various schemes of thinking; depending on methods of this or that science scientific knowledge and images connected with them influence pupil’s noble sentiments” [5, folio 8]. It was suggested to divide all the subjects studying at the College into two groups: main and additional subjects. The main subjects (natural science, chemistry, physics, geography and history) should have been taught at all departments in accordance with the core direction; additional subjects (new and ancient languages, philosophical propaedeutics, law science, political economy, pedagogy, descriptive geometry, cosmography and others); it was connected with pedagogical views, certain school traditions, environment of pupils. The equal hours were planned for teaching the following required subjects: religion, art and gymnastic exercises. Those subjects which were “closely connected with life” and influenced the connection between school and environment were considered practical courses.

At humanistic (humanitarian) department it was suggested to combine additional subjects (new and ancient languages, philosophical propaedeutics, law science) in order to create different variants of the department, to increase the number of hours for teaching world history, written language, languages, but to reduce them for teaching

mathematics and to take chemistry away [5, folios 13–14]. As for the teaching new languages, it should have been agreed with the 2nd school level. The annotation to the curriculum for the humanistic (humanitarian) department where only one language was supposed to be taught contained the information that a new language “A” is French or German; taking into consideration that classes (40 pupils) were divided into two groups for practical work it was suggested that a teacher should spend only one hour per two weeks with each pupil. It was planned to introduce additional subjects at the economic department (new languages, technology, political economy, bookkeeping, philosophical propaedeutics, natural history, commercial arithmetic); the number of hours for teaching world history, literature and history should have been reduced in comparison with the humanistic department and the number of hours for teaching mathematics should also have been reduced in comparison with the non-classical department. It was planned to introduce such additional subjects at the department for girls as new languages, chemistry, pedagogy, and such practical subjects as housekeeping, stitchwork; the number of hours for teaching drawing was suggested to be reduced in comparison with the non-classical department [5, folio 18].

It was planned to issue the 3rd volume, which should have included the programmes in philosophical propae

deutics, the English language, pedagogy, gymnastic exercises, stitchwork and housekeeping. There is an information that the Unified School Project in Ukraine was realized in Kamianets starting from 1919–20 school year. To sum it up, we should note that the Unified School Project in Ukraine, developed on a democratic basis during the 1917-1919 period, accumulated the best achievements of foreign and national pedagogical science and practice. And a well-grounded model of the twelve-year general secondary school with a three-level education system should have ensured internal and external interschool (according to the level and profiles) differentiation. In our opinion, the Unified School Project in Ukraine based on the appropriate principles (unified school, national, humanistic, democratic, educational, labour (active) principles, principles of individualization and differentiation of training) could have created favourable conditions for the development of a national school in general, pupils' natural abilities and aptitudes, and at the same time it could have optimally combined a universal (academic) education with a core one. We consider that in general knowledge about the document under consideration, in particular about the general secondary education model does not only enrich the historical-pedagogical knowledge, but it can be helpful while developing theoretical principles of the core school, personality oriented system of education in Ukraine. This will be discussed in our further publications.

REFERENCES

1. Berezivska, L.D. (2008). Reformation of School Education in Ukraine in the 20th century. Kyiv: Bohdanova A. M., 406 p.
2. Posternak, S. (1920). From the History of Educational Movement in Ukraine during the 1917-1919 Revolution Period. Kyiv: Vseukrainske kooperatyvne vydavnytstvo Soiuz, 127 p.
3. The Unified School Project in Ukraine. The Primary School (1919). Vol. 2. Kamianets-Podilsk: Dniester, 172 p.
4. Kholodnyi, P. The Unified School // Free Ukrainian School, 1917, No. 2 (October), P. 66-68.
5. Central State Archives of Supreme Bodies of Power and Government of Ukraine, Fund 2582, Inventory 2, File 148, 73 fol.

The Use of Paradoxes of Probability Theory in Teaching Students of Physical Specialities

M. Parchuk

National pedagogical University named after M. P. Dragomanov

Paper received 04.11.15; Accepted for publication 16.11.15.

Abstract. The paper proposed recommendations for the use of paradoxes in probability theory and mathematical statistics for students of physical faculties of pedagogical universities; the range of probability of paradoxes and their physical interpretations.

Keywords: *paradox, counterexample, teaching methodology, theory of probability and mathematical statistics, students of physical specialties*

Introduction. Proof of mathematical statements and their denials – a daily phenomenon in the life of every student-physicist. It is mathematical statements are the apparatus by means of which we prove a number of new physical laws and phenomena. Mathematics is widely used in proving physical hypotheses. So important is the ability of the teacher of mathematics to show students-physicists applied focus of their subject. Easy enough to make it to classes on probability theory and mathematical statistics because the knowledge, abilities and skills obtained during the study of this discipline, contribute to a better understanding of physics in general and theoretical physics in particular. After all, the latter discipline allows the student to become a teacher and researcher now and in the future – scientists, and just look at the physics and mathematics as a whole.

The use of counterexamples, paradoxes and sophisms dealt with in the works of G. Sekeia [6], Y. Goncharenko [2], B. Gelbaum [1], O. Martynenko [4], O. Kuzhelia [3].

A lot of new statements in probability theory are often intuitive, especially when teachers (and students) lead a large number of examples which confirm this statement. However, in order to refute some of the allegations, do not use examples and counterexamples. "Counterexamples referred to as examples which disprove certain allegations. The difference between examples and counterexamples is that the examples confirm the general position and counterexamples illustrate the fallacy and considered a classic by means of the negation of the hypothesis" [4]. However, students were able to independently lead the counterexamples, it is necessary to develop critical thinking and create problem situation in the classroom.

Equally important in the implementation of problem methods of training is the role of paradoxes. Their use contributes to the motivation and activation of informative activity, a better understanding of theoretical material, forms the ability of critical thinking, analysis, synthesis and evaluation of certain theoretical principles and their applications. Unlike counterexamples of the use of the paradox requires from the students high level of proficiency in a theoretical material, a clear knowledge and understanding of basic concepts and facts, understand the nuances of their application.

Since elementary school teachers use paradoxical problems in logic class, and later in secondary school it is paradoxes and sophisms help engage your students, increase their interest in learning mathematics, nurture, care and teach them to think critically. Also considerable is the role of paradoxes in University education during the study of mathematics. Especially future teachers. It should be not-

ed that for future teachers interesting enough (and such that contribute to the realization of intersubject connections) there are mathematical paradoxes that can be interpreted in terms of other Sciences (academic disciplines).

The *purpose* of this article is to present some of the paradoxes that can be used during lessons on probability theory and mathematical statistics for students of physical faculties of pedagogical universities.

Presentation of the basic material. In science, the paradoxes are incompatible (opposite) approval to justify each of which there are plausible arguments, often serve as specific stimuli to the search for truth, the development of new theories and methods of knowledge

Since the term "paradox" is widely used in modern science and in everyday life, we first recall how it is defined. In particular, in the Academic explanatory dictionary of the Ukrainian language [7] a paradox is:

1) opinion, judgment, sharply diverging with the usual, customary, and contrary to (sometimes only seemingly) sober mind;

2) a surprising phenomenon that does not meet conventional scientific views.

These are some examples of paradoxes, which can be used during lessons on probability theory and mathematical statistics for students of physical specialties with the aim of creating problem situations, thereby forming scientific world outlook and encouraging scientific research.

The paradox of the dice. "Gambling" in a world of physical particles [6]

Right roll the dice tossing with equal chances of falling on any of the faces 1, 2, 3, 4, 5 or 6. In the case of tossing of two dices sum of numbers lies in the interval from 2 to 12. 9 and 10 can be obtained in two different ways: $9 = 3 + 6 = 4 + 5$ and $10 = 4 + 6 = 5 + 5$. In the task with three cubes and 9, and 10 can be obtained in six ways. Why, then 9 appears most often when rolling two dice, and 10, when you throw three?

The explanation for the paradox

When solving this problem it is necessary to fix the order of the numbers, because otherwise all the results will be equally-possible and the use of the classical approach to determining probabilities will be incorrect. In the case of two bones 9 and 10 can come out as follows: $9 = 3 + 6 = 6 + 3 = 4 + 5 = 5 + 4$ and $10 = 4 + 6 = 6 + 4 = 5 + 5$. This means that in the problem with two blocks 9 can be obtained in four ways, while 10 is only three. Accordingly, the chances to get 9 large. (Since the two dice gives $6 \times 6 = 36$ different pairs of numbers equally-possible, the chances are equal $4/36$ 9, and $10 = 3/36$.) In the case of three dice, the situa-

tion is reversed: 9 you can get 25 ways, 10 – 26 different ways. So 10 is more likely than 10.

For students of physical specialties can offer interesting *physical interpretation* of this paradox.

The dice associated with research physicists of the 19th and 20th centuries. If we assume that instead of a die are dealing with physical particles, each face of the cube will correspond to the phase the cell in which the particle is random and which characterizes the state of the particle. Then the dice *model* is equivalent to the *Maxwell-Boltzmann* distribution for a physical particle. In this model, which is used for gas molecules, each particle with an equal chance to hit any cell, so when many equally-possible results should be taken into account, and in the coast. There is another *model of a Bose-Einstein* condensate, in which particles are inseparable, so when counting equally-possible results order to take into account is not necessary. That is the essence of our paradox lies in the fact that the dice game is described by the Maxwell-Boltzmann rather than Bose-Einstein. You should pay attention to students that none of these models is not valid for bound electrons, as in this case, each cell can be no more than one particle. Using the terminology of the dice, we can say that if one dice rolled a 6, then another 6 to fall out. And this is a *model of Fermi-Dirac*. The question arises about the application of the model of the three specified (and in addition to these three there are many more) is correct in a particular situation. Generally speaking, we cannot choose a specific model, based only on logical considerations. In most cases, to resolve this issue allow the experience or observation. However, in the case of dice it is obvious that the correct model is Maxwell-Boltzmann, and in this situation this is what we need [6].

This paradox it is useful to consider when studying the classical approach to determining the probability of a random event, after the introduction of such concepts as: the space of elementary events, a σ -algebra of random events, probability, probability space, equally-possible events, classical approach to determining probabilities.

The paradox of mortality Galilee. Anti-aging world of atoms and words [6].

It is known that Galileo investigated the lifespan, in particular made up the so-called life table, according to which the average duration of life is 26 years and with equal chances to live more than 8 years and die at the age of 8 years, i.e. the events "live less than 8 years" and "live more than 8 years" are equally-possible. The results of Galileo lead to paradoxical consequences.

Suppose that we investigate the lifetime of two people. Suppose that in the first case, one person has lived to 2 years and the other to 50 years. In this case, the average life expectancy and the probability distribution of mortality consistent with the findings of Galileo. Now, suppose that two people, one lived to be 2 years and the other to 98 years. In this case the probability distribution has not changed, and the average life expectancy increased to 50 years. That is, if in a large sample of only one person reaches the age of Methuselah (in the old Testament one of the forefathers of mankind, famous for their longevity and lived to be 969 years), average age significantly increased, but their life expectancy (the age to which they

live with a probability of 50%) will not change significantly.

Physical interpretation

Thanks to modern statistical studies of mortality emerged and developed many mathematical theories, in particular models of the decay of atoms. The object is considered anti-aging, if the probability of the existence of an object within a certain time interval does not depend on the time that the object already existed. It is obvious that man does not possess this property, because the older she is, the more likely she will die within a given period of time. For example, radioactive atoms are anti-aging.

If the average length of anti-aging existence of the object is equal to T , then the probability that he will not cease his existence for the next period of time x , is equal to $e^{-x/T}$, where x is a positive number. Besova property of radioactive particles stems from the fact that the decay rate is proportional to the number of particles that are not disintegrated. The coefficient of proportionality is called the decay constant and denoted by λ . If at time $t = 0$ was N_0 particles that have not broken up (because the rate of decay is constant, which is obtained by integration) at time x the number of particles that are not disintegrated, is $N_x = N_0 e^{-\lambda x}$. This means that the probability of survival to time x equal to $e^{-\lambda x}$. Accordingly, radioactive particles really besko, and their average lifetime is equal to a mathematical spoden (from time of "living" particles) $M(x) = T = 1/\lambda$. In other words, the lifetime of the radioactive particles described in index distribution with parameter λ , i.e. has the probability density is $e^{-\lambda x}$. The half-life anti-aging object (the period during which half of the objects ceases to exist) is the root of the following equation: $e^{-\lambda x} = \frac{1}{2}$, i.e. $x = \ln 2 / \lambda$, this value is the median of the distribution.

The reasons for this paradox is that the expectation, generally speaking, does not coincide with the median; by changing statistical data, the median may remain unchanged, but the expectation is changing.

This paradox it is useful to consider when studying the topic "distribution function, density function and numerical characteristics of continuous random variables", namely during the study of exponential distribution. After the proposed paradox is expedient to solve this problem.

Task. To determine the half-life of radioactive substances, if the rate of decay of the nucleus of any atom per unit time is constant and equal to p . (Half-time T_n is defined by the moment when the mass of a radioactive substance is reduced by half) [5].

The paradox de Muavre and energy saving [6]

Let is $2n$ tosses of a symmetric coin. To aspire to the probability that the number of deletions of the coat of arms will be equal to the number of deletions number as $n \rightarrow \infty$?

According to the law of large numbers Bernoulli, is the probability that when flipping a coin the number of times the emblem is approximately equal to the number of drop number, if you increase the number of tosses tends to 1.

It turns out that the probability that the number of arms is equal to the number of numbers that tends to zero. For example, if 6 toss coins the probability of getting 3 coats is equal to $5/16$, 100 toss the probability of occurrence is

equal to 50 coats of arms of 0.08; with 1000 toss the probability of getting 500 emblems is less than 0.02. In general, if you toss a coin $2n$ times, then the probability that the emblem will fall exactly n times, is equal to $p = C_{2n}^n 2^{-2n}$, and for sufficiently large n the probability p is approximately equal to $1/\sqrt{\pi n}$, indeed tends to zero if n tends to infinity. To sum up the above: the probability that the number of arms is approximately equal to the number of numbers tends to 1, while the probability that the number of arms equal to the number of numbers that tends to 0. The gap between these two facts was surrounded by an "atmosphere of mind" until then, while de Muavre had built over them the mathematical bridge.

The explanation for the paradox

Let H_n and T_n determine the number of appearance of the coat of arms and numbers, respectively, when n toss coins. According to the law of large numbers Bernoulli, is the probability that the difference $H_n - T_n$ becomes very small compared to n , tends to 1 (which is natural). However, de Muavre noticed that the size $|H_n - T_n|$ is not rather small compared to the magnitude of \sqrt{n} . He calculated, for example, that for $n = 3600$ is the probability that $|H_n - T_n|$ does not exceed 60... 682688. Let x be an arbitrary positive integer and let $A_n(x)$ denotes the probability that $|H_n - T_n| < x\sqrt{n}$. De according to de Muavre, $A_n(x)$ with increasing n approaching the value $A(x)$ that is between 0 and 1. With increasing x from zero to one $A(x)$ is constantly increasing from zero to one. This function $A(x)$ is the mathematical bridge, which was discussed above. To find $A(x)$ de Muavre used the Stirling formula.

Physical interpretation

Limit theorem, de Muavre-Laplace can be used in a variety of industries when planning, for example, energy consumption.

Example. Consider 200 similar machines in the factory. If on average 80% of the machines are working and 20% are in repair, it is necessary to provide energy for 160 machines. However, sometimes it can work and all 200 machines. How much energy is needed to provide the factory with a probability of 99.9% of all the working machines to work? (This refers to the fact that machines fail independently of each other.)

In the above formula H_n now means the number of working machines, $n = 200$ and $p = 0,8$. According to the table of the standard normal distribution function for $x = 2,98$ find $\Phi(x) \approx 0,999$. These values are $np + x\sqrt{np(1-p)} = 160 + 3\sqrt{32}$, so it is enough to consider 177 machines. (In practice, however, account for almost all 200 machines, thus showing an excess of caution.)

This paradox is worth exploring the theme of "Limit theorems of probability theory". You should pay attention to the fact that students need to recall the Stirling formula.

The paradox of Brownian motion [6]

The trajectory of Brownian motion is quite irregular (nowhere differential). Usually any irregular curve such as the trajectory of Brownian motion in the plane, considered as one-dimensional. It can be shown that the trajectory of Brownian motion on the plane actually fills the whole plane (in an arbitrarily given neighborhood of an arbitrary point of the trajectory falls with the probability

of 1). It follows that the trajectory can be considered as two-dimensional curves. Which of these approaches to use?

The explanation for the paradox

The notion of dimension in day-to-day value was used in the beginning of the century. Curves, surfaces and body were seen as one-dimensional, two-dimensional and three-dimensional objects. Usually they say that a figure has dimension k , if for "profiling" but you need k parameters (coordinates). Using intuitive ideas of Poincare, Brouwer in 1913 defined the topological dimension. Later, in 1922, Menger and Uryson, working independently, came to this concept. In the definition of the topological dimension of Brownian motion is one-dimensional. On the other hand, in 1919 Hausdorff introduced the notion of dimension, according to which Brownian motion is two-dimensional. In d -dimensional Euclidean space the volume of a unit ball is equal to $v(d) = \frac{\Gamma(\frac{d}{2})}{2^d \Gamma(1+\frac{d}{2})}$, where Γ denotes the gamma function. This expression makes sense for fractional $d \geq 0$. Let n -dimensional Euclidean space is taken as the set E , which is covered by nitely many n -dimensional balls with radii r_1, r_2, \dots, r_k . Then d is the Hausdorff measure of the set E equal

$$\lim_{r \rightarrow 0} \inf_{r_i \leq r} \sum_{i=1}^k v_i(d) r_i^d$$

Bezykovych proved that there always exists a (real) number D if $d < D$, then d is the measure of the set E is infinite, but in the case of $d > D$ it is equal to 0. This number D is called the Hausdorff dimension or Hausdorff-Bezykovych the set E . If it were so, the dimensions are not necessarily integer. For example, both coordinates of the Brownian motion on the plane as a function of time (i.e., the curves "a one-dimensional Brownian motion") have Hausdorff dimension 3/2. Respectively these curves are somewhere between the "real" curves and "real" surfaces. The dimension of the Brownian motion curve in the plane equal to 2, as in the "real" surfaces.

This paradox should be addressed in the classroom with students in physics, enrolled in master's degree because undergraduate students do not possess adequate concepts of n -dimensional Euclidean space, measures and dimensions. Also paradox can offer students who are studying on specialty "Mathematics (additional major: physics)".

Conclusions. It is advisable to use methodologically important counterexamples, paradoxes and their physical interpretations in the study of probability theory and mathematical statistics will allow:

- 1) to increase learning efficiency of physics students;
- 2) to focus students' attention on the limits of applicability of certain concepts and laws of probability theory and mathematical statistics;
- 3) establish interdisciplinary connections with theoretical physics;
- 4) to demonstrate the common and distinctive features of mathematical and physical models and models and their interpretations;
- 5) to contribute to a deeper understanding of the methods of probability theory and their applications.

REFERENCES

1. Gelbaum, B., Olmsted, J. A counterexample in the analysis. – M.: Mir. 1967. 250 p.
2. Goncharenko, Y., Cheporniuk I. The use of sophisms and paradoxes in teaching probability theory [Text] : scientific publication / Y.Goncharenko, D. Cheporniuk // Didactics of mathematics: problems and investigations : international collection of scientific papers / Donetsk NAT University, Institute of pedagogics APS of Ukraine, NPU named after M. P. Drahomanov. Donetsk, 2007. Vol. 28. P. 94-99.
3. Kuzhel, A. Counterexamples in mathematics. – K.: Sov. school, 1988. – 96 p.
4. Martynenko, A., Boiko, A. Counterexamples and the development of the concept of function./A. Martynenko, A. Boiko//Physics and mathematics education: Sa. scientific papers. – Sumy : Publishing house SumNPU named after A. S. Makarenko, 2012. – № 1 (3). – 88 p.
5. Sveshnikov, A. (editor) Collection of problems in probability theory, mathematical statistics and theory of random variables. – M.: Science, ed. II, ad., 1970. – 656 p.
6. Secei, G. Paradoxes of probability theory and mathematical statistics. - M.: Nauka, 1989. – 240 p.
7. Dictionary of the Ukrainian language //Academic explanatory dictionary (1970-1980) / Electron. text. data. B.M., COP. 2011. / URL: <http://sum.in.ua> free. - Language: ukr. - Electronic version of the "Ukrainian language Dictionary" in 11 volumes.

Reading strategies in teaching English for Specific Purposes to journalism students

S. G. Vavilina

Zaporizhzhya National University, Zaporizhzhya, Ukraine

Paper received 06.11.15; Accepted for publication 20.11.15.

Abstract. The article explores the ways in which explicit teaching techniques can enhance student's reading comprehension. Proposed comprehension strategies have research-based evidence and aim to help teach journalism students reading for special purposes. Effective comprehension strategy instruction can be accomplished by following pre-, during, and after-reading stages and using leading questions, heuristic conversations or graphic organizers.

Keywords: *comprehension strategies, journalism students, explicit instructions, PR texts, reading for special purposes*

Introduction. Most of recent studies devoted to the problems of reading comprehension are based on cognitive view. Cognitive Reading Theory emphasizes the interactive nature of reading and the constructive nature of comprehension. It highlights that a reader needs to use a set of flexible, adaptable strategies to make sense of a text and to monitor ongoing understanding. Reading strategies can be defined as abilities that are potentially open to conscious reflection, and reflect a reader's intention to address a problem or a specific goal while reading [1]. Research shows that explicit teaching techniques are particularly effective for comprehension strategy instruction. In explicit instruction, teachers tell readers why and when they should use strategies, what strategies to use, and how to apply them.

Overview of publications on the topic. The research in the field of reading strategies has dealt with identification procedures of reading strategies (A.U. Chamot, A.D. Cohen, J.M. O'Malley, J. Rubin, A. Wenden), terminology and classification of strategies (A.U. Chamot, J.M. O'Malley, R.L. Oxford), the effects of learner characteristics on strategy use (N.J. Anderson, J. Bruen, J.M. Green, R.L. Oxford, G. Wharton), and the effects of culture and context on strategy use (A.U. Chamot, C. Keatley, G. Wharton). Recent studies have also suggested important issues related to instruction such as: explicit and integrated strategy instruction, language of instruction and models for language learning strategy instruction. Most researchers agree on the importance of explicitness in strategy instruction (N.J. Anderson, A.U. Chamot, A.D. Cohen, B.L. Leaver, D. Nunan, J.M. O'Malley, R.L. Oxford, H.-J. Shen).

The purpose of this article is to ground importance of explicit instruction in the process of teaching journalism students how to read professional texts in foreign language (by the example of public relations texts).

Results and their discussion. The current state of knowledge about explicit and integrated reading strategy instruction proves that teachers should certainly opt for explicit instruction and should integrate the instruction into their regular course work. A number of instructional models for teaching reading strategies have been developed (A.U. Chamot, A.D. Cohen, M. Grenfell & V. Harris, R.L. Oxford). These models share some common features. They emphasize students' metacognitive understanding of the importance of reading strategies and the teacher's role in modeling and monitoring this understanding. All the authors agree on the necessity to provide students with opportunities to practise and imply acquired strategies in their further learning process. They also suggest that students should reflect on the use of strategies, evaluating their ef-

fectiveness and transferring to new tasks.

Comparative analysis of the three modern models of language learning instructions (Styles and Strategies-Based Instruction Model (SSBI) [3], Cognitive Academic Language Learning Approach Model (CALLA) [2] and M. Grenfell & V. Harris Model) [4] shows that despite the differences in teacher's role (leading or assisting) and the level of students' involvement in action planning to improve their personal learning styles all the models share the importance of developing students' knowledge about their own thinking and strategic processes and encouraging them to adopt strategies that will improve their language learning and proficiency. Although the above mentioned models are related to second language learning acquisition, they can also be applied to teaching journalism students to read professional texts of different genres in English.

The analysis conducted allows us to conclude that teacher's ability to provide students with clear and reasonable strategy instructions is crucial for successful reading comprehension. Reading is a strategic process, fluent reading comprehension requires the capacity for recognising reading difficulties, address imbalances between text information and reader knowledge, and make decisions for monitoring comprehension and shifting goals for reading. It means that teacher should be skillful in his/her instructions and address students' needs in instructive response during their reading process.

Reading strategies can be grouped in accordance with the stages of working on the text: before, during and after reading. Below there is a list of strategies that in combination with a teacher's skillful guidance (by means of leading questions, heuristic conversations or graphic organizers) might help journalism students read public relation texts as well as other information texts more effectively and efficiently.

Reading strategies for PR texts

Before reading:

- determining a purpose for reading and previewing the text;
- predicting the content based on the title of text, specialized vocabulary, illustrations, introductory information or personal experiences;
- recalling previous experiences, feelings and knowledge related to the subject by means of elements of corporate identity analysis (logos and slogans): identifying the name and type of an organization; determining the ways how symbols, letters and colours are used to represent company's aims and policies; describing emotions and feelings associated with the proper elements;

- text structure analysis (for press release: identifying the headline and the lead, main body with details of the event and comments, contact details and editor's note; for press statement: introduction, main body, conclusion; for corporate social responsibility report: byliner, theoretical part, reports and so on for other genres of PR texts);
- finding the obligatory visual parts of a profile interview: a photo of the interviewee, his/her position, biography and other background information, the name of a company he/she represents, company fact-sheet with sales turnover and income figures, the name of a journalist, who prepared the material;
- predicting the content using strategy Anticipation Guide;
- lead content analysis by means of finding answers to questions Who? What? Where? Why? How?;
- identifying text paragraphs and their news value in accordance with the rule of inverted pyramid.

During reading:

- content analysis (for press statement: finding the main structural elements, which contain company representation with the help of positive characteristic; acknowledgement of the problem (usually in the form of a manager's quotation): proposal mitigating crisis negative consequences; details of planned measures and actions;
- finding key words, that help to define the target audience;
- reading any overviews, summaries or questions;
- reading the opening and concluding sentences or paragraphs;
- guessing the meaning of the words by context, grammar category or morphological structure;
- skipping new words that don't prevent comprehension;
- identifying the most and the least important information;
- finding the means of objective and argumentative narration in PR texts (Passive Voice, self-quotation; absence of first person pronouns, neutral lexis, figures and other statistic data);

- recording any questions on the topic.

After reading:

- paraphrasing information from the text and noting similarities and differences in the retelling;
- creating a mental, oral or written summary of information;
- comparing the ways how classical composition of an information text (according to the inverted pyramid model) is realized in a news report and in a press release, where the final part can be modified by adding alternative forms like graphs, numbered lists and so on;
- comparative analysis of the genre of interview in journalism and public relations in accordance with the following steps:
 - 1) identifying the aim of an interview (there are only three aims of feature interview: informing about company developments and achievements, informing of a future event; interpretation of a company policy).
 - 2) clarifying the role of this interview in PR campaign;
 - 3) analysis of linguistic means which are used to create positive communication environment (positive lexis, quotations);
 - 4) determining the style differences from those of a journalistic interview (lack of polemic bitterness, controversy and the like);
 - 5) analysis of information about an interviewee (absence of any personal information, views and opinions, personification of an organization);
- defining the text functions in accordance with public relations activities (internal communication, corporate PR, media relations, crisis management and so on);
- critical analysis of one-side and biased representation of events in such PR texts as press statement and feature interview using strategy Both Sides Now;
- information with the facts from other sources;
- analyzing the realization of the reading purposes;
- reflecting on the way how the information from the text ad to or alter the knowledge on the topic.

Interview	
Journalism	Public relations
Aims	
1. To gather supporting material for a news story 2. To provide insight into people/events 3. To interpret the event 4. To explain the event	1. To inform about organization's background and/or its achievements 2. To inform of the future event 3. To clarify the position of organization
Which is the aim of this text?	
Context	
Social significance	The part of public relations campaign
How does this text contribute into the campaign?	
Style	
Sharp Polemic Pressing	Positive Favourable Consentient
What linguistic devices are used in the text?	
Interviewee	
A distinguished member of society with his/her personal characteristics, beliefs and outlook	Personification of organizational values
How are the values of the organization projected through the interviewee's personality in the text?	

Drawing 1. Template for Profile Feature Article (Interview) Analysis

As it was mentioned above the use of graphic organizers is one of a teacher's guidance technique that can help students read and understand texts of different genres. It is advisable for teachers to design their own organizers taking into account genre or type of the text and stage at which it should be applied. The following graphic organizer is designed to teach student to compare genre of interview in journalism and public relations at the after-reading stage.

Conclusions. Thus, the list of presented strategies is based on the modern research that investigates the feasibility of helping students become more effective language learners by teaching them some of the reading comprehension techniques. The important role in improving students' reading proficiency belongs to explicit teacher's instructions that must be taken into account when develop the methodology of teaching reading for specific purposes.

REFERENCES

1. Anderson, N.J. Exploring Second Language Reading: Issues and Strategies / Neil J. Anderson / Boston: Cengage Heinle, 1999. 144 p.
2. Chamot, A.U. Issues in Language Learning Strategy Research and Teachin/ Anna Uhl Chamot // Electronic Journal of Foreign Language Teaching: Centre for Language Studies, National University of Singapore. 2004. Vol. 1. No. 1. P. 14-26. Retrieved from: <http://e-flt.nus.edu.sg/v1n12004/chamot.pdf>
3. Cohen, A.D. Strategies in learning and using a second language / Andrew D. Cohen. London: Longman, 1998. – 295 p.
4. Grenfell, M., Harris, V. Modern languages and learning strategies: In Theory and Practice / Michael Grenfell, Vee Harris. London: Routledge, 1999. 165 p.

Interaction of translation and interpreting competences in future interpreters' training

N. Zinukova

Alfred Nobel University, Dnipropetrovsk, Ukraine

Paper received 12.11.15; Accepted for publication 20.11.15.

Abstract. The article refers to the attempts to conceptualize and further develop theoretical and practical base for training future interpreters. In this respect the notion of translation and interpreting competence plays a prominent role. Translation products occur as a result of the interaction between expectations of what translations should be and the translation practices as well as competences by which interpreters produce/create acceptable translations within temporal and economic constraints.

Keywords: *multilingual, interpreting / translation, competence, intercultural communication, translation studies*

Introduction. Nowadays one of the main factors of national unity everywhere in the world is the language issue. The only way to overcome the language barrier at professional level is through translation. Translation has become a very important instrument of international communication in recent years. Intercultural integration, globalization, cultural and linguistic diversity, transition to the multilingual society cause new challenges in the field of translation studies.

Recent surveys of the field's contents can be found in the works of E. Gentzler (1993), D. Gile (2000), M. Baker (1996), R.T. Bell (1995), D. Robinson (2003), B. Hatim (1997), S. Bassnett (1995), J. Munday (2001), I.D. Melamed (2001), A. Chesterman (1997), W. Lörcher (2002), A. Pym (2001, 2005), S. Tyulenev (2003), F. Pöchacker (2004), L.K. Latyshev (2000, 2001), I.S. Alexeeva (2008) and many others. These overviews are very incongruent. The few subdivisions of types of translation studies areas clearly differ from one another, and, taken together, these contributions result in a collection of fairly long lists of translation studies approaches that lack a consistent basis.

The goal of the present article is to examine the competences needed to develop the skills of an interpreter as a final product of the process of interpreters'/translators' training.

It is a well-known fact that the professions of translator and interpreter are significantly different; nevertheless we can hear interpreters being called as translators from all around the world. Moreover in Russian there is only one word defining this profession. It's necessary to add the adjective "oral" to the word "translation" in order to understand that we are speaking of interpreting.

Interpreting can be defined as the process of immediately changing message produced in one language into another language in real-time, thus producing a message that faithfully incorporates linguistic and cultural features of the source language discourse, translation typically refers to transferring a message between written texts [7, 8].

Talking about interpreting we have to mention that it is often described in relation to the setting in which it takes place, broadly referred to as conference, press conference, debate, hearing, court or community-based. There are fundamental changes in the nature of interpreting across different settings that can be described according to a *number of parameters*: the mode of interpreting (simultaneous, consecutive or dialogue); the nature of the discourse (monologic vs. dialogic), language direction (uni-directional or bi-directional) and the social characteristics of the interpreter-mediated encounter.

In order to draw up the necessary competence for interpreters' training let us consider the typology of interpreting. If we take interpreting in conference settings it would be largely monologic and we can establish a fact of a physical distance between the interpreter working from an isolated booth at the back of the premise and his/her clients. This is contrasted with the community-based interpreter who is dealing with conversation (dialogic discourse), often in an institutional context in close physical proximity to both clients. We share the point of view of B. Alexieva who expands on these parameters in her typology of interpreting:

non-involvement vs. involvement; equality/solidarity vs. non-equality/power (in relation to status and role of speaker and addressee); formal vs. informal setting; literacy vs. orality; cooperativeness / directness vs. non-cooperativeness / indirectness (relevant to negotiation strategies); shared vs. conflicting goals [2].

These parameters represent the range of variability of interpreting across different settings. However, there are infinite variations along the continuum reflecting the contextual variation in each interpreted encounter.

Directionality in interpreting describes the use of an interpreter's two languages when interpreting in the simultaneous or long consecutive mode, that is, when the source language discourse is monologic. It is a well-established precedent that conference interpreters work simultaneously in one language direction, typically from their 'B' into their 'A' language, but increasingly market demands require that they also work into their B language. The professional association for conference interpreters (Association Internationale des Interprètes de Conférence – AIIC) describes an interpreter's languages according to the 'A-B-C system' [1].

Since a source text for interpreting is only presented once and under severe time restrictions, the interpreter has to solve a situation immediately and here. He or she has to apply so-called short-term strategies as compared with long-term strategies of written texts translator who has a privilege to choose solutions to difficulties presented by a source text. In interpreting, as a consequence, considerations about correct grammar, standard language, style of the source text may be pushed into the background. The *main objective for an interpreter* is to achieve immediate communication.

One more interpreting *constraint* is the linearity one. Interpreters do not receive a source text in its entirety; they work with incomplete parts of it. Some information needed for rendering the source speech in the target lan-

guage is still kept disclosed by the time interpreters have to start producing the receptor version. This may put an additional pressure on interpreters to try lessening misinterpretations which might follow from an incomplete text.

Now let's have a look at the situation how it could be achieved. First of all, it's necessary to consider the requirements to people who would like to become interpreters or translators. In order interpreters need to compete successfully for translation jobs in different institutions and to work in the rapidly evolving field of multilingual and multimedia communication the translation competence (TC) plays a prominent role.

This term is relatively new and not unanimously recognized among translation scholars. Many definitions of translation competence emerged throughout the years, but in the most general terms translation competence represents "... the underlying system of knowledge, abilities and attitudes required to be able to translate" [4, c.43]. In the scope of translation studies, translation competence has more to do with performance. Translation competence is mostly described as a complex concept that requires knowledge of two or more languages and usually consists of two or more sub-competencies.

Difficulties facing scholars in their attempts to define translation competence stem from the *rather complicated nature of translation* as such. Translation is in theory an interdisciplinary field and in practice a multitasking activity that requires much more than "merely" a linguistic competence in two languages. Translation competences have to provide translators with the ability to recreate the source text in a context of different language and culture.

PACTE arrives at the conclusion that TC is "made up of a set of sub-competencies that are inter-related and hierarchic, with the strategic sub-competence occupying a dominant position" [5, c.60]. From PACTE's perspective TC is predominantly a procedural phenomenon with three process oriented sub-competences and two declarative sub-competences [6]. Furthermore, perhaps due to the process oriented approach, all sub-competences are influenced and complemented by psycho-physiological components.

The following part of our article sets out the competences applied to language professions or to translation over a wide semantic or professional range, including various modes of interpreting.

The situation in our country with translators / interpreters' training at Universities requires being clear. Translators need a range of competences to compete successfully for translation jobs in institutions in our country, in European countries and all over the world. For this purpose the Ukrainian Master's in Translation (EMT) research project (UTTU 2014) was created to define the basic competences necessary for translators working in the different institutions.

This project was born in a period of dramatic changes for the translator's profession: rapidly growing need for high-level linguistic services, enhanced by such factors as globalization, technological progress and demographic movements, and dramatic increase in the number of official EU languages (using the research results of European Commission, Translation, 2007)) from 11 to 23 between 2004 and 2007, which brought to light the short supply of qualified professionals in some languages and language combinations. This could be achieved by encouraging

Master's programmes in translation from Ukrainian universities to implement commonly accepted and market-oriented professional standards.

Its *main task* is to help raise the standard of translator / interpreter training in Ukraine and foster cooperation and exchanges between higher-education institutions offering translation courses.

This framework does not cover the specific needs of translator trainers or those of translation studies researchers. The *training objectives*, expressed in terms of competences to be acquired, appear to us to be priorities, before defining a syllabus in which the content also depends on the resources (human, financial, institutional and technical) available in a given context. This reference framework should be understood within the overall context of university education for translators / interpreters, which goes beyond the specifically professional competences listed below. It sets out what is to be achieved, acquired and mastered at the end of training or for the requirements of a given activity, regardless where, when and how.

It corresponds to second-cycle training of between 90 and 120 credits (ECTS), presupposing mastery of the working languages (of at least level C1: "Competent use of language (Effective Operational Proficiency)", according to the Common European Framework of Reference for languages).

This is intended as a basis, enabling the content of training sequences/modules/syllabi/sessions to be established and the most appropriate teaching methods to be chosen. It is concerned with the ends (the competences) but in no way prejudices the means (resources, syllabi, teaching).

The competences proposed are interdependent. Thus, for example, the aptitude for taking reasoned decisions is horizontal; it applies equally to the provision of a translation service and to documentary research. They all lead to the qualification of experts in multilingual and multimedia communication. Together, they comprise the minimum requirement to which other specific competences may be added (for example in localization, audiovisual translation or research).

So, by "*competence*", we mean the combination of aptitudes, knowledge, behaviour and know-how necessary to carry out a given task under given conditions. This combination is recognized and legitimized by a responsible authority (institution, expert).

Now let's have a look at the results of our survey involved in-service translators and interpreters as to the most important translation (T) and interpreting (I) competences.

The most important components of T and I Competence: T and I competence – 25 %.

Textual Competence (the skill to analyze and create the coherent text) – 20 %.

Language Competence (A, B, C languages) – 19 %.

Information and Linguistic Search Competence – 14 %.

Self-discipline and work capacity – 4 %.

Mobility and capacity of learning – 3 %.

Computer literacy – 3 %.

At the universities both disciplines (interpreting and translation) are taught together, and some university curricula stipulate exams in both of them for obtaining diplomas (in Ukraine – all the universities). In other institutions, one has to pass a translation degree before one is allowed to do interpreting, whereas some offer exclusively interpreting courses, often at postgraduate level.

In real life translators may be requested to do an oral translation of a written text, or to translate from an audio/video tape, and likewise, interpreters are frequently confronted with the task of interpreting on the basis of written manuscripts or slides, or will have to interpret/translate draft documents for adoption or rejection by conference participants (sight translation).

Basic competences, such as linguistic and cultural competence as well as world and relevant special knowledge, must have been acquired by the translator just as by the interpreter. Equally important are the ability to process texts cognitively and analytically (comprehension) and to produce texts comprehensibly and communicatively with the appropriate means; the latter will, of course, differ in translating vs. interpreting. Stylistic competence, the ability to make swift decisions and to access one's knowledge and relate textual information to previous knowledge is as important, and so is the competence to tackle interlingual problems. Translation scholars define this skill as a *transfer competence* which is achieved if all part and sub-competences interact successfully.

However, though this general transfer competence is a factor translation and interpreting should have in common, the various sub competences will necessarily differ, as will the degree or need of strategic text processing. Such differences can be traced back to the difference in the processes at work in translation and interpreting respectively.

If we assume that there is such a basic transfer competence, it should include a number of basic skills common for translation and interpreting, which must be complemented by translation-specific and interpreting-specific competences. A condition common to translation and interpreting is that specific subcompetences must interact, and possibly some translation-specific skills can help in acquiring interpreting-specific competences. Such an interaction may involve translation-specific and interpreting-specific competences in those types of translating or interpreting which are of a more intermediate character in the continuum that links translation and interpreting [3].

This would imply that there are certain components of training that translators and interpreters can acquire together and others, which must be trained specifically.

We share the opinion of one of the famous researchers S. Kalina that one major difference between translation and interpreting relates to the effort/result ratio [3]. In translating, one takes an effort to achieve the best result possible. Within the limits and constraints given, interpreters have to find the best acceptable solution to hand, i.e. the constraint on the time and effort determines the quality of the result. This means that operations have to be performed as routines that have become automated to a considerable degree. The teaching of interpreting has to develop ways for students' acquiring the necessary automatisms or routines [3].

Conclusions. So, as a conclusion from the above we can assume that although ways and means of problem-solving may differ in T and I, there are a number of similar or related factors at work in the two sub disciplines that can be pursued within the scope of an integrated approach.

Moreover, an integrated translation and interpreting approach which takes account also of the results of interdisciplinary research of the two sub disciplines with other disciplines may help shed more light on some of the intermediate forms of linguistic mediation, such as oral translation or interpreting from/with written material, which are not covered extensively in the literature and deserve far more attention than has so far been devoted to them.

That's not the end of the research into the teaching of translation / interpretation. In our further research we are going to investigate the problem which subskills of the overall goal of translating / interpreting competence should be taught separately, and by which means and in which order they are to be trained.

The literature on interpreting training offers no methodological guidance, and teachers may be at a loss to decide what is to be learned first, what is required next, and what degree of interaction can be managed by students at which stages.

Thus, the process of developing translation and interpreting competences is a complex, multidimensional functional system of influence on an individual, who is taught as a subject of intercultural communication, minding new specific values and becoming aware of multilingualism and multiculturalism.

REFERENCES

1. AIIC. Code of Professional Ethics. <http://aiic.net/ViewPage.cfm/article24.htm> (accessed 30.03.2015).
2. Alexieva, B. A Typology of Interpreter-Mediated Events / Bistra Alexieva // *The Translator*, No.3 (2), 1997. – P. 153-174.
3. Kalina, Silvia. Interpreting Competences as a Basis and a Goal for Teaching / Silvia Kalina // *The Interpreters' Newsletter*, 2000. – P. 3-32. <https://www.etabeta.univ.trieste.it>; <https://www.openstarts.units.it/dspace/bitstream/10077/2440/1/01.pdf> (accessed 25.03.2015).
4. PACTE. Acquiring Translation Competence: Hypotheses and Methodological Problems of a Research Project // A. Beeby, D. Ensinger, M. Presas (eds.) *Investigating Translation*. Amsterdam: John Benjamins, 2000. – P. 99-106.
5. PACTE. Building a Translation Competence Model // F. Alves (ed.). *Triangulating Translation: Perspectives in Process Oriented Research*. – Amsterdam: John Benjamins, 2003. – P. 43-66.
6. PACTE. Investigating Translation Competence: Conceptual and Methodological Issues // *Meta: Translator's Journal*, No. 50 (2), 2005. – P. 609-618.
7. Pöchhacker, F. Quality Assessment in Conference and Community Interpreting / Franz Pöchhacker // *Meta*, 46-2, 2001. – P. 410- 425.
8. Pöchhacker, F. Researching Interpreting Quality: Models and methods / Franz Pöchhacker // G. Garzone, M. Viezzi (eds.). *Interpreting in the 21st Century. Proceedings of the 1st Conference on Interpreting Studies*, Forli, University of Bologna (9-11 November 2000). Amsterdam / Philadelphia: Benjamins. 2002. – P. 95-106.

Моделювання фундаментальних експериментів, дослід Резерфорда

В.В. Лазарчук*

Рівненський державний гуманітарний університет, Рівне, Україна

*Corresponding author. E-mail: 0503758247v@gmail.com

Paper received 08.11.15; Accepted for publication 23.11.15.

Анотація. В статті розглянуто комп'ютерну модель фундаментального дослідження Е. Резерфорда з порядком роботи з моделлю та навчальним процесом для проведення широкого кола віртуальних, фізичних, модельних експериментів з екранною імітацією процесів. В межах модельних програм пропонується створити окремі візуальні компоненти, що виконують роль віртуальних фізичних об'єктів і можуть динамічно взаємодіяти під час роботи моделі.

Ключові слова. Комп'ютерна модель, фундаментальний експеримент, комп'ютер, атом, α – частинки, магнітне поле

Моделювання з самого початку виникнення фізики як науки виступало в якості важливого і вельми ефективного методу побудови теорії, способу висунення гіпотези, а також своєрідною формою знання, що дозволяє вивчати властивості об'єкта, абстрагуючись від нього самого. Наприклад, в механіці Г. Галілея та І. Ньютона модель виконує головну свою функцію, вона застосовується для опису ідеалізованої абстракції – матеріальної точки. У електродинаміці М. Фарадея і Д.К. Максвелла модель, що імітує безперервне електромагнітне поле, успішно описується за допомогою наочних геометричних образів (магнітних силових ліній). Майстерними винахідниками механічних моделей для пояснення електромагнітних процесів були В. Томсон, Г. Лоренц і багато інших фізики. З розвитком обчислювальної техніки комп'ютерне моделювання стає універсальною методологією дослідження фізичних явищ і закономірностей, що для самої фізики обернулося створенням нової гілки науки – обчислювальної фізики, яка поряд з теоретичною та експериментальною фізикою визначає в даний час сучасну структуру фізичної науки. У зв'язку з цим, змінилися і розширилися функції самої фізики в навчанні та розвитку учнів, вона стала виконувати не тільки освітні функції, пов'язані з вивченням навколишнього світу, а й методологічні – вміння та навички комп'ютерного моделювання [1].

При вивченні фундаментальних фізичних експериментів можуть бути використані різні форми навчальних занять. При цьому важливо, щоб учні не лише знали експериментальний метод, але і оволоділи характерною для нього сукупністю умінь. У кожному конкретному випадку слід звертати увагу учнів на формулювання проблеми або наукового завдання, постановку гіпотези, розгляду фізичного принципу дії експериментальної установки, планування і проведення експерименту, співставлення або порівняння отриманих даних з гіпотезою або висновками з неї (підтвердження або спростування гіпотези), використання виявлених закономірностей.

Аналіз досліджень і публікацій. Деякі напрямки створення навчального середовища засобами використання комп'ютерного моделювання у навчальному процесі висвітлені у роботах таких вчених як Л.Р. Калапуша [2], О.І. Бугайов [1], М.І. Жалдак, М.В. Головкин, Ю.О. Жук, [1], А.А. Федонюк [3] В.П. Муляр., В.С. Коваль [3], С.О. Семеріков, О.Є. Стрижак, М.І. Шут.

Метою статті є обґрунтування можливостей застосування комп'ютерної моделі фундаментального експерименту як педагогічного-програмного забезпечен-

ня на уроці фізики, яке сприятиме створенню навчально-розвиваючого середовища для вивчення дослідів з фізики.

Виклад нового матеріалу. При організації навчального процесу ми спираємося на теорію навчальної діяльності (Л.С. Вигодський, В.В. Давидов, О.М. Леонт'єв, С.Л. Рубінштейн, та ін.), згідно якої засвоєння змісту освіти здійснюється в процесі власної активності учня, яка сприяє розвитку особистості. Основною формою при цьому є організація дослідницької діяльності та обчислювального експерименту учнів із застосуванням комп'ютерних моделей. Розглянемо реалізацію моделі вивчення фундаментального Експерименту на прикладі дослідження Резерфорда з ототожнення α – частинок з двічі іонізованими атомами гелію.

Не викликає сумніву той факт, що в умовах загальноосвітньої школи даний експеримент сьогодні можна відтворити лише у вигляді комп'ютерної моделі або флеш-презентації. Очевидно, що дана модель повинна відображати етапи проведення фундаментального експерименту поступово робота повинна сприятиматися візуально.

При запуску програми у центральній частині інтерфейсного вікна з'являється зображення загального вигляду приладу для дослідження Резерфорда, та опис його складових частин. У правій частині вікна розміщено п'ять функціональних кнопок: "Дослід 1", "Дослід 2", "Дослід 3" – дозволяють вибрати один з етапів змодельованого дослідження; "Інструкція" – дозволяє у центральній частині вікна програми переглянути інструкцію з вказівками по роботі з моделлю; "Вихід" – функціональна кнопка, яка дозволяє у будь-який момент роботи з програмою повернутися до загального (початкового) інтерфейсу.

На рис. 1 показано фрагмент роботи програми в режимі натискання функціональної кнопки "Дослід 1", який моделює вплив величини індукції магнітного поля на кількість α – частинок, які пройшли крізь щілини (величину кута розходження пелюсток електроскопу). Відмітимо, що напрямок прикладання магнітного поля показано символом " \oplus " на місці розташування металевих пластин. У центральній частині вікна розміщено рухомий повзунк, який дозволяє моделювати зміну величини індукції магнітного поля, прикладеного до пластин. Її числове (миттєве) значення (у Тл) при конкретному положенні повзунка відображається у нижній частині вікна.

Натискання функціональної кнопки "Дослід 2" дозволяє змодельовати частину дослідження Резерфорда із дослідження впливу величини і напрямку індукції маг-

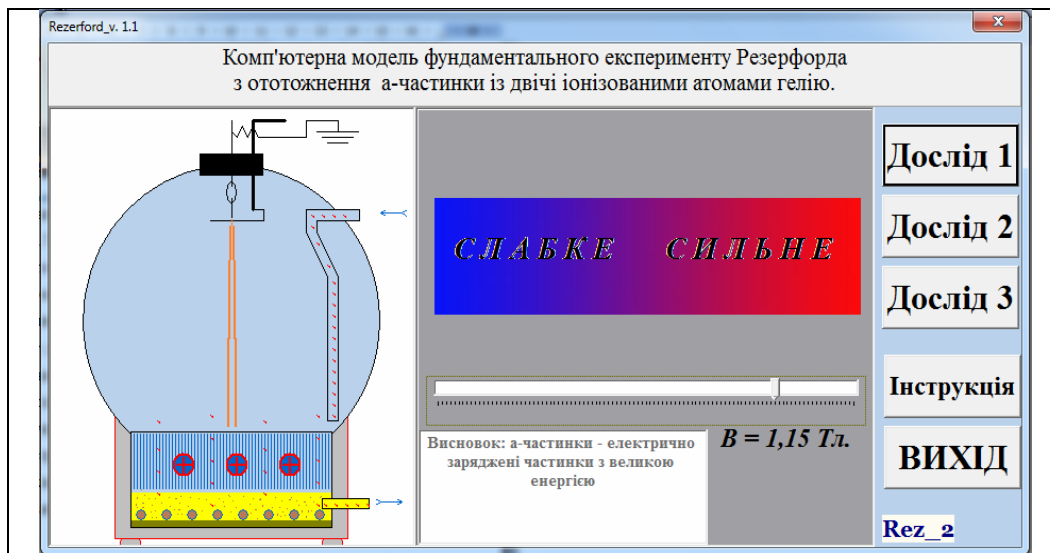


Рис. 1. Фрагмент роботи програми *FundEks Rez_2* в режимі натискання функціональної клавіші "Дослід 1".

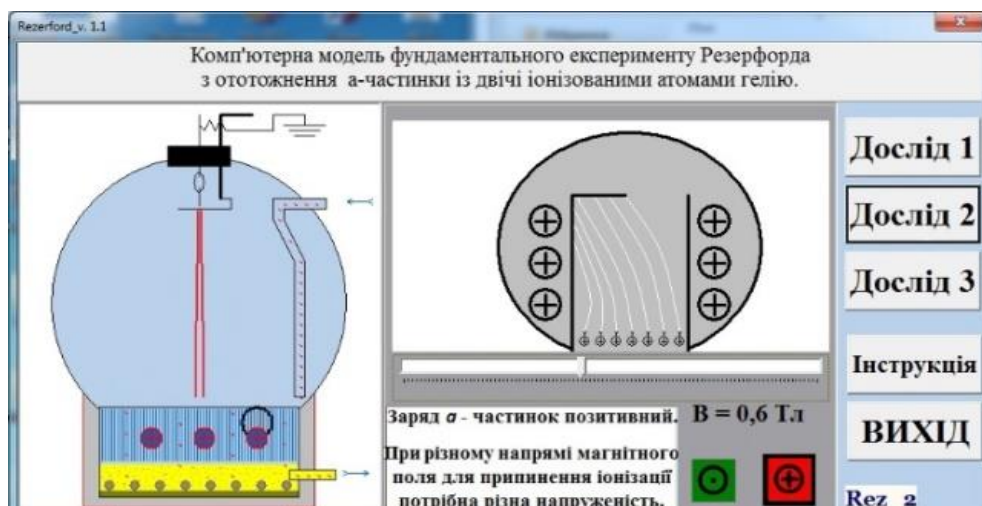


Рис.2. Фрагмент роботи програми *FundEks Rez_2* в режимі натискання функціональної клавіші "Дослід 2" та "⊙" напрямі магнітного поля.

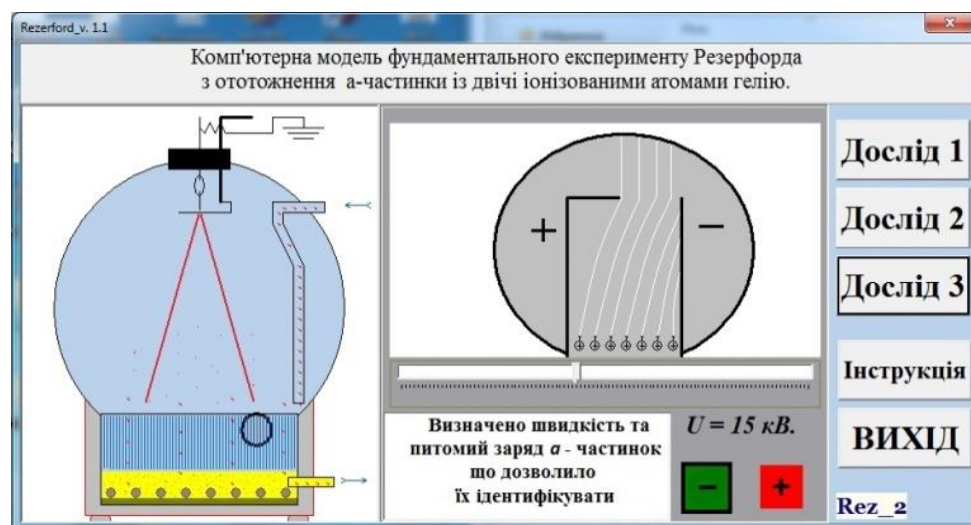


Рис. 3. Фрагмент роботи програми *FundEks Rez_2* в режимі натискання функціональної клавіші "Дослід 3" та "-" напрямі електричного поля.

нітного поля на кут розходження пелюсток електроскопу при половинному закриванні кожної з верхніх

щілин між пластинами (рис. 2). Дві нові функціональні клавіші "⊙" та "⊕" дозволяють змінювати напрям при-

кладання магнітного поля. У центральній частині вікна програми при цьому відображається збільшена область верхньої частини металевих щілин, а також траєкторія руху α – частинок, при різних значеннях індукції

Аналогічно натискання клавіші "Дослід 3" дозволяє змодельовати частину досліду Резерфорда з дослідження впливу величини і напрямку електричного поля на кут розходження пелюсток електроскопу при половинному закриванні кожної з верхніх щілин між пластинами. Дві функціональні клавіші "-" та "+" дозволяють змінювати напрям дії електричного поля.

Методичні особливості вивчення даного фундаментального експерименту можуть різнитися в залежності від конкретної навчальної ситуації. В одному випадку доцільно вивчення ФундЕксу провести у лекційному варіанті за "один підхід", в другому – частинами у межах виділених блоків, можливий варіант розгляду матеріалу груповим способом у рамках методу проєктів, та ін.

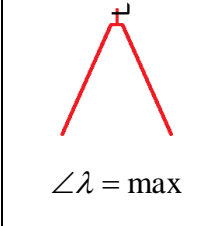
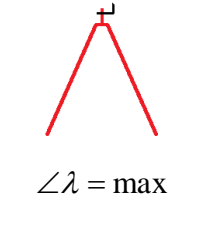
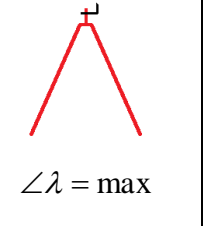
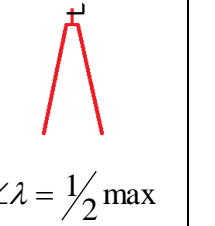
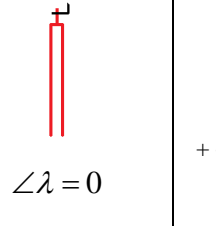
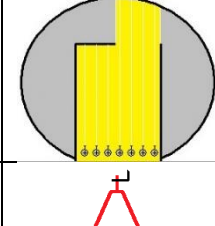
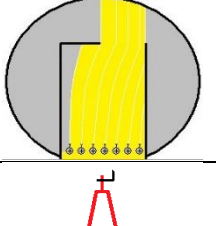
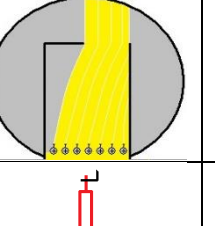
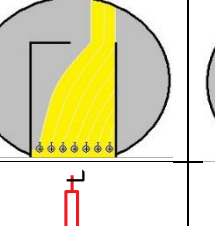
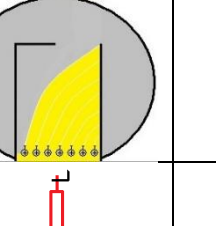
Описаний експеримент, заснований на властивості магнітних і електричних полів відхиляти α -частинки, дозволив ідентифікувати їх з атомами гелію (зрозуміло, що для доказу даного факту отримані дані спостережень довелося доповнити деякими розрахунками). Зупинимось коротко на з'ясуванні суті проведених Резерфордом дослідів.

Дослід 1. Прикладаючи магнітне поле, напрямлене перпендикулярно до площини металічних пластин, Резерфорд помітив, що із збільшенням індукції магнітного поля кут розходження пелюсток електроскопу зменшувався. Висновки з даного експерименту засвідчували про те, що α – частинки – електрично заряджені частинки. Резерфорд визначив, що для повного припинення іонізації (повного опадання пелюсток електроскопу) потрібне магнітне поле сильної індукції ($B = 1,15 Tл.$). Даний факт засвідчував про те, що α -частинки – частинки з великою енергією.

Дослід 2. Прикривши кожну з щілин між металевими пластинами наполовину, Резерфорд спостерігав наступне явище: при одному напрямку магнітного поля при зміні індукції від $0 Tл.$ до $0,6 Tл.$ кут розходження листків електроскопу не змінювався, а при збільшенні індукції від $0,6 Tл.$ до $1,15 Tл.$ листки опадають; при протилежному напрямку магнітного поля при зміні індукції від $0 Tл.$ до $0,6 Tл.$ листки електроскопу опадають повністю, подальше збільшення індукції до жодних змін не призводить.

Причину спостережуваного явища легко зрозуміти, розглянувши фрагменти комп'ютерної моделі *FundEks Rez_2*, зображені у таблиці 1. Як видно з фрагментів програми, даний дослід дозволив Резерфорду встановити, що заряд α – частинок позитивний.

Таблиця 1. Фрагменти комп'ютерної моделі *FundEks Rez_2*

	$B = 0 Tл.$	$B = 0,3 Tл.$	$B = 0,6 Tл.$	$B = 0,9 Tл.$	$B = 1,1 Tл.$	
⊗	 $\angle \lambda = \max$	 $\angle \lambda = \max$	 $\angle \lambda = \max$	 $\angle \lambda = \frac{1}{2} \max$	 $\angle \lambda = 0$	-
⊙	 $U=0 кВ.$	 $U=7,5 кВ.$	 $U=15 кВ.$	 $U=22,5 кВ.$	 $U=30 кВ.$	+

Дослід 3. Аналогічні операції Резерфорд провів з'єднавши пластини по черзі з протилежними полюсами потужної електричної батареї та закриваючи кожну з щілин між пластинами наполовину. Результати спостережень були аналогічні попереднім: при

прямому підключенні батареї при зміні напруги від $0 кВ.$ до $15 кВ.$ кут розходження листків електроскопу не змінювався, а при збільшенні напруги від $15 кВ.$ до $30 кВ.$ листки опадають; при зворотному підключенні батареї при зміні напруги від $0 кВ.$ до $15 кВ.$ листки

електроскопу опадають повністю, подальше збільшення напруги до жодних змін не призводить. Причину спостережуваного явища видно з таблиці 1. Отримавши експериментальні дані досліджень та знаючи геометричні розміри складових частин електроскопу Резерфорд зумів отримати наступні числові дані:

Для магнітного поля (рис.2.13) $q \cdot B \cdot \vartheta_0 = m \cdot a$:

$$d = \frac{a \cdot t^2}{2}, \quad 2 \cdot d = a \cdot t^2, \quad t = \frac{h}{g_0}, \quad 2 \cdot d = a \cdot \frac{h^2}{g_0^2},$$

$$2 \cdot d \cdot g_0^2 = a \cdot h^2, \quad a = \frac{2 \cdot d \cdot g_0^2}{h^2}. \quad q \cdot B \cdot g_0 = m \cdot \frac{2 \cdot d \cdot g_0}{h^2},$$

$$q \cdot B \cdot g_0 \cdot h^2 = 2 \cdot d \cdot m \cdot g_0^2$$

$$\frac{q}{m} = \frac{2 \cdot d \cdot g_0}{B \cdot h^2} \quad (1.1)$$

Для електричного поля: $\frac{U}{d} \cdot q = m \cdot a$, $d = \frac{a \cdot t^2}{2}$,

$$2 \cdot d = a \cdot t^2, \quad t = \frac{h}{g_0}, \quad 2 \cdot g_0^2 \cdot d = a \cdot h^2. \quad a = \frac{2 \cdot g_0^2 \cdot d}{h^2},$$

$$\frac{U}{d} \cdot q = m \cdot \frac{2 \cdot g_0^2 \cdot d}{h^2}, \quad U \cdot q \cdot h^2 = 2 \cdot g_0^2 \cdot d^2 \cdot m,$$

$$\frac{q}{m} = \frac{2 \cdot g_0^2 \cdot d^2}{U \cdot h^2} \quad (1.2)$$

Оскільки ліві частини рівностей (2.1) і (2.2) рівні, то рівні і їх праві частини:

$$\frac{2 \cdot d \cdot g_0}{B \cdot h^2} = \frac{2 \cdot g_0^2 \cdot d^2}{U \cdot h^2} \quad (1.3)$$

$$\frac{1}{B} = \frac{d \cdot g_0}{U} \quad (1.4)$$

$$g_0 = \frac{U}{B \cdot d} \quad (1.5)$$

Підставивши числові дані та провівши обрахунки отримаємо:

$$g_0 = \frac{U}{B \cdot d} = \frac{28840 \text{ В}}{1,15 \text{ Тл} \cdot 10^{-3} \text{ м}} = 25078 \cdot 10^3 \frac{\text{М}}{\text{с}} \approx \approx 2,5 \cdot 10^7 \frac{\text{М}}{\text{с}} = 2,5 \cdot 10^9 \frac{\text{сМ}}{\text{с}} \quad (1.6)$$

Таким чином Резерфорд отримав значення швидкості α – частинок, яка чисельно співпадала з отриманим ним же у 1903 р. значенням. Підставивши значення швидкості у формули (1.1) або (1.2) Резерфорд отримав значення питомого заряду α – частинок, що вказувало на те, що α – частинки – це потік іонізованих ядер гелію.

$$\frac{q}{m} = \frac{2 \cdot d \cdot g_0}{B \cdot h^2} = \frac{2 \cdot 10^{-3} \text{ м} \cdot 2,5 \cdot 10^7 \frac{\text{М}}{\text{с}}}{1,1 \text{ Тл} \cdot (0,03 \text{ м})^2} = 50505050 \frac{\text{Кл}}{\text{кг}}. \quad (1.7)$$

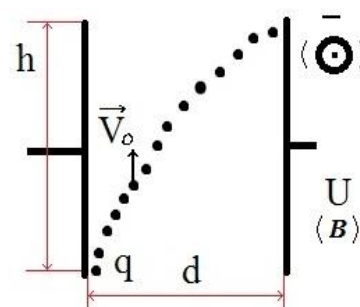


Рис. 2.13.

Сьогодні розглянутий фундаментальний експеримент носить більш історичне значення. Вже давно для визначення маси різних атомів і ядерних частинок використовують більш складні і точніші методи з використанням спеціального обладнання. Так радянський фізик Д.І. Блохінцев наводить кілька прикладів, які ілюструють точність сучасних вимірювань мас, виконаних через кілька десятиліть після смерті Резерфорда [4, С.61]. Поглинутий численними дослідженнями, Резерфорд менше за все думав про свій престиж. Однак по мірі знайомства вчених різних країн з його роботами, популярність Резерфорда росла. Молодого фізика вибрали членом канадського Королівського товариства, Американського фізичного товариства і Британської асоціації сприяння прогресу науки.

Справою цілого життя Резерфорда була робота, інтенсивна та виснажлива, яка залишала лише кілька коротких годин для відпочинку та сну. Рідкі поїздки в Європу та США (на сесії Американського фізичного товариства, які проводилися в Колумбійському університеті у Нью-Йорку) були короточасними і завжди використовувались у інтересах справи. Тим не менше вивчення радіоактивності ставило все нові і нові наукові проблеми.

Висновки: гелій був відкритий в спектрі сонячного проміння, потім в мінералах і ще пізніше Резерфордом у радіоактивному розпаді торію, урану і радію. Після його дослідів увага багатьох вчених була прикована до гелію. Розглянутий вище фундаментальний експеримент дозволив Резерфорду разом з Гейгером і Марсденом приступити до задуманої ними нової серії експериментів. Результати яких зробили справжній переворот у науці, який став самою драматичною сторінкою у фізиці нашого часу; Резерфорд відкрив атомне ядро і тим самим заснував нову винятково важливу науку – ядерну фізику. Крім того кожний проведений експеримент підвищував авторитет Резерфорда, як науковця. І сьогодні захоплює уміння Резерфорда виховувати талановиту молодь і керувати великою науковою школою. Відмітимо лише, що 12 з учнів Резерфорда стали лауреатами Нобелівської премії з фізики і хімії.

ЛІТЕРАТУРА

1. Жук О.О. Фізичний експеримент на екрані комп'ютера // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка. – Чернігів: ЧДПУ, 2000 – №3. – С. 217-220.
2. Калапуша Л.Р., Муляр В.П. Дидактичні можливості комп'ютерного моделювання у вивченні фізики // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка. – Чернігів: ЧДПУ, 2000. – №3. – С. 235-240.
3. Костюкевич Д.Я., Савченко В.Ф. Становлення та перспективи розвитку шкільного фізичного експерименту в Україні // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка. – Чернігів: ЧДПУ, 2000. – №3. – С. 235-240.

4. Блохинцев Д.И. Рождение мирного атома. – М.: Атомиздат, 1977. – 325 с.
5. Фундаментальные опыты по физике в средних ПТУ / С.Л. Вольштейн, Н.И. Иванова, С.В. Позойский, В.В. Усанов. – Мн.: Выш. Школа, 1982. – 176 с.
6. Позойский С.В., Галузо И.В. О роли фундаментальных экспериментов в формировании методологического компонента знаний учащихся общеобразовательных учреждений // Физика. Проблемы обучения. – 2004. №3. – С. 3-6.
7. Костюкевич Д.Я. Фундаментальные опыты по физике в школьном демонстрационном эксперименте: Дисс. ... канд. пед. наук. – Киев, 1973. – 173 с.
8. Лазарчук В.В. Структурно-функціональна модель вивчення фундаментальних експериментів. Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка. Випуск 99. / Чернігівський національний педагогічний університет імені Т.Г. Шевченка; гол.ред. Носко М.О. Чернігів: ЧНПУ, 2012. – С.357-362.

REFERENCES

1. Juk, O.O. The physical experiment on the computer screen // Bulletin Chernihiv State Pedagogical University named after Taras Shevchenko. – Chernigov: ChDPU, 2000 – №3. – P. 217-220.
2. Kalapusha, L.R., Mulyar, V.P. Didactic possibilities of computer simulation to study physics // Bulletin Chernihiv State Pedagogical University named after Taras Shevchenko. – Chernigov: ChDPU, 2000 – №3. – P. 64-66.
3. Kostyukevich, D.Y., Savchenko, V.F. Formation and prospects of development of school physical experiment in Ukraine // Herald Chernihiv State Pedagogical University named after Taras Shevchenko. – Chernigov: ChDPU, 2000. – №3. – P. 235-240.
4. Blokhintsev, D.I. Birth peaceful atom. – М.: Atomizdat, 1977. – 325 p.
5. Fundamental Experiments in physics at secondary vocational / S.L. Volshteyn, N.I. Ivanova, S.V. Pozoysky V.V. Usanov. – Мн.: Vysh. School, 1982. – 176 p.
6. Pozoysky, S.V., Galuzo, I.V. On role of fundamental experiment in formation of methodological component of knowledge in secondary school // Physics. Problems education. – 2004. №3. – P.3-6.
7. Kostyukevich, D.Y. Fundamentalnye Experiments in physics in ruler demonstratsyonnom eksperymente: Diss. ... Candidate. ped. Science. – Kiev, 1973. – 173 p.
8. Lazarchuk, V.V. Structural and functional model study of fundamental experiments. Bulletin Chernihiv National Pedagogical University named after Taras Shevchenko. Issue 99 / Chernihiv National Pedagogical University named after Taras Shevchenko, ed. Nosko M.O., Chernigov: ChNPU, 2012. – P. 357-362.

Modeling fundamental experiments, Rutherford research

V.V. Lazarchuk

Abstract. In the article the fundamental computer model of Rutherford experiment with the order of the model and the learning process for a wide range of virtual, physical model experiments with simulated on-screen processes. Within the program model proposed to create a separate visual components that serve as virtual and physical objects can dynamically interact while working model.

Keywords: Computer model, the fundamental experiment, computer, atom, α -particles, magnetic field

Характеристика системи управління процесом формування конкурентоспроможності випускників ВНЗ

Т.Ю. Андріяко, М.Ю. Россоха

Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, Черкаси, Україна

Paper received 05.10.15; Accepted for publication 14.10.15.

Анотація. У статті розглянуто проблему управління процесом формування конкурентоспроможності майбутніх фахівців у вищому навчальному закладі. Схарактеризовано конкурентоспроможність майбутнього фахівця як багаторівневе утворення, що поєднує систему взаємопов'язаних компетентностей; розглянуто процес формування конкурентоспроможності, у складі якого виокремлено ключові підпроцеси, що мають ознаки самостійних об'єктів управління; сформульовані головні завдання, що постають перед системою управління процесом формування конкурентоспроможності майбутніх фахівців, наведені основні характеристики цієї системи.

Ключові слова: конкурентоспроможність, майбутній фахівець, процес формування, система управління

Актуальність проблеми дослідження обумовлена багатьма чинниками. По-перше, це нові соціально-економічні умови, які вимагають змін у національній системі вищої освіти. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті [1] тлумачить освіту як «стратегічний ресурс поліпшення добробуту людей, забезпечення національних інтересів, зміцнення авторитету і конкурентоспроможності української держави на міжнародній арені». Звідси одним із найважливіших завдань вищої школи є підготовка кваліфікованих кадрів, конкурентоспроможних на ринку праці. По-друге, в сучасних умовах управління професійною підготовкою фахівців являє собою процес, складовими якого є обґрунтований вибір цілей і завдань, вивчення і глибокий аналіз досягнутого рівня навчальної діяльності, система раціонального планування й організації, пошук ефективних шляхів підвищення рівня освітніх послуг тощо. У зв'язку з цим Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року [2] передбачає модернізацію системи управління освітою. Зокрема наголошується, що управління освітою повинно здійснюватися на засадах інноваційних стратегій відповідно до принципів сталого розвитку, створення сучасних систем освітніх проектів та їх моніторингу, розвитку моделі державно-громадського управління у сфері освіти, у якій особистість, суспільство і держава стають рівноправними суб'єктами і партнерами. Саме тому дослідження проблеми управління процесом формування конкурентоспроможності майбутніх фахівців у вищому навчальному закладі є важливим і актуальним.

У наукових дослідженнях останніх років розгляду питань щодо проблем конкуренції і конкурентоспроможності на ринку праці присвячені дослідження українських науковців Д. Богині, Н. Верхоглядової, Н. Глевацької, І. Гнибіденко, Ю. Горайнової, О. Грішної, І. Куревіної, Е. Лібанової, Л. Лісогор, М. Семікіної, О. Цимбал, Н. Шевченко, Н. Шульги та інших. Слід зазначити, що у вітчизняних педагогічних наукових дослідженнях проблема конкурентоспроможності, за винятком праць Ю. Атаманчука, В. Бондаря і А. Шапошнікової, Н. Ничкало, Л. Нічуговської та деяких інших, ще не була предметом комплексного філософського, соціологічного та психолого-педагогічного вивчення.

Концептуальним основам формування конкурентоспроможності випускника вищого навчального закладу присвячені роботи С. Амеліної, Г. Бордовського і

Є. Митіна, Н. Верхоглядової, А. Гришина, В. Мезінова, В. Москалюка, Т. Пронюшкіної, Т. Сливіної, Н. Трофимової, В. Шаповалова та інших вітчизняних і зарубіжних науковців. На необхідність формування професійної культури, готовності до професійної діяльності, професійних компетенцій і конкурентоспроможності майбутнього фахівця вказують у своїх працях О. Бойко, О. Грецова, Л. Данильчук, М. Кулакова, О. Куліш, В. Петрук, С. Сливка, Н. Тарасенкова, Т. Шестакова та інші.

Аналіз результатів педагогічних досліджень, що присвячені розв'язанню проблем управління, свідчить про наявність чітко окреслених трьох напрямів. Це управління навчальним закладом, управління якістю освітнього процесу й управління освітнім процесом або процесом професійної підготовки фахівців. Щодо першого напрямку, то слід відзначити, що проблемам управління навчальними закладами присвятили свої праці В. Андрущенко, А. Асаул, Н. Беляєв, Ю. Васильєв, В. Глухов, М. Федоров, Л. Гаєвська, А. Грудзинський, А. Гуралюк, Г. Дмитренко, О. Єговцова, Г. Єльнікова, Н. Житник, Л. Калініна, О. Касьянова, М. Кириченко, В. Олійник, Т. Рожнова, А. Харківська та інші. Проблеми управління якістю освітньої діяльності досліджували вітчизняні науковці І. Булах, Е. Векслер, О. Волков, С. Гончаров, Н. Жиготька, О. Локшина, Л. Паращенко, Л. Поважна, І. Посохова, М. Скиба, С. Костогриз, Г. Красильникова, В. Сушанко, Г. Цехмістрова, В. Шпильовий та інші. Третій напрям наукових пошуків в педагогічних дослідженнях, що присвячені розв'язанню проблем управління – це управління освітнім процесом або процесом професійної підготовки майбутніх фахівців. Зазначене питання досліджують вітчизняні науковці В. Бочелюк, А. Губа, І. Драч, А. Зубко, І. Кондіус, Н. Куксенко, І. Лікарчук, С. Максимюк, Г. Полякова, Г. Тимошко, А. Філінюк та інші.

Проте, загальний аналіз результатів останніх досліджень свідчить, що процес формування конкурентоспроможності майбутнього фахівця досліджується переважно в рамках освітнього процесу, а питання управління залишається, як правило, поза увагою дослідників. З огляду на важливість формування конкурентоспроможності випускника вищого навчального закладу, існує потреба не лише визначення сутності цієї якості особистості, не лише обґрунтування форм і методів процесу формування конкурентоспроможності, а й управління цим процесом.

Мета статті – розкрити сутність поняття «конкурентоспроможність майбутнього фахівця», визначити основні риси процесу формування цієї якості як об'єкту управління, сформулювати головні завдання і визначальні характеристики системи управління процесом формування конкурентоспроможності майбутніх фахівців у вищому навчальному закладі.

Результати наукових пошуків з питання конкурентоспроможності особистості свідчать про наявність різноманітних тлумачень цього феномену. Значна частка науковців (А. Грішин, М. Кібанов, Н. Корнейченко, В. Мезінов, Л. Славова, М. Титарчук, С. Хазова) конкурентоспроможність особистості визначають як інтегральну, динамічну, багаторівневу комплексну характеристику особистості; як сукупність сформованих особистісних і професійних якостей, що в узагальненій формі відображають систему відношення людини до суспільства, професії, колег, самого себе; професійних знань й адекватних способів поведінки в професійній діяльності, що дозволяє особистості реалізовувати себе в умовах суперництва в розв'язанні професійних і життєвих задач. За іншим підходом (В. Андрєєв, Г. Бордовський, С. Мітін, А. Флієр, В. Фомін) конкурентоспроможність особистості тлумачиться як сукупність певних якостей, зокрема спроможність до постановки чітких цілей і ціннісних орієнтацій, працьовитість, творче відношення до справи, здібність бути лідером, бажання неперервного саморозвитку, стресова стійкість, прагнення до неперервного професійного зростання, до високої якості кінцевого продукту своєї праці [3]. Аналіз робіт з психології особистості (О. Бодалев, Є. Клімов, Б. Ломов, Л. Мітіна, С. Рубінштейн) дозволяє виокремити такі ознаки конкурентоспроможності як самоактуалізація, інтелектуальний потенціал, самооцінка, самоосвіта, комунікабельність, моральність, здатність приймати рішення і нести відповідальність, ціннісна адекватність, готовність до професійного самовизначення.

Особливе місце серед основних ознак конкурентоспроможної особистості займають здатність адаптуватися і прагнення успіху. Як зазначають у своїй праці О. Злобіна, В. Тихонович, О. Філь, важливою особистісною складовою, що визначає пріоритети поведінкової активності, є уявлення людей про успіх. Розуміючи під успіхом позитивний наслідок роботи, значні досягнення, удачу, талант, стає очевидним, що конкурентоспроможна особистість будуватиме власну поведінку, намагаючись перемогти у суперництві з іншими, досягнути поставленої мети, зайняти найбільш значиме місце у суспільстві. Щодо здатності адаптуватися, то, як зазначає М. Варій, конкурентоспроможна особистість – це така особистість, яка здатна швидко й безболісно адаптуватися до постійних змін суспільних умов, науково-технічного прогресу й нових видів діяльності та форм спілкування за умови збереження позитивного внутрішнього психоенергетичного потенціалу й гармонії [4].

Водночас слід зазначити, що в реальності оцінку рівня конкурентоспроможності вносить ринок праці. Це виражається відповідністю об'єктивним вимогам роботодавця, робочого місця або посади, яку треба довести в умовах суперництва [5].

Конкурентоспроможність майбутнього фахівця – випускника вищого навчального закладу – ми визнача-

ємо через поняття «продукт освітньої діяльності», якій створюється в системі освітньої діяльності і якій розподіляється і споживається через ринок праці [6]. Під продуктом освітньої діяльності слід розуміти систему професійних знань, умінь, навичок, компетентностей, особистісних характеристик і якостей випускника вищого навчального закладу, що отримані і сформовані в ході освітнього процесу, носієм яких виступає особистість фахівця, який по закінченні циклу навчання виступає самостійним суб'єктом на ринку праці. Тому, на нашу думку, рівень конкурентоспроможності майбутнього фахівця залежить від ступеня відповідності потребам роботодавця і визначається рівнем професійної підготовки, особистісними якостями, здатністю та швидкістю адаптації до нових умов праці, терміном виведення робочого місця на максимальну продуктивність.

Отже, конкурентоспроможність особистості слід визначати як багаторівневе утворення, яке інтегрує індивідуальні характеристики з показниками якості робочої сили, яка проявляється у професійній діяльності і проєктується на всі сфери життєдіяльності людини.

З огляду на вищезазначене, оцінку рівня конкурентоспроможності в процесі освітньої діяльності доцільно визначати через рівень сформованості у майбутнього фахівця відповідної компетентності. У структурі компетентності конкурентоспроможності ми виокремлюємо такі складові компоненти, як мотиваційно-професійна, суб'єктно-особистісна, соціально-комунікативна й рефлексивно-оцінювальна. Ці компоненти ми визначаємо як базові компетентності конкурентоспроможності майбутнього фахівця.

До різновидів мотиваційно-професійних компетентностей входять мотивація до професійної діяльності і професійна компетентність відповідно до обраного напрямку діяльності; до групи різновидів суб'єктно-особистісної компетентності – компетентності саморозвитку і успішної діяльності; до групи різновидів соціально-комунікативної компетентності – адаптаційна й комунікативна компетентності; до групи різновидів рефлексивно-оцінювальної компетентності – рефлексивна компетентність і компетентність конкурентоспроможної поведінки.

Таким чином, конкурентоспроможність фахівця може бути представлена як система взаємопов'язаних компетентностей, що відображають специфіку професійної діяльності, особистісні якості і орієнтуються на задоволення вимог і потреб роботодавців. Відповідно, такий підхід уможливує цільову орієнтацію навчального процесу на формування конкурентоспроможності майбутнього фахівця.

Процес формування конкурентоспроможності майбутнього фахівця являє собою професійно орієнтований педагогічний процес, концептуальну основу якого становить специфіка майбутньої професійної діяльності фахівця, а базою виступає педагогічна взаємодія викладача і студента; має певні етапи, що реалізуються в часі і вможливають формування професійних і особистісних якостей майбутнього фахівця; здійснюється на основі системного підходу, а також із застосуванням підходів особистісно орієнтованого, особистісно-діяльнісного, рефлексивного, професіографічного, акмеологічного, компетентнісного та інших; включає до своєї структури мету, зміст освіти, етапи формування

компетентності конкурентоспроможності майбутнього фахівця, організаційно-педагогічні умови і результат, що втілюється у продукті освітньої діяльності; спрямований на формування готовності фахівця до здійснення професійної діяльності як результату цілеспрямованого становлення особистості.

Головною метою процесу формування конкурентоспроможності майбутнього фахівця ми визначаємо не просто створення продукту освітньої діяльності, носієм якого є випускник вищого навчального закладу, а те, що характеристики цього продукту мають максимально задовольняти вимоги і потреби споживачів (роботодавців), забезпечувати високий рівень конкурентоспроможності випускника, його готовність до адекватної соціальної і професійної адаптації, до здійснення успішної професійної діяльності, постійного саморозвитку тощо.

Як об'єкт управління, процес формування конкурентоспроможності майбутніх фахівців являє собою складне і багатокомпонентне утворення, що поєднує в собі систему підпроцесів, які характеризуються конкретними результатами, спрямовані на досягнення головної мети процесу формування конкурентоспроможності і мають ознаки самостійних об'єктів управління. До таких підпроцесів, що характеризуються нами як ключові, відносяться процеси формування змісту освіти, педагогічної взаємодії, самостійної навчальної діяльності студентів, утворення відповідних організаційно-педагогічних умов, діагностики рівня сформованості конкурентоспроможності майбутніх фахівців тощо.

При цьому основним стратегічним фактором процесу формування конкурентоспроможності фахівця є формування суб'єктної позиції в професійній діяльності й саморозвитку. Суб'єктна позиція проявляється через постійне прагнення до успіху під час розв'язання професійних і особистісних завдань; гнучкість у проектуванні й здійсненні організаційних і міжособистісних відносин; постійну турботу про підвищення власної репутації в суспільстві; критичне ставлення до себе, своєї діяльності; наявність і реалізацію плану власного розвитку й ділової кар'єри; відповідальність за прийняті рішення у сфері професійної діяльності; активність в розв'язанні особистісних і професійних проблем; рефлексія й корегування вектора власної поведінки й саморозвитку.

З огляду на специфіку процесу формування конкурентоспроможності, управління ним доцільно розглядати з позицій процесного управління. За такою позицією основними характеристиками і властивостями управління як сукупності управлінських дій, що забезпечують створення продукту освітньої діяльності, є його цілеспрямованість, урахування людського чинника, наявність зв'язків між суб'єктами і об'єктами управління, розподіл управлінських функцій та система моніторингу.

До основних завдань, що постають перед системою управління процесом формування конкурентоспроможності майбутніх фахівців, ми відносимо розв'язання таких питань:

– по-перше, освітня діяльність повинна мати тісний взаємозв'язок із зовнішнім середовищем, передбачати майбутнє й узгоджувати з ним власні дії;

– по-друге, продукт продукту освітньої діяльності, який пропонується споживачам освітніх послуг, має враховувати реальність майбутньої професійної діяльності з огляду на вимоги роботодавців. Згідно цих вимог, науково-педагогічний персонал і організатори навчального процесу мають розуміти сутність майбутньої професійної діяльності студента; усвідомлювати сутність конкурентоспроможності; бути здатними до постійної взаємодії із соціальними замовниками і трансляції їх вимог, потреб і очікувань в освітні програми й навчальні плани;

– по-третє, освітня діяльність має бути здатною досягати прогнозованого результату, що, у свою чергу, вимагає створення відповідних організаційно-педагогічних умов для досягнення ключових результатів функціональної діяльності;

– по-четверте, освітня діяльність має бути здатною будувати освітні програми відповідно до індивідуальних потреб особистості й ринку праці, що означає створення освітнього середовища, у рамках якого реалізуються комунікативний режим навчання, ефективна самостійна робота, формується компетентність конкурентоспроможності, створюються умови саморозвитку особистості майбутнього фахівця;

– по-п'яте, система управління має створювати інтерес з боку потенційних роботодавців до своїх випускників, у яких компетентність конкурентоспроможності сформована на належному рівні.

Нарешті, система управління процесом формування конкурентоспроможності майбутніх фахівців має забезпечити системний контроль за якістю їх підготовки і рівнем сформованості їхньої конкурентоспроможності. Це вимагає формування професійними майбутнього фахівця, яка максимально враховує вимоги роботодавця і відповідного змісту освіти; постійний дієвий моніторинг відповідності якостей майбутнього фахівця вимогам роботодавців; порівняння рівня підготовки встановленим вимогам; опрацювання скерованого впливу на умови й фактори досягнення необхідного рівня підготовки й конкурентоспроможності.

З огляду на специфіку і складність процесу формування конкурентоспроможності майбутніх фахівців, система управління характеризується тим, що вона:

– поділяється на підсистеми управління окремими ключовими процесами й елементами, між якими існує певна взаємозалежність і взаємозв'язок;

– має розглядатися як полікритеріальна, оскільки вона є багатоцільовою системою і ступінь досягнення різних цілей вимірюється різними показниками;

– є ієрархічною, оскільки в її структурі функціонують підсистеми різних рівнів прийняття управлінських рішень, які знаходяться між собою у відносинах підпорядкування. Ця властивість передбачає, що кожна підсистема є складовою підсистемою більш високого рівня, а ієрархічна побудова забезпечує узгодження окремих цілей підсистем із цілями всієї системи управління;

– в основі свого ефективного функціонування має властивість стійкості, що забезпечує мінімальну чутливість до зовнішніх чинників дестабілізації;

– має властивість емерджентності, яка означає, що система характеризується певною новою якістю, яке не є простою сумою властивостей елементів системи;

– є динамічною і здатною переходити в новий стан за мінімальний відрізок часу, що забезпечує її оперативну перебудову в разі виникнення певних змін у ході процесу професійної підготовки майбутніх фахівців.

Узагальнюючи, слід зазначити наступне:

По-перше, конкурентоспроможність майбутнього фахівця являє собою багаторівневе утворення, яке визначається професійними й особистісними якостями, якістю діяльності, поведінки і потенційними можливостями фахівця; конкурентоспроможність фахівця може бути представлена як система взаємопов'язаних компетентностей, що відображають специфіку професійної діяльності, особистісні якості і які разом орієнтовані на задоволення вимог і потреб роботодавців.

По-друге, як об'єкт управління, процес формування конкурентоспроможності майбутніх фахівців у вищому навчальному закладі є складним і багатоконпонентним процесом, що поєднує в собі систему підпроцесів, які характеризуються конкретними резуль-

татами та спрямовані на досягнення головної мети процесу формування конкурентоспроможності і мають ознаки самостійних об'єктів управління.

По-третє, система управління процесом формування конкурентоспроможності майбутніх фахівців характеризується тим, що вона має у своїй структурі підсистеми управління, є багатоцільовою, полікритеріальною, ієрархічною, чутливою до зовнішніх чинників, емерджентною і динамічною.

Нарешті, система управління процесом формування конкурентоспроможності майбутнього фахівця має ґрунтуватися на чітко визначених принципах управління; визначати суб'єктів і об'єкти управління; бути підпорядкованою меті процесу формування конкурентоспроможності; будувати ефективну організаційну структуру управління; виокремлювати функції управління і чітко визначати їх за рівнями ієрархії організаційної структури; конкретизувати види діяльності і результати ключових процесів в межах визначених функцій.

ЛІТЕРАТУРА

1. Національна доктрина розвитку освіти, затверджена Указом Президента України від 17 квітня 2002 року № 347/2002. / URL: <http://osvita.ua/legislation/other/2827/>
2. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, затверджена Указом Президента України від 25 червня 2013 року № 344/2013. / URL: <http://www.president.gov.ua/documents/15828.html>
3. Андреев В.И. Конкуренциология. Учебный курс для творческого саморазвития конкурентоспособности / В.И. Андреев. – Казань, 2004. – 467 с.
4. Загальна психологія. Навчальний посібник / М.Й. Варій – К. : «Центр учбової літератури», 2007. – 968 с.
5. Цимбалюк С.О. Конкуренциология і методика оцінювання : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. екон. наук : спец. 08.06.01. «Економіка підприємства та організація виробництва» / С.О. Цимбалюк. – Київ, 2000. – 20 с.
6. Андріяко Т.Ю. Компетентнісна структура конкурентоспроможності фахівця / Т.Ю. Андріяко, М.Ю. Россоха // Вісник Черкаського університету. Серія Педагогічні науки. – № 37 (290). – Черкаси : Видавництво ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2013. – С. 27–32.

REFERENCES

1. National Doctrine of Education Development, approved by Presidential Decree Ukraine from April 17, 2002 # 347/2002. / URL: <http://osvita.ua/legislation/other/2827/>
2. N National Strategy for Development of Education in Ukraine for the period until 2021, approved by the President of Ukraine on June 25, 2013 # 344/2013. / URL: <http://www.president.gov.ua/documents/15828.html>
3. Andreev, V.I. The science of Competition. Training for creative self-development of competitiveness / V.I. Andreev. – Kazan, 2004. – 467 p.
4. General psychology. Tutorial / M.Y. Variy – K. : «Center of educational literature», 2007. – 968 p.
5. Tsimbalyuk, S.O. Competitiveness of the enterprises administrative personnel : methodology and technique of estimation : abstract dis. cand. econ. sc.: spets. 08.06.01. «Business Economics and organization of production» / S.O. Tsimbalyuk. – Kiyiv, 2000. – 20 p.
6. Andriyako, T.Yu. Competence structure of a specialist's competitiveness / T.Yu. Andriyako, M.Yu. Rossokha // Bulletin of Cherkasy University. Pedagogy. – # 37 (290). – Cherkasy : Publishing House of ChNU n.a. Bogdan Hmelinskiy, 2013. – P. 27–32.

Characteristic of the process control system of formation of competitiveness of higher school graduates

T.Yu. Andriyako, M.Yu. Rossokha

Abstract. The article deals with the problem of managing the process of formation of competitiveness of future professionals in higher education. The essence of competitiveness of the future expert as a multi-level education, which integrates personal characteristics with quality labor force and which is manifested in their professional activities. Proposed assessment of the level of competitiveness of the formation to carry out through the formation of the appropriate level of competence that combines a system of interconnected components. It identifies the main purpose of the process of formation of competitiveness as the creation of a product of educational activities with the options that best meet the needs of its customers. As part of the process of formation of competitiveness highlights the key sub-processes, which are signs of self-control objects. Formulated the main tasks of the process control system of formation of competitiveness of future specialists, the main characteristics of this system.

Keywords: product of educational activities, the competitiveness, the future specialist, formation process, control system

Педагогические условия развития художественно-творческой активности старших дошкольников средствами живописи

Т.С. Житник

Мелитопольский государственный педагогический университет имени Богдана Хмельницкого, г. Мелитополь, Украина
*Corresponding author. E-mail: zhitnik1510@rambler.ru

Paper received 07.11.15; Accepted for publication 18.11.15.

Аннотация. В статье анализируются педагогические условия развития художественно-творческой активности средствами живописи в условиях внешкольных учебных заведений. Приоритетом исследования обозначены основные психолого-педагогические научные труды, посвященные изучению оптимизации педагогических условий для развития творческих способностей личности: организация эстетической среды; постоянное саморазвитие личностных качеств педагога, усовершенствование профессиональных качеств, компетентности; работа с родителями с целью формирования положительных установок к восприятию детского рисунка.

Ключевые слова: художественно-творческая активность, старший дошкольный возраст, эстетическая среда, личность педагога

Актуальность проблемы развития художественно-творческой активности ребенка в разных социальных сферах обусловлена необходимостью формирования современной, индивидуальной и инициативной личности. Основной возможностью решения очерченной проблемы является выделение основных условий ее решения. Анализ основных педагогических условий, методов и форм позволит создать благоприятное психолого-педагогическое сопровождение для развития художественно-творческой активности.

Гармоничная среда влияет на доверительные отношения между детьми и взрослыми. В аспекте сказанного важное значение приобретает утверждение Е. Дроновой, согласно которому, “организация среды складывается за принципами культуросоответствия, поликультурности, полихудожности, природосоответствия” [5, с.177]. Автор считает, что среда должна обеспечить ребенку “ощущения психологической защищенности, доверия к миру; развитие индивидуальности; интеллектуально-эстетичное развитие; саморазвитие и возможность самовыражения; социальную адаптацию” [5, с.178]. По мнению ученого, среда имеет огромное влияние на реализацию познавательных, культурных, эстетичных потребностей, она является “творческой ареной”, где ребенок активно проявляет свои творческие способности, преодолевает неуверенность, формирует желание самовыражаться” [5, с.180].

Развитие художественно-творческой активности происходит не только благодаря среде, но и при условии ее организации. Обеспечение среды произведениями искусства, разнообразным инструментарием, выразительными средствами живописи активно влияет на процесс художественно-творческой деятельности. Ребенку, по мнению Г. Сухоруковой, Н. Голоты, Е. Дроновой, нужно помочь овладеть способами художественного познания мира. Искусство в этом случае становится побуждающей силой инициативы, самостоятельности, стимулятором творческих способностей” [5, с.184]. Дети не создают новые ценности для общества. Они воспроизводят ценности уже известные обществу, но интерпретируя их бессознательно, избирая тот или другой вариант, всегда правильный, особенный, не похожий на других. С помощью воображения и фантазии активизируется творческое развитие личности, в свою очередь художественно-творческая активность обеспечивает активизацию воображения. Это своего рода двусторонний тандем, который дает необходимую определенную силу друг другу.

На развитие художественно-творческой активности, становления творческой личности ребенка, его эмоциональной и познавательной сферы, умения видеть прекрасное в природе, во взаимоотношениях с другими людьми, влияют произведения искусства. С помощью произведений искусства у детей формируется представление об идеалах современников, о культуре прошлых эпох и нового времени.

Овладевая изобразительно-выразительными навыками, дети вовлекаются в элементарную художественно-творческую активность. Они находят возможность более полно передавать образы предметов и явлений окружающей действительности. Таким образом, живопись является побуждающей силой, которая активизирует художественно-творческую деятельность, которая активно открывает новые способы творческой самореализации и приемы изображения; при помощи художественно-выразительных средств живописи реализовывает свои интересы, вкусы, потребности.

Особенным и уникальным взаимодействием является общение с педагогом. Е. Дронова пишет: “Профессиональность педагога заключается именно в том, чтобы заинтересовать детей творческой личностью художника, вызвать желание подражать ему в способах поиска замысла и его реализации, достижения образно-эстетической выразительности продукта, выходить на собственный уровень творчества” [5, с.184]. Задание педагога, по мнению автора, есть:

- создание условий для возникновения самостоятельной художественной деятельности;
- обеспечение приобретения многообразия впечатлений от восприятия среды;
- формирование мотивов к творчеству;
- использование форм организации самостоятельной художественной деятельности” [5, с.184- 185];

Поведение взрослых является определенным носителем общественных отношений характерных своими функциями, правилами и нормами. Мир социальных отношений становится для ребенка идеальной формой связи, к которой он стремится. Уровень развития самого ребенка и невозможность прямой связи с миром создают условия, в которых ребенок вынужден моделировать жизни взрослых. Ребенок создает модель субъективного видения отношений между взрослыми и начинает “играть” эти роли. Так возникает сюжетно-ролевая игра – основной вид деятельности детей дошкольного возраста [2, с.293-294]. Использование условных предметов, их замещения и перенесения

значений (листья из деревьев – деньги, цветочек – платье для куклы, игра в магазин, игра в дочки-мамы и др.) это игра, которая носит всегда моделирующую форму. А. Богуш, Н. Гаврыш отмечают: “Игровая форма обучения создала определенную систему игровых методов и приемов, которые также являются личностно-ориентированными. Они выступают способами общения между педагогом и детьми, развития сюжетно- игрового замысла, направленных на развитие детей” [1, с.196]. Детское моделирование отношений имеет объективный характер, который отображается в субъективном виденье и воспроизводится с помощью подручных предметов. Именно поэтому Д. Эльконин называл игру “гигантским амбаром творческого мнения будущего взрослого”[2, с.294]. Во время организации занятий, создавая специальные условия развития художественно-творческой активности с детьми старшего возраста важно учитывать этот факт.

На протяжении дошкольного возраста ребенок постоянно находится в системе человеческих отношений, овладевает навыками взрослых, наблюдает, а затем воспроизводит в своей практической деятельности. Во время наблюдения, окружающих предметов, во время процесса художественной практики педагог бессознательно влияет на процесс обучения и воспитания ребенка. Это происходит благодаря демонстрации собственного поведения[5, с.193]. Сначала ребенок осваивает взрослые действия эмоционально, потом систематически усваивает человеческую действительность, анализируя действия с точки зрения морали. Именно потому, что эти символические действия свободны, непринужденные, обобщенные, имеют творческий, образный характер. Современные ученые (А. Богуш, Н. Гаврыш, Т. Котик) по этому поводу пишут: “Для возникновения и активизации художественных проявлений необходимо создать благоприятные условия, разнообразить художественный, эмоциональный, эстетичный опыт. Важно, чтобы взрослые, которые окружают ребенка, проявляли интерес к художественной деятельности, направляли ее интересы и действия”[1, с.103]. Как отмечает К. Оталор, детская игра имеет социально-историческую основу, которая является основным источником развития. Ребенок воспроизводит не только содержание и сюжетную линию игры, но и сам характер, который эволюционирует под воздействием развития исторически-культурных и социально-экономических изменений традиций общества[2, с.301].

Кроме сюжетно-ролевой игры и изобразительной деятельности, важным видом деятельности для дошкольников является восприятие сказки. “Дошкольный возраст – возраст сказок”, – говорил К. Бюлер[2, с.312]. Дети любят волшебные рассказы, мифы и фантастические истории с волшебниками, водяными, ведьмами и змеем Горынычем. Это можно объяснить образным мышлением и доминантным познавательным процессом – воображением, присущими ребенку старшего дошкольного возраста. Л. Выготский (1991) считал, что обманывая ребенка мы формируем ошибочное миропонимание и мировосприятие действительности. Он писал: “Если мы вводим в психику ошибочное представление, которое не отвечает правде и действительности, то воспитываем и порочное поведение”[2, с.312]. Но нужно учитывать, что эмоции которые переживает ребенок, не зависимо, действитель-

ность это или фантазии, всегда настоящие. Когда ребенок слышит слова “В одном царстве..в одном государстве..”, или “Жили-были..”, или “За высокими горами, за широкими морями..”, он представляет себе эти горы, царства, наслаждаясь этим волшебным действием.

Для ребенка старшего дошкольного возраста прослушивания сказки создает идеальные условия для развития ее творческой активности. Как любое произведение искусства, сказка имеет психотерапевтическое значение. Слушая сказку, ребенок находит решение своих жизненных проблем, открывает тайны своего или чужого поведения, учится на ошибках героев сказок, анализирует поведение “хороших” и “злых” героев. Кроме того, сказка ценна тем, что в ней спрятана вся культура человечества, его наследие и история. Сказка, которая проходит большой путь через поколения, приносит с собой мудрость, ум, опыт, который является результатом человеческого подсознания и сознания. “В сказках отражены осознаваемые и неосознаваемые проблемы человека, а также процесс, который решает эти проблемы”, – отмечает Л. Обухова [2, с.316].

Задатки художественно-творческой активности присутствуют у любого ребенка. Создавая специальные ситуации, которые требуют творческого решения и конструируют для него условия, педагог бессознательно влияет на развитие художественно-творческой активности ребенка. Возможность конструирования таких ситуаций предопределена тем, что творческая активность осуществляется с помощью решения “проблем”, которые требуют активизации всех когнитивных процессов, в частности воображения. В Базовой программе развития ребенка дошкольного возраста в Украине “Я у світі” отмечено, что общаясь с природой, осваивая мир, налаживая общение с разными людьми, наблюдая за собой, старший дошкольник охотно берет на себя роль исследователя, открывателя нового, экспериментатора, рационализатора, фантазера, выдумщика[3, с.271]. В то же время дошкольник импровизирует с красками, карандашами, глиной, пластилином, готовыми формами, строительным материалом, охотно занимается словообразовательностью. Поэтому среди важнейших заданий преподавателя и родителей есть: обогащать практический и теоретический опыт ребенка; предоставлять ему возможность самоопределяться, проявлять творческую инициативу, осуществлять самостоятельные выборы, принимать решение, варьировать содержание и форму выполнения задания; поощрять к исследованиям и экспериментированию; воспитывать потребность в новых впечатлениях; создавать благоприятные условия для становления креативности как базового качества личности[3, с.271].

Часто ребенок считает что главное в “умении рисовать”, но важнее является правильное отношение к творческой деятельности. Решение этой проблемы лежит в психологической плоскости. Важно понять что ребенок “не может рисовать” не потому, что “не умеет”, а потому, что составлено ошибочное представление о том, какой должна быть его работа, что нужно передать свой эмоциональный мир, показать в ней свое виденье того или другого образа. Совершая самостоятельный выбор, ребенок становится смелее, искренней, развивает фантазию, интеллект, наблюдательность, терпение и собственный эстетичный вкус. Много вопросов в детском творчестве возникают не столько от отсутствия соответствующей изобрази-

тельной грамоты, сколько от неумения распорядиться своими собственными способностями. Причины могут быть разными: неуверенность в своих силах, страхи, что “не так как нужно”, массовое искусство, которое предлагает определенные стандарты, шаблонное мышления.

Во время определения заданий педагог должен учитывать особенности детского воображения. Основное задание лучше разделить на более мелкие, разобрать его на части, систематически разложить на пласты. Во время работы с дошкольниками бывают случаи отказа от рисования. Причиной такого поведения могут быть недостаточные знания о предмете или явлении, недостаточная компетентность ребенка в том или другом вопросе. Во время определения задания нужно учитывать особенности ребенка дошкольного возраста. В беседе перед заданием преподавателю необходимо снять напряжение детской аудитории, концентрировать внимание на сюжете и максимальном выражении, используя игровой характер в изобразительной деятельности.

Художественная активность у детей старшего дошкольного возраста определяется индивидуально. Безусловно естественные художественно-творческие способности в художественном воспитании играют главную роль, однако без систематического мотивирования художественно-творческой активности их развитие замедляется. “Поэтому ошибочно разделять детей на способных и неспособных к художественному творчеству”, – отмечает Т. Пониманская [4, с.81]. Знания психо-физиологических особенностей ребенка старшего дошкольного возраста дают возможность преподавателю верно воспринимать детский рисунок, процесс его создания. Правильное понимание детской психологии позволяет эффективно применять методику преподавания изобразительного искусства, создавать условия для развития интереса и творческой активности. Преподаватель должен знакомить детей старшего дошкольного возраста с основными законами композиции на уроках изобразительного искусства, но занятия должны иметь игровой характер. Утверждать, что изменение композиции во время рисования имеет позитивный или негативный характер нельзя. Тот или другой вариант во время рисования существенно влияет на характер композиции, на эстетическое развитие ребенка. Некоторые дети, у которых не хватает знаний, умений и навыков живописи сознательно пытаются упростить сюжетную композицию. Таким образом ребенок избегает трудностей, которые могут возникнуть во время выполнения рисунка. Преподаватель должен помнить, что основной причиной такой идеи, в первую очередь, является неуверенность. Педагог должен поддержать ребенка, эмоционально настроить на позитивное состояние (“У тебя обязательно выйдет!”, “Давай разберемся вместе” и тому подобное). Важно помнить, что не все дети 5-7 лет одинаково усваивают основные композиционные правила (композиционный центр, движение, симметрия, асимметрия), и тем более, не все эти правила активно используют. Усвоению композиционных правил способствует анализ выполненных работ, или работ выдающихся художников. Дети старшего дошкольного возраста во время рассматривания конкретных примеров, усваивают материал лучше, особенно, если при этом используется игровой момент. В работах совре-

менных ученых Н. Голоты, Л. Янцур сказано, что поощрение ребенка нужно на всех этапах творческого процесса. Педагог таким образом, по мнению авторов, передает уверенность в себе, поощряет к созданию нового продукта, выражает доверие к ребенку [5, с.194].

У педагога, который не учитывает возрастные особенности старшего дошкольного возраста, могут возникнуть проблемы с детьми. Конечно, элемент обучения и осторожной профессиональной поддержки со стороны педагога должны быть, но обязательным есть понимание эмоциональности старшего дошкольного возраста, индивидуальности видения мира ребенком, неповторимостью интерпретации и перенесения на лист образов, особенных, не всегда понятных. По этому поводу пишет Н. Гаврыш: “Индивидуальные творческие проявления детей в создании художественных образов зависят от возраста детей, их интересов, от вида творческой деятельности. Педагог должен создать оптимальные условия для их развития” [1, с.45].

Оценивая художественно-творческую способность детей, ее источника и компоненты, необходимо исследовать самовыражение старших дошкольников в естественных условиях. В оценивании конечного результата, во время просмотра детских работ, преподаватель тактично указывает на преимущества и недостатки каждой работы. Анализирует вместе с ребенком средства, с помощью которых он раскрыл тему и задание. При оценивании работ приоритетом является раскрытие темы, а художественная ценность возникнет естественным путем. Важно с пониманием относиться к взгляду самого ребенка, а также к его индивидуальности. Желательно побуждать ребенка к действию, исправлению ошибок, заинтересовывать новыми заданиями, поскольку целью изобразительного искусства, на наш взгляд, является ориентир на становление гармоничной личности, раскрытия ее творческого потенциала, индивидуальности. Также важно создать атмосферу доверия, раскованности и взаимного уважения преподавателя и ребенка, ребенка друг к другу, способствовать открытиям и успехам. Занятие рисованием – источник фантазии, воображения; энергии творчества и самостоятельности; умение детей наблюдать за действительностью и оценивать ее; стремление выражать свои эмоции, мысль, впечатление. Важным является получение удовлетворения от процесса художественно-творческой деятельности и в повседневной жизни. Педагог и родители “должны понимать мотивы детского творчества для того, чтобы адекватно относиться к его творческим продуктам, обсуждать их, давать оценку” [5, с.184].

На основе анализа потенциала средств живописи в процессе художественной-деятельности можем выделить благоприятные педагогические условия развития художественно-творческой активности старших дошкольников. Организация среды должна стимулировать к художественно-творческой активности; влиять на эмоциональное состояние личности; вызывать желание, мотивировать к творческой деятельности. Личность преподавателя должна быть наделена профессионализмом, компетентностью, творческим подходом к использованию техник и материалов, уважению к внутреннему миру ребенка, “пониманию детского рисования”.

ЛІТЕРАТУРА

1. Богуш А.М. Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей у дошкільних навчальних закладах : підр. [для студ. вищ. навч. закл]. / Богуш А. М., Гавриш Н. В., Котик Т.М. – К. : Видав. Дім “Слово”, 2006. – 304 с.
2. Возрастная психология : учебник для бакалавров / [упор. Л.Ф. Обухова]. – М. : Изд-во Юрайт, 2012. –460 с. – Серия : Бакалавр).
3. Кононко О.Л. Базова програма розвитку дитини дошкільного віку “Я у світі” / [наук. кер. та заг. ред. О.Л. Кононко]. – К. : Світич, 2008. – 430 с.
4. Поніманська Т.І. Дошкільна педагогіка : навч. посіб. [для студ. вищ. навч. закл]. / Тамара Іллівна Поніманська. – К. : Академвидав, 2004. – 456 с.
5. Сухорукова Г.В., Дронова О.О., Голота Н.М., Янцур Л.А. Образотворче мистецтво з методикою викладання в дошкільному навчальному закладі: підручник / [за заг. ред. Г.В. Сухорукової]. – К. : Видавничий дім «Слово», 2010. – 376 с.: іл.

REFERENCES

1. Bogush A.M. The technique of art-speech activity organization of pre-school children: tutorial. [for students]. / Bogush A.M., Gavrish N.V., Kotyk T.M. - K: Publ. House "Slovo", 2006. - 304 p.
2. Psychology: A Textbook for bachelors / [comp. L.F. Obukhova]. - M.: Publishing house Yurayt, 2012. -460 p. - Series: BA).
3. Kononko O.L. The basic program of preschool child development "I am in the world" / [science director and overall editor O.L. Kononko]. - K., Svitych, 2008. - 430 p.
4. Ponimanska T.I. Preschool education: teacher guidances. [for students]. / Tamara Ilinichna Ponimanska. - K.: Akademvydav, 2004. - 456 p.
5. Sukhorukova G.V., Dronova O.O., Golota N.M., Yantsur L.A. The art method of teaching in pre-schools: a textbook / [Ed. G.V. Sukhorukova]. - K. Publishing House "Slovo", 2010. - 376 p. : il.

The pedagogical development conditions of the artistic and creative activities by means of painting of senior preschool children
T.S. Zhitnik

Annotation. The article analyzes the pedagogical conditions of artistic and creative activity development by means of painting in a non-school educational institutions. The priority research identifies the main psychological and pedagogical research works, devoted to the study of pedagogical conditions optimization for the development of creative individual abilities: organization of aesthetic environment; continuous self-development of teacher personal qualities, the improvement of professional skills, competence; work with parents in order to create positive attitudes to the perception of children's drawings.

Keywords: *the artistic and creative activity, senior preschool age, the aesthetic environment, the personality of the teacher*

Критерії, показники та рівні сформованості професійної компетентності навчально-допоміжного персоналу вищого навчального закладу

О. Жижорська

Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ, Україна

*Corresponding author. E-mail: o_z@ukr.net

Paper received 17.11.15; Accepted for publication 23.11.15.

Анотація. У статті розкриваються критерії сформованості професійної компетентності навчально-допоміжного персоналу вищого навчального закладу. Для когнітивного, діяльнісного, особистісного критеріїв встановлені відповідні показники, що їх характеризують, рівні сформованості – достатній, середній, низький, методи та засоби діагностики. Проаналізовані показники, критерії та рівні дають змогу визначити сучасний стан та передбачити динаміку формування професійної компетентності навчально-допоміжного персоналу вищого навчального закладу.

Ключові слова: професійна компетентність, показник, критерій, рівень сформованості, навчально-допоміжний персонал

Вступ. Реалізація положень Болонської декларації та Закону України «Про вищу освіту» 2014 р. зумовили розширення кола обов'язків навчально-допоміжного персоналу, належне виконання яких передбачає наявність відповідного рівня професійної компетентності. Зважаючи на різну фахову підготовку, розмаїття трудових функцій цієї групи працівників, проблема визначення сутності професійної діяльності, формування та розвитку професійної компетентності, діагностики рівня професійної компетентності навчально-допоміжного персоналу вищого навчального закладу стає дуже актуальною. У зв'язку з цим надзвичайно важливим є питання як саме повинна змінитися професійна діяльність навчально-допоміжного персоналу, якими знаннями та вміннями має оволодіти ця категорія працівників, щоб забезпечити відповідну якість надання освітніх послуг, належну організацію освітнього процесу, високий рівень оперативного інформування та орієнтації у нововведеннях всіх учасників освітнього процесу в умовах реформування вищої освіти.

Традиційна формальна освіта не може повністю забезпечити навчально-допоміжний персонал вищого навчального закладу необхідними компетентностями для ефективного виконання своїх функціональних обов'язків, оскільки спеціальності, на якій готували б таких фахівців, не існує. Повноту та цілісність підготовки цієї категорії працівників можна досягти у процесі інтеграції формальної, неформальної та інформальної освіти, шляхом взаємодії, взаємопроникнення і розширення можливостей формальної, неформальної та інформальної діяльності в умовах забезпечення гармонії й узгодження інтересів всіх суб'єктів діяльності. Інтеграція видів освіти як процес та результат спрямована на формування професійної компетентності навчально-допоміжного персоналу, його комплексних умінь, що стимулюють практичне застосування знань у здійсненні професійної діяльності та виконанні професійних завдань. Для з'ясування результативності процесу формування професійної компетентності навчально-допоміжного персоналу вищого навчального закладу необхідно визначити критерії, показники та рівні сформованості професійної компетентності.

Огляд публікацій з теми дослідження засвідчив, що проблема формування професійної компетентності фахівців у процесі їхньої підготовки у вищому навчальному закладі з позицій компетентнісного підходу відображена в працях І. Зимньої, Е. Зеєра, О. Павлова,

Е. Симанюка, А. Хуторського; питання формування та розвитку професійної компетентності розглядали Г. Беленька у монографії «Формування професійної компетентності сучасного вихователя дошкільного навчального закладу», О. Бондарєва, І. Карпюк, Л. Набока, Т. Недашківська, Н. Овсейчик; проблему інтеграції формальної, неформальної та інформальної освіти у підготовці фахівців досліджували такі вчені як Д. Сидоров у докторській дисертації «Педагогічна інтеграція формального, неформального та інформального видів освіти у процесі формування здорового способу життя студентів», О. Ройтблат у монографіях «Особливості неформальної освіти та її можливості» та «Організаційні структури управління в основі включення неформальної освіти в систему підвищення кваліфікації», Е. Бабаєва, В. Левченко, І. Мінзер, В. Стародубцев, М. Соловійов. Моделям оцінки професійної діяльності персоналу вищого навчального закладу та діагностиці рівня їх кваліфікації присвятили свої праці В. Шадріков, О. Карпов, І. Кузнєцова, М. Кузнєцова, О. Покровський, В. Лазарєв, Є. Пирогова, Ю. Широкова, О. Гривенна, І. Старостенко, А. Морозова.

Поза увагою науковців залишилася розробка проблеми формування професійної компетентності навчально-допоміжного персоналу. Саме тому **метою** дослідження є визначення показників, критеріїв та рівнів сформованості професійної компетентності цієї категорії працівників вищого навчального закладу, що забезпечить можливість визначити сучасний стан та передбачити динаміку формування професійної компетентності.

Матеріали і методи. Розробка механізму визначення стану сформованості професійної компетентності навчально-допоміжного персоналу вищого навчального закладу потребує з'ясування базових понять, до яких належать «критерій», «показник», «рівень». Т. Гончаренко, розглядаючи проблему визначення критеріїв, показників та рівнів готовності учителя фізики до проєктування навчального процесу, зазначає, що при описі експерименту варто дотримуватися такої послідовності «структура об'єкта чи процесу → критерії → показники → методи виявлення показників» [6].

Аналіз психолого-педагогічної літератури дав змогу встановити, що поняття «критерій» розглядають як: – підставу для оцінки, визначення або класифікації чогось; мірило [5, с. 588];

- ознаку, на основі якої відбувається оцінка, визначення чи класифікація чого-небудь; мірило [12];
- стандарт, на основі якого можна оцінити, порівняти реальне педагогічне явище, процес або якість за еталоном [1];
- якості, властивості і ознаки об'єкта, що досліджується, які дають змогу оцінити його стан і рівень функціонування та розвитку [13; 16].

У своєму дисертаційному дослідженні поняття «критерій» ми використовуємо як мірило, орієнтир, індикатор, на основі якого відбувається оцінка стану сформованості професійної компетентності навчально-допоміжного персоналу вищого навчального закладу.

До виділення та обґрунтування критеріїв вчені висувають загальні вимоги, які в цілому можна узагальнити до таких:

- 1) критерії повинні відображати основні закономірності функціонування об'єкта;
- 2) критерії мусять мати суттєві ознаки предмета, тобто відображати необхідні ознаки та якості, через свою сутність ці якості та ознаки мають бути стійкими і постійними;
- 3) за допомогою критеріїв повинні встановлюватися зв'язки між усіма компонентами явища, що аналізується;
- 4) критерії повинні розкриватися через низку показників, залежно від прояву яких можна робити висновки про більший чи менший ступінь вираження даного критерію;
- 5) критерії мусять відбивати динаміку вимірюваної якості в часі та просторі;
- 6) якісні показники повинні виступати в єдності з кількісними показниками та доповнювати один одного [4; 8; 9; 11].

Також О. Іонова запропонувала формулювати самі критерії максимально ясно, точно, коротко, вимірювати саме те, що бажає перевірити дослідник [8].

У довідниковій літературі термін «показник» визначається як ознака чого-небудь; явище або подія, на підставі яких можна робити висновки про перебіг якого-небудь процесу; кількісна характеристика властивостей процесу [5, с. 1024]. Якщо критерій – це якість та властивості досліджуваного об'єкта, то показ-

ники – це міра сформованості того чи іншого показника [16]. Як слушно зауважує В. Танська, показник, будучи однією з якісних чи кількісних складових критерію, є однією з характеристик об'єкта, процесу чи явища, що виражає кількісно або якісно одну зі сторін їх стану [13]. Отже, показники – це якісні або кількісні характеристики сформованості кожної окремої якості, тобто ступінь сформованості того чи іншого критерію [13; 14].

Ряд дослідників вважають, що поняття «критерій» за своїм обсягом ширше, ніж поняття «показник», останній є складовою частиною критерію, при цьому враховується, що ступінь вияву, якісна сформованість, визначеність критерію виражаються конкретними показниками [3; 7; 12]. Т. Фурман у своєму дослідженні виходить з того, що критерії знаходять своє вираження у конкретних показниках [15].

З огляду на те, що критерій можна визначити як сукупність основних показників, які розкривають норму, вищий рівень розвитку відповідної якості, то показник, як компонент критерію, є типовим і конкретним виявом однієї із суттєвих сторін, на підставі якого можна визначити наявність якості, зробити висновок про рівень її розвитку. Його використання допомагає оцінити якість і рівень сформованості компетентності [10, с. 5-7]. Поняття «рівень» визначають як ступінь якості, величина досягнута у чому-небудь; ступінь чиєїсь освіти, культури, підготовки [5, с. 1223], ступінь виявлення показника того чи іншого критерію [6]. Оцінка рівня сформованості професійної компетентності повинна здійснюватися за основними функціями, характерними для професійної діяльності. Для того щоб перевірити рівень оволодіння функціями, притаманними професійній діяльності, необхідно подати кожну з них у вигляді операційних компонентів [2].

Результати. У результаті аналізу наукової літератури та досвіду практичної діяльності, відповідно до структури досліджуваної компетентності нами були виділені когнітивний, діяльнісний та особистісний критерії (табл. 1), які дають змогу визначити рівень сформованості професійної компетентності навчально-допоміжного персоналу вищого навчального закладу.

Табл. 1. Критерії сформованості професійної компетентності навчально-допоміжного персоналу вищого навчального закладу

<i>Складові (компоненти) професійної компетентності навчально-допоміжного персоналу</i>	<i>Критерій сформованості професійної компетентності навчально-допоміжного персоналу</i>
змістовий	когнітивний
операційно-діяльнісний	діяльнісний
особистісно-мотиваційний	особистісний

Когнітивний критерій характеризує рівень засвоєння навчально-допоміжним персоналом професійних (правових, документознавчих, управлінських, психолого-педагогічних, методичних, комунікативних, інформаційно-технологічних, аналітико-статистичних, здоров'язберігаючих) знань: розуміння сутності, змісту, цілей та завдань професійної діяльності; володіння системою знань, необхідних для ефективного виконання професійних завдань; обізнаність із методами та способами виконання професійних завдань. Показники оцінювалися за допомогою таких методів та засобів діагностики як анкетування, спостереження,

бесіди, тестування, експертна оцінка.

Діяльнісний критерій характеризується здатністю використовувати професійно важливі знання при вирішенні професійних завдань. Показниками цього критерію є сформованість професійних умінь (інформаційно-технологічних, організаційно-управлінських, комунікативних, правових, соціально-психологічних); оволодіння методами, способами і досвідом самостійного розв'язання професійних завдань; наявність умінь здійснювати самоконтроль, самоаналіз й самооцінку результатів професійної діяльності. Засобами діагностики виступають спостереження, експертна

оцінка, самооцінка.

Особистісний критерій характеризується наявністю професійно важливих особистісних якостей, які впливають на результат професійної діяльності. Показниками цього критерію є рівень сформованості професійно важливих і необхідних для здійснення профе-

сійної діяльності якостей; усвідомлення значущості своєї діяльності; прагнення до підвищення професійної компетентності, самовдосконалення та саморозвитку. Засобами діагностики виступали спостереження, анкетування, самозвіти та звіти безпосередніх керівників та наставників, експертна оцінка (табл. 2).

Табл. 2. Методи та засоби діагностики сформованості професійної компетентності навчально-допоміжного персоналу вищого навчального закладу

<i>Критерії</i>	<i>Показники</i>	<i>Методи та засоби діагностики</i>
когнітивний	- розуміння сутності, змісту, цілей та завдань професійної діяльності; - володіння системою знань (правових, документознавчих, управлінських, психолого-педагогічних, методичних, комунікативних, інформаційно-технологічних, аналітико-статистичних, здоров'язберігаючих), необхідних для ефективного виконання професійних завдань; - обізнаність із методами та способами виконання професійних завдань	анкетування, спостереження, бесіда, тестування, експертна оцінка
діяльнісний	- сформованість професійних умінь (інформаційно-технологічних, організаційно-управлінських, комунікативних, правових, соціально-психологічних); - оволодіння методами, способами і досвідом самостійного розв'язання професійних завдань; - наявність умінь здійснювати самоконтроль, самоаналіз й самооцінку результатів професійної діяльності	спостереження, експертна оцінка, самооцінка
особистісний	- сформованість професійно важливих і необхідних для здійснення професійної діяльності якостей; - усвідомлення значущості своєї діяльності; - прагнення до підвищення професійної компетентності, самовдосконалення та саморозвитку	спостереження, анкетування, самозвіти та звіти безпосередніх керівників та наставників, експертна оцінка

Розробка та діагностика критеріїв та показників професійної компетентності навчально-допоміжного персоналу безпосередньо пов'язана із встановленням рівнів розвитку об'єкта дослідження. Виходячи з логіки дослідження, на нашу думку, є доцільним виділення трьох рівнів сформованості професійної компетентності: низького, середнього, достатнього (табл. 3).

Низький рівень сформованості професійної компетентності навчально-допоміжного персоналу вищого навчального закладу передбачає неповне розуміння сутності та цілей професійної діяльності, слабку орієнтацію у її завданнях. Навчально-допоміжний персонал має приблизне уявлення про свою професійну діяльність, не розуміє повною мірою своїх функціональних обов'язків, що унеможливує їх відповідальне та дисципліноване виконання. Професійно важливі (правові, документознавчі, управлінські, психолого-педагогічні, методичні, комунікативні, інформаційно-технологічні, аналітико-статистичні, здоров'язберігаючі) знання, зокрема, про організацію освітнього процесу, основи документообігу, порядок роботи з навчальною документацією, обробку інформації з питань організації освітнього процесу, ефективну взаємодію з учасниками освітнього процесу у вищому навчальному закладі носять хаотичний, поверховий, нестійкий та несистематизований характер. Відповідно, низький рівень сформованості професійної компетентності також проявляється у недостатньому розумінні необхідності застосовувати такі професійно важливі знання при виконанні професійних завдань.

Поверхова обізнаність зі змістом, методами та способами виконання професійних завдань призводить до значної кількості недоліків при їх виконанні. Відтак, для низького рівня сформованості професійної компетентності притаманна недостатня розвиненість професійних (інформаційно-технологічних, організа-

ційно-управлінських, комунікативних, правових, соціально-психологічних) вмінь, зокрема, самоконтроль, корекція власної діяльності, здатність до самоорганізації та планування своєї професійної діяльності практично відсутня. Відповідно і відсутня готовність нести відповідальність за якість і результати виконаної роботи. Визначена послідовність дій при виконанні професійних завдань відтворюється лише за допомогою наставника або досвідченого колеги. При цьому наявна неадекватна, як правило, завищена, самооцінка рівня своєї професійної компетентності.

Навчально-допоміжний персонал з низьким рівнем сформованості професійної компетентності не виявляє зацікавленості у професійній діяльності та не усвідомлює її значущості; не бачить необхідності у професійному зростанні, самовдосконаленні та саморозвитку; пізнавальна зацікавленість слабо виражена. Професійно важливі особистісні якості, зокрема витривалість, урівноваженість, самоконтроль у професійній діяльності, здатність протистояти негативним емоційним впливам, дотримуватись встановленого порядку, підтримувати дисципліну, розвинені недостатньо.

Середній рівень сформованості професійної компетентності навчально-допоміжного персоналу вищого навчального закладу характеризується неповним розумінням сутності та цілей професійної діяльності, частковою орієнтацією у її завданнях. Навчально-допоміжний персонал частково розуміє свої функціональні обов'язки, намагається відповідально їх виконувати. Професійно важливі (правові, документознавчі, управлінські, психолого-педагогічні, методичні, комунікативні, інформаційно-технологічні, аналітико-статистичні, здоров'язберігаючі) знання частково систематизовані. При цьому наявне недостатньо глибоке розуміння необхідності їх застосовувати при виконанні професійних завдань. Неповна обізнаність із змістом,

методами та способами виконання професійних завдань призводить до недостатньої точності та наявності незначної кількості недоліків при їх виконанні. Готовність нести відповідальність за якість і результати виконаної роботи проявляється спорадично.

Навчально-допоміжний персонал із середнім рівнем сформованості професійної компетентності володіє обмеженою здатністю до самоорганізації та планування своєї професійної діяльності. Не повною мірою сформовані вміння здійснювати самоконтроль та самоаналіз діяльності. Самооцінка рівня своєї професійної компетентності не завжди адекватна (знижена або завишена). Інформаційно-технологічні, організаційно-управлінські, комунікативні, правові, соціально-психологічні вміння частково розвинені. Навчально-допоміжний персонал виявляє здатність діяти за зразком, тобто відтворювати визначену поступовість або систему дій у типових виробничих ситуаціях.

Середній рівень характеризується частковою сформованістю організаційних, комунікативних, моральних та емоційно-регулюючих якостей. Зацікавленість у професійній діяльності ситуативна, проявляється неповне усвідомлення її значущості та суперечливе ставлення. Прагнення до професійного зростання, самовдосконалення та саморозвитку розвинені недостатньо і мають несистематичний характер, пізнавальний інтерес є нестійким.

Достатній рівень сформованості професійної компетентності навчально-допоміжного персоналу вищого навчального закладу виражається задовільною орієнтацією в цілях та завданнях професійної діяльності, усвідомленням її значущості. Навчально-допоміжний персонал повністю розуміє свої функціональні обов'язки, відповідально та дисципліновано їх виконує. Правові, документознавчі, управлінські, психолого-педагогічні, методичні, комунікативні, інформацій-

Табл. 3. Рівні сформованості професійної компетентності навчально-допоміжного персоналу вищих навчальних закладів

Когнітивний критерій		
<i>Низький рівень</i>	<i>Середній рівень</i>	<i>Достатній рівень</i>
- слабка орієнтація в цілях та завданнях професійної діяльності, часткове розуміння її сутності; - поверхневий, нестійкий та несистематизований характер професійно важливих знань; - недостатнє розуміння необхідності застосовувати професійні знання при виконанні професійних завдань; - поверхова обізнаність із змістом, методами та способами виконання професійних завдань	- неповна орієнтація в цілях та завданнях професійної діяльності, розумінням її сутності; - наявність частково систематизованих професійно важливих знань; - недостатньо глибоке розумінням необхідності застосовувати професійні знання при виконанні професійних завдань; - неповна обізнаність із змістом, методами та способами виконання професійних завдань	- задовільна орієнтацією в цілях та завданнях професійної діяльності, розуміння її сутності; - наявність стійких, систематизованих професійно важливих знань; - повне розуміння необхідності застосовувати професійні знання при виконанні професійних завдань; - повна обізнаність із змістом, методами та способами виконання професійних завдань
Діяльнісний критерій		
<i>Низький рівень</i>	<i>Середній рівень</i>	<i>Достатній рівень</i>
- недостатня розвиненість професійних вмінь; - неточність виконання професійних завдань; - відтворення визначеної поступовості або системи дій лише за допомогою наставника або колеги; - відсутність досвіду професійної діяльності; - несформованість вміння здійснювати самоконтроль та самоаналіз діяльності; - відсутність навичок самостійної організації та планування своєї діяльності; - неадекватна самооцінка рівня своєї професійної компетентності	- часткова розвиненість професійних вмінь; - недостатня точність виконання професійних завдань; - самостійне відтворення визначеної поступовості або системи дій у типових виробничих ситуаціях; - часткова сформованість вміння здійснювати самоконтроль та самоаналіз діяльності; - обмежена здатність до самостійної організації та планування своєї діяльності; - не завжди адекватна самооцінка рівня своєї професійної компетентності	- достатня розвиненість професійних вмінь; - точність виконання професійних завдань; - самостійне відтворення визначеної поступовості або системи дій у типових та нетипових виробничих ситуаціях; - повна сформованість вміння здійснювати самоконтроль та самоаналіз діяльності; - здатність до самостійної організації та планування своєї діяльності; - адекватна самооцінка рівня своєї професійної компетентності
Особистісний критерій		
<i>Низький рівень</i>	<i>Середній рівень</i>	<i>Достатній рівень</i>
- недостатня сформованість професійно важливих якостей; - недостатнє усвідомлення значущості своєї діяльності; - слабка пізнавальна зацікавленість; - відсутність прагнення до підвищення професійної компетентності, самовдосконалення та саморозвитку; - відсутність інтересу до професійної діяльності; - неготовність нести відповідальність за результати виконаної роботи.	- часткова сформованість професійно важливих якостей особистості; - неповне усвідомлення значущості своєї діяльності; - нестійкий пізнавальний інтерес; - прагнення до підвищення професійної компетентності, самовдосконалення та саморозвитку проявляється ситуативно; - суперечливе ставлення до професійної діяльності; - прагнення до прийняття рішень, спорадична готовність нести відповідальність за результати виконаної роботи	- повна сформованість професійно важливих якостей особистості; - повне усвідомлення значущості своєї діяльності; - стійкий пізнавальний інтерес; - стале прагнення до підвищення професійної компетентності, самовдосконалення та саморозвитку; - позитивне ставлення до професійної діяльності; - здатність до прийняття рішень, готовність нести відповідальність за результати виконаної роботи

но-технологічні, аналітико-статистичні, здоров'язбеігаючі знання стійкі та систематизовані. Стабільна точність виконання професійних завдань та несуттєва кількість недоліків зумовлена повною обізнаністю із змістом, методами та способами їх виконання, вмінням застосовувати професійно важливі знання у професійній діяльності.

Навчально-допоміжний персонал вищого навчального закладу із достатнім рівнем сформованості професійної компетентності володіє інформаційно-технологічними, організаційно-управлінськими, комунікативними, правовими, соціально-психологічними вміннями та навичками, необхідними для ефективної професійної діяльності. У типових та нетипових виробничих ситуаціях демонструє здатність самостійно відтворювати визначену послідовність та систему дій. Спостерігається створення власних способів розв'язання професійних завдань. Притаманний високий рівень самоорганізації та здатності планувати, контролювати, регулювати та аналізувати свою діяльність. Достатній рівень сформованості професійної компетентності характеризується готовністю нести відповідальність за якість і результати виконаної роботи, адекватно оцінювати власний рівень професійної компетентності.

Достатній рівень сформованості професійної компетентності навчально-допоміжного персоналу вищого навчального закладу виражається позитивним ставленням до професійної діяльності, наявністю стійких мотивів у підвищенні професійної компетентності, постійним прагненням до самовдосконалення та саморозвитку. Наявне бажання досягти високих професійних результатів та кар'єрного зростання. Професійно важливі особистісні якості повністю сформовані, зокрема, прагнення поділитися новими знаннями та вміннями зі своїми колегами, готовність до співпраці та взаємодопомоги, здатність реально оцінювати

ситуацію, адаптуватися до виробничих обставин. Навчально-допоміжний персонал з достатнім рівнем професійної компетентності демонструє високу працездатність, ініціативність та впевненість у власних професійних здібностях.

Висновки. Відповідно до структури професійної компетентності навчально-допоміжного персоналу вищого навчального закладу, яка складається з трьох взаємопов'язаних компонентів: змістового, операційно-діяльнісного та особистісно-мотиваційного, виділяємо когнітивний, діяльнісний та особистісний критерії. Когнітивний критерій визначається такими показниками як розуміння сутності, змісту, цілей та завдань професійної діяльності, володіння системою професійно важливих знань, обізнаність із методами та способами виконання професійних завдань. Діяльнісний критерій характеризується сформованістю професійних умінь, оволодіння методами, способами і досвідом самостійного розв'язання професійних завдань, наявність умінь здійснювати самоконтроль, самоаналіз й самооцінку результатів професійної діяльності. Особистісний критерій розкривається у таких показниках як сформованість професійно важливих якостей, усвідомлення значущості своєї діяльності, прагнення до підвищення професійної компетентності, самовдосконалення та саморозвитку. Визначення критеріїв та показників дало змогу виділити три рівні сформованості професійної компетентності навчально-допоміжного персоналу, зокрема, низький, середній, достатній.

Отже, окреслені у роботі показники, критерії та рівні дозволять комплексно оцінити сформованість професійної компетентності навчально-допоміжного персоналу вищого навчального закладу, визначити стан та динаміку формування професійної компетентності цієї категорії працівників.

ЛІТЕРАТУРА

- Багрій В.Н. Критерії та рівні сформованості професійних умінь майбутніх соціальних педагогів / В.Н. Багрій // Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна». – 2012. / URL: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Znpkhist_2012_6_4.pdf.
- Баловсяк Н. Інформаційна компетентність фахівця / Н. Баловсяк. // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2004. – №5. – С. 21–28.
- Батаршев А.В. Диагностика профессионально важных качеств / А.В. Батаршев, И.Ю. Алексеева, Е.В. Майорова. – Санкт-Петербург: Питер, 2007. – 192 с.
- Борытко Н.М. Диагностическая деятельность педагога / Н.М. Борытко, В.А. Слостенин, И.А. Колесникова. – Москва: Изд. центр «Академия», 2006. – 288 с.
- Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / Уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. – К.; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2005. – 1728 с.
- Гончаренко Т.Л. Критерии, показатели и уровни готовности учителя физики к проектированию учебного процесса / Т.Л. Гончаренко. // Вестник Алтайской государственной педагогической академии. – 2012. – №13. – С. 33–40.
- Гречко С.М. Психолого-педагогичні основи виховання та гуманітарної підготовки військовослужбовців : Навчально-методичний посібник для частин та підрозділів ПВУ / С.М. Гречко. – Хмельницький: АПВУ, 1998. – 150 с.
- Ионова О.Н. Теоретические аспекты формирования информационной компетентности взрослых / О.Н. Ионова. // Вестник Новгородского государственного университета им. Ярослава Мудрого. – 2006. – №39. – С. 84–85.
- Коростіль Л.А. Самоосвіта особистості як соціальне та педагогічне явище / Л.А. Коростіль. // Педагогічні науки : зб. наук. праць. – Суми: Видавництво СумДПУ, 2009. – №1. – С. 138–145.
- Монахова М. Педагогическое проектирование – современный инструментальный дидактический исследований / М. Монахова // Школьные технологии. – 2001. – № 5 – С. 5-7.
- Муратова Е.И. Методология и технология оценки готовности выпускников технических вузов к инновационной деятельности / Е.И. Муратова, И.В. Федоров // Проблемы инженерно-педагогической освіти. – 2009. / URL: http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/Pipo/2009_24-25/09meiria.PDF.
- Сущность и содержание этнопедагогической компетентности будущего педагога в контексте поликультурного образовательного пространства / В.А. Комелина, Д.А. Крылов, С.Ю. Лаврентьев, А.Р. Жидик // Современные проблемы науки и образования. – 2014. / URL: <http://www.science-education.ru/118-14464>.
- Танська В.В. Підготовка майбутнього вчителя біології до екологічної освіти старшокласників : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «теорія і методика професійної освіти» / Танська Валентина Володимирівна. – Житомир, 2006. – 20 с.
- Тернопільська В.І. Визначення критеріїв сформованості професійної компетентності майбутніх гірничих інженерів / В.І. Тернопільська, О.В. Дерев'яно. // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. – 2012. – №31. – С. 264–267.
- Фурман Т.Ю. Організація та зміст педагогічного експерименту з формування професійної компетентності майбутніх

фахівців у галузі економіки та підприємництва / Т.Ю. Фурман. // Наук. вісн. Ужгород. нац. ун-ту. – 2011. – № 22. – С. 174-177. – Серія «Педагогіка. Соціальна робота».

16. Этнопедагогическая компетентность педагога: критерии, показатели и уровни сформированности / В.К. Кузьмин,

Д.А. Крылов, В.А. Комелина, Н.В. Кузьмин. // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – / URL: <http://www.science-education.ru/119-14991>.

REFERENCES

1. Bahrii, V.N. Criteria and levels of formation of professional skills formation of future social educator // Zbirnyk naukovykh prats Khmelnytskoho instytutu sotsialnykh tekhnolohii Universytetu «Ukraina», 2012, / URL: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/Znpkhist_2012_6_4.pdf (Accessed 29 September 2015).
2. Balovsiak, N. Informatics competence specialist // Pedagogy and Psychology of Professional Education, 2004, no. 5, P. 21–28.
3. Batarshch, A.V., Alekseeva, I. u. and Majorova E.V. Diagnostics of professionally important qualities, Piter, St. Petersburg, Russia, 2007, 192 p.
4. Borytko, N.M., Slastenin, V.A. and Kolesnikova, I.A. Diagnostic activity of the teacher, Moscow, Russia, 2006, 288 p.
5. Busel, V.T., comp. and ed. Great Dictionary of the modern Ukrainian language, Kyiv, Irpin, Ukraine, 2005, 1728 p.
6. Goncharenko, T.L. Criteria, indicators and levels of readiness of the teacher of physics to the design of the educational process // Vestnik Altajskoj gosudarstvennoj pedagogicheskoy akademii, 2012, no. 13, P. 33–40.
7. Ghrechko, S.M. Psycho-pedagogical foundations of education and humanitarian military training, Khmelnytskyi, Ukraine, 1998, 150 p.
8. Ionova, O.N. The information competence of adults in context of additional education // Vestnik Novgorodskogo gosudarstvennogo universiteta im. Jaroslava Mudrogo, 2006, no. 39, P. 84-85.
9. Korostyl, L.A. Self-Education as a social and pedagogical phenomenon // Pedagogical Science, Sumy, 2001, no. 1, P. 138–145.
10. Monahova, M. Pedagogical design – a modern tool of didactic research // School technology, 2001, no. 5, P. 5–7.
11. Muratova, E.I. and Fedorov, I.V. Methodology and Technique for Estimation of Higher Technical Education Establishment Graduates' Readiness for Innovation Activities // Problems of engineering and teacher education, 2009, / URL: http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/Pipo/2009_24-25/09meiria.PDF (Accessed 16 September 2015).
12. Komelina, V.A., Krylov, D.A., Lavrentev, S.Y. and Zhidik, A.R. Nature and Content Ethnopedagogical Competence of the Future Teachers in the Context of Polycultural Education Space // Modern problems of science and education, 2014, / URL: <http://www.science-education.ru/118-14464> (Accessed 7 October 2015).
13. Tansjka, V.V. The training of the future biology teacher for the ecological education of senior students, fbstract of dissertation for the degree of Pedagogical Sciences, Zhytomyr, Ukraine, 2006, 20 p.
14. Ternopil'ska, V.I. and Derevianko, O.V. Determination of criteria of formed of professional competence of future mountain engineers // Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomana, 2012, no. 31, P. 264–267.
15. Furman, T.Yu. Organization and content of pedagogical experiment on the formation of professional competence of future specialists in economics and entrepreneurship // Naukovyi visnyk Uzhhorodskoho natsionalnogo universytetu, 2011, no. 22, P. 174-177.
16. Kuzmin, V.K., Krylov, D.A., Komelina, V.A. and Kuzmin, N.V. Ethnopedagogical Competence of Teachers: Criteria, Indicators and Levels of the Development // Modern problems of science and education, 2014, / URL: <http://www.science-education.ru/118-14464> (Accessed 23 September 2015).

Criteria, indicators and levels of formed of professional competence of support staff of higher education institutions

O. Zhykhorska

Abstract. The determination of the criteria of formed of professional competence of support staff in higher education institutions open up in the article. The author defines the indicators for the cognitive, activity and personal criteria. In the article are determined three levels (sufficient, medium and low) of formed of professional competence of support staff, methods and means for diagnosing. The analysis of the criteria, indicators and levels made it possible to define the current status and predict the dynamics of formed of professional competence of support staff in higher education institutions.

Keywords: professional competence, indicators, criterion, the level of formation, support staff

Проблема неформальної освіти дітей і молоді в ЄС у контексті дослідницьких тенденцій української педагогічної науки

В.С. Заярна*

Сумський державний педагогічний університет ім. А.С.Макаренка, м. Суми, Україна

*Corresponding author. E-mail: zayarna_vik@mail.ru

Paper received 06.11.15; Accepted for publication 20.11.15.

Анотація: У статті проаналізовано доробок сучасних українських науковців з питань розвитку сфери неформальної освіти як складової реалізації освіти впродовж життя на загальноєвропейському рівні. Застосування загальнонаукових методів аналізу, синтезу, узагальнення дали змогу систематизувати існуючі в українській педагогічній науці підходи за віковою категорією суб'єктів освітнього процесу та напрямками реалізації неформальної освіти. Детально проаналізовано праці українських вчених, присвячені європейській системі неформальної освіти дітей і молоді. Визначено подальші перспективи наукових пошуків.

Ключові слова: *Європейський Союз, європейські освітні стратегії, інтеграція, освіта впродовж життя, неформальна освіта дітей і молоді*

Актуальність проблеми. Інтеграція України в європейський і світовий освітній простір має відбуватися на засадах міжнародного співробітництва, що є важливим для розв'язання актуальних завдань розвитку освіти. Поглиблення інтеграційних процесів сприяє формуванню спільних цінностей, зміцненню стратегічного партнерства і розширенню міжнародного співробітництва, зокрема у сфері освіти [4].

Сучасні тенденції європейського суспільства переконливо свідчать про інтенсифікацію розвитку освітньої галузі. Визначну роль у цьому процесі відіграє новітня стратегія соціально-економічного розвитку Європейського Союзу на період до 2020 року «Європа – 2020» (*A European strategy for smart, sustainable and inclusive growth, «Europe – 2020», 2010*). Основними напрямками стратегії було обрано знання й інновації, стали економіку, підвищення соціальної зайнятості. Відповідно до поставлених завдань було розроблено освітню стратегію Співтовариства, що отримала назву «Освіта та навчання – 2020» (*«Strategic Framework for European Cooperation in Education and Training», ET 2020*). У контексті побудови «суспільства знань» особливої актуальності набуває концепція «Освіта впродовж життя», що була закріплена Меморандумом неперервної освіти Європейської Комісії (*A Memorandum on Lifelong Learning, 2000*). Меморандумом визначено рівноправність формальної й неформальної освіти у реалізації концепції «Освіти впродовж життя».

Проблеми розвитку освіти в умовах поглиблення інтеграційних процесів в країнах-членах ЄС, за даними наших теоретичних розвідок, були і є предметом досліджень багатьох вітчизняних вчених. Це зумовлено не лише зацікавленістю психолого-педагогічної науки у дослідженні перспективних напрямів розвитку освіти в Європейському регіоні, а й соціально-політичними і економічними векторами розвитку освіти в Україні.

Однак, питання демократизації і гуманізації освітньої галузі, в якій становлення системи неформальної освіти й досі залишається на початковому рівні, є надзвичайно важливими і актуальними. У цьому контексті особливої уваги заслуговує напрацювання української наукової думки з питань розвитку і функціонування сфери неформальної освіти в країнах-членах ЄС.

Тому **метою** статті є аналіз наукових праць українських вчених у сфері неформальної освіти дітей і молоді в Європейському Союзі.

Для досягнення поставленої мети було використано

комплекс загальнонаукових **методів дослідження**, серед яких аналіз, синтез, узагальнення й систематизація.

Результати дослідження. Здійснений нами аналіз вітчизняної педагогічної думки з питань розвитку сфери неформальної освіти, свідчить про розуміння цього феномену як невід'ємної складової реалізації освіти впродовж життя, на що вказує широкий спектр наукових досліджень, що проводяться у відповідності до вікових категорій суб'єктів освітньої діяльності. Зокрема:

- філософію, генезу, особливості функціонування і перспективи розвитку *неформальної освіти дорослих* у світовому, європейському та національному вимірах висвітлено у працях В. Андрущенко, Т. Десятова, С. Закревської, О. Лазоренко, Н. Махині, В. Лугового та ін.;
- особливості формування неформальної складової освіти *студентської молоді* розкрито у працях О. Бондаренка, Ю. Деркач, Л. Шаповалової, П. Кряжева та ін.;
- різні аспекти *неформального навчання дітей* в системі обов'язкової освіти країн-членів ЄС подано у працях К. Боріна, Ю. Закаулова, Г. Ніколаї, М. Кічули та ін.;
- особливості неформальної освіти *дітей і учнівської молоді* в зарубіжних країнах висвітлено у працях О. Биковської (Польща, Словаччина, Білорусь, Росія), Н. Савченко (Польща), В. Стрижалковської (Чехія), І. Петрової (теоретичні основи дозвілля в зарубіжних країнах) та ін.; порівняння особливостей становлення і розвитку неформальної освіти дітей і молоді в країнах Європейського регіону й України викладено в працях Р. Науменко.

Аналіз вище вказаних наукових праць свідчить про те, що сучасна концепція неперервної освіти знаходиться у стадії інтенсивного розвитку, має три взаємодоповнюючі складові, що визначаються як формальна, неформальна та інформальна освіта. Кожна з означених складових охоплює усі вікові категорії громадян, має різні напрями (професійна, громадянська, хобі-освіта тощо), організаційні, інституційні, методико-технологічні, управлінські та інші особливості.

Зазначене дає підстави для виокремлення таких важливих для нашого дослідження концептів, як неформальна освіта дорослих (людей середнього, старшого, похилого віку), неформальна освіта молоді і неформальна освіта дітей (в Україні, Польщі – «позашкільна освіта») (див. рис. 1.)

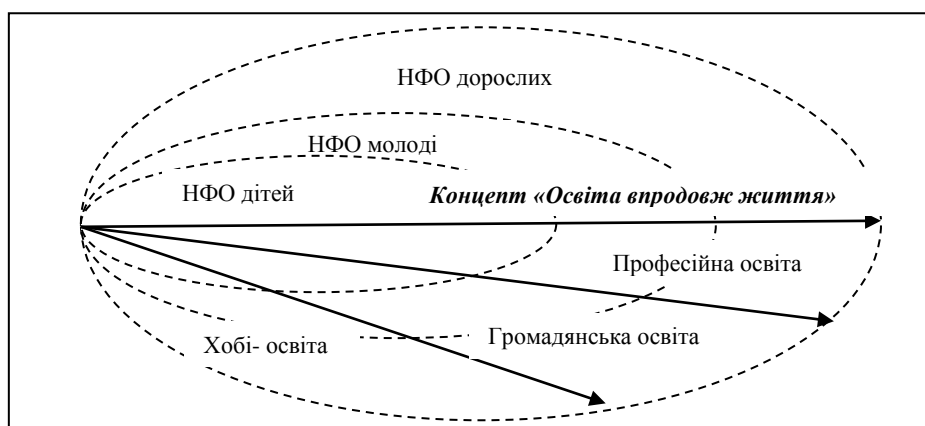


Рис. 1. Основні складові і напрями неформальної освіти

Зупинимось детальніше на дослідженні вітчизняними науковцями сфери неформальної освіти дітей і молоді в Європейському Союзі.

Серед сучасних актуальних наукових пошуків особливого значення набуває вивчення особливостей неформальної освіти дітей і учнівської молоді в країнах Європи, що стали об'єктом досліджень О. Биковської (Польща, Словаччина), Н. Савченко (Польща), В. Стрижалковської (Чехія), І. Петрової (теоретичні основи дозвілля в зарубіжних країнах).

У працях О. Биковської [3] системно розкрито теоретичні засади організації дозвілля дітей та молоді в Польщі, Словаччині, Чехії, ін. Охарактеризовано основні школи та концепції зарубіжного дозвіллезнавства, проаналізовано практичні проблеми дозвіллевої сфери сучасності та шляхи їх вирішення. Особливу увагу приділено організаційним питанням, плануванню дозвіллевої діяльності, а також вивченню запитів та інтересів різних соціально-демографічних груп населення. У процесі дослідження проблем організації вільного часу дітей у в Польщі і Україні, авторкою встановлено, що в обох країнах позашкільна освіта є складовою національних систем освіти, має нормативно визначені і закріплені структури, що представлені різними інституціями, поширені у всіх регіонах країн (в Україні – областях, у Польщі – воєводствах) і включають різні напрями й організаційні рівні діяльності.

У дослідженні Н. Савченко [8] викладено науково-теоретичне обґрунтування історичного розвитку позашкільної освіти у Польщі (остання чверть XIX – середина XX ст.). Насамперед визначено соціально-педагогічні передумови становлення позашкільної освіти, здійснено і обґрунтовано періодизацію її розвитку; охарактеризовано зміст роботи (організація належного проведення вільного часу молоді; удосконалення знань, умінь і навичок молоді, підвищення її культурного рівня, психологічної та практичної підготовки до праці й фізичного загартування та ін.), форми (індивідуальні, групові й колективні) і методи (самостійної діяльності учасників позашкільних закладів; навчально-виховної діяльності). У контексті нашого дослідження важливим є зроблене авторкою визначення сутності і змісту понять «позашкільна освіта», «паралельна освіта», «аніматор позашкільної освіти». Цікавим є опис діяльності польських громадсько-педагогічних рухів і державних установ у галузі позашкільної освіти в означений період і авторські погляди на перспективи використання теоретичних ідей та досвіду польської системи позашкільної освіти молоді в умовах реформування вітчизняної освітньої системи (використання можливостей автентичного виховного впливу на молодь; якісне оновлення змісту, принципів, форм, методів і напрямів діяльності інституцій позашкільного навчання й виховання; оптимізація мережі позашкільних закладів незалежно від форм власності; залучення до навчально-виховної роботи висококваліфікованих і талановитих народних умільців; створення системи підготовки та перепідготовки пра-

цівників позашкільних закладів; науково-методичне забезпечення діяльності позашкільних навчально-виховних закладів; підвищення ролі родини, громадськості, забезпечення їх державної підтримки).

У дисертаційному дослідженні В. Стрижалковської [9] визначено і обґрунтовано основні положення щодо розвитку обдарованих дітей у сфері неформальної освіти Чеської Республіки; розкрито організаційно-педагогічні умови розвитку обдарованих дітей за основними компонентами (нормативний, організаційний, педагогічний, кадровий та фінансовий); запропоновано рекомендації щодо використання досвіду Чеської Республіки для розвитку обдарованих дітей у позашкільній освіті України; удосконалено визначення понять «неформальна освіта», «розвиток обдарованих дітей у неформальній освіті Чеської Республіки»; розроблено теоретичні основи розвитку обдарованих дітей у неформальній освіті; визначено особливості роботи з обдарованими дітьми у системі позашкільної освіти України.

У праці І. Петрової [7] висвітлено питання організації дозвілля в зарубіжних країнах (Великобританія, Франція, ін.), характеризується діючі системи закладів дозвіллевої сфери, її матеріально-технічне, фінансове, кадрове забезпечення. Особливу увагу звернено на питання планування дозвіллевої діяльності закладів культури, вивчення запитів та інтересів різних соціально-демографічних груп населення. Слід зазначити, що основною метою роботи авторки стала адаптація світового досвіду дозвілля – соціально-освітнього і соціокультурного явища – до українських реалій.

Спроби порівняння особливостей становлення і розвитку неформальної освіти дітей і молоді в ЄС та Україні висвітлено в працях О. Биковської [1], Р. Науменко [6, 7].

У дослідженні Р. Науменко розкрито роль Європейської асоціації установ неформальної освіти дітей та молоді (EAICY, рік створення: 1991, засновники: Чехословаччина, Франція, Нідерланди, Україна) у забезпеченні взаєморозуміння і взаємодії в освітньому просторі Європи. На сьогодні у складі EAICY – 35 організацій із 17 країн Європи, у тому числі – 6 із України. Асоціація є консультативним членом Ради Європи, має постійного представника в Страсбурзі. Штаб-квартира EAICY знаходиться в Празі (Чехія).

Результати здійсненого Р. Науменко порівняльного аналізу європейського та вітчизняного досвіду неформальної освіти дітей і молоді переконують у наступному:

- незважаючи на розмаїття форм, напрямів, структури і способів діяльності, національні системи організації вільного часу дітей і молоді у країнах європейського регіону мають багато спільного; вони споріднені за метою, змістом діяльності, актуальністю виховних проблем;
- державне регулювання організації вільного часу дітей і молоді в Україні потребує глибокого системного реформування для збереження потенціалу та пріоритетних напрямів сформованої і діючої загальнодержавної системи позашкільної освіти [6].

Цінним у контексті нашого дослідження вважаємо термінологічний аналіз, здійснений О. Биковською. Його результати свідчать про те, що сьогодні у європейській освітній практиці досить широко використовуються такі поняття, як «неформальна освіта» (англ. – non-formal education), «заклади позашкільного виховання», «заклади позашкільного виховання» (польськ. – placówki wychowania pozaszkolnego), «додаткова освіта» (рус. – дополнительное образование), центри вільного часу (словацьк. – centrum vol'neho casu) тощо. Проте, у Міжнародному стандарті класифікації освіти (МСКО) (англ. – The International Standard Classification of Education (ISCED), розробленому ЮНЕСКО, використовується лише один термін – «неформальна освіта». Теоретичний аналіз і узагальнення близьких за значенням термінів дозволили вченій зробити висновок, що в українській мові найбільш доцільно позначати його як «позашкільна освіта», що відповідає англійському термінові «non-formal education», російському – «внешкольное образование», «дополнительное образование» [2, с. 15].

Зважаючи на весь комплекс вітчизняних досліджень у сфері неформальної освіти загальноєвропейського рівня, вважаємо доцільним акцентувати на тому, що система позашкільної освіти України має спільні риси (організаційні, змістові і процесуальні) з неформальною освітою дітей і молоді в ЄС, проте не є аналогом, а лише складовою системою неформальної освіти як освітнього феномену, що охоплює всі верстви і вікові категорії населення.

Висновки та перспективи подальших наукових пошуків. Отже, виходячи із викладеного вище, можна стверджувати, що проблема неформальної освіти як складової реалізації концепції освіти впродовж життя є актуальною в Україні. Вагомий доробок сучасної вітчизняної педагогічної науки за окремими організаційними, змістовими і процесуальними аспектами неформальної освіти різних вікових категорій населення в ЄС підтверджує особливе значення цієї освітньої сфери у пожиттєвому саморозвитку особистості, а, значить, й постійного прогресивного розвитку суспільства, що відповідає стратегічним цілям Спільноти. Неформальна освіта дітей і молоді в Європі, окремих країн і регіонів, є досить дослідженою українськими вченими, які вказують на наявність аналогічних характеристик у системі позашкільної освіти в Україні. Це надає можливість для застосування європейського позитивного досвіду для модернізації вітчизняної освітньої сфери.

Проте, досить широке коло наукових досліджень з питань становлення неформальної освіти в країнах-членах ЄС не вичерпує проблеми міжнародної взаємодії у цій сфері, зумовлюючи необхідність подальших наукових розвідок щодо визначення основних понять, виявлення перспективного зарубіжного досвіду організації міжнародного співробітництва у сфері неформальної освіти, удосконалення нормативно-правової основи її еквівалента в Україні – загальнодержавної відкритої, багаторівневої і багатопрофільної системи позашкільної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Биковська О.В. Теоретико-методичні основи позашкільної освіти в Україні: автореф. дис. доктора пед. наук. 13.00.01 / Б.О. Володимирва. – Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова. – К., 2006. – 34 с.
2. Биковська О.В. Позашкільна освіта: теоретико-методичні основи: монографія / О.В. Биковська; Держ. фонд фундам. дослідж., Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова, Ін-т екол., економіки і права. – К.: АЛКОН, 2008. – 335 с.
3. Биковська О.В. Порівняльний аналіз системи позашкільної освіти України й Польщі / О.В. Биковська / Теоретико-методологічні основи виховання творчої особистості учнів в умовах позашкільних закладів: Матеріали наук.-практ. конф. – К.: Грамота, 2006. – Ч. I. – С. 58–72.
4. Кремень В.Г. Освіта і наука України: шляхи модернізації (факти, роздуми, перспективи) / В.Г. Кремень. – К.: Грамота, 2003. – 216 с.
5. Науменко Р.А. Державне регулювання розвитку позашкільної освіти в Україні: автореф. дис. ... д-ра наук з державного управління: 25.00.02 / Р.А. Науменко. – Київ, 2013. – 40 с.
6. Науменко Р.А. Перспективи розвитку позашкільної освіти: аспекти взаємодії органів державної влади, органів місцевого самоврядування, неурядових та громадських організацій [Текст]: монографія / Р.А. Науменко; Нац. акад. пед. наук України, Ін-т обдар. дитини. – К.: Інформаційні системи, 2010. – 239 с.: іл.
7. Петрова І.В. Дозвілля в зарубіжних країнах: підручник / І.В. Петрова. – К.: Кондор, 2005. – 408 с.
8. Савченко Н.С. Генеза закладів позашкільної освіти у Польщі / Вітоки педагогічної майстерності: збірник наукових праць. / Н.С. Савченко – Полтава, 2011. – С.230-234.
9. Стрижалківська В.В. Підтримка обдарованих дітей у неформальній освіті Чеської республіки: аналіз діяльності громадських організацій / В.В. Стрижалківська / URL: irbis-nbuv.gov.ua/.../cgiirbis_64.exe?..

REFERENCES

1. Bykovs'ka, O.V. Theoretical and methodological foundations of adult education in Ukraine: abstract dis. dr ped. sc. 13.00.01 / Olena Volodymirva Bykovs'ka. National Pedagogical University n.a. M.P. Dragomanov. K., 2006. 34 p.
2. Bykovs'ka, O.V. Beside-school education: theoretical and methodological foundations: monograph / O.V. Bykovs'ka; State found of fundam. research, NPU n.a. M.P. Drahomanov, In-t of Ecol., Econ. and Low. K.: ALKON, 2008. 335 p.
3. Bykovs'ka, O.V. Comparative analysis of adult education Ukraine and Poland / O.V. Bykovs'ka / Theoretical and methodological bases of education of the creative personality of students in terms of after-school facilities, Proc. of Scientific-Practic. Conf. K.: Hramota, 2006. Part I. P. 58-72.
4. Kremen', V.H. Education and Science Ukraine: Ways of Modernization (facts, thoughts, perspectives) / V.H. Kremen' / K.: Hramota, 2003. 216 p.
5. Naumenko, R.A. State regulation of adult education in Ukraine: abstract dis. dr. sc. in Public Administration: 25.00.02 / R.A. Naumenko. Kyiv, 2013. 40 p.
6. Naumenko, R.A. Prospects for adult education: aspects of interaction of state bodies, local authorities, non-governmental and civil society organizations [Text]: monograph / R.A. Naumenko; National Academy of Pedfagogical Sciences of Ukraine, Institute of a gifted child.. K.: Information systems, 2010. 239 p.
7. Petrova, I.V. Leisure in foreign countries: Textbook / I.V. Petrova. K.: Kondor, 2005. 408 p.
8. Savchenko, N.S. Genesis of adult education institutions in Poland / Origins pedagogical skills: scientific research journal. Poltava, 2011. P. 230-234.
9. Stryzhalkivs'ka, V.V. Support for gifted children in non-formal education in the Czech Republic: analysis activities of public organizations / URL: irbis-nbuv.gov.ua/.../cgiirbis_64.exe?..

The Problem of the Non-formal Education of Children and Youth in the European Union in the Modern Ukrainian Pedagogical Science

V.S. Zayarna

Abstract. The article analyzes the achievements of modern Ukrainian scientists on the development of non-formal education as part of implementing the European concept of lifelong learning. The application of scientific methods of analysis, synthesis and generalization helped to organize existing Ukrainian pedagogical science approaches for the age group of subjects of educational process and procedures for implementation of the non-formal education. The works of Ukrainian scientists devoted to the European system of formal education of children and youth are analyzed. The future prospects of scientific research are defined.

Keywords. European Union, European educational strategy, integration, life-long education, non-formal education of children and youth

Становлення і розвиток системи професійної адаптації вчителів-початківців як частини підготовки на робочому місці в Японії

О.О. Лученко*

Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна, Харків, Україна

*Corresponding author. E-mail: luchenko-olga@yandex.ru

Paper received 10.11.15; Accepted for publication 20.11.15.

Анотація. Стаття досліджує становлення і розвиток системи професійної адаптації вчителів-початківців у Японії. На основі історичного аналізу системи підготовки на робочому місці було зроблено висновок, що первісна професійна адаптація вчителів-початківців здійснювалася як її частина з початку заснування нової освітньої системи у 1872 році. Було виявлено, що з епохи Мейдзі з метою усунення професійної некомпетентності та підвищення педагогічної майстерності практикувалися первинні форми сучасної практики підготовки вчителів-початківців. Результатом проведеного дослідження було запропонована періодизація основних етапів розвитку системи професійної адаптації вчителів-початківців у Японії.

Ключові слова: професійна адаптація, вчителі-початківці, підготовка на робочому місці, професійна освіта в Японії

Вступ. В умовах інтеграції в європейський освітній простір освітня система України перебуває у стадії реформування й постійного вдосконалення. Пошук ефективних стратегій шляхом міжнародних порівнянь може забезпечити стимули для підвищення ефективності модернізації освіти в Україні. Наразі пошук нових шляхів оптимізації початкової професійної адаптації є актуальним для сучасної професійної освіти в Україні, а вивчення і впровадження нових ефективних підходів підтримки входження вчителів-початківців у професію є одним з її головних завдань.

Стислий огляд публікацій за темою. Різні аспекти підготовки вчителів у Японії досліджували такі японські та вітчизняні дослідники, як Я. Івата, Х. Кімура, І. Кудомі, О. Озерська, К. Рао, М. Родіонов, А. Сакамото, М. Сато, Т. Сакаї, Й. Такасі та інші. Дослідженням розвитку системи післядипломної освіти і проблемою підвищення кваліфікації вчителів у Японії займалися М. Сато, Н. Курода, Н. Сімахара, С. Танака, Т. Кучай, Т. Павлова, О. Озерська та інші. Питаннями професійної та соціальної адаптації в Японії займалися такі дослідники, як М. Вакабаясі, Й. Вакамацу, Т. Кікучі, К. Ікеучі, Ч. Накано, М. Йосіда, А. Ітагакі, К. Сакакібара, С. Ооба, М. Фудзівара та інші. Питання професійної та соціальної дезадаптації в Японії досліджували Й. Вакамацу, Й. Іемото, К. Ісігуро, І. Ісії, М. Масакі, Й. Мадзумото, Й. Моріаса та інші. Завдання, зміст і проблеми впровадження програми входження вчителів-початківців у професію розглядаються у працях таких вчених, як Д. Нохара, М. Паділла, Д. Райлі, С. Ваїда, Ю. Камеяма, Й. Ісіхара.

Досвід із професійної адаптації в Японії викликає зацікавлення вітчизняних дослідників (О. Озерська, Н. Рашитова). О. Озерська, зокрема, досліджує окремі аспекти чинної програми входження вчителів-початківців. Однак не достатньо вирішеною частиною загальної проблеми є історичний аналіз системи професійної адаптації вчителів-початківців.

Мета статті: визначити основні етапи становлення і розвитку системи професійної адаптації вчителів-початківців у Японії та проаналізувати походження сучасних форм і методів підготовки молодих учителів.

Матеріали і методи. Було проведено огляд психолого-педагогічної літератури з проблеми професійної адаптації вчителів-початківців у Японії; проаналізовано дослідження вчених з питань становлення і розвит-

ку системи підготовки вчителів на робочому місці й програми входження вчителів-початківців у професію.

У Японії існує дві програми з підготовки вчителів: підготовка до вступу на посаду (Pre-service teacher training) і підготовка на робочому місці (In-service teacher education and training, далі - INSET). Здійснення професійної адаптації вчителів-початківців відбувається у межах системи INSET. Підготовка новопризначених учителів – це її перший етап, націлений на тих, хто щойно вступив на посаду.

Під час введення нової освітньої системи в 1872 році не було підготовлених учителів, тому одним із перших завдань INSET було надання підготовки для некваліфікованих учителів, особливо з сучасних дисциплін (природнича наука, математика, суспільна наука), які абсолютно були їм не знайомі [4, с. 119].

Усунення професійної некомпетентності або непридатності є одним зі способів управління дезадаптацією. Таким чином, вважаємо, що зародження системи професійної адаптації відбувалося разом із заснуванням INSET, тобто на самому початку становлення сучасної західної системи освіти.

Становлення і розвиток системи професійної адаптації вчителів-початківців відбувалися починаючи з епохи Мейдзі (1868-1912 рр.) і пройшли низку етапів.

З 1872 року до кінця Другої світової війни підтримка професійної адаптації вчителів-початківців здійснювалася як невід'ємна частина INSET і не розглядалася окремо від підвищення кваліфікації як на офіційному, так і на неофіційному рівні.

У 1872 році в Токіо було засновано педагогічне училище, яке мало готувати вчителів, навчаючи їх новим методам викладання. У межах програми INSET воно виконувало такі завдання:

- 1) сертифікація працюючих учителів або підвищення їх кваліфікації;
- 2) підвищення якості викладання вчителів [4, с. 120].

Закон про освіту, який був проголошений у 1872 році, наказував створювати умови для розвитку вчителів. Відповідно до цього закону в січні 1873 року уряд Японії заснував початкову школу, прикріплену до Токійського педучилища. Вона була заснована з метою надання практичного навчального середовища для педагогів та студентів Токійського педучилища, де б вони могли спостерігати за уроками, проводити експерименти з використанням

нових методів і надавати допомогу в підготовці вчителів з питань керівництва класом [1, с. 3].

У кінці 1870-х років з'явився тип INSET, який був названий «навчальні збори». Цей вид підготовки був спрямований на поліпшення якості викладання окремих учителів. Він передбачав такі види діяльності: 1) інсценування викладання (учасники-вчителі виступають у ролі учнів), спостереження викладання й обговорення в класі; 2) лекція директора педучилища або когось зі штату співробітників; 3) обговорення запропонованої освітньої теми.

Наприкінці 1890-х – на початку 1900-х років по всій Японії засновувалися й закріплювалися різні види діяльності INSET. Вважається, що це був період стрімкого зростання практики INSET у Японії. Як зазначає Н. Курода, серед різних видів діяльності INSET довоєнного періоду можна побачити деякі первинні форми сучасних практик INSET у Японії. Лекційні заняття, навчальні збори вчителів, різні види INSET на шкільному рівні, які з'явилися наприкінці XIX – на початку XX століття, дуже поширені в Японії й зараз.

Наведемо приклад практики INSET, яка проводилася на шкільному рівні (муніципальна початкова школа):

1. *Проведення дослідження уроку* (далі – lesson study). Самі вчителі вибирають тему і проводять практичне дослідження щодо змісту, форм і методів майбутнього відкритого уроку;
2. *Відкритий урок*. Учителі проводять урок за результатами свого дослідження і таким чином діляться ними з колегами;
3. *Конференція*. Після спостереження за уроком влаштовуються збори, на яких дають поради і коментують урок;
4. *Обговорення*. Збори, на яких учителі обговорюють будь-які питання – освітні або інші.
5. *Відкриті дні в школі*. Відкриті уроки, які відвідують сторонні люди, включаючи директорів або вчителів з інших шкіл, адміністрацію зі сфери освіти, після чого проводиться конференція [4, с. 129].

Ці види діяльності проводилися незаплановано й на добровільних засадах, а не за наказом префектурних і районних освітніх органів.

Нині програма входження вчителів-початківців у професію, яка виконує функцію адаптації молодих вчителів, передбачає навчання у формі відвідування занять учителя-наставника або вчителя-предметника, консультації, планування й проведення відкритих уроків і уроків lesson study. Lesson study (jugyō kenkyū) проводиться як частина керівництва з предмету, на це виділяється в середньому від 30 до 40 годин на рік (для вчителів початкової і молодшої середньої школи). Підхід lesson study зародився в Японії у 70-х роках XIX-го століття і зараз набуває все більшої популярності.

Поява lesson study була результатом необхідності поширення нового методу викладання – object lesson (метод безпосереднього сприйняття, заснований на використанні наочності на уроці) в школах на початку епохи Мейдзі. У зв'язку з цим у педучилищах почали застосовувати метод criticism lesson, який передбачав демонстрацію уроку студентами педучилищ у своїй групі з подальшим обговоренням результатів. Даний

метод допомагав отримати необхідні навички для використання методу object lesson. Крім того, критерії оцінювання й підходи, які застосовувалися в criticism lesson, відповідають сучасному методу lesson study.

Н. Макінае вважає, що метод criticism lesson спочатку був заснований як частина lesson study і поширився серед місцевих педучилищ для підготовки вчителів. Далі його роль розширилася з початкової підготовки до професійного розвитку вчителів після вступу на роботу. Т. Інагакі також вказує, що criticism lesson, який практикувався з кінця 1890-х років, довгий час залишався корисним методом розвитку й підготовки вчителів-початківців [5].

Як стверджує М. Арані, відвідування занять у школі як частина підготовки вчителів-початківців регулярно велося вже з 1872 року [1, с. 2]. Нині в учителів Японії багато можливостей для спостереження уроків, які проводяться іншими вчителями, що є звичайною практикою в школах і вважається одним з основних методів з обміну досвідом викладання.

У 1910-х і 1920-х роках види діяльності INSET поширювалися і розвивалися далі:

- 1) курси INSET у префектурних педучилищах продовжували відігравати важливу роль в одержанні й підвищенні рівня вчительського сертифіката;
- 2) Міністерство освіти відкрило центральні підготовчі курси, запрошуючи директорів початкових шкіл з префектур брати в них участь;
- 3) самі вчителі почали проявляти ініціативу в самостійній перепідготовці, засновуючи місцеві вчительські асоціації, які час від часу організовували навчальні збори, приділяючи увагу викладанню [4, с. 128].

Підбиваючи підсумок, можна сказати, що в довоєнний період не існувало підтримки адаптації вчителів-початківців на законодавчому рівні, а безпосередня ініціатива в організації діяльності INSET належала місцевим органам влади на районному рівні. Періодично проводилися педагогічні підготовчі заходи. Вони проходили у формі відвідування й демонстрації відкритих уроків (зазвичай у школах, прикріплених до педучилищ), участі у лекційних зборах та конференціях, проведенні lesson study тощо.

Після Другої світової війни підготовка вчителів, яка раніше проходила в педучилищах, змінилась на отримання професійної освіти в університеті. У 1947 році була заснована відкрита система сертифікації, за якої молодші коледжі та університети могли надавати педагогічну освіту без прямого контролю з боку Міністерства освіти. За цією системою вимоги для отримання сертифіката вчителя стали мінімальні щодо дисциплін професійного циклу і практичного досвіду. Наприклад, щоб отримати сертифікат для викладання в середній школі, було необхідно лише 14 кредитів з дисциплін професійного циклу і два тижні студентської педагогічної практики. До 1970-х років це привело до розповсюдження педагогічної освіти, в якій брали участь 85% коледжів і університетів Японії [9, с. 453].

У післявоєнний період стаття стосовно INSET була включена в «Закон зі спеціального регулювання зайнятості педагогічного персоналу» (1949 р.), а створення закладів для підготовки було запропоновано у звіті Ради з підготовки педагогічного персоналу від 1958 року під заголовком «Політика і заходи з поліп-

шення системи освіти вчителів» [8, с. 286]. Проте, незважаючи на це, Міністерство освіти вважало головним завданням надання достатньої кількості вчителів для шкільної системи, яка стрімко розширювалася, оскільки молодша середня школа стала обов'язковою. З цієї причини довгий час після Другої світової війни аж до початку 1970-х років уряд Японії не приділяв багато уваги проблемі INSET, і кількість заходів була дуже обмеженою.

Планування програми стажування для вчителів-початківців у Японії має довгу історію: Міністерство освіти хотіло ввести її вже в 50-х роках минулого століття. Але ці плани зустріли сильний опір з боку Спілки вчителів Японії, яка довгий час перешкоджала цьому. У 1980-х роках політичний вплив союзу знизився, і Міністерству освіти вдалося ввести стажування, таким чином посиливши свій вплив на молодих учителів [2, с. 6].

Можна сказати, що починаючи з другої половини 60-х років XX століття професійну адаптацію вчителів-початківців почали розглядати як окрему частину практики INSET на офіційному рівні. Зараз і досі тривають суперечки про те, частиною якої програми слід вважати діяльність із входження вчителів у професію: програми INSET або підготовки до вступу на посаду. Проте, за словами М. Макі, генерального директора Національного інституту з досліджень в галузі освіти, програма для молодих учителів була створена як одна з ланок програми INSET, а тому повинна функціонувати в її межах [7, с. 275].

Основні принципи, цілі й методи чинної програми входження вчителів-початківців у професію були запропоновані у 1986 році у Другому звіті прем'єр-міністра тимчасової ради з освіти. У наступному році постійний підкомітет Міністерства освіти з підготовки вчителів опублікував звіт під назвою «Заходи щодо підвищення майстерності педагогічних кадрів». Крім рекомендацій стосовно призначення на посаду і сертифікації у звіті були зазначені детальні рекомендації щодо системи входження вчителів у професію. Були прописані такі аспекти програми: загальні цілі й зміст, тривалість підготовки, позашкільна і шкільна підготовка, використання вчителів-наставників для спрямування молодих учителів, надання вчителів-змінщиків і ролі різних освітніх органів [6, с. 101].

М. Макі, голова комісії Міністерства освіти, яка створила програму входження вчителів-початківців у професію, вказує на те, що вчителі в Японії не схильні залишати професію, оскільки вважають її своєю кар'єрою. У зв'язку з цим первинною метою програми було не запобігання плинності кадрів, а поліпшення якості викладання і, як результат, поліпшення навчання учнів. Оскільки студенти після закінчення університету мають дуже мало практичного досвіду, а їх підготовка в основному теоретична, то виникла необхідність у такій програмі [7, с. 274].

Саме недостатній практичний досвід через невеликий період педагогічної практики під час навчання у ВНЗ й досі вважається однією з основних проблем учителів-початківців. За результатами останніх опитувань, молоді вчителі зазначають, що під час навчання в університеті хотіли б більше таких форм практики, як спостереження за проведенням занять,

інсценування занять, також вони б хотіли отримати більше конкретних навичок викладання й підготовки з керівництва дітьми [10, с. 109].

Уявлення про професійний розвиток учителів повністю змінилось. До 1970-х років молоді вчителі зазвичай розвивали свої навички викладання природним чином, а саме використовуючи досвід своїх колег зі шкіл, розташованих поблизу. Проте з 1980-х років вони почали розвивати свої навички індивідуально за допомогою встановленої програми, яка проводиться місцевою владою [3, с. 36].

Програма входження в професію з 1989 року дає всім учителям першого року роботи статус тимчасового працевлаштування протягом одного року і вимагає проходження 300 годин стажування, яке проводиться місцевими органами управління.

Таким чином, процес професійного розвитку вчителів-початківців поступово змінився з участі в добровільних навчальних групах, які організовували колеги-вчителі, на офіційну систему підтримки адаптації. Програма входження вчителів-початківців в професію за час свого існування отримала багато схвальних відгуків і підтвердила свою ефективність як у багатьох дослідженнях японських науковців, так і під час міжнародних порівнянь сучасних систем підтримки адаптації вчителів. З моменту заснування програми Міністерство освіти запровадило лише незначні зміни в управлінні її проведенням, залишивши незмінними всі ключові аспекти.

Висновки та їх обговорення. Незважаючи на те що до Другої світової війни з боку центрального уряду не існувало офіційної підтримки професійної адаптації вчителів-початківців, підготовка з метою усунення дезадаптації відбувалася в межах системи INSET за ініціативою місцевих органів освіти на префектурному рівні. У 1950-х роках Міністерство освіти хотіло ввести програму стажування для вчителів-початківців, але через сильний опір з боку Спілки вчителів Японії, яка вважала таку програму одним із політичних інструментів контролю вчителів, ці плани вдалося реалізувати тільки в 1980-х роках. Окрім того, деякі науковці (Т. Хоріо) вважають, що офіційне, обов'язкове стажування вчителів-початківців перешкоджає самостійній ініціативі й бажанню індивідуального росту, не залишаючи для нього часу. Наразі науковці дискутують, частиною якої програми слід вважати практику входження у професію: програми підготовки до вступу на посаду або програми підготовки на робочому місці. Ми підтримуємо останню думку, оскільки вважаємо, що історично підтримка професійної адаптації була невід'ємною частиною системи INSET, і тому первісне розуміння підготовки зумовлює таку точку зору.

Висновки. Таким чином, можна виділити три основні етапи розвитку системи професійної адаптації вчителів-початківців у Японії:

1) 1872–1945 рр. – зародження і становлення системи INSET. Первісною метою була підготовка некваліфікованих вчителів для усунення дезадаптації, причиною якої є некомпетентність або непридатність педагогічних працівників. У 1930-х роках, коли кваліфіковані вчителі склали близько 80% з усіх учителів, головною метою системи INSET стало покращен-

ня якості викладання. Ініціатива в організації діяльності INSET належала місцевим органам влади. У цей час з'явилися такі первинні форми сучасної практики навчання вчителів-початківців, як відвідування занять, проведення відкритих уроків, проведення практичних досліджень уроку (lesson study), консультації, лекційні заняття, навчальні збори, конференції тощо.

2) 1945–1988 рр. З кінця Другої світової війни Міністерство освіти Японії відіграло головну роль в організації і розвитку програм INSET. Відбулася централізація у сфері професійного розвитку вчителів. З кінця 60-х років було зроблено перші кроки до створення інтенсивної програми підготовки для молодих учителів на національному рівні. У 1978 році програма входження вчителів у професію отримала офіційну назву «Стажування для співробітників-початківців» (shoninsha kenshu). Плани Міністерства освіти щодо офіційної програми для вчителів-початківців зіткнулися з відкритим опором з боку Спілки вчителів Японії. З середини 80-х років політи-

ка проведення INSET увійшла до нової ери – систематизації підготовки та її інституціоналізації.

3) З 1988 р. – до теперішнього часу. Заснування Міністерством освіти обов'язкової програми стажування для вчителів-початківців. Підтвердження її ефективності дозволило не вносити суттєвих змін щодо ключових аспектів програми.

Підготовка на робочому місці була розпочата за місцевою ініціативою, однак вважаємо, що активна участь центрального уряду в цій сфері допомогла підняти систему підтримки професійної адаптації на новий рівень. За більш ніж століття Японія накопичила багатий досвід з професійної адаптації вчителів-початківців і, на нашу думку, має незаперечні переваги у сфері професійної післядипломної освіти. З урахуванням історичних, культурних та соціальних особливостей програма стажування вчителів-початківців може бути моделлю для наслідування під час запровадження програм підтримки адаптації молодих учителів в інших країнах, зокрема в Україні.

REFERENCES

- [1] Arani, M.R.S. Lesson Study as Professional Culture in Japanese Schools: An Historical Perspective on Elementary Classroom Practices / M. Arani, K. Fukaya, J.P. Lassegard // Japan Review. – 2010. – № 22. – P. 171-200.
- [2] Friehs, B. Teacher Education and Professional Development in Japan / URL: http://www.see-educoop.net/education_in/pdf/workshop/teseed/dokumenti/teacher-education-in-japan.pdf.
- [3] Hajime, K. The Historical Trend of Teacher Identity in Japan: Focusing on Educational Reforms and the Occupational Culture of Teachers / K. Hajime, I. Yasuyuki // Hitotsubashi Journal of Social Studies. – 2007. – № 39. – P. 19-42.
- [4] Kuroda, N. Characteristics of Japan's Policies and Practices of In-service Teacher Education and Training (INSET): Focusing on INSET for Primary Teachers before World War II / URL: http://ir.lib.hiroshima-u.ac.jp/files/public/35089/20141016204114344782/CICEseries_5-3_117.pdf.
- [5] Makinae, N. The Origin of Lesson Study in Japan // Proceedings of the 5th East Asia Regional Conference on Mathematics Education: In Search of Excellence in Mathematics Education. – Tokyo, 2010. – P. 140-147.
- [6] Nohara, D. The Training Year: Teacher Induction in Japan // From Students of Teaching to Teachers of Students. Teacher Induction Around the Pacific Rim / Edited by J. Moskowitz, M. Stephens. – Washington DC: Department of Education, 1997. – P. 95-130.
- [7] Padilla, M. Guiding the New Teacher: Induction of First-Year Teachers in Japan / M. Padilla, J. Rile // Comprehensive Teacher Induction: System for Early Career Learning / E. D. Britton, L. Paine, S. Raizen. – Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 2003. – P. 261-295.
- [8] Rao, C. The Reform and Development of Teacher Education in China and Japan in an Era of Social Change: Trends and Issues / C. Rao // Transforming Teachers' Work Globally: In Search of a Better Way for Schools and Their Communities / Edited by E. Kimonen, R. Nevalainen. – Rotterdam: Sense Publishers, 2013. – P. 261-298.
- [9] Shimahara, N.K. The Japanese Model of Professional Development: Teaching as Craft / N. Ken Shimahara // Teaching and Teacher Education. – Great Britain, 1998. – Vol. 14. № 5. – P. 451-462.
- [10] Yukawa, E. Recently Graduated English Teachers' Views on Teacher Training / URL: http://r-cube.ritsumei.ac.jp/bitstream/10367/5281/1/hes14_yukawa.pdf.

The establishment and development of novice teachers' professional adaptation system as a part of in-service teacher education and training in Japan

O. Luchenko

Abstract. The paper studies the establishment and development of novice teachers' professional adaptation system in Japan. On the basis of historical analysis of in-service teacher education and training it was concluded that novice teachers' initial professional adaptation was carried out as its part from the very beginning of introduction of the new education system in 1872. It was found that from the Meiji era with the aim of elimination of professional incompetence and quality improvement of teachers a number of initial forms of novice teachers' today's training practices were practiced. As the result of the study the division into periods of the main stages of the development of novice teachers' professional adaptation system in Japan was suggested.

Keywords: professional adaptation, novice teachers, in-service teacher education and training, professional education in Japan

Вивчення різностильових художніх творів як ефективний засіб розвитку мовлення

Л.Л. Нежива

Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка, м. Полтава, Україна

Paper received 10.11.15; Accepted for publication 20.11.15.

Анотація. У статті окреслено нові можливості розвитку мовлення старшокласників на уроках літератури під час вивчення літературних напрямів. У зв'язку з цим розглядаються шляхи роботи над мовою: читання художніх текстів, які репрезентують літературний напрям; дослідження стильових особливостей художнього мовлення. Автор пропонує урізноманітнити в старших класах види письмових робіт творами-мініатюрами з урахуванням особливостей лексики, художніх засобів, синтаксичної будови мовлення в різних літературних стилях.

Ключові слова: літературний напрям, стильова домінанта, художнє мовлення, учнівський твір, імпресія-мініатюра, асоціативний етюд

Засвоєнню особливостей художнього зображення явищ на уроках розвитку мовлення приділяв увагу Є. Пасічник, переконуючи у необхідності навчання учнів «користуватися засобами художньої мови, яка, крім комунікативної функції, є носієм і естетичних функцій» [4, с. 346]. Учений-методист упевнився, що такий підхід «вимагає від школярів і вміння користуватися засобами художнього зображення», що зумовлює важливість застосування специфічних видів учнівських робіт, «які ґрунтуються на моделюванні певних художніх прийомів, форм, стилів, конструюванні речень з певними художніми засобами» [4, с. 346]. Підготовкою до подібних робіт є стилістичний експеримент, представлений Г. Токмань як одну з активних форм з мовою художнього твору, що може стати «вихідним для розуміння учнями певного літературного напрямку» [6, с. 217]. Автор пропонує вчителю внести зміни у фрагмент художнього тексту, пропускаючи або змінюючи характерні для його стилю слова, щоб учні потім знайшли помилку. Думки вітчизняних методистів є підґрунтям розробки комплексної системи розвитку усного і писемного мовлення під час вивчення літературних напрямів.

Психологічні дослідження І. Синиці підтверджують підвищення загальної культури мовлення учнів від виробленої в них уважності до мови [5, с. 158]. Зосереджуючи увагу на особливостях лексики, художніх засобів, синтаксичної будови мови різностильових літературних творів, старшокласники засвоюватимуть різні способи художнього відтворення, тим самим набуваючи необхідного досвіду естетично виражати почуття, прагнення, переконання, враження, емоції, настрої, екзистенційні роздуми, ідеї, мрії тощо. Отож, важливо навчити учнів оперувати різностильовими засобами художнього мовлення.

Необхідною формою роботи, спрямованої на опанування мовної специфіки різних стилів є спостереження за мовленням у творі з урахуванням стильової домінанти літературного напрямку. Бароківі твори відрізняються вишуканістю, пишномовністю, декоративністю. Класицизм характеризується пластичністю й виразністю поетичної мови. Романтизм наповнює художні твори фольклорною образністю, символікою, міфологізмом та архаїзмами. Мова реалістів характеризується детальністю, описовістю, точністю художнього зображення. Художньому мовленню імпресіоністів притаманні незакінченість і фрагментарність, звукова та візуальна асоціативність. Експресіоністів

відрізняє підвищена емоційність, імпульсивність, лаконізм художнього вираження. Символізм відкрив унікальність метамови мистецтва, позначеної музичністю на семантичному й формальному рівнях. Футуристи експериментували, створюючи «футуристичний заум», вивільняючи звукові можливості слова тощо. Ці спостереження можуть продовжуватися зіставленням мовлення авторів, які репрезентують один або різні літературні напрями.

Розглянемо класифікацію монологічних висловлювань відповідно до проблеми вивчення літературних напрямів. Розширюючи види репродуктивних висловлювань назвемо художні перекази із збереженням відповідної естетики: реалістичних описів пейзажів, образів, історичних екскурсів; натуралістичних фактів; художніх імпресій та експресії; фантастичних візій; екзистенційних мотивів тощо. Подібні види висловлювання набувають важливості ще й тому, що свідоме запам'ятовування і відтворення особливих образів, пафосу, емоційної наснаженості із збереженням закономірностей художнього відтворення дійсності властивих різним літературним стилям збагачує естетичний досвід учнів і розвиває, вдосконалює їх мовлення можливостями наслідування та практичного застосування різностильового мовного матеріалу. Досліджуючи психологію усного мовлення, І. Синиця переконався, що розгорнутий спосіб пояснення, розкриття образного значення художніх висловів збільшує ймовірність лишитися «у словниковому складі після однієї-двох зустрічей з ними, і не тільки в пасивному, а й в активному» [5, с. 29].

Схарактеризуємо особливості продуктивних висловлювань (літературознавчих, мистецтвознавчих, творчих) стосовно великих стилів. Найбільш важливими на уроці літератури є навички літературознавчого висловлювання, оскільки для їх формування й розвитку необхідні глибоке осмислення художніх текстів і розуміння літературознавчої думки та літературної критики. Вивчення літературних напрямів значно розширює межі літературознавчих висловлювань, зокрема окреслених С. Леоновим: усна розгорнута відповідь, повідомлення, доповідь [2, с. 374]. Старшокласникам пропонується готувати висловлювання, у котрих з'ясуватимуться такі аспекти: функціонування напрямів за певної літературної доби; ознаки великого стилю в індивідуальному стилі письменника та їх співвідношення; особливості сприйняття стилю тощо.

Вивчаючи літературний напрям «з середини тексту», пропонуємо старшокласникам застосовувати різні види літературознавчих коментарів: жанру, тематики, мотивів, образів, художніх засобів, властивих певному великому стилю. Наприклад, вивчаючи імпресіонізм пропонуємо прокоментувати особливість жанру: «Новела у відтворенні миттєвих вражень». Старшокласники, висловлюючись на цю тему, обґрунтують необхідність застосування письменниками для зображення літературних імпресій особливого жанру, який дозволяє передати настрої, емоції, переживання незабутніх миттєвостей життя. Жанрово-композиційна специфіка новели дає можливість автору, не дбаючи про інформативну вичерпаність, мозаїчно нанизувати сюхвилинні враження у фрагменти психічного стану особистості.

Коментар властивої стилю тематики покажемо на прикладі експресіонізму. Його називають «мистецтвом крику», «маніфестом катастрофи», оскільки на рівні розірваного нерва митці відчули ворожість, жорстокість, несправедливість, зло, що є в світі й змушує людину страждати й виражати свої емоції, вивергаючи їх з вулканічною потужністю. Надзвичайні людські емоції викликані відтворенням не менш драматичних тем, пов'язаних з еміграцією, війною, соціальними катаклізмами, що несли небезпеку, загрожували фізичному і духовному знищенню, а тому викликали «почуття на межі». Пропонуємо старшокласникам пояснити таку зумовленість в коментарі: «Драматизм тематики художніх творів експресіоністів».

Доречним на уроці вивчення символізму буде коментар провідних мотивів стилю. Прагнення символістів розгадати таємницю буття й натякнути на неї в своїх творах, усвідомлення трагічності буття людини у зв'язку з недосяжністю ідеалу, зумовлює культивування мотивів меланхолії, медитації, страждання від нездійснених мрій, розчарувань. Зокрема, коментуючи поезію М. Вороного старшокласники усвідомлюють провідні принципи творчості символістів. Поет, наділений особливим даром чарівника, віщуна, а процес його творчості порівнюється з культово-обрядовим дійством. Митець намагається здійснити прорив у «нетрі світознання»; його дух «сягає понад хмари» в «незміряний простір», долучаючись до пізнання таємниць Всесвіту, абсолютного ідеалу «ясних зір», «чистих зір». Осягнення істини відбувається через дистанціювання від конкретики, шляхом освоєння трансцендентного, надреального світу, представленого символікою сну, мрій, тобто станів, коли відкривається можливість чути музику сфер, що осмислюється як світова гармонія. Образ співця, який носить «вінець надлюдського страждання» і «квилить» у своїх піснях голосом сліз і крові, передає трагічне світовідчуття, викликане усвідомленням суперечностей між омріяним ідеалом і дійсністю, притаманне символістам.

Окрім того, часто для розуміння стилю виникає необхідність коментування літературних маніфестів, зокрема, символізму (висловлювання А. Рембо, С. Малларме, поезії «Вега», «Зоряне небо» М. Вороного) та футуризму (маніфест Ф.-Т. Марінетті, передмова М. Семенка до збірки «Дерзання») тощо.

Нині все більше набувають актуальності зв'язки літератури з різними мистецтвами, тому не менш важ-

ливо сформувати в старшокласників навички мистецтвознавчого висловлювання. Це можуть бути не тільки розповідь або доповідь, але й різні види коментарів та презентація, зокрема:

- Презентація твору мистецтва, що дав поштовх розвитку цілого напрямку. Наприклад: «Картина К. Моне «Враження. Схід сонця» дала назву мистецькому напрямку»; «Мистецтво крику. Картина Е. Мунка» тощо.
- Коментування способу творення одного з мистецтв, що було перенесено в літературу. Наприклад: «Пластичність літературних творів бароко»; «Пленерність літературного імпресіонізму»; «Музикальність літературного символізму» тощо.
- Презентація твору живопису, архітектури, скульптури, музики та коментування на його прикладі рис напрямку, що характерні для літератури. Наприклад: «Декоративність поезії І. Величковського та архітектури бароко»; «Буремність в зображенні скульптур Пінзеля і ліричного героя барокових поезій» «Мозаїчність, фрагментарність картини О. Бурачека «Хатка» і новели М. Коцюбинського»; «Агресивний урбанізм на картині О. Богомазова «Міський пейзаж» та у вірші М. Семенка»; «Музикальна какофонія і деструкція форми в літературі» тощо.
- Коментар кінокритика, який визначає риси великого стилю у кінострічці. Наприклад: «Кольорові враження окремих новел кінострічки «Тіні забутих предків»; «Документальність і поезія в кінострічці «Камінний хрест» тощо.

Одним із найскладніших є творче висловлювання. Його різновидом може бути художньо-біографічне оповідання «Письменник у пошуках стилю». Старшокласники будуватимуть художню оповідь, керуючись знаннями життєпису письменника, документальних матеріалів про його творчість. Мовлення пов'язане з мисленням, тому пізнання художнього мовлення передбачає дослідження художнього мислення письменника. Учневі важливо збагнути особливості творчого процесу, тобто способу пізнання світу і людини в ньому. Загальні риси світогляду митця свідчать про його тяжіння до якогось з мистецьких напрямів. Художнє вираження уявлень відбувається на півсвідомому рівні: у пошуку індивідуального стилю, що формується з еkleктики різностильових фрагментів, мусить вирізнитися стильова домінанта, що співвідноситься з «домінуючим типом художнього мислення» [3, с. 311].

Наприклад, художньо-біографічне оповідання на тему: «М. Коцюбинський фіксує враження на пленері» передбачає вивчення досвіду митця нотувати імпресії, перебуваючи на прогулянках, усамітнюючись у лоні природи. Працювати на пленері звикли художники-імпресіоністи, які намагалися схопити сюхвилинні враження й зберегти їх. Це було також улюбленим заняттям М. Коцюбинського, де б він не був, відпочиваючи в Кононівці, лікуючись на Капрі, працюючи у складі філоксерної комісії. У своїх листах митець писав про те, як збирає матеріал, переживає природу, спостерігає і вчиться. У записній книжці він робив записи, що стали або планувалися основою його творів. Це літературні імпресії, з якими необхідно познайомити старшокласників.

Твір, як суб'єкт діалогу, в «процесі мовленнєвого спілкування даної культурної сфери» (за М. Бахтінім)

пов'язаний з іншими творами-висловлюваннями й водночас вирізняється «від творів попередників, на які автор опирається, від інших творів того ж напрямку, від творів ворожих напрямків, з якими автор бореться» [1, с. 311]. Як репліка діалогу художній твір спрямований на «активну відповідь розуміння» читача, тому на уроці літератури постає необхідність організувати навчально-інтерпретаційний діалог, який стосуватиметься питань стилю, ствердження / заперечування традиції, спільного / відмінного з творчістю інших письменників, які репрезентують один напрям.

Кращому розумінню естетики літературного напрямку сприятиме занурення в атмосферу мистецького життя з відтворенням маніфестів, настроїв, читанням творів, критичними виступами представників різних угруповань письменників. Отож, доречно організувати театральні-художні діалоги в літературних салонах, кав'ярнях, де учні виголошуватимуть від імені неокласиків, або футуристів, або символістів їх естетичні уподобання, дискутуватимуть між собою, виражатимуть різні думки з приводу літературно-мистецького розвитку.

Організація належних умов розвитку усного мовлення під час вивчення літературних напрямів сприятиме ефективності написання письмових робіт учнів. У методиці розвитку писемного мовлення важливу увагу приділяють творам публіцистичного характеру, у яких «добре виявляється власне я школяра, світ його думок і почуттів, ставлення до того, про що він пише» [7, с. 4]. У таких творах учні можуть використовувати інформацію з різних джерел, передусім з життя, художніх творів, мистецтва, історії, філософії тощо. Темі літературно-публіцистичних творів значно розширює ціннісно-смісловий компонент великоцилісної літературної компетентності, що передбачає розвиток естетичного, духовного, життєвого досвіду шляхом засвоєння художнього образу світу, зміни якого виявлено в естетиці літературних напрямів. Таким чином в реалізмі слід усвідомити гуманістичні ідеали письменника, в імпресіонізмі відчуті життєствердний оптимізм, гармонію внутрішнього світу з природою, в експресіонізмі – негативний вплив суспільних потрясінь на духовність людини, в символізмі – радість розкриття таємниці, зашифрованої поетом в складних, неоднозначних символах, в неоромантизмі – засвоїти ідеал краси вольової людини, здатної досягти мрії тощо. Такий підхід слід урахувати у формулюванні тем учнівських творів.

В умовах розвитку проектно-технологічного навчання продуктивним жанром публіцистичної творчості старшокласників стає стаття в шкільну газету. Це невеликий за обсягом публіцистичний твір, що висвітлює актуальну літературну, мистецьку й водночас суспільно важливі теми, передбачає власний коментар. Сформулюємо вимоги до подібного виду робіт: яскрава, образна назва-заголовок, що інтригує цікавими фактами, темами, відкриттями; лаконічність вислову й змістовність; достовірність використаного матеріалу; врахування наукової думки та висловлення власних поглядів. В аспекті вивчення літературних напрямів матеріалом для статті можуть стати: літературні маніфести, висловлювання письменників про великі стилі; особливості творчості письменника, який

репрезентує напрям; літературний твір (картина, скульптура, кінострічка, архітектурний або музичний твір), знаковий в розвитку напрямку; риси творів, на основі яких узагальнюємо знання про стиль напрямку тощо. Підготовка до написання статті передбачає учительський інструктаж із формулюванням теми; наданням інформації про пошук необхідних матеріалів; визначення ключових питань, що необхідно висвітлити з теми.

Вивчення творів українського письменства на естетичних засадах літературних напрямів дає можливість розширити межі учнівських письмових робіт художнього спрямування. Дослідження літературних напрямів наштовхує на думку про впровадження в шкільну практику учнівських творів з урахуванням естетики різних стилів: твір – опис, твір – нарис, твір – імпресія, асоціативний етюд, твір – експресія, інтерпретація метафори, мистецький експеримент, твір – стилізація тощо.

Читання художніх творів, що репрезентують реалізм в українській літературі, дають можливість десятикласникам навчитися усвідомлено сприймати об'єктивність та аналітичність художнього мислення. Реалістичному мовленню властива описовість, правдивість зображення в найдрібніших деталях. Спосіб викладу матеріалу в художньому описі полягає передусім у фіксуванні окремих рис, властивостей персонажів, краєвидів, інтер'єрів, предметів тощо. Також старшокласникам необхідно усвідомити багатоаспектність змалювання конкретного предмету чи явища, зокрема просторовий, часовий, динамічний або статичний, з різним ступенем детальності тощо. Отож, за зразком реалістичних пейзажів, пропонуємо старшокласникам твори-описи краєвидів рідного села, міста. Готуючи старшокласників до виконання творчої роботи слід пояснити, що в творі-описі слід уникати суб'єктивної емоційної оцінки зображуваного, керуючись правдивістю й предметністю реалістичного пейзажу, мальовничість якого художньо відтворюється за допомогою різноманітних художніх засобів.

Вивчаючи імпресіоністичні твори, старшокласники знайомляться з естетикою творення художньої імпресії. Вона складається з образів, які ескізно, мозаїчно фіксують миттєві враження. Запропонуємо учням поділитися яскравими враженнями особистого життя, що стали причиною радісного світлого настрою, і художньо їх передати за допомогою імпресіоністичної техніки. Даючи завдання створити власну імпресію-мініатюру, пригадуємо, як імпресіоністи збирали враження для своїх творів, спостерігаючи за природою. Завдання для старшокласників ускладнюються тим, що імпресіоністичному пейзажу властива не описовість, а настроєва функція, передача динамізму внутрішніх переживань особистості. Готуючись писати твір-імпресію, радимо старшокласникам прогулятися парком, адже природа стала не тільки об'єктом спостережень митців, а й джерелом відновлення духовних сил. Альтернативою прогулянки може стати перегляд образотворчих імпресій художників. Спостерігаючи пейзажі, учневі необхідно спробувати естетично відтворити свої відчуття. Для цього радимо зробити нотатки у таблиці з колонками «враження», «настрій», «художні образи». Сформулюємо кілька

тем для подібних творів-мініатюр: «Сонячний день», «Дивний гомін», «Велика тиша», «Я ранок стрічаю, мов друга...» тощо.

Під час вивчення символізму важливо не тільки навчити старшокласників розуміти і глумачити символи, але й розвивати символізм, самостійно створюючи смисли образів-символів. У методичних рекомендаціях щодо проведення можливих видів контрольних робіт із розвитку мовлення пропонується написання асоціативного етюду, викликаного певним художнім образом. Цей вид творчої роботи є найбільш доречним при вивченні символізму, оскільки етюд, як жанр музичного твору фрагментарного, настроєвого характеру, став популярним серед символістів, які підносили музику в художньому слові й у процесі творчості, а також, вибудовуючи складні асоціативні ланцюжки смислів образів, віддавали перевагу чуттєвості та інтуїції.

Шкільною практикою доведено ефективність створення старшокласниками асоціативних етюдів на ета-

пі засвоєння творчих принципів символістів. Вчитель заздалегідь обирає декілька образів із поетичного твору, позначеного символізмом, і пропонує їх учням для створення етюду, зберігаючи тасмницю першоджерела. Готуючи учнів до виконання завдання, необхідно актуалізувати знання про етюд як жанр й наголосити на необхідності у власному творі передати настрій, емоції, нав'язні художніми образами. Виконавши завдання, старшокласники читають власні етюди, а вчитель розкриває джерело обраних ним образів і оприлюднює поезію. Під час аналізу вірша важливо звернути увагу на провідні засади творчості символістів, які створюють своєрідний настрій, пробуджуючи уяву й інтуїцію читача, активуючи незвичні асоціації, натякаючи на глибинні смисли символів.

Можливість естетизувати особистісні враження, емоції, роздуми, застосовуючи різностильові мовні засоби, не тільки наблизить учнів до розуміння мистецьких напрямів, але й сприятиме розвитку їх творчості й мовлення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бахтін М. Висловлювання як одиниця мовленнєвого спілкування // Антологія світової літературно-критичної думки ХХ ст. / За ред. М. Зубрицької. – Л.: Літопис, 1996. – С. 310 – 317.
2. Богданова О.Ю., Леонов С.А., Чертов В.Ф. Методика преподавания литературы: Учебник. – М.: Изд. центр «Академия», 3. 2002. – 400 с.
3. Киселева Л. Ф. О стилиевой доминанте // Теория литературных стилей. Современные аспекты изучения: Сб. статей / Под ред. Н.К. Гей и др. – М.: Наука, 1982. – С. 301 – 319.
4. Пасічник С. А. Методика викладання української літератури в середніх навчальних закладах: Навчальний посібник. – К.: Ленвіт, 2000. – 384 с.
5. Синиця І.О. Психологія усного мовлення учнів 4 – 8 класів. – К.: Рад. школа, 1974. – 208 с.
6. Токмань Г.Л. Методика навчання української літератури в середній школі: Підручник. – К.: ВЦ «Академія», 2012. – 312 с.
7. Цимбалюк В. Учнівський твір у середній школі. – К.: Освіта, 1997. – 207 с.

REFERENCES

1. Baxtin, M. The statement as a unit of speech communication // Antologiya svitovoi' literaturno-krytychnoyi dumky XX st. / ed. M. Zubrycz'ka. – L.: Litopys, 1996. – P. 310-317.
2. Bogdanova, O.Yu., Leonov, S.A., Chertov, V.F. Methods of teaching literature. Tutorial. – M.: Publish. Centre «Akademiya», 2002. – 400 p.
3. Kiseleva, L.F. About stylistic dominant // The theory of literary styles. Modern aspects of the study: Coll. articles / ed. N.K. Gej et al. – M.: Nauka, 1982. – P. 301-319.
4. Pasichnyk, Ye.A. Methods of teaching Ukrainian literature in secondary schools. – K.: Lenvit, 2000. – 384 p.
5. Synyca, I.O. Psychology speech of pupils 4 – 8 classes. – K.: Rad. shkola, 1974. – 208 p.
6. Tokman, G.L. Methods of teaching Ukrainian literature in secondary school. Tutorial – K.: VCz «Akademiya», 2012. – 312 p.
7. Cymbalyuk, V. Student work in secondary school. – K.: Osvita, 1997. – 207 p.

Studying of creative works of different styles as an efficient way of speech development

L.L. Nezhyva

Abstract. In the article it is traced new possibilities of senior student's speech development at the literature lessons during studying of literary directions. Relating to it, it is observed the ways of work on a language: reading of creative works which represent a literary direction; studying of stylistic features of an artistic speech. The author suggests varying the kinds of writing works with compositions – miniatures, which are written according to the vocabulary peculiarities, artistic ways, and speech syntactic construction in different styles.

Keywords: literary directions, a style dominant, an artistic speech, a student's composition, impression-miniature, an associative sketch

Искусственная иноязычная среда как фактор формирования коммуникативной компетентности студентов

Т.А. Пахомова

Запорожский национальный университет, г. Запорожье, Украина

Paper received 01.11.15; Accepted for publication 16.11.15.

Аннотация. В статье рассматривается проблема организации обучающего пространства в процессе преподавания иностранных языков в высшей школе. Характеризуются разные типы общения в иноязычной среде, определяется их роль в формировании коммуникативной компетентности студентов.

Ключевые слова: языковая среда, коммуникативная компетентность, высшее иноязычное образование, образовательное пространство, тип общения

Введение. Вступление Украины в общеевропейское образовательное пространство и последовавшее за этим обновление процесса обучения иностранных языков вызвано стремлением поднять на более высокий уровень качество образования на всех его этапах, в том числе и в высшей школе. Эта цель определила необходимость пересмотра парадигмы организации коммуникативного иноязычного пространства, обеспечивающего реальную возможность практического применения иностранного языка как средства общения в аутентичных ситуациях.

Краткий обзор публикаций по теме. Если раньше в ходе подготовки будущих специалистов основной упор делался на различных технологиях обучения устной и письменной речи (Гальченко О.Ю., Драч А.С., Личко Л.Я.), то сегодня такая методика считается хотя и эффективной, но недостаточной. Все больше исследований посвящается теоретическому обоснованию и практической разработке тренинга речевого поведения в различных коммуникативных ситуациях (Орехова И.А., Тарнопольский О.Б., Вугам М., Storti С.). В исследовании иноязычного обучающего пространства сегодня основное внимание методистов привлекает период раннего обучения и начальная школа, то есть возраст, когда интуитивное, стихийное постижение иностранного языка играет главную роль. Формированию иноязычной среды на уровне высшей школы посвящены лишь некоторые отдельные исследования, чем и определяется актуальность данной проблемы.

Целью статьи является описание методики организации иноязычной искусственной среды как фактора формирования коммуникативной компетентности студентов через систему разных типов общения.

Изложение основного материала. Современная лингводидактика накопила достаточно богатый опыт обучения иностранных языков как «в среде», так и «вне среды» функционирования изучаемого языка. Сопоставление полученных в двух системах результатов показало, что преимущества первого подхода настолько очевидны и значительны, что в последние годы все чаще высказываются сомнения в том, а целесообразно ли вообще совершенствовать методику обучения «вне среды». Обучение иностранным языкам дает высокие результаты в тех вузах, где вопросу организации иноязычного пространства уделяется особое внимание, а к учебному процессу привлекаются преподаватели-носители языка.

Иноязычное образовательное пространство может включать в себя естественную среду, синтетическую,

искусственную. Доказано, что изучение любой дисциплины вне среды, в которой она используется, не дает достаточно эффективных результатов. Применение естественного погружения в среду, соответствующую изучаемому предмету, является мощным фактором интенсификации всего учебного процесса. Обучение иностранным языкам не является исключением из этого правила. Система образования, в которой отсутствует необходимое иноязычное окружение и нет возможности использовать ресурсы естественного погружения в соответствующую среду, должна предусматривать искусственную иноязычную среду, методика организации которой требует специального внимания. Как и любая другая, коммуникативной иноязычной среды рассматривается как совокупность условий, реализация которых обеспечивает эффективное овладение студентом иностранным языком. В это же время она представляет собой организацию компонентов (пространственно-предметных, технологических, развивающих, социальных) в определенной последовательности, соединение их в деятельностную модель. Характерная особенность перечисленных составляющих иноязычной среды – это то, что все они призваны способствовать формированию у студентов навыков беспереводной коммуникации.

Среди факторов воздействия в иноязычной среде наиболее значимы те, которые методисты называют естественным видеорядом, естественным аудиорядом, насыщенным рядом фоновых знаний, ситуативным рядом и обучающей стихией языка (Орехова И.А.). На сегодняшний день можно считать установленным, что фактор влияния окружающей языковой среды создает ситуации, когда студент, находясь в иноязычном окружении, вынужден искать решение проблемы, используя иностранный язык. Общеизвестен факт, что пребывание в стране изучаемого языка способствует быстрому овладению говорением и коммуникацией с носителями языка. При этом языковые нормы усваиваются даже без знания осознаваемых правил, интуитивно. Практическое овладение языком приходит через жизненно необходимую потребность в иноязычном общении, то есть действует ситуативный ряд. В учебной ситуации мотивированность не может достигнуть уровня реальной ситуации, но приблизиться, смоделировать соответствующие условия можно.

Из всех типов коммуникации в учебных / искусственных условиях (учебная коммуникация, имитативная, симулятивная, аутентичная) для будущего иноязычного общения наиболее актуален последний

тип. Для его формирования надо пройти определенные этапы, необходимость которых диктуется искусственностью учебной ситуации.

Учебный тип общения используется на всех стадиях формирования иноязычной среды, но на начальной он особенно значим. Этот тип включает в себя все виды контроля, инструкции по организации работы, поясняющие реплики, поощрения, замечания. Одна из основных методических проблем этого этапа – соотношение родного и иностранного языков в речи преподавателя. Вопрос не имеет однозначного решения. Очевидным является признание такого качества речи преподавателя, как образцовость. Кроме этого, существует точка зрения, согласно которой нельзя на начальном этапе перегружать занятие потоком иностранной речи, чтобы студенты «не утонули в нем». Такой подход имеет право на существование, хотя следует учитывать обучающую роль стихии языка, которая при ее присутствии решает задачи сама по себе. А также надо отметить, что призыв Ч. Пальмера о необходимости создать условия для того, чтобы ученики «купались в языке», по-прежнему актуален. По всей вероятности, дело здесь в количестве отведенного на изучение языка времени: чем меньше времени, тем меньше возможности организовывать влияние потока речи и действие стихии языка.

Другой тип общения – имитативный. Он является как бы прелюдией к свободному общению на иностранном языке. Именно с него рекомендуется начинать системное формирование профессиональной компетенции как составляющей общей коммуникативной компетенции. Приобретение опыта общения предполагает использование образцов наиболее распространенных фраз и выражений, необходимых для участия в коммуникации. Имитативное общение обычно стимулируется познавательными мотивами, знакомством с особенностями коммуникации носителей языка в лингвистическом и социально-культурном аспектах.

Симулятивное общение предназначено для воссоздания в учебных условиях актов реальной коммуникации. Для этого формируются ситуации, подобные реальным, студенты выступают в них в разных социальных ролях. Предполагается, что в таком общении обучаемый сам организует свое речевое и неречевое поведение путем импровизации в соответствии с ситуацией. На этом этапе искусственная иноязычная среда приобретает признаки синтетической, то есть переходной от искусственной к естественной. Ситуации, подобные реальным, попадая в учебный процесс,

не становятся реальными, но следует стремиться к наибольшему сходству. В этом отношении эффективен проектный метод. Студентам предлагаются простейшие задания, выполняемые малыми группами, на решение сугубо утилитарных задач: как забронировать билет, как открыть счет в банке, как записаться на курсы и т.п. Это могут быть и интернет-проекты, когда студенты общаются на иностранном языке с помощью электронной почты, чатов, скайпа с носителями языка. Можно использовать опыт студентов, побывавших на стажировках в стране изучаемого языка, и устраивать так называемые «ярмарки» путешествий. Подготовку к такой ярмарке можно включать в учебный процесс как отдельный вид аудиторной работы. Конечно, наиболее оптимальный вариант – это языковые стажировки и практики, но пока они не вошли в учебные программы всех вузов, приходится ограничиваться другими методическими приемами организации искусственной иноязычной среды.

И наконец, тип общения, наиболее приближенный к условиям естественной иноязычной среды – аутентичный. Несмотря на его вполне конкретное название, следует отметить, что оно носит все-таки условный характер. Полной аутентичности можно добиться только в естественной среде. Доказательством этого может быть любой компонент коммуникативной ситуации, даже такой пока еще не исследуемый в учебном процессе, как ольфакторная система участников коммуникации. В учебных условиях невозможно полностью реализовать аккультурацию будущих специалистов. Естественный видеоряд и оригинальный аудиоряд так или иначе полностью в аудиторных условиях воссоздать нельзя. Не случайно существует понятие искусственного учебного языка, когда целенаправленно (с учебными целями) проводится упрощение естественного языка. Как правило, такой искусственный вариант используется на начальном этапе и формированию навыков аутентичного общения не способствует. Конечно, лучший выход из ситуации – пребывание в естественной языковой среде, организация стажировок и практик. При отсутствии такой возможности чтобы приблизиться к условиям естественной иноязычной среды, нужно применять оригинальные материалы, а также максимально реализовывать обучающие возможности такого явления, как стихия языка.

Выводы. Обучающие возможности иноязычной среды в современной высшей школе применяются недостаточно.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гальченко О.Ю. Експериментальна перевірка ефективності методики навчання майбутніх менеджерів туризму професійно орієнтованого англомовного письма в коледжах / О.Ю. Гальченко. // Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, III (31), Issue 61. Budapest. 2015. С.16-20.
2. Drach, A.S. Hypertext in the context of reading // Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology. 2014. Vol. 11(15), Issue: 30. P. 16-19.
3. Личко Л.Я. Формування у майбутніх фахівців з менеджменту та економіки стратегічної компетенції в говорінні // Іноземні мови. 2010. №4. С.39-42.
4. Орехова И.А. Языковая среда. Попытка типологии // Московский вестник // Проект. 2007.-№11.-С.61-85
5. Тарнопольский О.Б. Стандарти комунікативної поведінки у США: посібник/ О.Б.Тарнопольський, Н.К.Склярєнко.- К.:Інкос,2003,-208 с.
6. Byram, M., Feng, A. Living and Studing Abroad: Research and Practice/M .Byram, A.Feng.- Multilingual Matters Limited, 2006.- 276 p.
7. Storti, C. Americans at Work: A Guide to the Can-Do People. International Press, 2004. 200 p.

REFERENCES

1. Galchenko, O.Yu. Experimental verification of the effectiveness of teaching methods for future tourism managers professionally oriented college English writing / O.Yu. Galchenko. // Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, III (31), Iss. 61. Budapest. 2015. P. 16-20.
2. Drach, A.S. Hypertext in the context of reading // Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology. 2014. Vol. 11(15), Iss. 30. P. 16-19.
3. Lichko L.Ya. The formation of future specialists in economics and strategic management competence in speaking // Foreign languages. 2010. #4. P.39-42.
4. Orehova, I.A. Language environment. Trying to typology // Moscow Gazette // Proekt. 2007. #11. P.61-85
5. Tarnopolskiy O.B. Standards communicative behavior in the United States: A Guide / O.B.Tarnopolskiy, N.K.Sklyarenko. K.: Inkos,2003, 208 p.
6. Byram, M., Feng, A. Living and Studing Abroad: Research and Practice/M .Byram, A.Feng. Multilingual Matters Limited, 2006. 276 p.
7. Storti, C. Americans at Work: A Guide to the Can-Do People. International Press, 2004. 200 p.

Artificial Linguistic Environment as a Factor of Communicative Competence Formation

T.A. Pakhomova

Abstract. The article deals with the problem of learning environment organization in the process of foreign language teaching in high school. Various types of communication in foreign language environment are characterized, their role in communicative competence formation is estimated.

Keywords: *linguistic environment, communicative competence, higher foreign language education, learning space, type of communication*

Урок читання як основна форма літературного розвитку молодших школярів

Г.В. Подановська*

Тернопільський національний педагогічний університет імені В. Гнатюка, м. Тернопіль, Україна

*Corresponding author. E-mail: halyusykh@rambler.ru

Paper received 14.11.15; Accepted for publication 23.11.15.

Анотація. У статті обґрунтовано актуальність проблеми літературного розвитку молодших школярів у зв'язку з падінням рівня читацької культури та зниженням інтересу до літератури; охарактеризовано шляхи удосконалення процесу літературного читання через підготовку та проведення різноманітних типів уроків читання на сучасному етапі у відповідності ідеям особистісно орієнтованого навчання, розвивально-діяльнісному, діалогічному характеру роботи з текстом, теорії співробітництва.

Ключові слова: літературний розвиток, молодші школярі, урок читання, типи уроків, учитель початкових класів.

Вступ. Визначальною рисою всіх програмних документів нашої держави у галузі освіти є орієнтація школи на особистість учня. В «Національній доктрині розвитку освіти України у XXI столітті» наголошується на створенні умов для розвитку, самоствердження й самореалізації особистості, для формування покоління, здатного навчатися протягом життя.

Особливе значення в реалізації поставлених завдань відводиться шкільним предметам гуманітарного циклу, зокрема «Літературному читанню», головна мета якого полягає у розширенні меж літературної освіти, залученні школярів до вершин досягнутих світовою культурою, вихованні читача, здатного до сприйняття літературного твору як мистецького явища та усвідомлення його художньої своєрідності.

Виокремлення літературного розвитку школярів як однієї з вагомих теоретичних проблем сучасної методичної науки пов'язане з особливим значенням літератури для духовного розвитку особистості, її самоствердження та самореалізації. Читаючи художній твір, дитина має справу з по-особливому організованим текстом, художнім мовленням, образним змалюванням картин життя, авторською точкою зору – з особливою естетичною формою пізнання світу. Для його сприйняття необхідні спеціальні читацькі уміння, літературні здібності. Вони визначають зміст літературного розвитку, тобто формування мовного чуття, чуття до звукової краси мови, відчуття образності художнього мовлення, емоційне реагування на поетичне слово, вміння мислити словесно-художніми образами, співпереживати, проявляти креативність.

Особливої актуальності дана методична проблема набуває на сучасному етапі, коли спостерігається значне поширення комп'ютерно-телевізійної мережі, що, вимагаючи мінімуму інтелектуальних зусиль, привчає школярів до пасивного сприйняття інформації, призводить до загального падіння читацької культури та зниження інтересу до літератури як мистецтва слова.

Як зазначають дослідники з проблеми дитячого читання, протягом останніх десяти років суттєво знизився статус читання і його престиж. Читання як улюблене заняття називають маже 30% учнів 1-2 класів і 22% – 3-4 класів. Водночас спостерігається від'ємна динаміка від 1 до 4 класів. На думку вчених, зниження інтересу до читання серед школярів значною мірою пов'язане зі збільшенням обсягів інформації, змінною ритму життя, структурою і способами проведен-

ня вільного часу: телебачення, комп'ютерні ігри, активне користування мережею Інтернет тощо. Читання втрачає свою цінність у т.ч. і внаслідок того, що читати перестають і дорослі. Сьогодні, як ніколи, дуже гостро стоїть проблема повернення дитячої книжки в активне культурне поле дитини.

Короткий огляд публікацій з теми. Науковці Т.Г. Галактіонова, Н.О. Кутейнікова, Н.М. Логвіненко, В.О. Науменко, Л.М. Овдійчук, Р.Ф. Перцовська, О.Я. Савченко, Г.П. Ткачук, Б.Б. Шалагінов засвідчують, що активне і раннє прилучення дітей до візуальної масової культури, віртуального простору, комп'ютерних ігор зумовили становлення нового типу читача, для якого притаманні переважно прагматичне ставлення до читача («знайти», «здобути інформацію») слабко виражена читацька мотивація, відчутні тенденції до фрагментарного, поверхневого сприймання змісту текстів різних видів, невміння багатьох учнів повноцінно працювати з традиційними друкованими виданнями; втрата справжнього читацького інтересу, такого потягу до читання, яке викликає співчуття, співпереживання, робить процес читання творчим.

Мета. Розкрити особливості організації та проведення різних типів уроків читання в початковій школі на сучасному етапі з метою забезпечення літературного розвитку молодших школярів.

Матеріали і методи. Така ситуація вимагає неформального підходу класовода до організації і проведення уроків літературного читання, які виступають основною формою літературного розвитку молодших школярів. Саме ці уроки відкривають красу художнього слова, закладають основи майбутнього літературної освіти, виховують інтерес до читання в процесі спілкування з автором твору через представлене ним слово. Проте, організовуючи уроки читання, вчитель повинен врахувати, що їх зміст, структура, методичні засоби мають відповідати ідеям особистісно орієнтованого навчання, розвивально-діяльнісному, діалогічному характеру роботи з текстами, забезпечувати різні форми співпраці учнів, розвивати їх естетичну, мислительну, духовну сфери життя.

Слід врахувати, що зміни у змісті читання у поєднанні з новими методичними підходами створюють сприятливі передумови для гнучкої, цікавої і результативної побудови уроків.

Перш ніж планувати урок, вчитель повинен проаналізувати, що являє собою новий твір як текст, який

є його навчальний, розвивальний і виховний потенціал. Звідси очевидно, що універсальної структури уроку, яка була б придатною для вивчення творів навіть одного жанру, не може бути. Кожного разу вчитель повинен продумувати таку структуру, яка відповідатиме меті уроку, його місцю в системі уроків відповідного розділу чи теми, враховуватиме змістові та художні особливості конкретного твору, а головне – передбачатиме активність і співпрацю дітей. Отже, планування сучасного уроку сконцентроване на прогностуванні навчальної взаємодії вчителя й учнів в організації читацької діяльності.

У побудові будь-якого типу слід враховувати, що основною одиницею навчального процесу є не окремих урок, а їх система, яка відповідає певній темі. Тому, перш ніж планувати зміст уроку, слід з'ясувати, яке його місце в системі уроків даної теми, як тема відображена у програмі, як визначено в ній державні вимоги до навчальних досягнень учнів.

Дотримання послідовності етапів опрацювання творів попереджує хаотичність, безсистемність у проведенні уроку і водночас дозволяє гнучко визначити його наповнення, тривалість. Методичним стрижнем уроку є закономірність сприйняття учнями художнього твору: первинний синтез (цілісне сприймання) – різні види аналізу – вторинний синтез, що забезпечує поглиблене сприймання і розуміння прочитаного.

Такий підхід: упереджує перевантаження окремого уроку; сприяє його спрямованості на засвоєння кінцевих результатів навчання з даної теми; дозволяє попередньо виділити об'єкт контролю для тематичного оцінювання; точніше спланувати зміст і послідовність міжпредметних зв'язків.

Коротко подамо характеристику сучасних варіантів побудови уроків читання.

Уроки вивчення творів одного жанру є найбільш поширеними. Їх структура, кількість і послідовність етапів (навчальних епізодів і ситуацій) визначається передусім особливостями творів певного жанру. У початкових класах учні читають твори близько двадцяти жанрів (малі форми усної народної творчості й авторські – українських і зарубіжних поетів і письменників). Ця різноманітність жанрів зумовлює різноманітність особливостей побудови уроку: принципово по-іншому можна планувати урок, де діти читають, наприклад, ліричну поезію Лесі Українки «Давня весна», і урок, на якому опрацьовується велике за обсягом оповідання з розгорнутим сюжетом – «Космонавти з нашого будинку» Всеволода Нестайка. Позначається на структурі уроку й обсяг твору, що читається. Якщо робота над текстом розрахована на два уроки, то другий урок, безперечно, відрізнятиметься від першого не лише переліком структурних елементів, але й більшою самостійністю читацької діяльності.

Уроки-сходінки до монографічного вивчення творчості письменника характерні для вивчення тем розділів «Шевченкове слово», «Вірші про світ природи і дитинства», «Поетична світлиця», «Твори зарубіжних письменників» та ін. На цих уроках створюються передумови для заглиблення у творче читання кількох творів одного автора, розширення й упорядкування знань про особистість письменника. Наприклад, у 4 класі впродовж 2-3 уроків діти читають твори Т. Шевченка,

І. Франка, Лесі Українки, П.Тичини, М. Рильського, більше дізнаються про життя і творчість, актуалізують раніше вивчене. Елементи монографічного підходу визначають особливості змісту і методики й тих уроків, що присвячені творам Л. Глібова, Олександра Олеса, Л. Костенко, Г. Бойка, А. Костецького, С. Жупанина та ін. Важливу мотиваційну і навчальну функцію відіграє на цих уроках доступна, емоційна розповідь вчителя про авторів творів, обставини його життя або історію написання книги, розгляд портрета. Як правило, на таких уроках, крім матеріалу, поданого у підручнику «Літературне читання» (2-4 кл.) бажано залучити додаткові ілюстрації, красномовні відомості.

Проведення уроків-інсценізацій (або уроків з елементами інсценізації) передбачає розігрування учнями ситуацій за прочитаним. Уже в 2 класі діти охоче розігрують сценки за творами, які мають чіткі виразні діалоги. У 3-4 класах також вивчається чимало творів різних жанрів, що дозволяють залучити дітей до інсценізації. Наприклад, у 4 класі доцільними є уроки-інсценізації за п'єсою «Лисиця, що впала з неба» Н. Шейко-Медведевої, байками, запровадження елементів інсценізації у відтворенні народних усмішок, епізодів казок «Біда навчить» Лесі Українки, «Лисичка-кума» І. Франка, віршів Г.Бойка, О.Сенатович, А.Костецького та ін. У багатьох оповіданнях наявні емоційно напружені, динамічні діалоги, які близькі життєвому досвіду дітей. Наприклад, діалоги з оповідань «Задачі трапляються різні» О.Єфімова, «Чорна кішка, або Магічне число «сім» В.Чемерис, «Космонавти з нашого будинку» В.Нестайка, «Я і мій телевізор» В. Кави, «Як Незнайко був художником» М. Носова діти з великим задоволенням готують для розігрування в класі.

Інсценізація твору вимагає належної підготовки учнів, що передбачає розуміння ними характеру дійових осіб, уявлення про зовнішній вигляд, обговорення можливих інтонацій, міміки, рухів тіла під час читання реплік. Учителю слід заохочувати дітей до інсценізації прочитаного у класному театрі, на батьківських зборах або перед іншими учнями. Уміння інсценізувати сприяє також формуванню у молодших школярів здатності легше адаптуватися у соціальному середовищі, вільно спілкуватися.

Близькими до уроків-інсценізацій є уроки з ігровим сюжетом. Цей вид уроків з успіхом можна застосовувати в усіх класах під час вивчення різних тем. Ігрові сюжети виступають як основа побудови сценаріїв уроків. Наприклад, темами уроків з ігровими сюжетами можуть бути «Мандрівка сторінками улюблених казок», «Мандрівка по Шевченківських місцях», «Зустрічі у клубі веселих і винахідливих», «Матч Чомучок з Пізнайкама» та ін. Крім того, ігровий сюжет може бути основою проведення цікавих узагальнюючих уроків, уроків-ранків («Дружба з книгою – це свято», «Новорічна тема у творах різних жанрів», «3 гумомором про серйозне»).

Уроки-мандрівки, уроки-подорожі також є варіантами ігрового уроку. Основою такого уроку може стати карта подорожі, де діти пересуваючись зупинками виконують цікаві ігрові завдання. Включення музичних фрагментів емоційно і методично прикрашає урок, знімає перевтому учнів.

Уроки-роздуми вирізняються від інших типів уроків тим, що читацька діяльність учнів зосереджена на аналізі й розв'язанні своєрідних морально-етичних проблем і пізнавальних задач, які впливають з ситуації, описаної у творі. У багатьох випадках теми уроків вже у своїй назві містять запитання, яке є стрижнем уроку. І щоб дати на нього відповідь, дітям потрібно зануритись у текст, проаналізувати мотиви поведінки дійових осіб, обміркувати їх, обговорити різні думки. Це можуть бути такі теми: «Чому так багато книг потрібно людям?», «Чому різні книги читають по-різному?», «Чому людина не знає, доки живе?», «Чому школярі такі залежні від телевізора?» та ін.

Інтегровані уроки та уроки з блочною інтеграцією змісту різних предметів утвердились в дидактиці і методиці початкової школи, що зумовлено насамперед підготовкою вчителя як багатопредметника, який сприймає початкову школу як систему, а тому може організаційно і методично зв'язати близькі теми з різних предметів. Метою такого зв'язку є цікаве, різнобічне вивчення близьких явищ, яке можна об'єднати досягненням спільної мети.

Великі можливості для проведення у початкових класах інтегрованих уроків літературного читання дає їх поєднання з близькими темами уроків роботи з дитячою книгою, роботи з інформацією, української мови, образотворчого мистецтва, музики. Метою такої інтеграції є створення кращих умов для удосконалення мовленнєвої діяльності учнів, їх літературного розвитку, розширення знань про творчість письменника. Наприклад, це можуть бути уроки поглибленої роботи над текстом, що передбачає виконання різноманітних вправ з опорою на знання і вміння, одержані на уроках з інших навчальних дисциплін.

На інтегрованих уроках великий розвивальний потенціал дає поєднання сприймання поезії, яке підсилюється образотворчим мистецтвом і музикою. На таких уроках художній образ набуває нових граней, яскравості через сприймання різних засобів його відображення.

Без навчального діалогу неможливий жоден урок, адже він є формою реакції будь-якого опитування, узагальнення. Діалог виступає важливим змістовим і діяльнісним компонентом уроків-роздумів, уроків-інсценізацій, але тут він лише засіб, підпорядкований розв'язанню інших завдань. Діалог є основним компонентом особистісно орієнтованого навчання, яке утверджує форму навчального спілкування, побудовану на активній взаємодії та взаєморозумінні його учасників. Особливостями такого спілкування є: стимулювання самостійних суджень учнів, опора на їхній життєвий і читацький досвід; розгорнутий обмін думками, репліками, враження від прочитаного (моє ↔ твоє ↔ наше ↔ моє), короткі дискусії. Це створює сприятливі умови для індивідуального самовираження кожної дитини, розвитку комунікативного потенціалу, грамотного використання вербальних і невербальних засобів спілкування. Ефективність уроку-діалогу значною мірою залежить від рівня підготовки школярів до участі у діалоговій взаємодії.

У 2-3 класах у методичному апараті підручників з літературного читання закладено передумови для оволодіння учнями такою взаємодією. У 4 класі цей

напрямок охоплює: роботу учнів у парах, групах; навчання умінню задавати запитання один одному за прочитаним; навчання умінню ставити запитання до тексту; визначення діалогів у текстах, уміння їх читати; конструювання діалогів на задану тему; побудова на основі діалогу тексту-опису чи тексту-розповіді; перетворювання абзаців розповідного тексту в діалог; інсценування діалогів.

У 3-4 класах переважає читання мовчки, тому для побудови діалогових уроків визначальним є відбір відповідних текстів, їх доступність, емоційність, обсяг, наявність «підтексту», можливість дискусій щодо оцінних суджень. Схема «Читаю сам – обговорюємо в діалозі і полілозі» є переважаючою для таких уроків. Хоча діалоги-полілоги можуть передувати самостійному читанню, якщо діти висловлюють прогностичні судження щодо змісту твору, обговорюють смисл заголовка тощо.

На уроці-діалозі вчитель у співпраці з учнями формує проблему, керує послідовністю пізнавальної і читацької діяльності, непомітно, терпляче допомагає дітям сформулювати більш точно свою думку, не перетворює діалог у монолог «всезнаючої» людини.

Уроки розвитку літературних творчих здібностей учнів мають на меті розвиток літературних творчих здібностей. Цілі таких уроків можуть стосуватися: розвитку спостережливості, образного мислення, уяви, умінь конструювати, перетворювати, доповнювати, створювати нові образи, тексти на основі прочитаного, побаченого, почутого.

Важливим є включення у зміст уроків творчих завдань, які стимулюють різні елементи літературно-творчих здібностей. Відповідно до мети уроку і можливостей текстів доцільно використовувати творчі завдання, які спрямовані на розвиток різних проявів літературно-творчих здібностей. Вкажемо основні з них:

- зосередження уваги на якостях творчої особистості (розвинена уява, образне мислення, вміння у звичайному побачити незвичайне): «Завдяки чому хлопчику вдалося зробити іграшку?» («Корінець» Т.Коломієць); «Що спонукало автора скласти перший вірш? Чи переживав ти подібні почуття?» («Як я став письменником» А. Камінчука);

- розвиток репродуктивної та творчої уяви, образного мислення: «Яку картину викликає цей вір у твоїй уяві?» («Квітка» Д.Павличка); «Якими ти уявляєш Володю і Сергія: які вони на вигляд, скільки їм років?» («Їжачок-реп'яшок») В.Артамонової;

- розвиток емоційної чутливості, що дає можливість передати почуття автора, відчутти тональність твору: «З яким настроєм читатимеш вірш угорос? Прочитай вірш так, щоб читачі відчули твоє ставлення до зображеного. Прочитай вірш наспівно, задушевно»;

- розвиток мовленнєвих умінь, збагачення словника учнів образними висловами, епітетами, порівняннями: «Як поет звертається до рідної оселі, яке порівняння вживає?» («ти стоїш, небагата і пишна...» В.Симоненка); «Знайдіть у вірші порівняння. Які образи вони створюють?» («Веселка на долоні» М.Сингаївського);

– створення власних продуктів: придумування ланцюжків римованих слів; доповнення віршів словами, що римуються, продовження казки: «Як продовжити казку?» («Жива казка» В.Струтинського); створення власної казки на основі прочитаної: «Яку казку про вітер ти склав би?» («Як побачити вітер» В. Кухалашвілі); складання казки на задану тематику: «Уяви, що ти потрапив до країни Квітів. Що це за країна, хто її мешканці, які в них свята, де їхня цариця?», складання розповіді за пропонованою назвою: «Придумай розповідь «Клопоти бджілки, яка живе у дзвіночку».

Підготовка і проведення узагальнюючих уроків в умовах зміни змісту і методичних підходів предмета «Літературне читання» передбачає повну новизну. У підручнику літературне читання О.Савченко після кожного розділу є блок «Перевір свої досягнення», у якому зазначено основні позиції імовірного сценарію узагальнюючого уроку. На узагальнюючих уроках навчальна діяльність передбачає включення ігрових елементів, ребусів, коротких вікторин. З метою підготовки учнів до підсумкового тематичного оцінювання доцільно включати завдання тестового характеру, на вибір правильної відповіді, доповнення, конструювання.

Висновки. Таким чином, зміст і методика предмета «Літературне читання» мають величезний потенціал для морально-етичного, естетичного виховання; мовленнєвого, інтелектуального і літературного розвитку дітей засобами художнього слова. Хоча уміння читати розвивається на всіх уроках відповідних життєвих ситуаціях, однак лише на уроках читання воно є об'єктом цілеспрямованого, системного опрацювання, що дозволяє умінню стати повноцінною навичкою, яка є інструментом неперервної літературної освіти людини упродовж життя. Завданням вчителя є урізноманітнення уроків читання, структур їх побудови і методики організації навчальної взаємодії, що зумовлено широким діапазоном цілей цього предмета, необхідністю врахування вимог навчальних досягнень з кожної змістової лінії, особливостей конкретного тексту в поєднанні з рівнем готовності дітей, їх пізнавальних потреб, інтересу до читання.

Досвід підтверджує, що кожний вдалий урок – це творчість учителя не лише на ґрунті професійної підготовки, але й вияв його особистісних якостей, гуманності, культурного і педагогічного кругозору, постійної турботи про вихованість і розвиток всього класу в цілому і кожної дитини зокрема.

ЛІТЕРАТУРА

1. Літературне читання. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. 2-4 класи // Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів із навчанням українською мовою. – К.: Видавничий дім «Освіта», 2013. – С. 71-97.
2. Мартиненко В.О. Оновлення змісту літературного читання у контексті компетентнісного підходу / О.В. Марти-ненко // Початкова школа. – 2012.- № 10.– С. 20-25.
3. Савченко О.Я. Методика читання у початкових класах: Посіб. для вчителя/О.Я.Савченко. – К.: Освіта, 2007. – 334 с.
4. Савченко О.Я. Літературне читання : підруч. для 2 кл. / О.Я. Савченко. – К. : Видавничий дім «Освіта», 2012. – 160 с.
5. Савченко О.Я. Літературне читання. Українська мова. 3 клас : підруч. для загальноосвіт. навч. закл. / О.Я. Савченко. – К. : Видавничий дім «Освіта», 2013.– 192 с.
6. Савченко О.Я. Літературне читання. 4 клас : підруч. для загальноосвіт. навч. закл. / О.Я.Савченко. – К. : Видавничий дім «Освіта», 2015.– 186 с.
7. Скрипченко Н.Ф. Читання – це віконце у світ / Н.Ф. Скрипченко //Початкова школа. – 1995. – № 12- С. 14-18.

REFERENCES

1. Literary reading. Programme for general education establishments. 2-4 Forms // Educational programmes for general education establishments with Ukrainian language of studying. – K.: Publishing house “Education”, 2013. – P.71-97.
2. Martynenko, V.O. Renovation of literary reading content in the context of competence approach / O.V.Martynenko // Primary school. – 2012. – №10. – P.20-25.
3. Savchenko, O.Ya. Methods of reading at primary school: Manual for a teacher / O.Ya.Savchenko. – K.: Education, 2007. – 334 p.
4. Savchenko, O.Ya. Literary reading: manual for the 2nd Form / O.Ya. Savchenko. – K.: Publishing house “Education”, 2012. – 160 p.
5. Savchenko, O.Ya. Literary reading. Ukrainian language. 3rd Form: Manual for general education establishment / O.Ya. Savchenko. – K.: Publishing House “Education”, 2013. – 192 p.
6. Savchenko, O.Ya. Literary reading. 4th Form: Manual for general education establishments / O.Ya.Savchenko. – K.: Publishing house “Education”, 2015. – 186 p.
7. Skrypchenko, N.F. Reading is a window to the world / N.F. Skrypchenko // Primary school. – 1995. – №12.– P. 14-18.

Reading Lesson as the Main Form of Literary Development of Primary School Pupils

H.V. Podanovska

Abstract. The article deals with novelty of the problem of literary development of primary school pupils because of the decrease of reading culture level and the decrease of the interest to the literature. The ways of improvement of literary reading process through preparation and provision of various types of reading lessons on the current state according to the ideas of person centred studying, developing and action, dialogic character of work with the text and the theory of cooperation.

Keywords: literary development, primary school pupils, reading lesson, types of lessons, primary school teacher

Парадигми педагогічної освіти і тенденції підвищення кваліфікації вчителів у системі післядипломної педагогічної освіти США

В.М. Приходько*

Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти, м. Запоріжжя, Україна

*Corresponding author. E-mail: valentin-1970@ukr.net

Paper received 05.11.15; Accepted for publication 17.11.15.

Анотація. У статті на основі наукового аналізу літературних джерел визначено основні парадигми педагогічної освіти (поведінкова, особистісна, конструктивістська, рефлексивна) та тенденції підвищення кваліфікації вчителів у системі післядипломної педагогічної освіти США: зорієнтованість на вищу освіту як найважливішу умову оволодіння професією вчителя, посилення психолого-педагогічної підготовки; удосконалення системи підвищення кваліфікації педагогічних кадрів і можливість одночасного підвищення кваліфікації в різних навчальних закладах.

Ключові слова: парадигма, тенденція, післядипломна педагогічна освіта, перепідготовка, підвищення кваліфікації

У кожній історичній епосі з'являються свої погляди на виховання людини, її навчання та освіту, і саме школа забезпечує формування й розвиток інтелектуальної та творчої особистості, з почуттям власної гідності та можливостями для самореалізації. В сучасних умовах виникає потреба переосмислення вимог до підготовки вчителя, оскільки бачення може змінюватися, а цінності – трансформуватися. Сучасні вимоги до професійної підготовки вчителя зумовлено певними нормами, які ґрунтуються на узгоджених цінностях та рекомендаціях, тому одним з пріоритетних завдань, які стоять перед суспільством, є підготовка нового покоління вчителів, підвищення їхньої загальної культури, професійної компетенції відповідно до ролі в суспільстві.

Постановка проблеми. Питання безперервної освіти вчителів середньої школи в системі післядипломної педагогічної освіти привертає все більше уваги, що зумовлено проблемою здатності приймати правильні рішення на основі отриманих знань. У сучасному світі інформаційних систем і технологій учителеві слід постійно оновлювати та поповнювати знання. Ці фактори викликали потребу створення системи освіти педагогів протягом життя, а з огляду на це – вдосконалення системи післядипломної педагогічної освіти.

Важливим джерелом для визначення стратегічних напрямів розвитку післядипломної педагогічної освіти в Україні є вивчення та аналіз досвіду підвищення кваліфікації вчителів за кордоном, зокрема у США, з тим, щоб надалі обґрунтовано оцінювати доцільність використання накопиченого позитивного досвіду в системі післядипломної педагогічної освіти в Україні.

Автори проекту «Концепції розвитку освіти України на період 2015-2025 років» для підвищення конкурентоспроможності національної системи вищої освіти вважають доцільним використання можливостей бенчмаркінгу.

Бенчмаркінг – (Benchmarking) – це метод виявлення, вивчення та адаптації кращої практики та досвіду, який не є комерційною таємницею інших організацій для поліпшення діяльності своєї організації на основі нових концепцій і підходів, що забезпечують отримання видатних або особливих результатів, інноваційних з точки зору використання нових технологій (що здобули визнання споживачів і експертів). Освітній бенчмаркінг має свої нюанси, спирається на накопичений досвід і може бути визначений як методологія і технологія виявлення, вивчення та ефективної

адаптації кращого досвіду освітньої діяльності [7].

Під поняттям «бенчмаркінг» ми розуміємо освітню діяльність вищого навчального закладу післядипломної педагогічної освіти як найвищий рівень організації освітнього процесу, що відповідає стандартам вищої освіти, здобуття особами якісної післядипломної педагогічної освіти та сприяє поглибленню, розширенню та оновленню професійних знань, умінь та навичок на основі забезпечення якісних освітніх послуг.

Сучасні умови забезпечення якості вищої освіти перетворюють бенчмаркінг в обов'язковий компонент управління закладами післядипломної педагогічної освіти.

Незважаючи на те, що соціальні та педагогічні аспекти вітчизняної і зарубіжної вищої педагогічної школи не завжди мають порівняльний характер, світовий досвід підготовки вчителів, зокрема досвід США, представляє великий науковий інтерес для української педагогічної освіти.

Парадигми педагогічної освіти і тенденції підвищення кваліфікації вчителів у системі післядипломної педагогічної освіти США ще не були предметом окремого вивчення українськими науковцями, хоча окремі його аспекти розглянуто в працях вітчизняних дослідників (Я. Бельмаз, В. Буренко, Т. Кошманова, В. Кудін, М. Лещенко, Л. Пуховська, Р. Роман, С. Шандрук та ін.).

Мета статті – на основі вивчення та аналізу відповідних джерел визначити основні парадигми та тенденції підвищення кваліфікації вчителів у системі післядипломної педагогічної освіти США.

Результати теоретичного аналізу проблеми. Парадигма (гр. paradeigma – приклад, взірець) – система уявлень, основних концептуальних настанов, квінтенція педагогічних поглядів або теорій на певному етапі суспільного розвитку науки, культури, цивілізації загалом.

Існування і взаємодія різних поглядів, концепцій, моделей є особливістю системи професійної підготовки педагогічних кадрів США. Сполучені Штати будували свою освітню систему на плюралістичній основі, унаслідок чого одночасно сформувалося декілька альтернативних освітніх парадигм. У практиці сучасної педагогічної освіти США діють такі парадигми педагогічної освіти, як поведінкова (behaviorist), особистісна (personal), конструктивістська (constructivist) та рефлексивна (reflexive), об'єднувальним фактором

яких є позиція про важливість гуманітарної освіти, а розбіжності полягають у різному баченні проблеми організації процесу професійної підготовки вчителів.

Тенденція (лат. *tendere* – прагнути) – напрям розвитку якого-небудь явища, скерованість у поглядах і діях.

На початок ХХІ ст. в США визначились основні тенденції розвитку педагогічної освіти: зорієнтованість на вищу освіту як найважливіша умова оволодіння професією вчителя; ускладнення і посилення психолого-педагогічної підготовки; різноманіття спеціалізованих напрямів у програмах навчання; удосконалення системи підвищення кваліфікації педагогічних кадрів; одночасна підготовка в різних навчальних закладах.

В освітній системі США сфокусовано загальні тенденції розвитку зарубіжної вищої школи, адаптовані до соціокультурних умов американського суспільства, за вимогами якого впродовж останніх десятиліть у країні інтенсивно розвивається система безперервної педагогічної освіти. Американське суспільство потребує вчителя, який є суб'єктом безперервного професійного вдосконалення, творцем і дослідником, який несе відповідальність за ефективний інтелектуальний, духовний, соціальний і фізичний розвиток усіх своїх учнів, незалежно від їхньої расово-етнічної належності та соціально-економічного статусу. Американська система педагогічної освіти, щоб виконати це соціальне замовлення, почала активний пошук найбільш ефективних шляхів підготовки вчителів: переорієнтованість професійної підготовки із засвоєння певного обсягу знань, умінь і навиків на формування в майбутніх вчителів педагогічного мислення, розвиток професійної рефлексії як основи здатності засвоювати, інтегрувати й застосовувати нові знання й уміння впродовж усього життя.

Поняття «післядипломна освіта педагогів у США» глумачать більш широко. Післядипломну педагогічну освіту пов'язують з підвищенням кваліфікації (ПК) учителів у контексті перманентного оновлення шкільної системи та неперервним професійним й особистісним навчанням учителів. Під підвищенням кваліфікації американського вчителя розуміють процес його поступового зростання як особистості й фахівця під час усієї його професійної діяльності.

Основною метою системи післядипломної освіти США є ознайомлення вчителів середньої школи з новинками теорії та практики педагогічної діяльності, прогресивними педагогічними технологіями, а також закріплення в них навичок самостійного набуття знань, потрібних для професійного зростання. Зпоміж найбільш дієвих форм навчання працюючих учителів кваліфікують: індивідуальну підготовку вчителів у межах школи; методичні семінари, конференції, «круглі столи», дискусії; групове розроблення навчальних планів, програм, дидактичних матеріалів; дні професійного розвитку; керівництво дослідницькою роботою вчителя тощо.

Післядипломна педагогічна освіта в США – це комплексна співпраця багатьох організацій: інститутів освіти, добровільних організацій, спонсорів, професійних спілок учителів, шкіл і самих учителів. У США створено федеральні державні та суспільні установи, які розглядають проблеми неперервної освіти, післядипломної освіти, проте вони не підпо-

рядковані Департаменту освіти. Ці установи та організації, які їх фінансують, не залежать від держави, адміністрації штатів та не пов'язані одна з одною.

Чисельні комітети, фонди, інститути відіграють важливу роль у визначенні напрямів післядипломної освіти. До відомих у всьому світі неурядових організацій належать такі:

1. Фонд Карнегі для підвищення кваліфікації вчителів (Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching), заснований Ендрю Карнегі в 1905 р. як незалежний дослідницький центр у галузі освіти.
2. Фонд Чарльза Ф. Кеттерінга (The Charles F. Kettering Foundation), створений Чарльзом Франкліном Кеттерінгом в 1927 р. для підтримки системи освіти, досліджень і нових розробок.
3. Фонд Форда (The Ford Foundation), започаткований Едселем Фордом в 1936 р. для фінансування наукових, освітніх та добродійних проектів.

Ці та інші фонди й добровільні організації значно підтримують програми підвищення кваліфікації вчителів, однак реальні успіхи системи післядипломної освіти залежать від розвитку її структурних елементів на регіональному та місцевому рівні. У структурі післядипломної освіти кожного штату організовано агенції (Training and Development Agencies for Schools (TDAS)), які розглядають питання підвищення кваліфікації вчителів і несуть відповідальність за реалізацію урядової політики в галузі післядипломної освіти вчителів та інших шкільних працівників. Кожна агенція проводить діагностику діяльності шкіл і коледжів, перевіряє ефективність програм навчання, з'ясовує проблеми покращення роботи вчителя, шкільної адміністрації тощо. Окрім того, ці агенції широко рекламують ефективні форми та програми навчання, організовують співпрацю шкіл й університетів, допомагають багаточисельним учительським центрам, створюють консультативні та дорадчі групи й комісії з питань післядипломної освіти тощо.

Діяльність агенцій має дорадчий та рекомендаційний характер, однак їхній вплив на політику в галузі післядипломної освіти досить істотний, оскільки фінансові важелі знаходяться в розпорядженні адміністрації штатів.

Національна система підвищення кваліфікації вчителів середніх шкіл США складається з двох основних організаційних моделей: на базі вищих навчальних закладів та безпосередньо в школах. Широко упроваджують короткотривалі курси, які є вузькоспеціалізованими й мають насамперед профільний характер. У процесі структурування змісту програм використовують технологічний підхід, відповідно до якого особливу увагу звертають не тільки на прогнозування знань і вмінь учителів, а й на очікувані зміни в рівнях розвитку учнів, учителів яких пройдуть навчання за програмами ПК. Специфічною ознакою структури підвищення кваліфікації вчителів є впровадження гнучких навчальних планів і варіативних навчальних програм, очне і заочне навчання, виїзні форми підвищення кваліфікації, безоплатний характер навчання, звільнення на період курсів від занять у школі, зазначення в трудовому контракті позиції про підвищення кваліфікації в конкретному обсязі, заснування спеціальних рад для оцінки професіоналізму, введення процедури атестації тощо.

На сьогодні основна відповідальність за підвищення кваліфікації вчителів у системі післядипломної освіти в США належить багаточисельним комітетам й комісіям з професії вчителя, важливе завдання яких – «побудувати більш послідовний підхід до професійної перепідготовки на місцевому рівні» [1, с. 230]

Основні завдання з організації наукової роботи в галузі післядипломної освіти покладені на Національний інститут освіти. Одне з них полягає в тому, щоб проводити дослідження, пов'язані з підвищенням рівня професійної підготовки вчителів. На жаль, у США відсутній єдиний програмно-методичний центр середньої й вищої освіти та не існує єдиної методики навчання. Отже, виникає потреба більш узагальненої професійної підготовки й перепідготовки вчителів для роботи з будь-якими програмами й навчальними планами, які використовуються в різних шкільних округах і педагогічних коледжах.

Розробки Національного інституту освіти США (The U.S. National Institute of Education (NIE)) у Вашингтоні спрямовано на допомогу університетам і школам, які працюють за програмою післядипломної освіти, у розв'язанні важливих проблем організації навчального процесу, кваліфікації спеціалістів-консультантів, методів та стандартів кваліфікаційних екзаменів тощо.

Сучасна перепідготовка та підвищення кваліфікації вчителів здійснюється у відповідних підрозділах післядипломної освіти коледжів освіти в умовах «літніх шкіл», у школах професійного розвитку, на вечірніх навчальних заняттях і професійних семінарах коледжів під час навчального року або протягом декількох інтенсивних занять у вихідні дні (субота-неділя). З огляду на це зміст освіти і терміни навчання визначають, ураховуючи наявну вищу освіту та особливості спеціальності, з якої здобувається кваліфікація. Зазвичай таке підвищення кваліфікації передбачає здобуття вчителем визначеного обсягу залікових одиниць з вивчення навчальних курсів рівня магістратури, кількість яких окремо пропонує кожна школа або місцевий Відділ освіти. Форма проведення таких занять може бути різною: «міні-курси», «протокольні ріали», «рефлексивне викладання», «просемінари» тощо.

Підвищення кваліфікації педагогів відбувається також у школах професійного розвитку вчителів, які забезпечують різні види ПК та післядипломної освіти для працюючих учителів.

Освітнє законодавство штатів Центральної і Північної Америки вимагає від адміністрації усіх шкіл регіону щорічного забезпечення трьох повних днів професійного розвитку для всіх учителів середніх шкіл. Протягом цих днів учні не приходять на заняття, оскільки до шкіл запрошують фахівців освіти, науковців, відомих дослідників, які читають лекції для вчителів, організують «круглі столи», дискусії, презентації, професійні семінари, заняття по секціях (workshops, panels). Відділи освіти деяких штатів планують розширити цю форму професійного розвитку вчителів до п'яти днів.

Досвідчені вчителі повинні підвищувати кваліфікацію кожні шість років і поновлювати ліцензію штату на право викладання. Окрім цього, адміністрація шкіл усіляко підтримує ініціативу та сприяє індивідуальному професійному розвитку окремих учителів, які виявляють для цього професійний інтерес і бажання (участь

у конференціях, освітніх зібраннях тощо).

У сучасній американській педагогіці для характеристики вчителя-професіонала використовують спеціальний термін «ефективний учитель» (effective teacher), тобто такий, який досягає високої якості роботи завдяки своїм позитивним особистісним якостям і професійній майстерності. Американський національний комітет професійних педагогічних стандартів (National Board for Professional Teaching Standards) розробив вимоги для отримання національного вчительського сертифікату (National Teacher Certificate), визначивши п'ять базових стандартів для ефективних учителів:

1. Учитель повинен брати на себе відповідальність за учнів та їх навчання.
2. Учитель повинен знати свій предмет та вміння його викладати.
3. Учитель повинен бути менеджером навчання та наставником для своїх учнів.
4. Учитель повинен удосконалювати свої знання, виходячи з практичного досвіду.
5. Учитель повинен бути членом освітньої громади [6, с. 215].

Ефективне підвищення кваліфікації характеризується як оптимізація знань учителя та його педагогічних навичок. Специфічними ознаками високоякісного підвищення кваліфікації є неперервність, інтенсивність, зорієнтованість на учнів, поліпшення знань із свого предмета (content knowledge) та набуття досвіду використання методу наукового пошуку (inquiry) на уроках.

Ефективність системи післядипломної освіти США зумовлена потребою в безперервній освіті вчителів на рівні шкіл, яка забезпечується двома основними організаційними моделями: на базі вищих навчальних закладів та безпосередньо в школах. Особливістю структури підвищення кваліфікації вчителів полягає в упровадженні гнучких навчальних планів і варіативних навчальних програм, очне і заочне навчання, виїзні форми підвищення кваліфікації, безоплатний характер навчання, звільнення на період курсів від занять у школі, зазначення в трудовому контракті позиції про підвищення кваліфікацій в конкретному обов'язі, заснування спеціальних рад з оцінювання професіоналізму, введення процедури атестації тощо.

Результати досліджень проблем професійної освіти зорієтовують авторів освітніх програм на ідеологію й практику інноваційної діяльності в системі післядипломної освіти США, яка передбачає: засвоєння і розвиток інновацій на основі прогресивних традицій освіти; опанування методів дослідницької практики; створення систем науково-методичного супроводу якості освіти; розвиток професійної компетентності вчителів; розвиток досвіду рефлексії і громадянської позиції; формування персональної та колективної відповідальності за професійні дії.

Якість викладання та успішність учнів є пріоритетними у визначенні потреби проведення підвищення кваліфікації. З огляду на це розроблено цикл конструктивного ухвалення рішень (evidence-based decision-making (EBDM)), який кваліфікується як підхід до того, щоб адміністратори шкільного та регіонального рівня могли прийняти рішення про потребу підвищення кваліфікації вчителя. На основі прийнятого рішення районні адміністратори рекомендують про-

граму підвищення кваліфікації, яка б повністю відповідала ідентифікованим потребам.

План підвищення кваліфікації (Professional Development Plan) (PDP) – це проект індивідуального ліцензування й особиста справа апліканта, який передбачає триступеневе ліцензування (учитель-початківець, учитель-професіонал, учитель-наставник). PDP слугує механізмом подновлення ліцензії між такими суб'єктами освітньої діяльності: вчителем, комісією PDP та суперінтендантом штату.

Збільшення практико орієнтованих курсів є визначальною рисою для післядипломної освіти вчителів середньої школи США, й згідно з новим соціальним замовленням на ефективного вчителя (effective teacher) система педагогічної освіти надає перевагу особистісним та професійно значущим якостям учителя.

Проблема неперервної освіти педагогів у системі післядипломної педагогічної освіти привертає все більше уваги наукових, науково-педагогічних і педагогічних працівників, оскільки в сучасному світі знання змінюються швидше, ніж покоління, а вміння приймати правильні рішення на основі отриманих знань і надалі залишаються несформованими у випускників школи, коледжу, вищого навчального закладу тощо. З огляду на це вчитель, особливо середньої школи, потребує постійного оновлення та поповнення знань для того, щоб оволодіти інформаційними системами і технологіями, які для учнів є одним із основних джерел інформації та середовищем існування. Ці фактори спричинили потребу створення системи освіти педагогів протягом життя, а водночас і вдосконалення системи післядипломної педагогічної освіти.

Інформаційне суспільство вимагає від людини нового сприйняття знання та способів його отримання й передачі, наголошує на важливості прогнозування, програмування, проектування й моделювання досліджуваної ситуації (об'єкта, процесу, явища) в умовах швидкозмінного нестабільного зовнішнього середовища. Усвідомлення нових можливостей і потреб особистості в розв'язанні завдань освіти викликало потребу створення нових концептуальних підходів педагогічної діяльності, методів і способів педагогічного впливу та нового образу педагогічного ефекту.

Американські фахівці вважають, що в процесі підвищення кваліфікації вчителів можна говорити про існування декількох основних підходів до навчання, які класифікують відповідно до поставлених цілей, а саме: поведінковий (А. Бандура, Д. Девідсон, Б. Скіннер та ін.), що передбачає зміну професійної поведінки вчителя на основі ефективних навчальних технологій; когнітивний (Р. Білер, Дж. Гріно, Дж. Сноумен та ін.), спрямований на розвиток професійно-педагогічного інтелекту вчителя, збагачення системи предметно-методичних знань сучасними підходами до цілісного навчально-виховного процесу; особистісний (А. Чикерінг, Л. Колберг, Р. Болам та ін.), зорієнтований на розвиток особистості, розкриття унікальних можливостей кожного вчителя; андрогогічний (М. Кервін, М. Ноулз, Д. Стюарт та ін.), який не урахує специфіку «дорослого учня» під час організації професійно-освітнього процесу підвищення кваліфікації вчителів; соціально-психологічний (Ле Бланк, Р. Свішер, Ф. Вітаро та ін.), який зорієнтований на вдосконалення професійно-

комунікативної культури вчителя, підвищення ефективності особово-ділової взаємодії в системі «учитель – учень».

Американські дослідники Д. Браун, Т. О'Доннел, Л. Еванс, В. Люїс, С. Шаха стверджують, що підвищення кваліфікації вчителів середньої школи передбачає професійний розвиток учителя-спеціаліста, формальну освіту, тренінги та неформальну підтримку. Зростає попит на підвищення кваліфікації, яка б близько пов'язувалася зі справжніми вимогами й можливостями вчителів; з навчальним планом; яка б повністю виправдовувала великі кошти, витрачені на неї [3; 8]. У дослідженні П. Бредесона наведено суму в 19 мільярдів доларів США, яка щороку витрачається на підвищення кваліфікації американських вчителів [2, с. 46].

У Законі про початкову та середню освіту (Elementary and Secondary Education Act) (ESEA) визначено характеристики «високоякісного підвищення кваліфікації», з-поміж яких: неперервність, інтенсивність, зорієнтованість на учнів, поліпшення знань з предмета.

Високоякісне підвищення кваліфікації відповідає критеріям, які подано в дефініції про підвищення кваліфікації, стаття IX, частина 9101 (34) ESEA [10]:

- поліпшення знань учителя з предмета;
- інтеграція до шкільного та районного плану вдосконалення освіти;
- якість знань учителя та його вміння навчити учнів відповідно до державних академічних стандартів;
- поліпшення умінь виховувати учнів;
- неперервність, інтенсивність, довготривалість та зорієнтованість на учнів;
- ефективні педагогічні стратегії, які базуються на результатах наукових досліджень;
- широке залучення вчителів, шкільного керівництва, батьків та адміністрації штату.

Одним із фундаментальних принципів закону «Не залишати без уваги жодної дитини» (No Child Left Behind Act) (NCLB) є те, що рівень успішності учня безпосередньо залежить від якісного викладання вчителя. Останні дослідження (Д. Андерсен, Д. Брювер, Д. Гольдхабер та ін.) [4, с. 18] підтвердили цей взаємозв'язок і довели, що вплив висококласного вчителя може бути дуже сильним.

Організаційно-методичними основами підвищення кваліфікації вчителів США є курси при університетах, коледжах, школах з відривом і без відриву від роботи; систематичне вдосконалення стандартів професійно-педагогічної освіти вчителів; оновлення змісту діяльності експертної комісії під час оцінювання підготовленості претендентів на здобуття звання бакалавра, магістра, доктора філософії. У системі підвищення кваліфікації вчителів США найбільш ефективними є технології персонального наставництва, супервайзерства, професійно-моделюючих тренінгів тощо, які дають змогу підвищити професійні знання, що дозволяє учителям досягати кар'єрного зростання, отримуючи при цьому солідну надбавку до заробітної плати.

Сьогодні здійснюється реформування системи підвищення кваліфікації вчителів, відбувається напружена робота на теоретичному й законодавчому рівні, спрямована на оптимальне регулювання професійних стандартів учителів.

Стандарти передбачають фундаментальну, психоло-

го-педагогічну, методичну, інформаційно-технологічну, практичну й соціально-гуманітарну підготовку.

Проблемами підготовки та підвищення кваліфікації вчителів у США займається Національне правління професійних викладацьких стандартів (National Board for Professional Teaching Standards (NBPTS)).

Правління має автономний статус, і його завданням є розроблення ініціатив з покращення американської системи післядипломної освіти на національному рівні: професійна інформація, консультування, гранти, фінансування тощо.

Виходячи з того, що у швидкозмінних умовах сучасного світу потрібно постійно удосконалювати систему післядипломної освіти вчителів на основі обов'язкової для постіндустріального суспільства концепції навчання протягом усього життя, що розвиток сучасної освіти вимагає від учителя зміни професійної позиції, осмислення нових ролей і функцій професійно-педагогічної діяльності, опанування професійної компетенції, а новий зміст педагогічної діяльності зумовлюється змінами самого суспільства, формуванням нової культури, нормативно-правових і економічних механізмів, які регулюють функціонування та розвиток освіти, у процесі аналізу концепції неперервної освіти вчителів середньої школи США й різних підходів до її практичної реалізації (зокрема й під час створення програм підвищення кваліфікації) дослідники передовсім зосереджують увагу на вивченні тих освітніх послуг, яких особливо потребує вчитель середньої школи в умовах швидкозмінного ринку праці та вимог суспільства до професійної діяльності. Основною авторських програм є проектування змісту, який потрібно зорієнтувати на підготовку педагога до розв'язання актуальних проблем розвитку освіти. Програми дозволяють диференціювати зміст підвищення кваліфікації залежно від професійного досвіду вчителя, його інтересів, професійної потреби й націлені на особистий і професійний розвиток педагога. Результати досліджень проблем професійної освіти спрямовують авторів освітніх програм на певну ідеологію та практику інноваційної діяльності в системі післядипломної освіти США яка передбачає:

- засвоєння і розвиток інновацій на основі прогресивних традицій освіти;
- опанування методів дослідницької практики, створення систем науково-методичного супроводу якості освіти;
- розвиток професійної компетентності вчителів, що дозволяє брати активну участь у регіональних, федеральних і міжнародних програмах та освітніх проектах;
- збагачення досвіду рефлексії і громадянської позиції, які сприяють розв'язанню проблем та є пріоритетами національної політики освіти;
- формування персональної й колективної відповідальності за професійні дії.

Зміст програм підвищення кваліфікації сприяє особистісно-професійному розвитку кожного вчителя середньої школи й насамперед зорієнтований на [9]:

- розгортання проектної діяльності з розроблення науково обґрунтованих і практично зорієнтованих рекомендацій, технологій, методик використання сучасного наукового знання тощо;

– пошук шляхів подолання стереотипів та бар'єрів, які трапляються вчителям в інноваційній діяльності, коли в умовах соціальної нестабільності в людини знижується прогностична ефективність, посилюється страх ризику, складно відбувається перехід від канонізованого мислення до творчого.

У США існує велика потреба в учителях для навчання дітей з різним культурно-етнічним походженням (diverse students). Ідея мультикультурної освіти закріпила нові суспільні цінності. Усім учасникам педагогічного процесу слід бути толерантними до тих, хто відрізняється від них за етнічними чи расовими ознаками. Ці ідеї сприяли утвердженню принципів гуманістичної освіти, найбільш популярного за своїм змістом напрямку педагогіки в США [3, 5, 10].

Глибоке розуміння вчителем ідеї мультикультурної освіти в США, його психологічна готовність і професійна здатність працювати в складному різноманітному соціально-культурному середовищі є важливою передумовою оновлення середньої шкільної освіти.

На початку XXI ст. уряд США розробив програму «Не залишити без уваги жодної дитини» (No Child Left Behind Act (NCLB)), яка чітко визначає зміст, форми та методи безперервної професійної освіти вчителів. На штати країни покладено відповідальність за створення умов для збільшення кількості вчителів, які беруть участь у процесі підвищення власної кваліфікації. Поняття «висока якість професійного розвитку» вчителів, яке подається в програмі NCLB, тісно пов'язане зі стандартами, визначеними Національною радою з розвитку персоналу (National Staff Development Council). Відповідно до визначення, поданого в програмі NCLB, підвищення кваліфікації є важливим для засвоєння вчителями та шкільними адміністраторами навичок і вмінь, потрібних для надання учням можливості отримувати знання високої якості згідно із стандартами шкільної освіти та забезпечення інтенсивної професійної діяльності вчителів на неперервній основі. Саме стандарти професійного розвитку забезпечують систему планування, організації, управління та оцінювання підвищення кваліфікації вчителів середньої школи США в системі безперервної освіти.

Стандарти професійної підготовки вчителів середніх шкіл визначають основні цілі та завдання, які передбачають формування в учителя професійної готовності реалізувати у власній діяльності такі компоненти: позитивне ставлення до людей різного віку; гендерну рівність; рівноправне відзеркалення в змісті професійної діяльності культурних, расових та етнічних особливостей; доброзичливе ставлення до людей різних соціальних верств та осіб з різним матеріальним статком; використання педагогічних технологій контроверсивних (протилежних) поглядів на ту саму проблему; виховання патріотизму й національної гордості на основі американської сутності в різноманітних соціальних явищах; розкриття змісту процесів інтеграції та збалансування економіки, навколишнього середовища й суспільства.

Стандарти професійної підготовки вчителів середньої школи США в системі безперервної освіти спрямовано на об'єднання в систему всіх елементів, які забезпечують використання новітніх знань, навичок і вмінь у процесі освіти дорослих. Іншими словами,

процесуальні стандарти визначають способи організації навчальних потреб, їх оцінювання, методика розв'язання проблем та досягнення позитивних результатів.

Стандарти, розроблені Національною радою з розвитку персоналу (National Staff Development Council), представляють аналіз факторів, які сприяють створенню конструктивної системи безперервної освіти вчителів американських загальноосвітніх шкіл і вказують на потребу результативного професійного підвищення кваліфікації освітян.

Для конструктивного прийняття рішень підвищення кваліфікації вчителів – продовжити, змінити чи припинити програму підвищення кваліфікації в процесі післядипломної педагогічної освіти, оцінювання результатів підвищення кваліфікації вчительського корпусу США використовують моніторинг та оцінювання. Так, наприклад, моніторинг та оцінювання впровадження підвищення кваліфікації (Monitor and Assess PD Implementation) може допомогти прийняти рішення стосовно наступного підвищення кваліфікації або внести корективи в досліджуваній процес. Моніторинг передбачає два етапи: моніторинг занять ПК і моніторинг застосування отриманих під час підвищення кваліфікації знань та навичок на уроках у школі.

Моніторинг та оцінювання застосування отриманих знань на уроках у школі (Monitor and Assess Implementation of PD Content in the Classroom) може бути свідченням того, що знання та навички, отримані під час підвищення кваліфікації, успішно й повсякденно застосовуються на уроках, є покращення успішності учнів.

Моніторинг викладацької діяльності спрямовано на з'ясування таких питань:

1. Чи впроваджували вчителі зміст ПК на уроках?
2. Чи інтегрували вчителі зміст ПК у власну викладацьку діяльність? Як підтримують учителів їхні колеги та адміністратори в упровадженні та інтеграції змісту ПК на уроках?
3. Як впливає фактор ситуації, наприклад зміна лідера

чи пріоритетів, на процес упровадження?

Оцінювання результатів навчання (Evaluate Outcomes). У процесі оцінювання підвищення кваліфікації збирають дані про результати навчання для вчителів, зокрема й надбання нових знань і навичок та підтвердження змін у професійній практиці, а також про результати ПК для учнів у навчанні, поведінці і (або) шкільних обов'язках, пов'язані з результатами навчання вчителя [5; 9].

Сучасне управління перепідготовкою і підвищенням кваліфікації вчителів у США ґрунтується на гнучкому поєднанні централізованих форм розроблення напрямів, рекомендацій і контролю за заходами в галузі підвищення кваліфікації з боку вищих організацій з широким використанням механізму горизонтальної погодженості дій їхніх місцевих органів у межах координаційно-дорадчих груп, комітетів, профспілкових, добровільних організацій тощо. На думку американських фахівців, більш чітке розмежування функцій і відповідальності всіх систем управління потребує ще багато зусиль [2; 4; 5; 9].

Висновки. Виявлені у ході дослідження парадигми, тенденції професійної підготовки вчителів в системі післядипломної педагогічної освіти США співвідносяться зі специфікою завдань розвитку вітчизняної системи післядипломної педагогічної освіти, розкривають нові джерела нововведень, скерованих на ефективність підвищення якості кваліфікації та перепідготовки вчителів в системі післядипломної педагогічної освіти в Україні.

Перспективними напрямками подальшого дослідження є аналіз теоретичних, концептуальних моделей європейських структур та мережі забезпечення якості післядипломної педагогічної освіти, впровадження міжнародних компонентів у систему моніторингу якості освітньої діяльності закладів післядипломної педагогічної освіти.

REFERENCES

1. American Federation of Teachers. Teacher Salaries Fail to Keep Up with inflation: AFT Releases Annual State-by-State Teacher Salary Survey / URL: www.aft.org/research/salary/home.htm. Retrieved June, 2012.
2. Bredeson, P. Designs for professional development in schools / P.V Bredeson. – Thousand Oaks, CA: Corwin, 2003. – 200 p.
3. Evans L. What is teacher development? / L. Evans // Oxford Review of Education, 2002. – Vol. 28 (1). – P. 123-137.
4. Goldhaber, D. The mystery of good teaching: surveying the evidence on student achievement and teachers' Characteristics / D. Goldhaber // Education Next, 2002. – Vol. 2 (1). – P. 50-55.
5. Guskey T. Evaluating professional development / T. Guskey. – Thousand Oaks, CA: Corwin Press, Inc, 2000. / URL: http://www.educationalpolicy.org/publications/.../20PD_AI.pdf
6. National Board for Professional Teaching Standards / NBPTS, 2012. / URL: http://beepdf.com/national_board_for_professional_teaching_standards_certification.html.
7. NCLB / Title IX, Sec. 9101. / URL: <http://www.ed.gov/policy/elsec/leg/esea02/pg107.html>.
8. Obama's Education Plan to Reform Schools / The White House. / URL: http://usliberals.about.com/od/education/a/ObamaEdPlan_2.htm
9. Shaha, S.H., Lewis, V.K., O'Donnell, T.J. & Brown D.H. Evaluating professional development: An approach in verifying program impact on teachers and students / S.H. Shaha et al. – Retrieved October 2, 2008. / URL: <http://www.nsd.org/library/publications/research/shaha.pdf>.
10. U.S. Department of Education. Improving basic programs operated by local educational agencies / Title I, Part A. – Retrieved June 26, 2009. / URL: <http://www.ed.gov/programs/titleiparta/index.html>.

Paradigms of teacher education and trends in the professional development of teachers in the system of postgraduate pedagogical education USA

V.M. Prikhodko

Abstract. In article on the basis of scientific literature analysis revealed major paradigms of teacher education (behavioral, personal, constructivist, reflective) and trends in the professional development of teachers in the system of postgraduate pedagogical education USA: focus on higher education as a key to mastering the profession of teachers, strengthening psycho-pedagogical training; improvement of the system of teacher training; the possibility of simultaneous training in various educational institutions.

Keywords: paradigm, the trend of post-graduate pedagogical education, retraining, improvement of professional skills

Модель формування професійно орієнтованої англомовної читацької компетентності в учнів професійних ліцеїв технічного профілю

Я.С. Сенченко*

Запорізький національний університет, м. Запоріжжя, Україна

*Corresponding author. E-mail: po4ta.ua91@mail.ru

Paper received 02.11.15; Accepted for publication 14.11.15.

Анотація. У статті описано модель навчання учнів професійних ліцеїв технічного профілю професійно орієнтованого англомовного читання та шляхи реалізації моделі на заняттях з навчальної дисципліни “Іноземна мова” за такими параметрами: тематичні розділи, кількість годин, етапи навчання, вправи. Представлено розподіл занять у межах відповідних тем. Розглянуто види контролю та оцінювання навчальних досягнень учнів професійних ліцеїв технічного профілю в процесі формування професійно орієнтованої англомовної читацької компетентності.

Ключові слова: модель навчання, англомовна читацька компетентність, професійно орієнтоване англомовне читання, професійний ліцей технічного профілю

Вступ. Професійно орієнтоване англомовне читання є невід’ємним елементом підготовки учнів професійних ліцеїв технічного профілю в процесі навчання англійської мови. Однією з умов ефективного оволодіння професійно орієнтованим англомовним читанням учнями професійних ліцеїв технічного профілю є створення моделі формування професійно орієнтованої англомовної читацької компетентності (далі ПОАЧК).

Короткий огляд публікацій за темою. Моделі навчання професійно орієнтованого читання іноземною мовою розробляються в руслі різних методичних напрямків. Зокрема, розроблено модель комплексної індивідуалізації навчання професійно орієнтованого читання англійською мовою студентів технікумів та коледжів економічного профілю (Т.І. Труханова [11], 2001), моделі навчання професійно орієнтованого читання іноземною мовою студентів вищих навчальних закладів філологічного (Т.О. Пахомова [9], 2015) і нефілологічного (Г.В. Барабанова [1], 2004; О.С. Малюга [5], 2007) профілю, моделі навчання професійно спрямованого читання з використанням комп’ютерних матеріалів та Інтернет-ресурсів (С.В. Радецька [10], 2005; І.В. Корейба [8], 2011; Ю.В. Британ [2], 2014). Незважаючи на наявність досліджень, присвячених процесу формування компетентності в іншомовному читанні, проблема розробки моделі формування ПОАЧК в учнів професійних ліцеїв технічного профілю залишається невирішеною.

Метою даної статті є теоретичне обґрунтування моделі навчального процесу, яка відображає специфіку формування ПОАЧК в учнів професійних ліцеїв технічного профілю.

Виклад основного матеріалу дослідження. Під моделлю ми, слідом за О.Б. Тарнопольським та Н.П. Волковою, розуміємо “схематизоване подолання усіх педагогічних заходів, що забезпечують ефективність і результативність цього процесу” [3, с. 10]. Мета розробки зазначеної моделі полягає у визначенні логічної послідовності навчальних дій викладача і учнів професійних ліцеїв технічного профілю з опорою на запропоновану нами підсистему вправ для формування ПОАЧК. Звідси, модель навчального процесу залежить від низки чинників, таких як: мета і принципи навчання, тип навчального закладу, об’єкт навчання, суб’єкти навчання, засоби навчання, кількість годин, яка відводиться на вивчення англійської мови.

Модель навчального процесу для формування ПОАЧК створюється на основі наступних методичних принципів: 1) принцип поетапності навчання (сприяє поетапному оволодінню учнями професійних ліцеїв технічного профілю професійно орієнтованим англомовним читанням); 2) циклічності (передбачає, що навчальна мовленнєва діяльність проходить за тематично організованими розділами та здійснюється протягом визначеної кількості годин); 3) системності (реалізується з допомогою розробленої системи вправ, яка спрямована на оволодіння вміннями, знаннями і навичками професійно орієнтованого англомовного читання); 4) професійної спрямованості навчання (сприяє оволодінню учнями професійних ліцеїв технічного профілю професійно орієнтованим англомовним читанням за обраною професією, формуванню професійної компетентності учнів, розвитку та вдосконаленню їх фахових здібностей).

Проаналізувавши Програму навчальної дисципліни “Іноземна мова” і Робочі навчальні програми професійно-технічних навчальних закладів, де проводиться підготовка учнів професійних ліцеїв технічного профілю, приходимо до висновку, що з врахуванням тематичного наповнення навчальної дисципліни, найбільш доцільно розпочати впровадження запропонованої нами методики на першому курсі в першому семестрі із подальшим впровадженням в другому семестрі.

Суб’єктами навчання виступають учні 1-го курсу професії 7212 “Електрогазозварник. Електрозварник на автоматичних та напівавтоматичних машинах” в професійних ліцеях технічного профілю. Об’єктом навчання визначаємо професійно орієнтовані тексти. До засобів навчання, що забезпечують реалізацію запропонованої моделі, ми відносимо створену нами підсистему вправ для формування ПОАЧК і відібрані навчальні тексти. Представимо в таблиці 1 модель формування ПОАЧК в учнів професійних ліцеїв технічного профілю.

Визначаючи обсяг часу, необхідний для функціонування запропонованої моделі, ми виходили з реальних часових рамок, які зазначені в навчальному плані Запорізького професійного промислового ліцею, на базі якого заплановане проведення експериментального навчання. Наведені далі розрахунки узгоджуються з Навчальною і Робочою програмами навчальної дисципліни “Іноземна мова”.

Таблиця 1. Модель формування ПОАЧК в учнів професійних ліцеїв технічного профілю

Семестр	Тематичні розділи		Кількість годин на тему	Кількість годин, на яких проводиться формування ПОАЧК			Етапи роботи з текстом	Вправи
	№	Назва		загальна	аудиторних	поза-аудиторних		
1-й семестр (36 год.)	1	Тестування, я, моя сім'я, друзі	12	4	2	2	Дотекстовий	а) рецептивні комунікативні; б) рецептивно-репродуктивні умовно-комунікативні; в) рецептивно-продуктивні комунікативні.
	2	Дозвілля і спорт	6	2	1	1		
	3	Культура харчування	6	2	1	1		
	4	Природа і погода	6	2	1	1	Текстовий	а) рецептивно-репродуктивні умовно-комунікативні; б) рецептивні комунікативні.
	5	Живопис	6	2	1	1		
2-й семестр (42 год.)	6	Наука і технічний прогрес	6	2	1	1	Післятекстовий	а) рецептивно-репродуктивні умовно-комунікативні; б) продуктивні комунікативні.
	7	Шкільне життя	6	2	1	1		
	8	Робота і професія, тестування	30	10	5	5		
			78	26	13	13		

Обліковою одиницею навчального часу учнів професійних ліцеїв технічного профілю, передбаченою для виконання навчальних програм професійно-технічної освіти є академічна година тривалістю 45 хвилин. Термін навчання у професійних ліцеях технічного профілю визначається робочими і навчальними планами і програмами, які розробляються спільно з підприємствами-замовниками на основі типових навчальних планів і програм, а також вимог Державного стандарту професійно-технічної освіти від 17.08.2002 № 1135. Відповідно до наказу Міністерства освіти і науки України від 17.08.2015 № 1/9-394 загальна кількість годин навчальної дисципліни "Іноземна мова" у професійних ліцеях технічного профілю становить 245 академічних годин [7, с. 3]. Обсяг навчального матеріалу розподіляється на три навчальні роки.

Навчальне навантаження впродовж навчального року визначається з урахуванням організації професійно-технічного навчання груп і складає 78 академічних годин. Удосконалення навичок і розвиток вмінь професійно орієнтованого англійського читання учнями професійних ліцеїв технічного профілю фахових тестів ми передбачаємо в результаті опрацювання ліцеїстами наступних тематичних розділів: "Я, моя сім'я, друзі", "Дозвілля і спорт", "Культура харчування", "Природа і погода", "Живопис", "Наука і технічний прогрес", "Шкільне життя", "Робота і професія".

До видів позааудиторної роботи ми віднесли виконання домашньої роботи. Співвідношення аудиторних і позааудиторних занять становить 1:1, де пріоритет в позааудиторній роботі надається професійно орієнтованому англійському читанню.

Враховуючи необхідність розподілу часу на навчання всіх видів мовленнєвої діяльності, ми вважаємо за доцільне виділити на формування ПОАЧК приблизно 1/4 від загальної кількості часу на занятті. Робота з текстом включає три основні етапи: 1) дотекстовий; 2) тестовий; 3) післятекстовий. На дотекстовий етап виділяється приблизно 25% від всього часу, оскільки відбувається ознайомлення з смисловими труднощами тексту, введення в проблему автентичних фахових текстів. На текстовий етап відводиться 50%

часу, оскільки на цьому етапі відбувається розвиток умінь різних видів читання автентичних фахових текстів. На післятекстовому етапі (25% від всього часу) проводиться контроль розуміння автентичних фахових текстів під час обговорення змісту прочитаних текстів або виконання вправ.

На кожному етапі роботи з текстом виконуються різні типи вправ, які відповідають цілям кожного етапу. Перейдемо до характеристики кожного етапу. На дотекстовому етапі основними цілями виступають: підготовка до читання професійно орієнтованих текстів; активізація фонових знань; зняття мовних і мовленнєвих труднощів; створення необхідного рівня мотивації учнів; стимулювання діяльності мислення учнів, активізація їх уваги, інтересу до читання тексту. На цьому етапі головним чином використовуються такі вправи: рецептивні комунікативні (читання з метою отримання або знаходження інформації, підкреслення в тексті певних фактів), рецептивно-репродуктивні умовно-комунікативні (відповіді на запитання), рецептивно-продуктивні комунікативні (обговорення, аргументація своєї точки зору). Виконання вправ на дотекстовому етапі передбачає застосування таких методів і прийомів: робота в парах, робота в малих групах, прийоми роботи з використанням запитань-відповідей, "кластер" ("асоціограма"), дискусія-обговорення, диспут, "мозковий штурм" та ін.

На текстовому етапі відбувається власне читання професійно орієнтованих текстів. Завданнями цього етапу є: розвиток і вдосконалення умінь професійно орієнтованого пошукового, ознайомлюваного і вивчаючого видів читання; осмислення тексту і його структури; контроль рівня сформованості мовленнєвих навичок професійно орієнтованого читання; активізація уваги і пам'яті; одержання професійно значущої інформації; формування певного ставлення щодо тексту. Для текстового етапу пропонується виконання вправ двох видів: передтекстові (рецептивно-репродуктивні умовно-комунікативні вправи), які спрямовані на розвиток умінь прогнозувати на рівні слова (мовна здогадка) та на рівні тексту (антиципація) і текстові вправи (рецептивні комунікативні), які спрямовані на

отримання інформації з тексту. Тут викладач використовує такі методи і прийоми: створення проблемної ситуації, висування проблемних питань, бесіда та ін.

Післятекстовий етап передбачає контроль розвитку умінь різних видів професійно орієнтованого читання, обговорення змісту прочитаного і розвиток творчої активності щодо інтерпретації тексту. На цьому етапі використовуються рецептивно-репродуктивні умовно-комунікативні і продуктивні комунікативні вправи. На післятекстовому етапі слід використовувати наступні методи і прийоми: парна робота, проектна робота, незакінчене речення, перекази з власним продовженням, вирішення проблем, “дерево рішень”, “мікрофон”, діалогізація, інтерв'ю, рольова гра та ін. Кількість та обсяг вправ на дотекстовому, текстовому і післятекстовому етапах можуть бути змінені відповідно до умов навчання учнів професійних ліцеїв технічного профілю.

Розглянемо види контролю навчальних досягнень учнів професійних ліцеїв технічного профілю в процесі формування ПОАЧК. Система контролю реалізується в таких його видах: попередній, поточний, тематичний, семестровий і річний контроль. Об'єктами контролю є вміння зрозуміти основну інформацію в тексті, ідею автора (для ознайомлювального читання); вміння знайти необхідну інформацію, визначити тему тексту (для переглядового читання); вміння повно і точно зрозуміти як основну, так і другорядну інформацію, вміння інтерпретувати думки, висновки і ставлення автора тексту до викладених подій (для вивчаючого читання) [6, с. 388].

Враховуючи те, що для нашого дослідження інтерес становлять учні першого курсу професійних ліцеїв технічного профілю, то перед початком вивчення тематичних розділів на перших заняттях проводиться попередній контроль для встановлення початкового рівня

володіння учнями професійних ліцеїв технічного профілю ПОАЧК. У ході вивчення конкретного тематичного розділу здійснюється поточний контроль для визначення рівня сформованості окремої навички або вміння; після роботи над кожним тематичним розділом – тематичний контроль; і один раз наприкінці семестру за чотирма видами мовленнєвої діяльності (аудіювання, говоріння, читання, письмо) – семестровий контроль. Оцінка за семестр виставляється на основі тематичних оцінок та семестрового оцінювання [4, с. 89]. В кінці навчального року проводиться річний контроль. Оцінювання навчальних досягнень учнів професійних ліцеїв технічного профілю здійснюється за 12-бальною шкалою [4, с. 88]. Основними видами оцінювання є поточне, тематичне, семестрове і річне.

Висновки. Отже, нами було описано модель навчального процесу для формування ПОАЧК, яка реалізується на принципах поетапності навчання, циклічності, системності, професійної спрямованості навчання. Модель розрахована на 1 семестр 1 року навчання учнів професійних ліцеїв технічного профілю з подальшим впровадженням в 2 семестрі та включає 8 тематичних розділів. В рамках кожного тематичного розділу проходить робота за трьома етапами: дотекстовий, текстовий і післятекстовий. Було представлено розподіл годин та тем для формування ПОАЧК, типи вправ, які відповідають цілям кожного етапу роботи з текстом, а також види контролю та оцінювання навчальних досягнень учнів професійних ліцеїв технічного профілю в процесі формування ПОАЧК.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у експериментальній перевірці ефективності розробленої моделі та створення методичних рекомендацій для викладачів англійської мови професійно-технічних навчальних закладів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Барабанова Г.В. Когнітивно-комунікативна модель навчання професійно орієнтованого читання іноземною мовою в немовному вузі / Г.В. Барабанова // Іноземні мови. – 2004. – №1. – С. 29-31.
2. Британ Ю.В. Формування професійно орієнтованої читачької компетенції в майбутніх викладачів англійської мови засобами Інтернет-технологій : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Ю.В. Британ. – К., 2014. – 302 с.
3. Волкова Н.П. Моделювання професійної діяльності у викладанні навчальних дисциплін у вишах : монографія / Н.П. Волкова, О.Б. Тарнопольський; ред. : О.Б. Тарнопольський; Дніпропетр. ун-т ім. А. Нобеля. – Дніпропетровськ, 2013. – 226 с.
4. Іноземні мови. 1 – 11 класи : методичні рекомендації щодо організації навчально-виховного процесу в 2015 / 2016 навчальному році з коментарем провідних фахівців. – Харків : Видавництво “Ранок”, 2015. – 96 с.
5. Малюга О.С. Навчання професійно орієнтованого читання наукових англійських текстів студентів-магістрів аграрних спеціальностей : дис... канд. пед. наук : 13.00.02 / О.С. Малюга. – К., 2007. – 516 с.
6. Методика навчання іноземних мов і культур : теорія і практика : підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів / Бігич О.Б., Бориско Н.Ф., Борецька Г.Е. та ін. / за загальн. ред. С.Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2013. – 590 с.
7. Міністерство освіти і науки України “Про навчальні плани і програми професійно-технічних навчальних закладів у 2015/ 2016 навчальному році” від 17.08.2015 № 1/9-394 // Профтехосвіта. – 2015. – № 8. – С. 2-3.
8. Корейба І.В. Методика навчання професійного читання майбутніх учителів німецької мови з використанням Інтернет-ресурсів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / І. В. Корейба. – К., 2011. – 286 с.
9. Пахомова Т.А. Изучение художественных текстов в системе профессиональной иноязычной подготовки студентов-филологов на продвинутом этапе / Т.А. Пахомова // Science and Education a New Dimension : Pedagogy and Psychology, 2015. – III (31), Is. 61. – С. 47 – 49.
10. Радецька С.В. Методика навчання майбутніх економістів професійно спрямованого читання англійською мовою з використанням комп'ютера : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / С.В. Радецька. – К., 2005. – 260 с.
11. Труханова Т.І. Індивідуалізація навчання професійно орієнтованого читання англійською мовою студентів технікумів та коледжів економічного профілю : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 / Т.І. Труханова. – К., 2001. – 19 с.

REFERENCES

1. Barabanova, H.V. Cognitive and communicative model of teaching professionally oriented reading in foreign language at nonlinguistic institution of higher education / H.V. Barabanova // Foreign languages. – 2004. – №1. – P. 29 – 31.
2. Brytan, Yu.V. The formation of professionally oriented competence in reading of future English teachers by means of Internet-technologies : dis. cand. ped. sc.: 13.00.02 / Yu.V. Brytan. – K., 2014. – 302 p.
3. Volkova, N.P. The modeling of professional activity at teaching educational disciplines at the institution of higher education / N.P. Volkova, O.B. Tarnopol's'kyj; ed. : O.B. Tarnopol's'kyj; Dnipropetr. university after A. Nobel` s name. – Dnipropetrovs'k, 2013. – 226 p.
4. Foreign languages. 1–11 forms : the methodical recommendations concerning the organization of teaching and educational process in 2015 / 2016 academic year with the comments of leading experts. – Kharkiv : Publishing house “Ranok”, 2015. – 96 p.
5. Malyuga, O.S. Teaching future masters in agriculture to read profession oriented scientific texts in English : dis. cand. ped. sc.: 13.00.02 / O.S. Malyuga. – K., 2007. – 516 p.
6. Methodics of teaching of foreign languages and cultures : theory and practice : textbook for students of classical, pedagogical and linguistic universities / Bihych O.B., Borysko N.F., Borets'ka H.E. ta in./ edited by S.Yu. Nikolayeva. – K. : Lenvit, 2013. – 590 p.
7. Ministry of Education and Science of Ukraine “About curriculum and programs of vocational school in 2015/ 2016 academic year” from 17.08.2015 № 1/9-394 // Proftecheducation.– 2015. – № 8. – P. 2–3.
8. Koreyba, I.V. Methodology of teaching professional reading skills to future teachers of German by means of Web resources : dis. cand. ped. sc.: 13.00.02 / I.V. Koreyba. – K., 2011. – 286 p.
9. Pakhomova, T.A. Analysis of fictional texts in the system of professional foreign-language competence development of students-philologists on the advanced level / T.A. Pakhomova // Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology. – 2015. – № 61. – P. 47 – 49.
10. Radetska, S.V. Computer aided Methods of Teaching Future Economists to read Professional Literature : dis. ... cand. ped. sc. : 13.00.02 / S.V. Radetska. – K., 2005. – 260 p.
11. Trukhanova, T.I. Individualization while teaching profession-related reading in English to students of technical schools and colleges : abstract dis. ... cand. ped. sc. : 13.00.02 / T.I. Trukhanova. – K., 2001. – 19 p.

A model of the formation of professionally oriented English language competence in reading of pupils of technical professional lyceums

Ya. S. Senchenko

Abstract. The article describes a model of teaching of pupils of technical professional lyceums professionally oriented English language competence in reading and ways to implement such a model in the teaching process “Foreign language” according to the following parameters: thematic units, number of hours, stages of training, exercises. The distribution of lessons within the corresponding themes are represented. Types of control and evaluation achievements of pupils of technical professional lyceums in the process of formation of professionally oriented English language competence in reading are considered.

Keywords: *teaching model, English language competence in reading, professionally oriented English language reading, technical professional lyceum*

Складові професійної компетентності викладача іноземної мови у немовному вищому навчальному закладі (оглядова стаття)

I.M. Сологор, В.Г. Костенко*

Українська медична стоматологічна академія, м. Полтава, Україна

*Corresponding author. E-mail: viktoriakostenko20@rambler.ru

Paper received 13.11.15; Accepted for publication 20.11.15.

Анотація. У статті здійснено аналіз змісту понять “професійна компетентність” і “професійна компетентність викладача іноземної мови”. Схарактеризовано складові професійної компетентності викладача іноземної мови у немовному вищому навчальному закладі з урахуванням особливостей навчально-виховного процесу.

Ключові слова: професійна компетентність, іноземна мова, компетенції, особливості навчального процесу у вищій школі, немовний вищий навчальний заклад

Постановка проблеми та її зв'язок з важливим науковими чи практичними завданнями. Глобальні зміни в політичній, економічній, культурній та інших сферах життя суспільства істотно впливають на підготовку фахівців різних галузей. Наразі суспільство вимагає від молодого фахівця готовності до вирішення проблем теоретичної та практичної значущості, подальшого професійного та кар'єрного росту, конкурентоспроможності в мінливих умовах ринку праці. Сучасний етап розвитку вищої освіти характеризується кардинальною зміною соціокультурного й освітнього контексту вивчення іноземної мови (ІМ). Передусім, це зумовлюється зростаючими потребами у налагодженні міжкультурної комунікації та інтеграції усіх сфер діяльності суспільства. У свою чергу, це спонукає сучасну педагогіку до переосмислення освітніх концепцій, вимагає суттєвих змін у підходах до навчання ІМ, перегляду його мети і змісту, впровадження новітніх технологій, удосконалення методів і прийомів навчання, пошуку нових, ефективних форм навчання. Очікувана результативність навчально-виховного процесу можлива лише за умови високої професійної компетентності кожного викладача ІМ. Відтак, питання професійної компетентності та її компонентів, а також творчого підходу викладача до своєї професійної діяльності не втрачають актуальності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми подальшої розробки теорії професійної компетентності в цілому та її окремих компонентів, актуалізації цієї теорії щодо представників різних професій, постійно перебувають у центрі уваги науковців. Безпосередньо питання професійної компетентності викладача ІМ досліджувалися такими вченими, як Аверьянова С., Астафурова Т., Балихіна Т., Гез Н., Бігич О., Гальскова Н., Голотюк О., Зимня І., Іванова Л., Ніколаєва С., Соловова О. та інші.

Аналіз літератури з питання, що досліджується, свідчить, що в сучасному педагогічному дискурсі наявні різні трактування поняття професійної компетентності. Разом з тим слід констатувати, що майже всі дефініції цього терміна, як правило, уточнюють і доповнюють одна одну. Оскільки дослідження професійної компетентності викладача іноземної мови у вищій школі неможливо розглядати у відриві від поглядів на цей феномен з точки зору психології та загальної педагогіки, розглянемо деякі з них більш детально.

Відомий британський психолог Дж. Равен дефініює компетентність як специфічну здатність, необхідну

для ефективного здійснення конкретної дії в конкретній предметній галузі. Ця здатність включає вузькоспеціальні знання особливого роду, предметні навички, способи мислення, а також усвідомлення особистої відповідальності за свої дії [10].

На думку М.А. Холодної [13], компетентність – це особливий тип організації предметно-специфічних знань, які дозволяють приймати ефективні рішення у відповідній галузі діяльності. Ці знання повинні корелюватися з такими характеристиками, як: різноманітність, структурованість, категоріальність, конструктивність, гнучкість, адаптивність, рефлексивність, оперативність, доступність.

В.М. Введенський [2] під професійною компетентністю розуміє здатність до ефективного здійснення професійної діяльності, зокрема швидкого оволодіння сучасними способами діяльності й успішне виконання своїх професійних обов'язків.

За твердженням Ю. Татур [11], компетентність фахівця з вищою освітою виражається у здатності до реалізації свого потенціалу в успішній творчій професійній діяльності, усвідомленні соціальної значущості та особистій відповідальності за результати цієї діяльності, а також у необхідності її постійного удосконалення.

С. Вітвицька терміном “компетенція” позначає сукупність якостей особистості, її загальну обізнаність, що ґрунтується не лише на знаннях, досвіді, певних цінностях, набутих у процесі навчання у виші, але й на її здібностях. Авторка виокремлює такі компетенції: соціальні, полікультурні, комунікативні, інформаційні, компетенції саморозвитку та самоосвіти, а також компетенції, що виявляються як здатність до раціональної, продуктивної, творчої діяльності [3, с. 192].

Не суперечить розумінню професійної компетентності, наданому vs., й позиція Н. Уйсімбасової, котра вважає, що в структурі професійної компетентності спеціаліста будь-якої спеціальності наявні проєктувальний, інформаційний, організаторський, комунікативний та аналітичний компоненти, які є результатом розвитку професійних якостей особистості (пам'яті, логічного мислення, емоційної стійкості, уваги, рішучості) у поєднанні зі стійкою системою моральних цінностей. Отже, “професійна компетентність формується за допомогою складної трансформації інтересів, мотивів, потреб, під час практики, на основі процесів усвідомлення та переосмислення [12, с. 19]”.

Як впливає із зазначеного вище, професійна компетентність має системний характер і охоплює певні

компетенції, які реалізуються у досвіді конкретної діяльності викладача [17]. У нашому дослідженні вслід за А. Хуторським [14] і Т. Батієвською [1], компетенцію розглядаємо як деяку наперед задану вимогу в освітній підготовці фахівця, а компетентність — як вже сформовану особистісну якість (характеристику). Відтак, компетентність формується з окремих компетенцій, але у жодному разі не зводиться до них. Таке розуміння дає змогу стверджувати, що компетентності не можна навчити, адже вона є *продуктом* певного соціального досвіду.

Виходячи з цього компетентність виступає однією з основних умов розвитку й усвідомлення мотивів професійної діяльності, спрямованості до самоствердження у професійній сфері, реалізації творчого та наукового потенціалу, зростання авторитету.

Мета статті — схарактеризувати складові професійної компетентності викладача ІМ у немовному вищому навчальному закладі, необхідні для ефективної професійної діяльності в умовах сьогодення.

Виклад основного матеріалу дослідження. У світлі сказаного вище, професійна компетентність викладача ІМ розглядається нами як єдність психологічної, теоретичної і практичної готовності та здатності до здійснення успішної педагогічної діяльності в навчанні ІМ.

На думку С. Ніколаєвої, компетентність учителя ІМ утворена: чотирма блоками компетенцій: 1) іншомовною комунікативною компетенцією, до складу якої входять мовна, мовленнєва та соціокультурна компетенції; 2) власне професійною компетенцією, що поєднує філологічну, психолого-педагогічну та методичну компетенції; 3) іншомовною професійно-комунікативною компетенцією, у якій синтезовані мовна професійно орієнтована компетенція, мовленнєва професійно орієнтована компетенція та соціокультурна професійно орієнтована компетенція; 4) загальною компетенцією, яка об'єднує інструментальну, міжособистісну та системну компетенції [7, с. 15]. Ці компетенції слід вважати базовими і для викладача іноземної мови у вищій школі, втім їх перелік потребує доповнення й розширення з огляду на особливості навчально-виховного процесу в цій групі закладів освіти.

Найбільш дослідженою нині є комунікативна компетенція, яка досліджувалася різними вченими (Н. Бібік, З. Васильєва, І. Колеснікова, О. Мудрик, В. Слассьоніна, Т. Симоненко, Т. Ньюкомб, Р. Росс, Л. Сассман та ін.). Зокрема, у праці М. Canale та М. Swain розглядаються теоретичні засади формування комунікативної компетенції майбутніх фахівців з іноземних мов [15]. Питанням формування вмінь і навичок спілкування іноземною мовою, побудови моделі процесу іншомовної комунікації присвячене дослідження А. Davies [16]. На думку Н.У. Widdowson, до складу комунікативної компетенції вчителя ІМ входять мовна, мовленнєва та лінгвокраїнознавча компетенції [18]. Іншомовна комунікативна компетенція, передбачає вміння здійснювати мовленнєвий акт, у якому реалізується комунікативно-мовленнєва поведінка на основі фонологічних, лексико-граматичних, соціолінгвістичних знань і вмінь відповідно до поставлених завдань, проблем і ситуацій. Однак, ця компетенція не лише передбачає володіння всіма видами мовленнєвої діяльності, але й культурою писемного й усного мовлення.

В умовах глобалізації суспільства та розширення міжкультурних контактів на передній план виходить соціокультурна компетентність викладача ІМ, адже він повинен спонукати студента не просто оволодіти ІМ як засобом спілкування, а й продуктивно взаємодіяти з представниками інших мов і культур у соціокультурному просторі. У цьому контексті не можна не пригадати слова О.О. Леонтьєва, що зміст поняття “культура” містить інформацію про: соціальне середовище, культурний стереотип певного суспільства, зміст і внутрішню ієрархію його соціальної пам’яті (систему цінностей, національних героїв), практичну семіотику (правила поведінки), етнопсихологічну характеристику народу, духовну культуру (світогляд, релігійно-моральні особливості), пареміологію, конотації, наприклад, імена [цитуються за: 6].

Власне професійна компетенція викладача ІМ передбачає органічне поєднання знань із дидактики, психології та методики викладання ІМ в цілому та її окремих функціональних реєстрів. Ця компетенція також виявляється широкою поінформованістю з проблем інновацій у галузі конкретних методик викладання, у використанні різноманітних сучасних освітніх технологій, засобів навчання, форм і способів роботи зі студентами.

Професійна компетентність викладача ІМ у вищій школі значною мірою визначається наявними в нього якостями, які сприяють його спілкуванню зі студентами, визначають швидкість і ступінь оволодіння останніх необхідними вміннями. Такий висококваліфікований та компетентний викладач добре розуміє свою суспільну відповідальність, успішно здійснює планування та постійний розвиток своєї діяльності виступає ключовою фігурою у формуванні професійної компетентності студентів.

Інформаційну компетенцію, яка нині є невід’ємною компонентою в структурі професійної компетентності викладача вищої школи, услід за В. Ореховою [8], розглядаємо як: 1) здатність до самостійного пошуку й обробки інформації, необхідної для якісного виконання професійних завдань; 2) здатність до групової діяльності та співробітництва з використанням комунікаційних технологій для досягнення професійно значущих цілей; 3) готовність до саморозвитку в сфері інформаційних технологій та усвідомлення необхідності постійного підвищення кваліфікації і самореалізації у процесі професійної діяльності.

Беручи до уваги, що визначальна особливість професійної діяльності викладача вищої школи — високий ступінь поєднання наукового та навчального компонентів із залученням студентів до наукових досліджень, проектна компетентність полягає не лише у здатності проектувати навчально-виховний процес і передбачати його результати, але й проектувати та прогнозувати власну наукову діяльність і наукову роботу студентів.

Ефективна, плідна науково-дослідницька діяльність можлива за умов сформованої пізнавально-інтелектуальної та дослідницької компетенції. Перша охоплює сукупність теоретичних знань, практичних умінь, навичок, ставлень, досвіду, особистісних якостей, що дають змогу здійснювати пошукову, евристичну діяльність, самостійно здобувати нові знання, приймати рі-

шення. Друга передбачає оволодіння науковим мисленням, умінням спостерігати й аналізувати, висунення гіпотези для вирішення спірних питань, виконувати дослідницьку роботу, аналізувати наукову літературу.

Рефлексивна компетентність викладача полягає у здатності аналізувати результати своєї діяльності, сформулювати свій індивідуальний педагогічний стиль, досягти адекватної професійно-особистісної самооцінки, проектувати свої зусилля у площину професійного зростання та постійного самовдосконалення [5].

Висновки з даного дослідження. Таким чином, професійна компетентність викладача іноземної мови, будучи інтегральною властивістю особистості, виявляється в сукупності таких компетенцій, як: професійна (дидактична, психологічна, методична), лінгвістична (філологічна), комунікативна, інформаційна, соціокультурна, проектна, рефлексивна. Наявність комплексу цих компетенцій забезпечує ефективність професійної діяльності викладача іноземної мови та відповідає потребам сьогодення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Батієвська Т. Формування інформаційної компетентності майбутніх учителів як умова забезпечення ефективності педагогічного процесу на основі інформаційних технологій навчання // *Імідж сучасного педагога*, 2010. №3 (102). С. 44-47.
2. Введенський В.Н. Моделювання професійної компетентності педагога // *Педагогіка*, 2003. № 10. С. 51 – 55.
3. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи : метод. посіб. Київ: Центр навчальної літератури, 2003. 316 с.
4. Голотюк О. Становлення та розвиток професійної компетентності викладачів іноземних мов у світлі європейських завдань // *Імідж сучасного педагога*, 2006. Вип. 3-4 (62-63). С. 114-116.
5. Желанова В.В. Використання технологій формування рефлексивної компетентності в процесі професійної підготовки вчителя початкових класів // *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*. Серія: Педагогіка і психологія: зб. наукових праць. Вінниця: ТОВ фірма «Планер», Вип. 27/2009. С. 132-136.
6. Лысакова И. П. Развитие современной методики обучения РКИ: актуальное и традиционное // *Вестник Московского университета*. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация, 2005. № 4. С. 134-139.
7. Николаева С.Ю. Основы современной методики преподавания иностранных мов (схеми і таблиці): [навч. посіб.], Київ : Ленвіт, 2008, 258 с.
8. Орехова В.А. Формирование информационной компетентности педагога / URL: <http://nsportal.ru/shkola/raznoe/library/statya-formirovanie-informacionnoy-kompetentnosti-pedagoga>
9. Побірченко Н.С. Компетентнісний підхід у вищій школі: теоретичний аспект // *Освіта та педагогічна наука*, 2012. № 3 (152). С.24-31
10. Равен Дж. Педагогическое тестирование: Проблемы, заблуждения, перспективы; [пер. с англ.]. [2-е изд., испр.] Москва: "Когито-Центр", 2001, 142 с.
11. Татур Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста // *Высшее образование сегодня*, 2004. № 3. С. 20-26.
12. Уйсімбаева Н. Развитие професійної компетентності – шлях до підготовки висококваліфікованих фахівців // *Рідна школа*, 2006. № 10. С. 17-19.
13. Холодная М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования, СПб. : Питер, 2002. 272 с.
14. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования // *Народное образование*, 2003. № 2, С. 58-64.
15. Canale, M., Swain M. A theoretical framework for communicative competence. In palmer A.S. Groot, P.G. Trosper S.A. (eds) // *The construct validation of test of communicative competence*. Washington, D.C.1981 TESOL.
16. Davies, A. Communicative Competence as language Use// *Applied Linguistic*, 1989. 10/2, P. 157-170.
17. Widdowson, H.Y. Knowledge of Language and Ability for Use // *Applied Linguistics*, 1989. 10/2, P. 128-137.

REFERENCES

1. Batiyevska, T. Development of information competence in future teachers as a condition to provide the effectiveness of teacher training on the basis of information technology implementation // *Image of modern teacher*, 2010. 3 (102). P. 44-47.
2. Vvedenskiy, V.N. Modeling of the professional competence of the teacher // *Pedagogy*, 2003. 10, P. 51-55.
3. Vitvytska, S.S. Basics of High School Education: method. Guidance, Kiev: Center of Educational Literature, 2003. 316 p.
4. Holotyuk, O. Formation and development of professional competence of language teachers in the accordance with European requirements // *Image of modern teacher*, 2006. Vol. 3-4 (62-63), P. 114-116.
5. Zhelanova, V.V. Technologies promoting the development of reflexive competency in training primary school teachers // *Scientific proceedings of Vinnytsia State Pedagogical University*. Series: Pedagogy and Psychology: research papers. Vinnitsa: LTD "Glider", 2009. Vol. 27. P. 132-136.
6. Lysakova, I.P. The development of modern methods of teaching Russian as foreign language: the latest and conventional approaches // *Vestnik of the Moscow University. Linguistics and intercultural communication*, 2005. Vol. 19, № 4, P. 134-139.
7. Nikolaeva, S.Yu. Fundamentals of modern methods of teaching foreign languages (diagrams and tables), Kiev.: Lenvit, 2008, 258 p.
8. Orekhova, V.A. Development of teachers' information competence / URL: <http://nsportal.ru/shkola/raznoe/library/statya-formirovanie-informacionnoy-kompetentnosti-pedagoga>
9. Pobirchenko, N.S. Competence approach in higher education: theoretical aspect // *Education and Pedagogy*, 2012. № 3 (152), P. 24-31.
10. Raven, J.. Pedagogic Testing: challenges, delusions, prospects; [transl. from English]. - 2nd ed., Moscow. "Kohyto Center", 2001. 142 p.
11. Tatur, J.G. Competence and its role in training specialists: structure, models, quality // *Higher Education today*, 2004. № 3. P. 20-26.
12. Uysimbayeva, N. The development of professional competences as the way to training highly qualified specialists // *Native School*, 2006. № 10. P. 17-19.
13. Holodnaya, M.A. Psychology of intelligence. Paradoxes of research. SPb. : Peter, 2002. 272 p.
14. Hutorskoj, A.V. Key competences as components of personality-centered education paradigm // *Public Education*, 2003. № 2. P. 58-64.
15. Canale, M. , Swain, M. A theoretical framework for communicative competence. In palmer A.S. Groot, P.G. Trosper, S.A. (eds). *The construct validation of test of communicative competence*. Washington, D.C.1981 TESOL.
16. Davies, A. Communicative Competence as language Use// *Applied Linguistic*, 1989. 10/2, P. 157-170.
17. Widdowson, H.Y. Knowledge of Language and Ability for Use // *Applied Linguistics*, 1989. 10/2, P. 128-137.

Constituents of professional competence of foreign language educators in high non-linguistic schools (review article)

I.M. Solohor, V.G. Kostenko

Abstract. Professional competence of foreign language educator is an individual integral asset that presupposes organic interweaving of knowledge in didactics, psychology and language teaching methodology. This competence also manifests itself by general familiarity with specific innovative approaches and techniques in language teaching, by use of various up-to-date technologies, tools, and ways to encourage students' learning. Professional competence of foreign language educators in non-linguistic schools is determined by their personal qualities that may favour their interaction with the students, affect the rate and extent of students' ESP mastery. The educators should be able to plan their professional progress.

Keywords: professional competence, foreign language, competences, peculiarities of academic process in higher education, non-linguistic university

Патріотичне виховання студентської молоді засобами музичної державної символіки

Г.А. Тупікова

Київський національний університет імені Тараса Шевченка, м. Київ, Україна

Paper received 29.09.15; Accepted for publication 20.11.15.

Анотація. Досліджено можливості використання державної музичної символіки як засобу патріотичного виховання студентів; запропоновано ефективні сучасні методики використання державного гімну як засобу патріотичного вихованості молоді; виявлено педагогічні умови виховної функції музичного мистецтва. Зроблено історично-біографічний та порівняльний аналіз державного гімну України з метою використання цієї інформації для оптимізації активності патріотичної діяльності молоді.

Ключові слова: патріотичне виховання, студенти, музичне мистецтво, Державний Гімн України

Вступ. Вищі навчальні заклади володіють величезним потенціалом у формуванні патріотизму майбутніх фахівців, тому дуже важливо, щоб у кожному ВНЗ була створена система виховних заходів, спрямованих на формування активних громадян, справжніх патріотів своєї Батьківщини. В державній «Концепції національно-патріотичного виховання дітей та молоді» від 2015р. важливим елементом у вихованні патріотизму студентів вважається «повсякденне» формування поваги до Конституції України, Законів України, державної символіки. В зв'язку з цим є доцільним формування патріотизму студентів через активне використання у різноманітних заходах державної музичної символіки.

На сучасному етапі Державний Гімн України стає міцним емоціональним рушієм у суспільній свідомості. Тому дуже важливо не тільки традиційно використовувати гімн як ритуал у різних церемоніях, а й проводити цілеспрямовану низку виховних заходів, де Державний Гімн відіграє головну роль.

Стан дослідження. Проблема патріотичного виховання студентів вищих навчальних закладів представлена українськими дослідниками О. Абрамчук, І. Бехом, В. Герасимчук, В. Дроговодом, О. Онопрієнко, М. Дубиною, Д. Тхоржевським, П. Щербанем та ін.

Особливості виховної функції музики, її перетворювальної сили розкриваються у дослідженнях Г. Ващенко, С. Кара-Мурзи, С. Нечай, А. Пілічяускаса, Г. Шевченко, Р. Шульги та ін. Проте, величезний виховний потенціал гімну України у розвитку патріотизму студентів, на наш погляд, було досліджено недостатньо.

Метою цієї статті є вивчення можливостей Державного Гімну України як засобу патріотичного виховання студентської молоді.

Для досягнення поставленої мети необхідно вирішити ряд **завдань**: виявити педагогічні умови виховної функції музичного мистецтва як засобу патріотичного виховання студентської молоді; обґрунтувати використання державної музичної символіки як засобу патріотичного виховання студентів; запропонувати ефективні сучасні методики використання державного гімну як засобу виховання патріотизму у молоді.

Виклад основних положень. Цінність гімну полягає у тому, що його музичний та поетичний зміст впливає на психологічний стан студентів та надихає їх зайняти певну позицію та відповідно неї ставитись до Батьківщини.

Кожна українська пісня патріотичного складу - це символ незламності духу нашого народу та засіб виховання молоді в дусі патріотизму. Вони є носіями

формування любові до Вітчизни та намагання стати на її захист. Гімн нашої держави є одним з головних її символів. У процесі сприйняття державного гімну студенти в образній формі усвідомлюють почуття любові до Батьківщини, ознайомлюються з основними засобами музичної виразності, які сприяють формуванню патріотизму. Значущою рисою музичного сприйняття гімнів студентами є його емоційність. Студентські роки – це період активного становлення особистості, стабілізації характеру. У цей період студент має оволодіти системою визначених знань, умінь і навичок, а також розвинути особистісно значущі якості, які відповідають постійно зростаючим вимогам суспільства. Особливе місце у формуванні особистості, у становленні її духовного світу належить музиці.

Гімни виникли набагато раніше, ніж герби та знамена. Гімни зародились, розвивались та еволюціонували у тісному зв'язку з розвитком державності. Найбільш повне та яскраве вираження вони знайшли не у суто інструментальній музиці, а у поєднанні музики зі словом. У становленні держави музична символіка відігравала важливу роль. Через гімн музична культура народу має своє національне обличчя та сприяє її самобутньому розвитку. Багато видатних українських композиторів зверталися у своїй творчості до символів державності, визнаючи їх вирішальне значення у розвитку країни. Це Д. Бортнянський, М. Лисенко, С. Людкевич, Д. Січинський та ін. Вони бачили їх простоту, ясність викладу, людяність, черпали в них думки й натхнення для уславлення своїми творами героїчних вчинків та перемог народу.

Гімни відрізняються специфічними засобами музичної виразності: мають урочистий, величний характер, здатність зробити піднесений настрій, обов'язково мають високий художній рівень та добре запам'ятовуються. Ритм складається з чергування восьмих та четвертих часток. Розмір звичайно двох або чотиридольний. Велична, піднесена музика гімну спирається, як правило, на ритм маршу: на закличну, впевнену інтонацію, що її передає музичний інтервал кварта. Музичні фрази часто закінчуються четвертними, що зручно для дихання. Пісня має куплетну форму з повторенням. Гімни можна виконувати як із супроводом, так і без нього.

Однією з найбільших святинь рідного народу є національний гімн на музику М. Вербицького із словами першого куплету та приспіву твору П. Чубинського [2].

Автор тексту П. Чубинський (1939-1884) народився поблизу Києва на хуторі. Його родина походила з да-

внього козацького роду. Під час навчання на юридичному факультеті Петербурзького університету П. Чубинський бере участь разом із колишніми кирило-мефодіївцями Кулішом, Костомаровим та ін. у культурній діяльності. Після закінчення в 1861 р. університету він присвячує себе справі боротьби за відродження культури свого народу. Весною 1862 року в Києві на студентській вечірці Павло Чубинський написав свій варіант пісні студентів Кирило-Мефодіївського братства за мотивом сербської народної пісні «Жие Србіє» та слова польської пісні «Ще Полска не згинела». Це був прообраз майбутнього гімну. У 1862 р. П. Чубинського за українофільську діяльність було заслано на поселення до Архангельська. П. Чубинський відомий більше як фольклорист та етнограф, ніж поет. Проте він створив і низку віршів, що відомі і зараз.

«Ще не вмерла Україна» - національний гімн нашого народу – народився у страшний для української культури час. У 1863 році вийшов так званий «Валуєвський указ» про заборону української мови, який підтверджувався урядовими указами у 1876, 1881, 1892, 1895 та 1914 рр. Культура народу зазнала руйнівних втрат. Коли циркуляр стверджував, що українська мова «не існувала, не існує і не може існувати», саме у цьому 1863 році Чубинський з заслання передає вірш «Ще не вмерла Україна», який пройнятий волелюбним духом, вірою в перемогу над ворогами українського народу.

Спочатку «Ще не вмерла Україна» існувала як вірш, що народився на Наддніпрянській Україні, а піснюю гімн став у Галичині. Автори гімну в житті ніколи не зустрічалися. У 1863 р. у журналі «Мета» текст майбутнього гімну надрукували разом із віршами Т. Шевченка. Під цими творами стояв підпис Шевченка, тому спочатку всі вважали цей вірш твором Кобзаря. Він набуває популярності серед галицької молоді. Ймовірно, це надихнуло о. Михайла Вербицького (або йому було замовлено перемишльською «Громадою») написати патріотичну пісню. Автор музики М. Вербицький (1815-1870) багато часу жив і працював у с. Млин (зараз це територія Польщі) священником у сорокових роках і жив там до шістдесятих років XIX ст. Перед тим працював учителем, керував сільським хором. Писав хоріві та інструментальні твори, використовуючи вірші Т. Шевченка, Ю. Федьковича та народний фольклор. Перше виконання твору «Ще не вмерла Україна» як гімну відбулося 10 березня 1865 року у Перемишлі як завершальний номер концерту, присвяченому Т. Шевченку, диригував А. Вахнянин. Після першого ж виконання пісня набула популярності. Її розповсюдження почалося через виконання у греко-католицьких церквах по всій західній Україні спочатку у вигляді солоспіву, а потім як хорал.

За часів Української Народної Республіки «Ще не вмерла Україна» також була національним гімном. Його також виконували та вважали гімном країни в Українській Повстанській армії в роки Другої Світової війни та після неї, а також січові стрільці, вояки Української Галицької Армії, шістдесятники та інші патріоти України.

Національний гімн нашого народу більше ста років викликав страх у поневолювачів нашого народу. Як у

царській Росії, так і в радянські часи пісня суворо заборонялася. Українці створили багато пісень, яким належить велика роль у піднесенні національного духу, прославленні волі і свободи нашого народу. Інші патріотичні пісні, такі як «Заповіт» та «Боже великий, єдиний, нам Україну храни» теж вважалися неофіційними національними гімнами, але жодна з них не зазнала таких репресій та не набула такої популярності як «Ще не вмерла Україна». Чому так відбувалося? Для того, щоб відповісти на це питання, зробимо порівняльний аналіз цих творів. Пісня «Заповіт» (сл. Т. Шевченка, муз. Г. Гладкого) – це народна пісня революційного характеру, бойовий заклик до боротьби з поневолювачами України. «Боже великий, єдиний, нам Україну храни» (сл. О. Кониського, муз. М. Лисенка) є насамперед духовним гімном, молитвою за Україну, за її народ та за її волю. У «Ще не вмерла...» утверджується потужна, непереможна сила у боротьбі за волю і свободу народу, побудову власної держави. Ця пісня дійсно може об'єднати наш український народ у єдину націю, що усвідомлювали урядовці російської та радянської імперії та боялися цієї пісні.

«Ще не вмерла Україна» відображає етапні моменти історичної історії українського народу в боротьбі з ворогами за свою волю і свободу та проникає поглядом у перспективи його духовного відродження. Саме цією спрямованістю в майбутнє, саме завдяки своєму визвольному пафосові пісня пустила глибоке коріння в національну свідомість українців обох частин України. І слова, і музика утверджують провідні ідеї, мотиви нашої волелюбної національної духовності. Пісня прославляє ідеали єдності народу, соборності його споконвічних етнічних земель.

Цікавими є умови створення поетом тексту вірша, його варіанти, які поширювалися серед інтелігенції, народу. Дослідник історії написання твору П. Чубинського Д. Чередниченко у своїй книзі «П. Чубинський. Сопілка» наводить нові факти про першотекст вірша П. Чубинського, і весь зміст та особливості його пов'язані з національно-патріотичною традицією української літератури, зокрема XVI-XVIII ст. Ідеї та мотиви вірша П. Чубинського, його глибокий патріотизм, суголосні творчості Т. Шевченка, П. Куліша, українській, і, ширше, слов'янській народній творчості, зокрема поезії [1, с. 277].

26 серпня 2013 року відбулася визначна подія для всіх українців. Центр всесвітньої спадщини ЮНЕСКО визнав гімн України найкращим у світі. При цьому враховувалося чотири показники, по двох з них український гімн здобув вищий бал – милозвучність, гармонічне поєднання музичної та текстувальної частин. Високий бал також був за оригінальність музичного рішення та цілісність твору.

Сьогодні, в умовах проведення антитерористичної операції, коли ворог намагається роз'єднати українців, лишити незалежності нашу країну, державний гімн, як засіб патріотичного виховання студентів, стає міцною духовною зброєю, носієм засад формування любові до Батьківщини та намагання стати на її захист. Вплив державного гімну на свідомість та поведінку студентів базується на закономірностях виховання особистості, та насамперед, на вихованні її почуттів.

Музика у студентському житті, якщо вони не музиканти, скоріш за все знаходиться у сфері дозвілля та виконує гедоністичну функцію. А. Пілічяускас, академік Міжнародної академії наук, доктор мистецтвознавства у статті «Про виховну роль музики або виховання музикою: можливості та міфи» торкається важливої проблеми виховної можливості музики. Він стверджує, що спонтанне, неконтрольоване виховання музикою може дати тільки незначний результат. Наприклад, можна слухати твори Й. Баха, які він призначив для укріплення духовної християнської віри, та залишатися атеїстом. До такого ж результату може призвести також вербальна характеристика музики, яку вихователь використовує для характеристики засобів музичної виразності, або для характеристики настрою музики. Цей метод, на думку автора, веде до розмови про музику, як про щось стороннє. Весь час характеризується зовнішній об'єкт, який виключає зі змісту перцепції почуття та думок сприйманого. Це не нашоухе на саме прослуховування твору та аналіз тих думок та почуттів, які виникли під час прослуховування [4, с. 5-6]. Відомо, що для виховного впливу на особистість необхідна єдність, як мінімум, двох компонентів – почуттів та думок (ідей), які взаємодіють у конкретній ситуації, яка провокує людину до духовно-моральних роздумів. Вдале моделювання духовно-моральної ситуації допоможе вихователю керувати змістом та направленістю обговорення у залежності від вікових особливостей та інтересів студентів, враховувати соціальне становище та проблеми держави. Через цей метод набагато зростає уважність та активність студентів.

Шляхи пізнання музики можуть бути різними, але добре, якщо вони використовуються в комплексі. Це може бути вокальне виконання твору (сольно або з хором чи ансамблем) або інструментальне (гра на музичному інструменті). Може бути прослуховування (через засоби ЗМІ), або слухання з конкретною установкою перед та з роздумами про музичний твір після. Пробудженню інтересу до гімну та любові до нього, розвитку вміння слухати та чути сприяє *метод повторності* (неодноразове повторення музичного твору). Заходами, що стосуються виконання гімну, можуть стати «конкурс на кращий творчий підхід до виконання Гімну України», «конкурс виконавців патріотичної пісні» або «конкурс на кращу авторську патріотичну пісню-гімн».

Молоді притаманна гіперактивність, через що вона є активними учасниками різних телешоу, флешмобів, політичних акцій та інших мистецьких розважальних форм. Враховуючи це, можна запропонувати студентам участь у патріотичному *флешмобі* з виконанням гімну України або *естафеті* «Заспівай гімн України в громадському місці та передай іншому». Такі форми патріотичного виховання діють не тільки на учасників акцій, а й на велику частку студентства, тому що завжди їх знімають та викладають у мережі Інтернет.

Ефективним засобом патріотичного виховання на основі державного гімну можна вважати *метод пошу-*

кової діяльності, яка є важливим доповненням до безпосередньо музичної діяльності. С. Кара-Мурза доводить, що «найефективніші засоби інформації завжди засновані на контрапункті, гармонічному багатоголоссі смислу та естетики. ...Впливаючи через різні канали сприйняття, повідомлення, «запаковане» у різні типи знаків, може тривалий час підтримувати інтерес та увагу людини» [3, с.3]. Виявлення нової, цікавої інформації, яка стосується історії виникнення, життєдіяльності авторів, подій, які розвивались та розвиваються навколо головного музичного символу України, нашоухе на роздуми, які мають привести студентів до активної патріотичної діяльності. Для максимального ефекту важливо комбінувати вербальну інформацію з візуальною, тому що зорові образи знижують поріг зусиль, необхідних для сприйняття інформації та роблять її більш доступною. Метод пошукової діяльності передбачає використання таких методик та технологій пошукової діяльності, як лекція-роздум, естафета думок, бесіда, сократівська бесіда, диспут, філософський стіл.

Висновки. Отже, для успішного прояву виховної функції музики необхідні особливі умови:

- 1) Музика повинна обов'язково викликати великий інтерес;
- 2) Актуальна тема виховного заходу та відповідні духовно-моральні установки для всіх видів музичної діяльності;
- 3) Взаємодія з музикою (пізнання музики), тобто емоційне інтонування;
- 4) Конкретна установка, яка провокує духовно-моральні роздуми на постійному фоні емоційних почуттів;
- 5) Вміння вихователя моделювати відповідні установки, які необхідні для успішного слухання музики, або будь-якої іншої музичної діяльності;
- 6) Обов'язкове обговорення після взаємодії (прослуховування або виконання) з музикою.

Успішність методів патріотичного виховання засобами державної музичної символіки напряму залежить від врахування вікових особливостей студентів та нової ментальності молоді. Ефективними формами та методами виховання патріотизму сучасної молоді на основі державного гімну країни вважаємо методи моделювання духовно-моральної ситуації, методи пошукової діяльності, метод повторності; форми організації процесу патріотичного виховання, пов'язані з використанням сучасних технічних засобів, такі як патріотичний флешмоб та естафета «Заспівай гімн України в громадському місці», «конкурс виконавців патріотичної пісні» або «конкурс на кращу авторську патріотичну пісню-гімн». Перспективним напрямом подальших розвідок вважаємо розробку репертуару патріотичної спрямованості, в яких було б актуалізовано відповідні ідеї та обрані на основі аналізу науково-педагогічної та методичної літератури методи та форми його використання для патріотичної вихованості студентів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дубина М.І. Виховання патріотизму в учнів та студентської молоді [Текст] / М.І. Дубина, Ю.Д. Руденко; Акад. наук вищої освіти України. – К.: Експрес – поліграф, 2010. 403с.
2. Закон України «Про Державний Гімн України» від 06.03.2003р., № 602 – IV// Відомості Верховної Ради України. 2003. N 24. С. 163.

3. Кара-Мурза С. Манипуляция сознанием /С. Кара-Мурза. М.: ЭКСМО, 2000. 864с.
4. Пиличяускас А. О воспитательной роли музыки или воспитание музыкой: возможности и мифы / А. Пиличяускас /

URL: http://www.piliciauskas.lt/Straipsniai/Nepublikuoti/o_vospitatelnoj.pdf

REFERENCES

1. Dubyna, M., Rudenko, Y., 2010. Education patriotism in pupils and students. Kyiv: Expres-poligraf.
2. The Law of Ukraine "On the State Anthem of Ukraine" from 06.03.2003, № 602 – IV. // Bulletin of Supreme Council of Ukraine. 2003. N 24. P. 163.
3. Kara-Murza, S., 2000. Manipulation of consciousness / S. Kara-Murza / М.: Eksmo, 2000. 864 p.
4. Pilichiauskas, A. On the educational role of music and music education: Opportunities and myths / URL: http://www.piliciauskas.lt/Straipsniai/Nepublikuoti/o_vospitatelnoj.pdf

Patriotic education of students by means of musical national symbols

G. Tupikova

Abstract. The article proves the value of the anthem "Shche ne vmerla Ukraina" as a means of patriotic education of students. The historical overview was made on the emergence and establishment of anthems as symbols of states, the means of musical expressiveness of anthems were outlined. The techniques, which do not give the desired result of education by means of music, were named. The conditions, under which music has more effect on the education of the person, were revealed. The application of methods and forms of patriotic education, taking into consideration the age peculiarities of students, was grounded. Historical-biographical and comparative analysis of the national anthem with other popular patriotic songs of Ukraine was made in order to use this information to optimize the activity of the patriotic youth.

Keywords: *patriotic education, students, musical Art, the national anthem of Ukraine*

PSYCHOLOGY

Quantitative and qualitative characteristics of personal life strategy

I. Korniyenko

Mukachevo State University, Mukachevo, Ukraine

Paper received 03.11.15; Accepted for publication 16.11.15.

Abstract. The article is devoted to define the basic qualitative and quantitative characteristics of person's life strategy and study its impact on life satisfaction and mental health. The results of this research prove that people with higher level of consciousness of life and general subjective control on average choose and realize rational lifestyle strategy, which means consciously or unconsciously take position of an active creator of personal life, based on the values of love, beauty, art, kindness and self-development.

Keywords: *life strategy, satisfaction of life, level of responsibility, level of awareness of life*

Introduction. Each of us at some point of time thinks what the life is and what it means. For most people, this question is connected, first of all, with the model of existence, how to live life happily, more dignified, beautiful, joyful and well. We all try to have a beautiful life and keep searching for new methods of achieving this goal. However, the consumer mode of existence, which humanity chooses mostly today, begins to work against us. Inefficient use of natural resources tears living environment apart; ownership of things is becoming the goal itself, greatly impoverishes spiritual life of a person and becomes a major reason of interpersonal conflicts. It puts people into the position of necessity to reconsider their views, attitude towards the neighbor and the world.

The desires of modern humans are sometimes built not on a genuine believe their capabilities, but on desire to win over anyone, including their idealized "I".

Most people are complaining about the current government, which they think, does not provide "the good life" for them, do not even think about the fact that lack of "correct" government is the result of lack of person's faith in its own capabilities. To feel its own force, a person must take responsibility for every action and feel itself being the host of its life.

Thus, we understand the life strategy as a way of life, system of values and goals, the implementations of which, according to the person's ideas, leads to the most happy and high quality life. In other meaning, it is an art to conduct one's own life, which main goal is to find and implement its unique meaning.

The most important life strategy characteristics are level of responsibility, level of consciousness, personal values and human relationships. The main indicators of effectiveness are life satisfaction and psychological health.

Because of the reason that mental health is the goal of psychological practice, we believe that the study of the life strategy characteristics and their consistency will most closely approach the reasons of interpersonal conflicts including those, which associated with life dissatisfaction.

This work is devoted to determinate the basic qualitative and quantitative characteristics of life strategies and learn their impact on life satisfaction and person's mental health.

Literature Review. In psychology, the content of life strategy is considered in the theory of personality. Let us examine some of the social-psychological approaches of life strategies study. All these approaches are somehow reflect the person's need to organize its own life in such

way as to be the most effective in terms of individual understanding of life.

K.O. Abulkhanova-Slavka examined the life strategy problem in russian psychology. The author identified three main features of life strategy: lifestyle choice, resolve the contradiction of "I want – I have" and creating of conditions for self-realization and creativity. Abulkhanova-Slavka believes that personality can be called mature when it can establish a threshold of satisfaction in material needs and begins to consider them as one of the conditions of existence, while focusing their vital forces for other purposes. "This individual ability to switch their life aspiration from material values to others is an indication that the personality began to live it's personal life" [1].

Various typologies of life strategies can be found in social-psychological theories. Based on the social life of personality these theories reveal different ways of realization of desired lifestyle. E. Fromm argues that the market economy based on the relationship of competition affects adversely the mental health and personality development: a person faces a choice – «to have» or «to be», meaning possess maximum amount of material values or to develop personal qualities and powers given to a person by the nature. Frequently, pressured by social values people give preference to "to have" over perspectives of personal development [2]. Personal interests are ignored and this leads to mistakes in life choices. The practice of competitive relationship is putting pressure on people to succeed at any cost. K. Horney considers that in order to satisfy the needs imposed by social templates, a person utilizes three main strategies or personal types of relations with other people starting from the childhood: 1) movement to people – the single purpose of people with such strategy is love and all other objectives are set in order to achieve this love, 2) movement against people – value system of people with this strategy is based on the "jungle" philosophy – life is a struggle for existence, 3) movement away from people – need in independence is diverting such people from any kind of struggle [3].

Ukrainian psychologists identify three main types of life strategies: welfare strategy, vital success strategy and self-realization strategy [5]. Those types are based on generalized ideas about what people seek in their lives. The content of those strategies is determined by the nature of social activity of the personality. Thus, receptive ("consumer") activity is the basis of life welfare strategy.

American psychologists distinguish two groups of life strategies, which are based on superiority of internal and external aspirations. External aspirations, whose score depends on other people, based on values such as corporeal wealth, social recognition and physical attractiveness. Internal aspirations based on the values of personal growth, health, love, affection and society service. It is noted that the choice of strategy depends on the role of parents in the upbringing of a child. Parental autonomy support, emotional support and structuring of requirements for a child usually lead to child's internal aspirations. The dependence of mental health and the choice of different group of values was proved: people who are oriented on external more than internal values have lower mental health indicators. The level of mental health was determined by the method of "Personal Orientation Inventory" in Russian adaptation (methods of measuring the level of depression, vital energy and satisfaction of the life).

Quantitative characteristics of life strategy are responsibility and consciousness of life and we believe, affect life satisfaction, that is - how effective will go the realization of person's life goals. All these characteristics begin to form in the childhood under the influence of education. During the social development and changes in social morality a person could realize the values system and, as the result, its life goals start to have totally different meaning.

The problem of life strategy is close to the eternal problem of life's meaning, and if the first answer to the question "how to live?" then the second - "what should we live for?" Philosophers and writers were trying to understand the sense of life problem during centuries.

Many factors influence mental health. Main ones are taking responsibility for own life, self-knowledge as analysis of yourself, self-acceptance and understanding yourself as a process of internal integration, ability to live in the present, meaningfulness of life, capacity for empathic understanding etc. Experimental part of our research is dedicated to study the influence of some of these factors on life satisfaction.

An attempt to identify the main qualitative and quantitative characteristics of the life strategy was the goal of our research. To achieve the goal we had followed these tasks:

1. Determine the level of the above mentioned characteristics in different experimental groups.
2. Identify the extent how these characteristics affect life satisfaction.

It should be noted that the concept of life strategies should be considered on an individual and personal levels. We did not set ourselves the goal to identify and describe life strategy, which can be the most effective for human life, since the notion of efficiency is always associated with the historical and cultural context.

Method

Participants. The subject of our research was vital semantic orientation, level of subjective control, system of values and relationships. The objects of the research were young people (18 to 30 years old) with specialized secondary and high education. All respondents are representing different social groups and institutions. In total, 85 persons, including 54 women and 31 men were involved in the research.

Materials and Procedure. Methodological tools were represented by the following questionnaires: Purpose-in-Life Test (PIL), Level of subjective control test (LSC) by E.Bazhin, Rokeach Value Survey (RVS) and method of unfinished sentences. These techniques are not only important for scientific research, but also contribute to the clarification and understanding of goals, values and meaning in their lives.

During the experimental research, two groups of respondents (A and B) based on the criteria of consciousness of life and two groups of respondents based on the criteria of social-demographic characteristics (C and D) were flagged: Group A - with high overall rate of meaningfulness of life; Group B - low overall rate of meaningfulness of life. The results of the data analyzed in pairs of groups (A and B, both men and women). The result of the study of groups C and D and the results of correlation analysis are not given in this article and are subjects of the following publications.

Results. The experimental data showed the average values of all indicators of PIL test for men are higher than the average values of women (see table 1).

Table 1. Average value of indicators according to the PIL test

	Objective	Process	Results	Locus control - I	Locus control - life	General indicator of PIL test
Total sample	31.10	25.49	25.28	20.18	29.39	101.5
Men	31.78	26.78	25.97	21.19	30.20	102.9
Women	30.42	24.19	24.59	19.16	28.58	100.1

However, the results of LSC test have some noticeable differences. Thus, men have higher indicators than women for the scale of total internality (It) and internality in the field of production relations (Ip). This assumes that men have higher level of subjective control over any situation in life as well as in industrial relations than women do. For other scales - Internality in family relations (Ifr)

and Interpersonal relationships (Ir) women have more control over their informal relations in comparison with men. Women have also higher level of subjective control regarding health, they believe that the preservation of health and recovery is largely depends on their actions (Ih). (see table 2).

Table 2. Average value of indicators of LSC test

	It	Ia	If	Ifr	Ip	Ir	Ih
Total sample	6.41	6.50	6.17	6.47	5.24	6.49	6.84
Men	6.43	6.46	6.12	6.41	5.28	6.33	6.78
Women	6.39	6.54	6.21	6.52	5.19	6.65	6.89

Note. It=total internality; Ia=internality of attainment; If=internality of failure; Ifr=internality in family relations; Ip=internality in the field of production relations; Ir=interpersonal relationships; Ih=subjective control regarding health.

Continuing the unfinished sentence "For me the most important thing is ..." women answered, "well-being and health of my family", "family happiness", men mostly – "a good job", "stability". It is interesting that in both groups with a high level of subjective control over positive events and situations is observed by scales of internality of attainment (Ia) and internality of failure (If).

Both groups of respondents have a tendency to think that all positive attainments in the life they obtained themselves while blaming bad luck for failures. Despite fairly high values according to both scales (over 6), if compared with average value of primary statistical characteristics of the questionnaire (5.5), in general, the differences of values of all scales of the LSC test are insignificant between men and women.

An unfinished sentence "For me the meaning of life is..." was completed by all the respondents with "in love", "in well-being of my family", "in the life itself". A sentence "I always wanted..." was usually completed with "to be happy". This proves that the meaning of life is not limited to happiness, but could be defined as a final objective of a person, which consists of multiple objectives, achieving which is accompanied with satisfaction, i.e. feeling of happiness.

Some respondents defined the meaning of life in helping others. However, the happiness of others as the personal value occupied low ranks, perhaps because for the person the most important is her/his own family and relatives, and only after that – all humanity. Respondents who found it difficult to continue the sentence the meaning of life or writing "is not defined", "in a fog" had low indicators of Gi (PIL test), but fairly high level of general internality. Higher ranks have values such as knowledge, ac-

tive life and development. Perhaps, despite the low level of Gi, they are highly motivated to find life-significant purposes.

The results of survey showed that respondents associated the concept of life strategy, usually with objectives, planning, achievement, success, and a number of personal characteristics, such as activity, commitment, foresight, perseverance, etc. Most of the respondents indicated that they had their own life strategy, which, according to their ideas, was aimed to achieve important goals, and the effectiveness of its implementation depended on the above-mentioned personal characteristics. Others found it difficult to answer these questions and, as it turned out, these respondents had lower indicators of PIL test, including a scale "Objectives" mean value of the sample was only 27.6 points.

It is interesting that responsibility as a personal characteristic that influences the effectiveness of behavioral strategies, was rarely mentioned by the respondents. However, as the results of LSC test (see table 2), the average level of subjective control across the sample was 6.41 points. (For comparison - the average primary statistical criteria of the survey is 5.5 points.) It is possible that the concept of responsibility has a wider meaning, which includes concepts such as duty, activity, commitment, and is often an unconscious feature of the life strategy.

Analyzing results (see table 3) of the values of the most polar groups based on the criteria of consciousness of life we can conclude that in the group "A" were respondents with the highest level of total index of life meaningfulness (Gi). These were respondents who, according to the results, had specific goals in life, which gives their life direction and temporal perspective.

Table 3. Average value of indicators according to the PIL test

Group	Objective	Process	Results	Locus control – I	Locus control – life	General indicator of PIL test
A	37.10	35.17	30.30	23.85	35.56	127.2
B	25.46	24.15	20.80	16.97	24.87	79.53

Note. A – with high level of General indicator of PIL test; B – with low level of General indicator of PIL test.

Their results in other scales by PIL test, unlike group B, are also quite high. Thus, Group A respondents are more inclined to perceive the process of life as interesting, emotionally rich and full of meaning. They are more satisfied with their lives' passed part (30.3) than those in group B (20.8), and also have a subjective image of themselves as strong individuals who have sufficient freedom of choice to build their life in accordance with their goals and ideas about its meaning. Respondents from group B, in contrast, tend to believe that life does not obey, they don't have control and planning something for the future does not make any sense for them. (see table 3). Group A has high-

er values of indicators by the scales of the LSC test than group B. This assumes that people, who believe that the most important events in their lives is the result of their own actions, have higher level of responsibility.

Higher ranks in both groups have individual life values (by D.O. Leontiev), such as love, health, happy family life [4]. However, with the rest of the values there are some differences. Thus, Group A respondents gave more preference (compared with group B) to values such as creativity, development, natural beauty and art, happiness of the others (see table 4).

Table 4. Average value of indicators according to the LSC test

	It	Ia	If	Ifr	Ip	Ir	Ih
A	8.26	7.39	6.84	7.47	5.88	7.64	7.91
B	4.83	5.38	5.29	5.81	4.27	5.77	5.56

Note. A – with high level of General indicator of PIL test; B – with low level of General indicator of PIL test. It=total internality; Ia=internality of attainment; If=internality of failure; Ifr=internality in family relations; Ip=internality in the field of production relations; Ir=interpersonal relationships; Ih=subjective control regarding health.

However, such values as corporal well-being, entertainment and public recognition showed lower ranks. Unfinished sentence "Sometimes I miss ..." respondents from Group B continued with names of certain objects, while respondents from Group A – with personal characteristics

(activity, courage, etc.). Respondents from group B usually complained on the unsatisfactory health and mentioned that it directly depended on the environment and other external factors; that was never mentioned in the group A.

Thus, we can make a conclusion that people which have lower levels of subjective control are not used to take responsibility for their lives, they do not feel the strength to influence the passage of their life, living with a strategy "to have" (by E. Fromm) in opposite to those who want "to be".

Conclusions. The main characteristics of person's life strategy are to take responsibility for own life, meaningfulness of life, availability of up built values and life goals. The results showed that having goals in life, based on values and relationships, taking responsibility for the implementation of these goals and the process of life significantly affects life satisfaction and mental health.

The results of the study showed that respondents with a high level of consciousness of life, which take the responsibility for the course of events, realizing themselves as masters of their life are more satisfied with self-realization and think that their life is interesting, emotionally intense in comparison to those who do not believe in their ability to have deep influence on their lives. Those people are often not happy with their lives and observe attitudes that their life is under the control of circumstances and other people. Consequently, they are more inclined to neurosis, interpersonal and intrapersonal conflict.

Life goals and system of values, on which this purposes are built, can be attributed to the qualitative characteristics of life strategy, as they reflect its content – human aspiration. We include the level of responsibility and consciousness of life, as they may affect the satisfaction of person's life to the quantitative characteristics of life strategy.

People with higher value of consciousness of life and overall subjective control, as a rule, choose and implement the lifestyle of creativity. Consciously or unconsciously they take a position of active creator of their own life and are based on such values as love, beauty, creativity, kindness and development.

Respondents with low values of general life consciousness but quite high values in terms of subjective control, are highly motivated to find life-semantic purposes. Those persons may not think about the meaning of their life, but at the same time perceive the process of life as interesting and emotionally intense. This suggests that persons have varying levels of awareness of their life strategy, including such characteristics as the consciousness of life.

We believe that the further work in studying the characteristics of person's life strategies should be aimed to a deeper research of responsibility. Responsibility as one of the main characteristics of life strategy has a great impact on the efficiency of main life goals realization by the person and, consequently, on life satisfaction and mental health.

Study of characteristics of life strategy can help the practical psychologists in better understanding of the causes of person's interpersonal conflicts and on this basis to achieve practical steps in mental health improving. Forming ideas about responsibility, human values at an early age may contribute to the harmonious development of the young person and its effective adaptation in a modern crisis society.

REFERENCES

1. Abul'hanova-Slavskaja, K.A. Life strategy / Moscow: Mysl'. 1991. 299 p.
2. Fromm, Erich. To have or to be / Continuum. 2008. 182 p.
3. Horney, Karen. Neurosis and human growth / Noron. 1991. 391 p.
4. Leont'ev, D.A. Psychology of sense: Nature, structure and dynamics of sense reality / M.: Smysl. 2003. 487 p.
5. Reznik, T.E., Reznik, Ju.M. Life strategies of personality: the search for alternatives / Moscow. 1995. 389 p.

Війна як політравма і досвід життєвої кризи особистості

Л.М. Гридковець*

Київський інститут бізнесу та технологій, м. Київ, Україна

*Corresponding author. E-mail: grydkovec@ukr.net

Paper received 11.11.15; Accepted for publication 24.11.15.

Анотація. У даній статті розглянуто підхід до розуміння війни з позиції полі- психотравматичного досвіду особистості. Представлені найбільш вагомі складники травматизації як учасників бойових дій, так і осіб, що опинилися в епіцентрі екстремальних ситуацій пов'язаних із війною. Досліджено безпосередні та віддалені ознаки дії травматичних подій на життєдіяльність особистості. Поданий короткий аналіз результатів емпіричного дослідження щодо механізмів активізації-гальмування психотравматизації особистості в умовах бойових дій та життєвої небезпеки.

Ключові слова: бойові дії, війна, психотравма, стрес, стресовий розлад, посттравматичний стресовий розлад, деприваційна травма, базові реакції

Наслідки війни для особистості належать до категорії політравматичного досвіду, оскільки війна завжди супроводжується: переживанням травматичного досвіду екстремальних ситуацій (обстріли і розстріли, переховування, засідки, обшуки, зради, насильство, підриви на розтяжках та мінах, стрес тощо), втратою рідних, близьких, знайомих, втратою здоров'я (активізація хронічних захворювань, поранення, больові синдроми); втрата майна і всього того, що було набуто людиною протягом багатьох років; вимушені масові переселення тощо; реакція суспільства як стрес в період після воєнних дій (оформлення допомоги, пенсій, отримання державних пільг тощо).

Звісно, найбільш значимими у перерахованому списку є людські жертви у всіх їх проявах та різноманітті.

Різні напрямки травматичного досвіду особистості в умовах ведення війни розглядали такі психологи, як: А.В. Дмитрієв, О. Запорожець, Л. Кітаєв-Смик, А. Ленгле, І.Г. Малкіна-Пих, М. Мюррей, М.М. Решетніков, М.М. Матяш, Є.В. Тарасова, А.В.Щеглов, О.В. Тімченко, В.Франкл, В.Є.Христенко, Л.І. Худенко, А. Штуценбергер, Л.Н. Юр'єва та ін.

Метою статті є презентація структури психотравматичного досвіду осіб зони бойових дій.

Досвід теперішньої української історії може бути корисним для світової психології і, в першу чергу, в контексті напрацювання ефективних механізмів допомоги мирному населенню та учасникам бойових дій.

Війна на Сході України з позиції

травматичного досвіду учасників бойових дій

По-суті з усіма перерахованими вище наслідками війни, Україна стикнулася в наслідок офіційно неоголошеної агресії з боку Росії на Донбасі та Луганщині. І попри те, що події у східному регіоні відповідають всім атрибутам війни, в офіційних джерелах події і надалі називаються антитерористичною операцією (АТО), що в свою чергу посилює травматичність емоційного досвіду учасників бойових дій. Наведемо два приклади із листів добровольців:

– «Потом было Старобешеве и первые раненые, первые погибшие (земля пухом Героям 40-ки), обстрелы "градом", дальше были бои под Иловайском. Жизнь под Иловайском показала, что люди без "кожуры" способны на многое и экстремальные ситуации из сильных могут сделать слабыми, а слабых-сильными. Мы не обученные, не подготовленные со стрелкотней были брошены против танков и людей

с боевым опытом... Духом мы были сильнее. Научились работать группами, строить укрепления, окапываться, стрелять, зачищать и рубиться. Потом был предательский "зеленый коридор"...» [7].

– «Не буду говорить за усіх, скажу за себе... Я вже розумів що ми з тої "зельонки" не вийдем, але були ранені яких ми мали підтримувати... Бігли вправо – там вибух, розвернулись, побігли вліво – там також вибух, вибігли на поле – горить пшениця і полум'я знаходить на нас... ми знову в посадці... знову чуем свист, знову залягли... а перед очима, немов фотографії бачиш своїх дітей, дружину, батьків...» [10].

Безперечно, ми можемо наводити багато різних свідчень, але всі вони пронизані, не залежно від спрямованості і контексту, болем, і цей біль викликаний як ситуаціями втрати, так і позицією влади щодо невизначеності подій. У подібних кризових ситуаціях слід розглядати: стан гострого горя учасників подій, переживання втрат, кризи заручництва, больові відчуттях в наслідок поранень, посттравматичний стресовий розлад. Тож розглянемо деякі із них.

Тема заручництва набула особливої актуальності для України за останні два роки, коли велика кількість військових, волонтерів, журналістів та мирних громадян стали жертвами заручництва в зоні АТО. На основі досліджень В.Є. Христенко [18] та результатів власної психологічної та психотерапевтичної практики можемо виділити наступні етапи соціальної поведінки заручників: *споглядальна фаза* (домінування невербального спілкування, спостереження за іншими, дослідження соціального оточення і прогнозу розгортання ситуації, активізація базових захисних реакцій «відкидання», проявлення агресії, як форми розрядки напруги при подальшому виснаженні); *фаза диференціації* (відступ від стереотипної поведінки; відбудовування серед заручників функціонального розподілу ролей (лідери, спостерігачі, активісти тощо)); *фаза групової ідентифікації* (уточнення рольового статусу заручників; активізація допомоги особливо постраждалим; створення неформальних мікрогруп); *фаза проявлення* (проявлення особистісних рис заручників, що або сприяють розвитку групи, або навпаки – призводять до її руйнації). У залежності від особистісних якостей заручників формуються наступні базові стратегії їх поведінки: *істероїдна* (для жінок більше характерний плач та причитання, для чоловіків – агресивна поведінка; накопичення агресії супроти терористів чи обставин часто-густо стає передумовою героїчних вчинків); *стійка*

(внутрішні якості особистості проявляються через незламність цінностей, розумну сміливість та обережність, і є резервом для оточуючих в переживання заручництва); *подавлена* (домінація переживання страху та безпорадності в притул до розвитку шизоїдних проявів); *інтеграційна* (відбувається інтеграція заручника у простір терориста: за розрахунково-зисковими показниками, за емоційно-почуттєвими). В умовах сьогодення розроблені методичні рекомендації для тих, хто опинився в заручниках [9]. Зазначені рекомендації можуть врятувати життя і місцевому населенню, що знаходиться в зоні АТО.

Больові відчуття в наслідок поранень

«Коли людина отримує тілесні ушкодження, в її організмі автоматично спрацьовує система захисту <...>. Тимчасове блокування болю дозволяє організму направити енергію в потрібне русло. Шок заглушує не тільки фізичний біль, але й емоційну реакцію на травму. Цей стан шоку необхідний для виживання. Він оберігає нас до тих пір, поки ми не знайдемо здатність впоратися з болем. Проте, яким би необхідним не був механізм шоку, він діє лише тимчасово. Біль також необхідна нам. Не відчувши болю, ми не дізнаємося про отримані пошкодження. Біль також може подавати нам сигнал про те, що ми потребуємо допомоги», – зазначає М. Мюррей [15].

Під час військових операцій до утворення ран призводять травми, інфекції, хірургічне втручання. Так М. Страус (Strauss M.B.) дає наступну класифікацію ран відповідно їхньої схильності до загоєння [4]: «*здорові*» (загоєння перебігає нормально і вимагає мінімального втручання), *проблемні* (процес загоєння порушений, для пацієнта виникає загроза ампутації на рівні голімки, а то й вище), *незагоєвані* (ймовірність незагоєвання особливо висока незалежно від лікування, а ризик ампутації високий). Дослідження таких фахівців як Е. Бродбент (E. Broadbent), М. Гібсон (M.C. Gibson), К.Вуу (Woo K.Y.), Д. Кесолт-Гласер (J.K. Kiecolt-Glaser), Л. МакГуїре (L. McGuire), П. Рейнвіл (P. Rainville), П.Т. Маруша (P.T. Magucha), П. Прайс (P.E. Price) тощо, показують, що наслідки больових відчуттів та стресу впливають на швидкість загоєння ран.

Для поліпшення життя осіб з хронічними болями від ран, на думку більшості з перерахованих фахівців необхідно застосовувати системний підхід для пошуку ключових детермінант болю і виявлення їхнього взаємозв'язку. «В якості неприємного фізичного та емоційного досвіду, біль викликає стрес, що веде до каскаду фізіологічних подій, які перешкоджають загоєнню ран. Кілька стратегій, щоб зменшити стрес і занепокоєння можуть бути ефективними, щоб зупинити порочне коло болю, стресу і загострення болю» [6]. Проте існує ще одна категорія больових відчуттів, це, так звані «*фантомні болі*», які належать до найбільш складних больових синдромів, які може переживати особистість після ампутації не тільки кінцівок, але й будь-якої частини тіла. «Фахівці встановили, що біль такого роду має нейропатичний характер і належить до групи так званих деафферентаційних болів, у яких переважає центральний генератор болю з патологічними соматосенсорними процесами в структурах центральної нервової системи. Зокрема, одна з поширених медичних

теорій пов'язує існування фантома з активністю кори головного мозку, а саме з центрами, що відповідають за схему тіла. Крім того, розглядається роль таламічних структур, ретикулярної формації і спинного мозку. По суті, фантомні болі – це один із проявів різноманітних екстероцептивний відчуттів, поряд з тактильними, тиску, температурними та іншими.» [17].

Для описання *травматичної реакції на стрес та посттравматичного стресового розладу* (ПТСР) звернемося до міжнародної класифікації хвороб МКХ-10. Розділ (F43) «Реакція на тяжкий стрес та порушення адаптації»:

– F43.0 Гостра реакція на стрес, що може супроводжуватися "втечею" від реальності (аж до стану дисоціативного ступору – F44.2) або гіперактивністю, а також часткова або повна амнезія (F44.0) як реакція на стресову подію. [8; 14]. Ще одним проявом гострої реакції на стрес є бойова і оперативна стресова реакція (combat and operational stress reaction) та бойова втома (combat (battle) fatigue), що представляють нормальну реакцію особистості на ненормальний стрес бойових дій. [12].

– F43.1 Посттравматичний стресовий розлад

Результат відтермінованої або тривалої відповіді на стресову подію (короткий або тривалий) виключно загрозливого або катастрофічного характеру. Офіційний діагноз ставиться лише через півроку від пережитої стресової ситуації і відзначається, відповідно до МКХ-10.

Українськими науковцями з М.М. Матяш та Л.І. Худенко з Київського медичного університету УАНМ були проведені дослідження особливостей посттравматичного стресового розладу в учасників антитерористичної операції [11], що показали: «маніфестація ПТСР у досліджуваних представлена у вигляді таких варіантів: вторгнення-проникнення (з наявністю нав'язливих спогадів про обставини психічної травми (коли минуле «тримає»), тривожність, паніка, страхи); уникання-витіснення (намагання уникати будь-яких обставин, думок, спогадів, що нагадують ситуацію психічної травми (тригерів як частин минулого досвіду); гіперактивності (у клінічній картині переважали симптоми гіперактивності або гіперафект, з більш характерним для цього типу потягом до компульсивного (нав'язливого) переживання травматичних подій, несвідоме прагнення до повторного програвання травматичних ситуацій).»

– F43.2 Розлад пристосувальних реакцій, що є станом суб'єктивного дистресу і емоційного розладу з варіабельними проявами, зокрема: пригніченість настрою, настороженість або неспокій (або комплекс цих станів), відчуття нездатності впоратися з ситуацією, запланувати все заздалегідь, включає деяку ступінь зниження здатності діяти в повсякденному житті. Одночасно можуть приєднуватися розлади поведінки. Характерною рисою може бути коротка або тривала депресивна реакція або порушення інших емоцій і поведінки. [14].

Криза вимушеного переселення

На кінець червня 2015 року за даними, озвученими Головою Управління Верховного комісаріату ООН у справах біженців (УВКБ ООН) Антоніо Гутеррішем ,

«у світі зареєстровано 19,5 млн біженців та 38,2 млн осіб, які були переміщені в межах своїх країн. Кожен 122 житель Землі належить до однієї із категорій: біженці, вимушені внутрішні переселенці, і ті, що очікують на переселення. Так, наприклад лише у Сирії зафіксовано майже 4 мільйони біженців і 7,6 мільйона переміщених. Відповідно до звіту, кількість переміщених осіб у Європі на даний момент зросла 6,7 мільйона. [16]. Проте за останні кілька місяців в зв'язку з подіями в Сирії та Близькому Сході кількість біженців різко зросла.

Канадська дослідниця з питань біженців та інвалідів К.-М. Варгас (Claudia María Vargas) цілком служно вважає, що біженці з конфліктних зон часто продовжують відчувати травму від переслідування, позбавлення волі, тортур і переселення протягом тривалого часу, і є дуже важливим - зрозуміти проблеми сімей біженців та їхніх громад. [5]. Переселенці та біженці, подібно до учасників бойових дій, також стикаються з проблемою втрати особи і перебування в умовах екстремальних ситуацій. Для початку розглянемо дослідження когорти науковців Т. Шейха (T. Sheikh) А. Мухаммада (A. Mohammed), В. Ебіті (W. Ebiti), Д. Айка (J. Ike) та ін., здійснені серед внутрішньо переміщених осіб в Кадуні (Північно-Західна Нігерія). За допомогою Гарвардської анкети дослідження травми, методики Міжнародного діагностичне інтерв'ю (CID) для діагностики депресії було виявлено: 42,2% осіб мали діагноз ПТСР; 79,1%, мали погані умови життя, і тільки 12 (4,7%) мали погане соціальне забезпечення. Було виявлено, що причиною психотравми, в першу чергу, було: знищення особистого майна (96,1%), евакуація зі свого міста (96%), присутність при насильстві (88%), погіршення стану здоров'я (83,7%) тощо. Більше половини (58%) досліджуваних мали 11-15 травматичних подій (з 19). Проте, посттравматичний розлад розвивався переважно у осіб, які стали свідком смерті близьких людей, а також у тих, хто мав схильність до депресивних станів. [3].

Дослідження іноземних колег К. Горст-Унsworth (C. Gorst-Unsworth) та Е.Голденберг (E. Goldenberg) [1] показують, що депресивні стани у біженців різняться в залежності від національності та місця перебування біженців. Так серед іракських біженців депресивні стани (за PSE) були виявлені у 44%, натомість у біженців з В'єтнаму – лише 14%. На думку дослідників така відмінність обумовлюється як культурним фактором, так і соціальними негараздами при переселенні, а також тяжкістю пережитих подій (на відміну від в'єтнамських біженців іракські в більшості пережили тортури).

Проте, проблема біженців та вимушених переселенців стала надзвичайно актуальною з 2014 року і для України. За даними УВКБ ООН [16], серед майже 60 млн. переміщених осіб, 1,3 млн. складають громадяни країни, які мусили залишити свої домівки після анексії Криму та подій у Східному регіоні. На даний момент Україна посідає 9 місце у світі за кількістю біженців та переселенців, з яких половина (51%) – з Донецької та Луганської областей, 60% внутрішньо переміщених осіб (ВПО) – пенсіонери, 12% – діти, 4% з обмеженими фізичними можливостями.

Україна з одного боку досліджує міжнародний досвід допомоги біженцям та переселенцям, але також

має свою власну специфіку. Фахівці Державної служби надзвичайних ситуацій (ДСНС), що працюють з внутрішньо-переміщеними особами зі східних регіонів в Україні заявляють про наступні проблеми переселенців [13]: перебування в постійному стресі (в наслідок отриманої інформації від близьких та рідних, що залишилися в зоні АТО); підвищена тривожність та страх (психологічні травми проявляються через невпевненість у завтрашньому дні; в результаті інформаційного дисонансу, обумовленого різними (часто протилежними) позиціями – із місцевих ЗМІ та від родичів та знайомих.); гіперболізоване відчуття справедливості (будь-яка затримка соціальних виплат сприймається не лише як порушення своїх прав, але як особиста образа); конфронтація між місцевими жителями та тимчасово переміщеними особами в наслідок відчуття чужородності та ворожості; фіксація на втратах і зведення комунікацій до скарг.

З особистої практики допомоги біженцями можемо зазначити, що організаціями і службами допомоги біженцям на перших етапах були допущено ряд помилок, а саме: весь акцент допомоги зводився на забезпечення продуктами та одягом, місцем проживанням; психологічна допомога обмежувалася масово-розважальними заходами, а також вислуховуванням претензій і скарг; мало приділялося уваги позитивно-когнітивним механізмам облаштування на новому місці і розвитку активної позиції у входженні в нову суспільну громаду (мотивація на пошук роботи, на самостійне забезпечення родини, на знаходження сталого помешкання для сім'ї тощо).

Допущені помилки призвели до того, що у багатьох переселенців сформувалася інфантильно-споживацька позиція, яка дезактивувала особистісну активність щодо самостійного відповідального облаштування на новому місці і активізувала претензійну позицію щодо зовнішнього забезпечення всіх особистісних потреб (при відсутності зв'язків з реальністю). Наприклад, особа, що в місце основного проживання займала посаду із зарплатнею в 1500 грн. при переселенні вимагає від відповідних структур забезпечення себе роботою із зарплатнею в 10 000 грн.

Зазначена ситуація почала виправлятися службами допомоги біженцям лише в 2015 році.

Нам би хотілося звернути також увагу на один надзвичайно важливий фактор, мало описаний в літературі: активізація первинної деприваційної травми (в учасників Майдану, АТО та біженців), який насправді може бути важливим не тільки для України, але і для інших країн, де ведуться війни.

Нашим дослідження у різному ступені протягом 2014-2015 років була охоплена вибірка в 132 учасників Майдану та АТО, з яких 34 потребували серйозної психологічної допомоги, у 4 з яких виявилася наявність лонгітудної політравми, а саме: не пропрацьований травматичний та посттравматичний синдром з участі у попередніх військових діях (Афганістан, Югославія, Чечня тощо).

Серед 34 учасників 8, перебуваючи в гострому стресовому стані, втратили контроль над собою і зв'язок з реальністю. У всіх восьми осіб виявилася наявність ранньої деприваційної травми до одного року. Четверо з них – були сиротами, від 3 з них відмовилася матір на

першому році життя, ще двоє у віці 5-6 місяців були віддані на виховання бабцям, які задовольняли виключно базові потреби дитини (їсти, пити, спати), два – були небажаними дітьми в сім'ї (один з них пережив ще в утробі матері абортуння, в наслідок чого була вбита друга дитина з двійні). Проте у решті 24 осіб також була присутня тяжка деприваційна травма, пережита у віці: 1-3 роки (16 осіб), 4-6 роки (8 осіб). Саме деприваційна травма спонукає особистість до несвідомого пошуку «своїєї родини», де тебе приймають, люблять, підтримують, в якій тебе бачать «своїм» і ти відчуваєш себе героєм. Спільнота Майдану та побратими з АТО, для хлопців зазначеної вибірки, були саме цією родиною, і тому втрата їх це була не просто втрата друзів, а з огляду активізації первинної деприваційної травми, одночасна втрата люблячих батька та матері, що і призводило до «випадання» з реальності і несвідоме прагнення «утримати батьків біля себе».

Детальне дослідження восьми осіб, що повернулися із зони АТО, пройшовши «котли», безперервні обстріли «градом» і втрату багатьох друзів, але при цьому зберегли позитивне ставлення до життя і прагнення активної дії, з повнотою відповідальності за себе, за сім'ю та Україну, показало, що вони: бажані діти в сім'ї; мали завжди відчуття підтримки і любові з боку батьків; їх рідні ніколи не були жертвами голодоморів, голокостів та репресій (хоча і мали свої життєві труднощі); протягом дитинства хоча і переживали травматичний досвід, проте батьки завжди допомагали в його проходженні; належать до категорії глибоко віруючих осіб.

Крім цього було виявлено, що важливу роль в посиленні чи послабленні травматичного досвіду в умовах бойових дій відіграє фактор задоволення і пригнічення первинної реакції організму в стресовій ситуації. Консультування в телефонному режимі серед бійців АТО, що перебували на передовій під інтенсивними обстрілами «Градів» з боку ворога, показало, що у гострій стресовій ситуації активізується в першу чергу первинні реакції організму із сфери колективного несвідомого, що відображають філогенетичний

розвиток людства, зокрема активізуються команди: «замри», «тікай», «нападай». Під час обстрілів в діалозі вдалося відстежити, що здатністю «завмирати» володіють лише надзвичайно поодинокі особистості. Навіть те, що бійці просто падали на землю і зовні ніби завмирили, насправді не відповідало реакції завмирання, оскільки базові функції: серцебиття, дихання – навпаки набувало інтенсивності, що в подальшому не полегшувало, а ускладнювало їх психологічний стан (після цього кількох бійців просто ловили по полям в стані відсутності зв'язку з реальністю). То ж для завершеності на тілесному рівні базових потреб організму (в гострій стресовій ситуації) має бути задоволена потреба з колективного несвідомого у «втечі», або в «нападі». Оскільки в умовах окопу не можна задовільнити ці базові потреби організму (особливо в умовах заборони відповідати на агресію ворога), виникла необхідність їхньої сублимації. Тому ми з бійцями відстежували, яка первинна реакція включається: нападу чи втечі. При внутрішньому бажанні нападати (понад 80% станів) було рекомендовано їм віджиматися від підлоги в окопі протягом всього часу бомбардування (з певними перервами). При внутрішній реакції «тікати» – лягати на спину і крутити «велосипеда». Саме ці відповідні до «прямої потреби колективного несвідомого» вправи різко знімали стан напруги, запобігаючи розвитку стресових розладів від артобстрілу ворога.

У цілому дослідження серед осіб, що опинилися в гострій стресовій ситуації, обумовленій надзвичайними подіями, показало, що первинно включаються механізми травми колективного несвідомого, потім, родового, сімейного, і в решті-решт особистісного несвідомого. І лише за цим запускається механізм свідомого контролю поведінки особистістю. Отриманий український досвід в галузі досліджень поліпсихотравми осіб, що перебували в зоні активних бойових дій може бути успішно використаним в країнах, що опиняються в ситуаціях як внутрішнього, так і зовнішнього воєнного конфлікту з метою ефективної допомоги як населенню, так і учасникам бойових дій.

ЛИТЕРАТУРА

1. Gorst-Unsworth, C., Goldenberg, E. Psychological Sequelae of Torture and Organised Violence Suffered by Refugees from Iraq. Trauma-related factors compared with social factors in exile / first appeared in British Journal of Psychiatry, 172: 90-94, 1998. / URL: <http://www.freedomfromtorture.org/sites/default/files/documents/Gorst-PsychologicalSequelae.pdf>
2. Nigeria / Frontiers in Psychiatry | Affective Disorders and Psychosomatic Research. –September 2014. Vol. 5. Article 127 / URL: <http://journal.frontiersin.org/article/10.3389/fpsy.2014.00127/abstract>
3. Sheikh, T., Mohammed A., Agunbiade S., Ike J., Ebiti W., Adekeye O. Psycho-trauma, psychosocial adjustment, and symptomatic post-traumatic stress disorder among internally displaced persons in Kaduna, Northwestern Nigeria / Frontiers in Psychiatry | Affective Disorders and Psychosomatic Research. September 2014. Vol. 5. Article 127 / URL: <http://journal.frontiersin.org/article/10.3389/fpsy.2014.00127/abstract>
4. Strauss, M.B. Problem Wounds: How to Promote Healing, Prevent Recurrence Consultant 2000 (November); 2259-2273/пер. І.Тумак. // Медицина світу: Український медичний портал. / URL: <http://msvitu.com/archive/2003/december/article-1.php>
5. Vargas, M.C., War Trauma in Refugees: Red flags and clinical principles/Trauma and Victimization" issue of Visions Journal. 2007, 3(3). P. 12-13. See more at: <http://www.heretohelp.bc.ca/visions/trauma-and-victimization-vol3/war-trauma-in-refugees#sthash.8TVYfBFt.dpuf>
6. Woo, Kevin Y. Exploring the Effects of Pain and Stress on Wound Healing// Advances in Skin & Wound Care: January 2012, Vol. 25. Is. 1. p 38-44. / URL: http://journals.lww.com/aswcjournal/Fulltext/2012/01000/Exploring_the_Effects_of_Pain_in_and_Stress_on_Wound.10.aspx
7. Бондаренко С. Про положення добровольчих батальйонів / URL: <https://www.facebook.com/photo.php?fbid=1576487375942149&set=a.1567539770170243.1073741829.100007427058328&type=1&theater>
8. Гостра реакція на стрес/ Сучасна діагностика і лікування в психіатрії. Довідник Бібліотека «Здоров'я в Україні» / URL: <http://www.dovidnyk.org/dir/25/136/1432.html>
9. Заручники: посібник з виживання / МедПортал / URL: <http://medport.in.ua/enc/konfliktologiya/zaruchniki-posbnik-z-vizhivannya.html>
10. Матвіїв В. Південний котел / URL: <https://www.facebook.com/morfisymat>

11. Матяш М.М., Худенко Л.І. Український синдром: особливості посттравматичного стресового розладу в учасників антитерористичної операції// Український медичний часопис: актуальні питання клінічної практики. -№ 6 (104) – XI/XII 2014 р. / URL: <http://www.umj.com.ua/article/81802/ukrainskij-sindrom-osoblivosti-posttravmatichnogo-stresovogo-rozladu-v-uchasnikiv-antiteroristichnoi-operacii>
12. Медсанбат: бойовий стрес. / URL: <http://www.medsanbat.info/download/бойовий%стрес.pdf>
13. Мілюта В. Психологи назвали п'ять проблем переселенців зі сходу України / UNN, 03.10.2014 / URL: <http://www.unn.com.ua/uk/news/1391947-psikhologi-nazvali-pyat-problem-zhiveliv-skhodu-ukrayini>
14. МКБ 10 – Международная классификация болезней 10-го пересмотра / URL: <http://mkb-10.com/index.php?pid=4257>
15. Мюррей М. Узник иной войны / URL: <http://www.rulit.me/books/uznik-inoj-voyny-read-274463-1.html>
16. ООН: у світі рекордно побільшало біженців // BBC: Україна, 18.06.2015 / URL: http://www.bbc.com/ukrainian/politics/2015/06/150618_un_displaced_rl
17. Фантомные боли после ампутации / Русский медицинский сервер / URL: <http://www.rusmedserv.com/prostheticsextremities/stump-neuralgias/>
18. Христенко В.Е. Психология поведения жертвы : учебное пособие / В.Е. Христенко. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2004. – 416 с.

REFERENCES

1. Gorst-Unsworth, C., Goldenberg ,E. Psychological Sequelae of Torture and Organised Violence Suffered by Refugees from Iraq. Trauma-related factors compared with social factors in exile / first appeared in British Journal of Psychiatry, 172: 90-94, 1998. / URL: <http://www.freedomfromtorture.org/sites/default/files/documents/Gorst-PsychologicalSequelae.pdf>
2. Nigeria / Frontiers in Psychiatry | Affective Disorders and Psychosomatic Research. –September 2014. Vol. 5. Article 127 / URL: <http://journal.frontiersin.org/article/10.3389/fpsy.2014.00127/abstract>
3. Sheikh, T., Mohammed A., Agunbiade S. , Ike J., Ebiti W., Adekeye O. Psycho-trauma, psychosocial adjustment, and symptomatic post-traumatic stress disorder among internally displaced persons in Kaduna, Northwestern Nigeria / Frontiers in Psychiatry | Affective Disorders and Psychosomatic Research. September 2014. Vol. 5. Article 127 / URL: <http://journal.frontiersin.org/article/10.3389/fpsy.2014.00127/abstract>
4. Strauss, M.B. Problem Wounds: How to Promote Healing, Prevent Recurrence Consultant 2000 (November); 2259-2273/пер. І.Тумак. // Медицина світу: Український медичний портал. / URL: <http://msvitu.com/archive/2003/december/article-1.php>
5. Vargas, M.C., War Trauma in Refugees. Red flags and clinical principles//Trauma and Victimization" issue of Visions Journal. 2007, 3(3). P. 12-13. See more at: <http://www.heretohelp.bc.ca/visions/trauma-and-victimization-vol3/war-trauma-in-refugees#sthash.8TVYfBFt.dpuf>
6. Woo, Kevin Y. Exploring the Effects of Pain and Stress on Wound Healing// Advances in Skin & Wound Care: January 2012, Vol. 25. Is. 1. p 38-44. / URL: http://journals.lww.com/aswcjournal/Fulltext/2012/01000/Exploring_the_Effects_of_Pain_and_Stress_on_Wound.10.aspx
7. Bondarenko S. On the position of volunteer battalions / URL: <https://www.facebook.com/photo.php?fbid=157648737594214>
8. Acute reaction to stress / modern diagnostics and treatment in psychiatry. Reference Library "Health in Ukraine" / URL: <http://www.dovidnyk.org/dir/25/136/1432.html>
9. Hostages: A Guide to Survival / MedPortal / URL: <http://www.medport.in.ua/enc/konfliktologiya/zaruchniki-posbnik-z-vizhivannya.html>
10. Matviyiv, V. Southern boiler / URL: <https://www.facebook.com/morfysmat>
11. Matyash, M.M., Khudenko, L.I. Ukrainian syndrome: features PTSD participants in the antiterrorist operation // Ukrainian Medical Journal: issues of clinical practice. -№ 6 (104) - XI / XII 2014 р. / URL: <http://www.umj.com.ua/article/81802/ukrainskij-sindrom-osoblivosti-posttravmatichnogo-stresovogo-rozladu-v-uchasnikiv-antiteroristichnoi-operacii>
12. Field hospital, combat stress. / URL: <http://www.medsanbat.info/download/бойовий%стрес.pdf>
13. Milyuta, V. Psychologists have named five problems of immigrants from the east Ukraine / UNN, 03.10.2014 / URL: <http://www.unn.com.ua/uk/news/1391947-psikhologi-nazvali-pyat-problem-zhiveliv-skhodu-ukrayini>
14. ICD 10 – International Classification of Diseases 10th revision / URL: <http://mkb-10.com/index.php?pid=4257>
15. Myurrey, M. Prisoner of other war / URL: <http://www.rulit.me/books/uznik-inoj-voyny-read-274463-1.html>
16. UN: In the world has unprecedentedly increased the refugees // BBC: Ukraine, 18.06.2015 / URL: http://www.bbc.com/ukrainian/politics/2015/06/150618_un_displaced_rl
17. The phantom pain after amputation / Russian medical server / URL: <http://www.rusmedserv.com/prostheticsextremities/stump-neuralgias/>
18. Khrystenko, V.E. Psychology of the victim's behavior: a tutorial / V.E. Khrystenko. – Rostov-on-Don: Phoenix, 2004. – 416p.

War as a polytrauma and experience of life crisis of a personality

L. Hrydkovets

Abstract. In this article the approach to understanding war from the position of polypsychotraumatic experience of a personality is considered. The most significant components of traumatization of combatants and people caught in the midst of extreme situations related to war are represented. Immediate and remote signs of effects of traumatic events on the life of a personality are studied. A brief analysis of the results of the empirical research on the mechanisms of activation- deceleration of psyhotraumatization of an individual in terms of fighting and life risk are given.

Keywords: fighting, war, psychotrauma, stress, stress disorder, post-traumatic stress disorder, deprivation trauma, basic reactions

Внутрішня організація переживання самотності

Н.О. Олейник*

Херсонський державний університет, Херсон, Україна

*Corresponding author. E-mail: narmina88@gmail.com

Paper received 11.11.15; Accepted for publication 23.11.15.

Анотація. Стаття присвячена дослідженню феномену самотності на основі авторської моделі переживання самотності. Створена теоретична модель переживання самотності була підтверджена результатами факторного аналізу. Відібрані методи та виокремлені показники дозволили визначити особливості переживання самотності на чотирьох компонентах: когнітивному, емоційному, поведінковому та мотиваційно-вольовому. Особливості такого функціонування переживання самотності було перевірено за допомогою кореляційного аналізу, який дозволив визначити яким саме чином взаємопов'язані визначені компоненти переживання самотності. На основі загального показника переживання самотності визначено оптимальний рівень переживання самотності, який може обумовлювати процес самоактуалізації особистості.

Ключові слова: компоненти переживання, модель переживання самотності, рівень самотності, самоактуалізація

Аналіз розглянутої літератури від перших досліджень у філософії до сучасних психологічних, вказує на те, що проблема самотності є однією з найбільш актуальних і мало вивчених у сучасній вітчизняній психології і в той же час найбільш складною у плані дослідження. Узагальнюючи отримані результати варто відмітити, що в більшості існуючих психологічних досліджень самотність розглядається як проблема. Існують дані про зв'язки самотності з депресією, тривогою, зловживанням психоактивних компонентів і алкоголем, схильністю до суїциду. Але слід вказати, що в останні десятиліття вчені розглядають самотність і як позитивний ресурс, котрий потребує подальшої уваги та дослідження [2, 3, 4].

Роботи присвячені дослідженню переживань, які сприяють самоактуалізації особистості представлені дуже рідко. Як відмічає Ф.Є. Василюк «успішні людські переживання, які ведуть до розвитку, самоактуалізації і удосконаленню особистості, в психології аналізуються дуже рідко» [1, с. 372]. Слід вказати, що важливими умовами повноцінного розвитку людини є її усвідомлене прагнення до максимально повного розкриття та реалізації власних потенційних можливостей, здатність самостійно визначати свій життєвий шлях і досягати поставлених цілей. Тому ми вважаємо, що дослідження зв'язку переживання самотності з самоактуалізацією особистості дозволять в більшій мірі заповнити дану область актуальної психології.

На основі принципів та категоріального апарату системного підходу ми розглядаємо самотність як єдину, цілісну систему; цілісність якої забезпечується тим, що переживання самотності функціонує на основі взаємодії таких компонентів, як когнітивний, емоційний, поведінковий та мотиваційно-вольовий. Дані компоненти переживання виступають елементами (підсистемами) переживання самотності.

Отже, переживання самотності ми розглядаємо як системне утворення і визначаємо його – як особливу форму суб'єктивного відображення свого положення в системі «Я-інші», що виражається:

– в уявленні про переживання самотності та сприйнятті себе як суб'єкта, що може проявлятися як отождолення себе з іншими людьми та включенні їх у свій внутрішній світ (ідентифікація) або як відстоювання власної індивідуальності та неприйнятті цінностей інших (відособлення) – когнітивний компонент переживання самотності;

– в емоційній оцінці та прийнятті або неприйнятті власних переживань – емоційний компонент;

– у мірі активності особистості в різних формах міжособистісної взаємодії (усамітнення, ізоляція, відчуження) – поведінковий компонент;

– у комплексі мотивів та вольових дій особистості, які виникають на певні механізми переживання самотності (самоактуалізація, деперсоналізація) – мотиваційно-вольовий компонент.

Створена теоретична модель переживання самотності була підтверджена результатами факторного аналізу. Отримані дані дозволяють стверджувати, що особливості переживання самотності залежать від функціонування всіх чотирьох компонентів. Єдина робота компонентів переживання (як цілісного, системного явища) забезпечує уявлення про власні переживання, їх оцінку, дію на означені переживання, вольову та мотиваційну спрямованість.

Аналіз результатів факторного аналізу дозволив визначити наступну закономірність функціонування переживання самотності як системного утворення (при взаємодії когнітивного, емоційного, поведінкового та мотиваційно-вольового компонентів):

– в ситуації усвідомлення власної самотності (образ «Я» як самотньої людини) як установки, у досліджуваних підвищується бажання ізолюватися від інших, що в свою чергу підвищує міру переживання самотності. Можемо припустити, що такий образ свого переживання провокує страх досліджуваних перед ним, а звідси й формування негативного контексту даних переживань, що в свою чергу знижує можливість використання вільного часу для розвитку власної особистості;

– оцінка власних переживань у позитивному контексті призводить до бажання досліджуваних залишатися на одинці з собою. Така позиція сприяє тому, що самотність сприймається в позитивному контексті, провокує бажання усамітнитися та використати цей час для себе.

– домінування дисоційованого виду самотності обумовлює зниження вольової та мотиваційної направленості, яке в цілому знижує бажання досліджуваних самоактуалізуватися.

Таким чином можемо стверджувати, що сприйняття себе як самотньої людини, звідси високий рівень переживання самотності, обумовлюють в кінцевому результаті дисоційований вид самотності, який призво-

дять до зниження бажання досліджуваних самоактуалізуватися. Хоча й саме функціонування переживання самотності проявляється в позитивній оцінці власних переживань, в бажанні усамітнитися, все ж таки не обумовлює позитивну спрямованість досліджуваних.

Особливості такого переживання самотності ми вирішили перевірити за допомогою кореляційного аналізу, який дозволить визначити яким саме чином

взаємопов'язані визначені компоненти переживання самотності. З метою визначення структури кореляцій ми використали процедуру Z-перетворення. Застосування сумарних оцінок показників, котрі увійшли в кожен з чотирьох факторів дозволило визначити загальний показник переживання самотності. Отримана структура кореляційних зв'язків виглядає наступним чином (рис. 1):

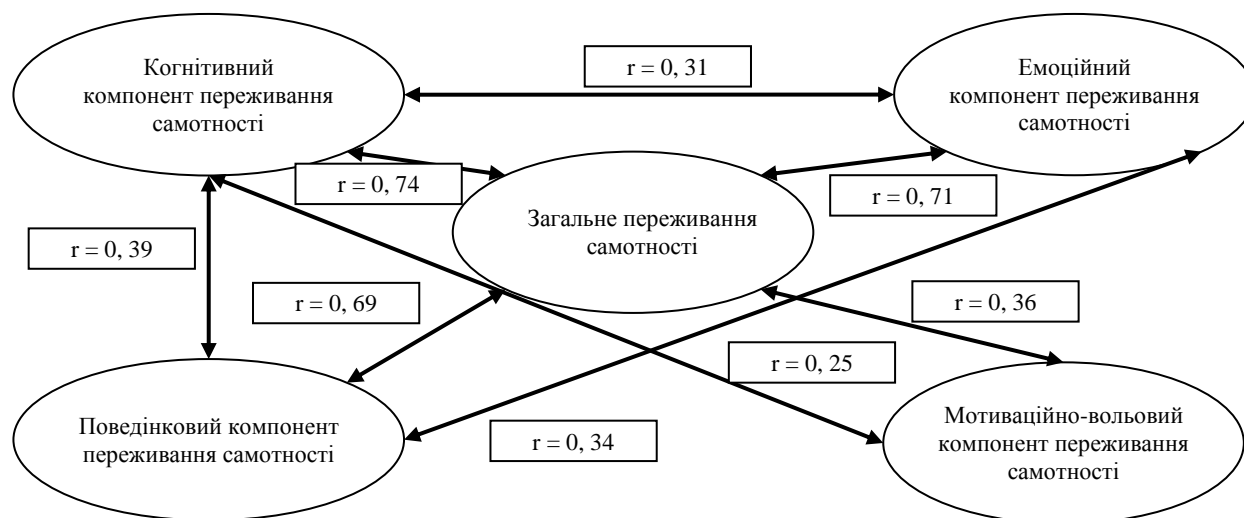


Рис. 1. Структура кореляційних зв'язків рівня виразності переживання самотності з компонентами переживання самотності

Загальне переживання самотності позитивно пов'язано з когнітивним ($r=0,74$, при $p \leq 0,001$), емоційним ($r=0,71$, при $p \leq 0,001$), поведінковим ($r=0,69$, при $p \leq 0,001$) та мотиваційно-вольовим ($r=0,36$, при $p \leq 0,001$) компонентами структури переживання. Отже, підвищення загального показника переживання самотності досліджуваних сприяє підвищенню усіх показників структури переживання самотності. Ми вважаємо, що така неоднозначність у власних переживаннях: з однієї сторони - сприймання себе самотньою людиною, бажання ізолюватися від інших, з іншої сторони - позитивна оцінка переживання самотності та бажання усамітнитися, призводять до формування дисоційованого виду самотності, який полягає у різкій зміні механізмів ідентифікації та відособлення. Дана тенденція проявляється то в бажанні досліджуваних ідентифікуватися з іншими, то в бажанні відсторонитися від них. Така зміна механізмів самотності має негативний вплив на досліджуваних, оскільки призводить до гострого та важкого переживання самотності, що в свою чергу не дозволяє мобілізувати вольову та мотиваційну спрямованість на боротьбу з таким переживанням.

Також слід відзначити, що саме когнітивний компонент пов'язаний з усіма останніми компонентами структури переживання самотності: з емоційним компонентом ($r=0,31$, при $p \leq 0,001$), поведінковим ($r=0,39$, при $p \leq 0,001$) та мотиваційно-вольовим ($r=0,25$, при $p \leq 0,001$). Отже, перша підсистема переживання самотності – когнітивний компонент, забезпечує функціонування переживання самотності на трьох останніх, що в цілому забезпечує формування загального переживання самотності. Тобто, уявлення про власні переживання, сприйняття себе в таких переживаннях обумовлюють емоційну оцінку самотності, комплекс

дій на власні переживання та особливості вольової та мотиваційної спрямованості.

Отже, нами було виявлено позитивний зв'язок загального переживання самотності з усіма компонентами структури переживання самотності. Ми вважаємо, що самотність досліджуваних має неусвідомлений характер, яка проявляється у нестійкій позиції (то ідентифікації, то відособленні), що в цілому не сприяє їх бажанню самоактуалізуватися, оскільки переживання самотності має нестійкий, незрозумілий та болісний аспект.

Узагальнюючи отримані результати необхідно відмітити, що проведений факторний та кореляційний аналіз підтвердив запроповану модель переживання самотності. Але нами не було виявлено показників, що сприяють самоактуалізації досліджуваних під час переживання самотності. У зв'язку з цим ми вирішили визначити показники та оптимальний рівень переживання самотності, які можуть обумовлювати процес самоактуалізації досліджуваних. У відповідності з означеною метою ми знов використали процедуру Z перетворення та розрахували за кожним досліджуваним сумарні показники у відповідності до запропонованої моделі переживання самотності. За загальним показником переживання самотності ми виокремили 3 підгрупи досліджуваних, які набрали найбільш високі результати за кожним рівнем: з високим рівнем переживання самотності, середнім та низьким.

У досліджуваних, що мають високий загальний показник переживання самотності підвищуються результати за когнітивним компонентом ($r=0,57$, при $p \leq 0,001$), емоційним ($r=0,36$, при $p \leq 0,001$), поведінковим ($r=0,24$, при $p \leq 0,01$) та мотиваційно-вольовим ($r=0,22$, при $p \leq 0,01$). Таку ж тенденцію ми отримали й за загальними результатами досліджуваних. Але слід вказати, що у групі досліджуваних з високим показ-

ником самотності спостерігається інакша структура взаємозв'язків між компонентами. Так, когнітивний компонент негативно пов'язаний з поведінковим ($r=-0,18$, при $p\leq 0,01$); емоційний негативно пов'язаний з мотиваційно-вольовим ($r=-0,28$, при $p\leq 0,001$), а поведінковий має негативний зв'язок з мотиваційно-вольовим компонентом ($r=-0,35$, при $p\leq 0,001$).

Також у досліджуваних з високим рівнем самотності не тільки підвищується когнітивний компонент, який проявляється у сприйнятті себе самотньою людиною та в бажанні ізолюватися, а й знижуються показники поведінкового компонента. Отже, такі досліджувані негативно відносяться до самотності, бажують уникати власні переживання та мають залежність від спілкування. При позитивній оцінці власних переживань (емоційний компонент) та при бажанні усамітнитися (поведінковий компонент) підвищуються показники вольової та мотиваційної направленості.

Отже, досліджувані, що мають високий рівень переживання самотності можуть використати власні переживання для самоактуалізації в тій ситуації, коли в них підвищуються показники емоційного та поведінкового компонентів, а когнітивного та мотиваційно-вольового знижуються. Така тенденція проявляється в тому, що досліджувані не сприймають себе самотніми, не мають бажання ізолюватися від інших, позитивно сприймають власні переживання, не мають залежності від спілкування та мають бажання усамітнитися. Такі особливості переживання самотності й обумовлюють бажання досліджуваних використати ситуацію самотності для власного розвитку, оскільки в них домінує мотивація досягнення, підвищується рівень наполегливості, вольової саморегуляції та рівень самоактуалізації.

Середній рівень переживання самотності досліджуваних має позитивний зв'язок з емоційним компонентом ($r=0,35$, при $p\leq 0,001$), негативний зв'язок з когнітивним ($r=-0,22$, при $p\leq 0,01$) та мотиваційно-вольовим ($r=-0,23$, при $p\leq 0,01$). Отримані дані свідчать про те, що досліджувані з таким рівнем самотності позитивно відносяться до самотності, не сприймають себе самотніми та мають високі показники мотиваційно-вольової спрямованості. Також слід вказати, що у таких досліджуваних відсутній прояв поведінкового компоненту. Можливо це пов'язано саме з тим, що міра переживання самотності знаходиться в «нормальному», допустимому діапазоні, тому й не обумовлює комплекс дій досліджуваних на означені переживання.

В тій ситуації, коли підвищуються показники когнітивного компоненту переживання самотності у досліджуваних знижуються показники за емоційним ($r=-0,70$, при $p\leq 0,001$) та поведінковим ($r=-0,17$, при $p\leq 0,01$) компонентами. Підвищення емоційного компоненту обумовлює зниження мотиваційно-вольового ($r=-0,21$, при $p\leq 0,01$) та поведінкового компонентів ($r=-0,60$, при $p\leq 0,001$). Отже, коли досліджувані починають сприймати себе самотніми людьми та мають бажання ізолюватися від інших вони починають негативно оцінювати такі переживання, проявляють залежність від спілкування та не мають бажання залишатися на одинці. Саме такі уявлення про самотність та її негативна оцінка обумовлюють прояв поведінкового компонента. Коли ж досліджувані позитивно оці-

нюють переживання самотності, мають бажання усамітнитися вони демонструють підвищенні показники мотиваційно-вольової спрямованості.

Результати досліджуваних з середнім рівнем самотності свідчать про те, що саме оптимальний рівень їх самотності може обумовлювати бажання самоактуалізуватися. Та слід відмітити, що підвищення показників когнітивного компоненту можуть знижувати таку ймовірність розвитку, оскільки негативні уявлення про власні переживання обумовлюють комплекс дій, який не призводить до підвищення показників вольової та мотиваційної направленості.

Результати останньої підгрупи досліджуваних, що мають низький рівень самотності свідчать про наступне: низький показник переживання самотності позитивно пов'язаний з когнітивним ($r=0,49$, при $p\leq 0,001$), емоційним ($r=0,67$, при $p\leq 0,001$) та поведінковим ($r=0,52$, при $p\leq 0,001$) компонентами структури переживання самотності. Слід вказати, що у таких досліджуваних не проявляється мотиваційно-вольовий компонент, а отже не підвищуються показники бажання самоактуалізуватися.

Виявлена парадоксальна залежність у досліджуваних з відсутнім переживання самотності (досліджувані сприймають себе самотніми та мають бажання ізолюватися) може свідчити про те, що такі уявлення є сталими та перешли у особистісну характеристику, що не відображають реальну картину переживання. Відсутність переживання самотності обумовлює позитивне оцінювання даного феномену, такі досліджувані не мають залежності від спілкування та мають бажання усамітнитися. Тобто, в тій ситуації, коли досліджувані не переживають самотність, вони лояльно відносяться до такого переживання, але з іншого боку все одно сприймають себе самотніми.

Підвищення показників емоційного компонента сприяє підвищенню поведінкового ($r=0,20$, при $p\leq 0,01$) та знижує показники мотиваційно-вольового ($r=-0,47$, при $p\leq 0,001$) компонентів переживання самотності. Позитивна оцінка переживання самотності підвищує бажання досліджуваних усамітнитися та підвищує показники мотиваційної та вольової спрямованості.

Проведений факторний та кореляційний аналіз дозволяють визначити наступні особливості *внутрішньої організації переживання самотності* у осіб з різним рівнем самотності:

Високий рівень самотності досліджуваних позитивно пов'язаний з емоційним та поведінковим компонентами; негативно пов'язаний з когнітивним та мотиваційно-вольовим. Навіть в тій ситуації, коли досліджувані мають високий рівень самотності можливе позитивне протікання такого переживання, але тільки в тому випадку, коли досліджувані не мають стійкого сприймання себе самотніми, коли вони позитивно оцінюють самотність, не мають залежності від спілкування та мають домінуючий механізм самотності – усамітнення. Їх бажання усамітнитися обумовлює підвищення показників вольової та мотиваційної спрямованості, що і виступає чинником самоактуалізації.

Досліджувані з середнім рівнем самотності мають підвищені показники за емоційним та знижені показники за когнітивним та мотиваційно-вольовим компонентами структури переживання самотності. Відсу-

тність прояву поведінкового компоненту переживання самотності вказує на оптимальний рівень самотності. Такі досліджувані не сприймають себе самотніми, позитивно відносяться до власних переживань та демонструють високий рівень наполегливості, мотивації досягнення та високий рівень самоактуалізації.

У досліджуваних з низьким рівнем самотності не проявляється мотиваційно-вольовий компонент структури переживання самотності. Такий рівень самотності позитивно пов'язаний з емоційним компонентом, когнітивним та поведінковим. Навіть під час відсутності переживання самотності такі досліджувані все одно сприймають себе самотніми, можемо припустити, що такий рівень самотності є динамічним та може час від часу змінюватися.

Узагальнюючи отримані результати можемо стверджувати, що оптимальним рівнем самотності, котрий

обумовлює бажання досліджуваних самоактуалізуватися – виявився середній. Відсутність гострого та болісного переживання самотності сприяє підвищенню показників мотиваційно-вольової направленості та рівня самоактуалізації.

Також слід вказати, що відсутність образу «Я-самотня людина», відсутність бажання ізолюватися від інших, позитивна оцінка переживання самотності та бажання усамітнитися, не залежно від домінуючого рівня самотності, можуть обумовлювати бажання досліджуваних розвивати власну особистість.

Отже, показниками переживання самотності, що обумовлюють процес самоактуалізації досліджуваних виявилися: знижені показники когнітивного та мотиваційно-вольового компонентів, підвищені показники емоційного та поведінкового компонентів структури переживання самотності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Василюк Ф.Е. Современные представления о переживании / Ф.Е. Василюк // Психология мотивации и эмоций / под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, М.В. Фаликман. М. : АСТ : Астрель, 2009. С. 362-372.
2. Грановська О.Я. Роль самотності у процесі становлення особистості / О.Я. Грановська // Психологічна спадщина Г.І. Челпанова : сучасний погляд / Матеріали круглого столу (м. Київ, 25 квітня 2012 р.). Ніжин, 2012. С. 22-23.
3. Корчагина С.Г. Генезис, виды и проявления одиночества: монография / С.Г. Корчагина. М. : МПСИ, 2005. 196 с.
4. Осин Е.Н. Дифференциальный опросник переживания одиночества: структура и свойства / Е.Н. Осин, Д.А. Леонтьев // Психология. Журнал Высшей школы экономики, 2013. Т. 10, № 1. С. 55-81.

REFERENCES

1. Vasilyuk, F.E. Modern views on experientiam / F.E. Vasilyuk / ed. Y.B. Gippenrejtter, M.V. Falikman / M.: AST: Astrel, 2009. P. 362-372.
2. Granovska, O.Ya. The role of loneliness in the process of becoming a person / O.Ya. Granovska // Psychological heritage of G.I. Chelpanov: modern look / Round Table Materials (Kyiv, 2012, 25th April). Nizhin, 2012. P. 22-23.
3. Korchagina, S.G. Genesis, types and manifestations of solitude: a monograph / S.G. Korchagina. – M. : MPSI, 2005. – 196 p.
4. Osin, E.N. Differential questionnaire of experiences of loneliness: structure and properties / E.N. Osin, D.A. Leont'ev // Psychology, 2013. Vol. 10, № 1. P. 55-81.

The internal organization of the solitude emotional experience

N.O. Oleynik

Abstract. The article is devoted to the investigation of the solitude phenomenon based on the author's emotional experience model. The created theoretical model of the solitude emotional experience was confirmed by the results of the factor analysis. The selected methodologies and indexes allow to determine the peculiarities of the solitude emotional experience on four components: cognitive, emotional, behavioral, motivational and volitional. The peculiarities of such solitude emotional experience functioning were tested by the instrumentality of correlational analysis, which allowed to determine exactly how the defined components of the solitude emotional experience are interconnected. On the basis of the total index of the solitude emotional experience the optimum level of the solitude emotional experience which can stipulate the process of self-actualization is defined.

Keywords: components of the experience, the model experience of loneliness, level of loneliness, self-actualization

Кореляційний аналіз результатів динаміки мотиваційного, особистісного, когнітивного і професійного компонентів підготовки менеджерів

Ю.В. Старова*

Київський національний торговельно-економічний університет, м. Київ, Україна

*Corresponding author. E-mail: yuliya.nemesh@yandex.ua

Paper received 11.11.15; Accepted for publication 25.11.15.

Анотація. У статті проаналізовано результати динаміки компонентів професійної підготовки майбутніх менеджерів туристичного бізнесу. Встановлено силу кореляційних зв'язків між всіма компонентами професійної підготовки. Такий результат свідчить про інформативність показників мотивації, соціального інтелекту, особистісного та професійного компонентів у структурі професійної підготовки майбутніх менеджерів туристичного бізнесу. Отримані результати показують, наявність певної тенденції зміни проявів компонентів професійної підготовки у менеджерів туристичного бізнесу на різних етапах професійної підготовки.

Ключові слова: динаміка, кореляція, конструкт професійної діяльності

З метою перевірки проявів компонентів професійної підготовки у менеджерів туристичного бізнесу на різних етапах професійної підготовки було залучено кореляційний аналіз. Необхідність його застосування була пов'язана з встановленням математичним способом кореляційних зв'язків між різноманітними кількісними показниками, які були здобуті в ході нашого психологічного дослідження. Оскільки успішність професійної підготовки розглядається нами на мотиваційному, особистісному, когнітивному та професійному рівнях, то методика було підібрано відповідно до досліджуваних аспектів та об'єднано в групи. При цьому коефіцієнт кореляції дасть змогу кількісно оцінити рівень зв'язків (0,00 – зв'язок відсутній, 0,10-0,29 – слабкий, 0,30-0,49 – помірний, 0,50-0,69 – значний, 0,70-0,89 – сильний, 0,90-0,99 дуже сильний, 1,00 – зв'язок функціональний) між проявами компонентів професійної підготовки у менеджерів туристичного бізнесу на різних етапах професійної підготовки[1].

Мета статті – на основі кореляційного аналізу виявити закономірності та особливості внутрішніх зв'язків сукупності досліджуваних змінних, які за кожною з методик певного компонента (мотиваційного, когнітивного, особистісного, професійного) професійної підготовки, зумовлюють рівень професійної підготовки майбутніх менеджерів туристичного бізнесу.

Аналіз представлених кореляційних взаємозв'язків показників методик мотиваційного компоненту професійної підготовки: «Опитувальника А.А. Реана і В.А. Якуніна», «Оцінки мотивації до підприємництва» (Л. Карамушка, Ю. Пачковський), «Діагностики мотиваційної структури особистості» (Мільмана) дає змогу визначити вагу кожної шкали і підсумково кожної методики стосовно визначення мотивів, які спонукають до професійної діяльності та надають спрямованості роботі, яка орієнтована на досягнення поставлених цілей майбутніх фахівців на різних етапах професійної підготовки.

Так, за опитувальником А.А. Реана і В.А. Якуніна визначено, що учбова мотивація студентів включає спрямованість і систему ціннісних орієнтацій особистості, закладених в основу професійної діяльності. Помірні взаємозв'язки ($r > 0,3$) прямих кореляційних зв'язків спостерігаються між показниками рівня мотивів, які відповідають змісту професійної підготовки майбутнього менеджера, а саме: комунікативних мо-

тивів з такими шкалами як: спілкування ($r = 0,335^{**}$), композитна оцінка ($r = 0,322^{**}$), що визначається як ефективність взаємодії з оточуючими («загальножиттєва» мотиваційна спрямованість), за допомогою якої можна цілеспрямовано впливати на поведінку, думки, переконання, погляди, настроюючи позитивно, щодо себе, тобто вміння досягати результату на основі переконання. Студенти з високим рівнем соціального інтелекту, як правило, становляться успішними комунікаторами. Вони спроможні успішно прогнозувати реакції людей у відповідних обставинах, давати швидкі, точні судження про інших, можуть витягувати максимум інформації про поведінку людей, проявляти далекоглядність у стосунках з іншими, що сприяє їх успішній соціальній адаптації; уникнення з такими шкалами як: творча активність ($r = 0,319^{**}$), компетентність ($r = 0,321^{**}$), характеризує намагання студентів уникнути невдачі у загальних життєвих ситуаціях, де потрібно приймати нестандартні рішення («робочий» мотиваційний профіль), особливо якщо результати їх діяльності сприймаються іншими людьми. Майбутні менеджери спрямовані на те, щоб у свій вільний від навчання час віддавати перевагу веселощам, зустрічам з товаришами, розвагам, спілкуванню, яке не пов'язане з навчальною діяльністю. В нашому випадку відсутність бажання уникнення негативних наслідків за відмову займатися власним вдосконаленням, самоосвітою, підвищенням своєї компетентності в сфері обраного фаху. Стійкість до невдач також може істотно залежати від позитивного досвіду подолання складних ситуацій. Такі результати можуть пояснюватись тим, що майбутні менеджери ще не повністю зорієнтовані на своє кар'єрне зростання, або тим, що в них відсутній багатий життєвий досвід.

Так, за методикою «Оцінка мотивації до підприємництва» (Л. Карамушка, Ю. Пачковський) визначено, що помірний взаємозв'язок ($r > 0,3$) прямих кореляційних зв'язків спостерігається між показниками рівня як безпосередніх (комерційного успіху, матеріального достатку, свободи, незалежності, ініціативи) так і опосередкованих (поваги, самоповаги, самореалізації, групової незалежності) мотивів, а саме: прагнення заробляти собі на життя з такими шкалами як: прагнення в придбанні нових речей ($r = -0,315^{**}$), активність ($r = 0,349^{**}$), комунікативність ($r = 0,302^{**}$), компетентність ($r = 0,355^{**}$); бажання самореалізації з та-

кими шкалами як: мотив матеріального достатку і високого рівня життя ($r=-0,354^{**}$), реалізація нової ідеї ($r=-0,364^{**}$), інтелектуальність ($r=0,542$); мотив визнання і поваги з такими шкалами як: прагнення незалежності і самостійності ($r=-0,313^{**}$), інтелектуальність ($r=0,391$); прагнення внести свій вклад у загальну справу з такими шкалами як: реалізація нової ідеї ($r=-0,370^{**}$), зробити кар'єру в новій для себе сфері ($r=-0,455^{**}$), інтелектуальність ($r=0,332$); бажання мати цікаву роботу з шкалою зробити кар'єру в новій для себе сфері ($r=-0,347^{**}$); прагнення проявити себе, свої здібності з шкалою реалізації нової ідеї ($r=-0,450^{**}$); прагнення незалежності й самостійності з шкалою мотиву обізнаності в справі ($r=-0,306^{**}$); реалізація нової ідеї з шкалою зробити кар'єру в новій для себе сфері діяльності ($r=0,410^{**}$).

Так, за методикою «Діагностики мотиваційної структури» (Мільмана) ми визначили домінуючий тип профілю особистості майбутніх менеджерів. Помірний взаємозв'язок ($r>0,3$) прямих кореляційних зв'язків спостерігається між такими шкалами мотиваційного профілю як: підтримка життєзабезпечення з такими шкалами як: інтроверсія ($r=-0,412^{**}$), дезадаптованість ($r=-0,359^{**}$), підлеглість ($r=-0,404^{**}$); комфорт з такими шкалами як: соціальний статус ($r=0,454^{**}$), здібність до логічного узагальнення, виділення загальних суттєвих ознак у різних невербальних реакціях людини ($r=0,384^{**}$), композитна оцінка ($r=0,308^{**}$), екстраверсія ($r=0,300^{**}$), інтроверсія ($r=-0,368^{**}$), заохочення ініціативи ($r=0,439^{**}$), активність ($r=0,326^{**}$), гнучкість ($r=0,374^{**}$), адаптаційна мобільність ($r=0,372^{**}$), адаптованість ($r=0,460^{**}$), підлеглість ($r=-0,386^{**}$), ескапізм ($r=-0,332^{**}$), потреба в досягненнях ($r=0,348^{**}$), вміння іти на ризик ($r=0,334^{**}$), цілеспрямованість ($r=0,456^{**}$), активність ($r=0,485^{**}$), самоконтроль ($r=0,374^{**}$), комунікативність ($r=0,485^{**}$), компетентність ($r=0,466^{**}$); соціальний статус з такими шкалами як: активність ($r=0,342^{**}$), енергійність ($r=0,331^{**}$), самоконтроль ($r=0,408^{**}$), комунікативність ($r=0,478^{**}$), компетентність ($r=0,387^{**}$); спілкування з такими шкалами як: заохочення ініціативи ($r=0,358^{**}$), адаптованість ($r=0,300^{**}$), ескапізм ($r=-0,317^{**}$), вміння іти на ризик ($r=0,331^{**}$); загальна активність з такими шкалами як: творча активність ($r=0,331^{**}$), заохочення ініціативи ($r=0,312^{**}$), гнучкість ($r=0,336^{**}$); творча активність з такими шкалами як: суспільна корисність ($r=0,405^{**}$), зацікавленість ($r=0,329^{**}$), комунікативність ($r=0,337^{**}$); суспільна корисність з такими шкалами як: інтроверсія ($r=-0,345^{**}$), адаптованість ($r=0,344^{**}$).

Отже, аналіз кореляційних зв'язків методик визначення рівня сформованості мотиваційної сфери майбутніх менеджерів ТБ в ході професійної підготовки (мотиваційний компонент) з'ясовано, що із 30 змінних помірний рівень прямих кореляцій має 17. Такий результат свідчить про інформативність показника мотивації у структурі професійної підготовки майбутніх менеджерів туристичного бізнесу.

Аналіз представлених кореляційних взаємозв'язків показників когнітивного блоку за результатами методики дослідження соціального інтелекту Дж. Гілфорда і М. Саллівена найтісніший взаємозв'язок кореляційних зв'язків ($r>0,3$) соціального інтелекту спосте-

рігається між показниками: субтест 1 з такими шкалами як: здібність до логічного узагальнення, виділення загальних суттєвих ознак у різних невербальних реакціях людини ($r=0,342^{**}$), композитна оцінка ($r=0,652^{**}$), домінування ($r=0,327^{**}$); субтест 2 з такими шкалами як: здібність розуміти зміст значень подібних вербальних реакцій людини в залежності від контексту ситуацій, які їх викликали ($r=0,528^{**}$), здатність розуміти логіку розвитку ситуацій взаємодії, значення поведінки людей у цих ситуаціях ($r=0,416^{**}$), композитна оцінка ($r=0,802^{**}$), екстраверсія ($r=0,308^{**}$), заохочення ($r=0,305^{**}$), диференційованість ($r=0,314^{**}$), адаптаційна мобільність ($r=0,426^{**}$), адаптованість ($r=0,480^{**}$), дезадаптованість ($r=-0,335$), емоційний комфорт ($r=0,307^{**}$), домінування ($r=0,396^{**}$), підлеглість ($r=-0,407^{**}$), ескапізм ($r=-0,350^{**}$), потреба в досягненнях ($r=0,383^{**}$), вміння іти на ризик ($r=0,333^{**}$), цілеспрямованість ($r=0,456^{**}$), прагнення заробляти собі на життя ($r=0,439^{**}$), активність ($r=0,454^{**}$), самоконтроль ($r=0,319^{**}$), комунікативність ($r=0,416^{**}$), компетентність ($r=0,525^{**}$), інтелектуальність ($r=0,371^{**}$); субтест 3 з такими шкалами як: композитна оцінка ($r=0,712^{**}$), інтроверсія ($r=-0,384$), адаптаційна мобільність ($r=0,358^{**}$), адаптованість ($r=0,366^{**}$), домінування ($r=0,335^{**}$), підлеглість ($r=-0,322$), ескапізм ($r=-0,394$), потреба в досягненнях ($r=0,334^{**}$), цілеспрямованість ($r=0,353^{**}$), прагнення заробляти собі на життя ($r=0,422^{**}$), активність ($r=0,368^{**}$), комунікативність ($r=0,350^{**}$), компетентність ($r=0,398^{**}$); субтест 4 з такими шкалами як: композитна оцінка ($r=0,646^{**}$), прагнення заробляти собі на життя ($r=0,311^{**}$); композитна оцінка з такими шкалами як: екстраверсія ($r=0,325^{**}$), інтроверсія ($r=-0,448$), диференційованість ($r=0,360^{**}$), адаптаційна мобільність ($r=0,409^{**}$), адаптованість ($r=0,471^{**}$), домінування ($r=0,418^{**}$), підлеглість ($r=-0,393^{**}$), ескапізм ($r=-0,407^{**}$), потреба в досягненнях ($r=0,405^{**}$), вміння іти на ризик ($r=0,301^{**}$), цілеспрямованість ($r=0,478^{**}$), прагнення заробляти собі на життя ($r=0,500^{**}$), активність ($r=0,451^{**}$), самоконтроль ($r=0,314^{**}$), комунікативність ($r=0,384^{**}$), компетентність ($r=0,503^{**}$), інтелектуальність ($r=0,364^{**}$).

Отже, аналіз кореляційних зв'язків методики дослідження рівня сформованості соціального інтелекту майбутніх менеджерів туристичного бізнесу в ході професійної підготовки (когнітивний компонент) з'ясовано, що із 5 змінних значний та помірний рівень прямих кореляцій має 5. Такий результат свідчить про інформативність показника соціального інтелекту, що являється професійно важливою якістю в структурі професійної підготовки і дозволяє прогнозувати успішність розвитку майбутніх менеджерів ТБ. Це дало нам змогу виокремити такі складові когнітивного компоненту професійної підготовки як: здібність до логічного узагальнення, виділення загальних суттєвих ознак у різних невербальних реакціях людини, домінування, здібність розуміти зміст значень подібних вербальних реакцій людини в залежності від контексту ситуацій, які їх викликали, здатність розуміти логіку розвитку ситуацій взаємодії, значення поведінки людей у цих ситуаціях, екстраверсія, заохочення, диференційованість, адаптаційна мобільність, адаптова-

ність, емоційний комфорт, потреба в досягненнях, вміння іти на ризик, цілеспрямованість прагнення заробляти собі на життя, активність, самоконтроль, комунікативність, компетентність, інтелектуальність.

Аналіз представлених кореляційних взаємозв'язків показників методик особистісного компоненту професійної підготовки, а саме: опитувальника соціально-психологічної адаптації К.Роджерса, Р.Даймонда, експертної оцінки «Адаптаційна мобільність (Л. Карамушка), «Індивідуально-типологічного опитувальника» (Л.Н. Собчик) дає змогу визначити вагу кожної шкали і підсумково кожної методики стосовно визначення особистісних характеристик, які забезпечують успішність здійснення менеджером туристичного бізнесу професійної діяльності.

Так, за опитувальником соціально-психологічної адаптації К. Роджерса, Р. Даймонда ми визначили особливості адаптаційного періоду особистості майбутнього менеджера. Найтісніший взаємозв'язок ($r > 0,3$) спостерігається між показниками: адаптованість з такими шкалами як: дезадаптованість ($r = -0,626^{**}$), шкала брехні ($r = -0,303^{**}$), емоційний комфорт ($r = 0,372^{**}$), емоційний дискомфорт ($r = -0,346^{**}$), домінування ($r = 0,403^{**}$), підлеглість ($r = -0,413^{**}$), ескапізм ($r = -0,514^{**}$), потреба в досягненнях ($r = 0,316^{**}$), вміння іти на ризик ($r = 0,319^{**}$), цілеспрямованість ($r = 0,365^{**}$), прагнення заробляти собі на життя ($r = 0,388^{**}$), активність ($r = 0,514^{**}$), самоконтроль ($r = 0,334^{**}$), комунікативність ($r = 0,449^{**}$), компетентність ($r = 0,487^{**}$); дезадаптованість з такими шкалами як: емоційний комфорт ($r = -0,422^{**}$), емоційний дискомфорт ($r = 0,354^{**}$), домінування ($r = -0,465^{**}$), підлеглість ($r = 0,445^{**}$), ескапізм ($r = 0,357^{**}$), цілеспрямованість ($r = -0,311^{**}$), активність ($r = -0,382^{**}$), комунікативність ($r = -0,318^{**}$), компетентність ($r = -0,343^{**}$); прийняття себе з такими шкалами як: не прийняття себе ($r = -0,682^{**}$), ескапізм ($r = -0,332^{**}$); прийняття інших з такими шкалами як: не прийняття інших ($r = -0,596^{**}$), домінування ($r = -0,344^{**}$); не прийняття інших з шкалою домінування ($r = 0,306^{**}$) характеризується прагненням брати на себе ініціативу у міжособистісних відносинах; емоційний комфорт з такими шкалами як: емоційний дискомфорт ($r = -0,785^{**}$), домінування ($r = 0,396^{**}$), підлеглість ($r = -0,357^{**}$), цілеспрямованість ($r = 0,304^{**}$), активність ($r = 0,328^{**}$), компетентність ($r = 0,354^{**}$); емоційний дискомфорт з такими шкалами як: ($r = -0,382^{**}$), активність ($r = -0,355^{**}$), комунікативність ($r = -0,305^{**}$), компетентність ($r = -0,322^{**}$); домінування з такими шкалами як: підлеглість ($r = -0,757^{**}$), ескапізм ($r = -0,445^{**}$), потреба в досягненнях ($r = 0,389^{**}$), вміння іти на ризик ($r = 0,442^{**}$), цілеспрямованість ($r = 0,303^{**}$), прагнення заробляти собі на життя ($r = 0,336^{**}$), активність ($r = 0,353^{**}$), самоконтроль ($r = 0,341^{**}$), комунікативність ($r = 0,325^{**}$), компетентність ($r = 0,545^{**}$), інтелектуальність ($r = 0,345^{**}$); підлеглість з такими шкалами як: ескапізм ($r = 0,496^{**}$), потреба в досягненнях ($r = -0,360^{**}$), вміння іти на ризик ($r = -0,400^{**}$), цілеспрямованість ($r = -0,378^{**}$), активність ($r = -0,344^{**}$), компетентність ($r = -0,475^{**}$), інтелектуальність ($r = -0,310^{**}$); ескапізм з такими шкалами як: потреба в досягненнях ($r = -0,372^{**}$), вміння іти на ризик ($r = -0,324^{**}$), активність ($r = -0,455^{**}$), самоконтроль

($r = -0,369^{**}$), комунікативність ($r = -0,453^{**}$), компетентність ($r = -0,486^{**}$).

Так, за експертною оцінкою методики «Адаптаційна мобільність» (Л.М.Карамушка) ми визначили, що особистісні характеристики готовності до адаптаційної мобільності. Найтісніший взаємозв'язок ($r > 0,3$) кореляцій спостерігається між показниками: адаптованість ($r = 0,471^{**}$), дезадаптованість ($r = -0,405^{**}$), домінування ($r = 0,404^{**}$), підлеглість ($r = -0,364^{**}$), потреба в досягненнях ($r = 0,466^{**}$), вміння іти на ризик ($r = 0,329^{**}$), цілеспрямованість ($r = 0,435^{**}$), активність ($r = 0,408^{**}$), самоконтроль ($r = 0,330^{**}$), комунікативність ($r = 0,448^{**}$), компетентність ($r = 0,569^{**}$), інтелектуальність ($r = 0,343^{**}$).

Так, за індивідуально-типологічним опитувальником (Л.Н. Собчик) ми визначили індивідуально-типологічні властивості особистості майбутнього менеджера туристичного бізнесу. Найтісніший взаємозв'язок ($r > 0,3$) кореляцій спостерігається між показниками: екстраверсія з такими шкалами як: інтроверсія ($r = -0,358^{**}$), гнучкість ($r = 0,354^{**}$), самоконтроль ($r = 0,301^{**}$), комунікативність ($r = 0,360^{**}$), компетентність ($r = 0,372^{**}$); інтроверсія з такими шкалами як: тривожність ($r = 0,322^{**}$), агресивність ($r = -0,322^{**}$), захоплення ($r = -0,344^{**}$), активність ($r = -0,301^{**}$), гнучкість ($r = -0,387^{**}$), адаптаційна мобільність ($r = -0,543^{**}$), адаптованість ($r = -0,474^{**}$), дезадаптованість ($r = -0,454^{**}$), домінування ($r = -0,469^{**}$), підлеглість ($r = 0,372^{**}$), ескапізм ($r = 0,420^{**}$), потреба в досягненнях ($r = -0,402^{**}$), вміння іти на ризик ($r = -0,356^{**}$), цілеспрямованість ($r = -0,397^{**}$), прагнення заробляти собі на життя ($r = -0,314^{**}$), активність ($r = -0,404^{**}$), самоконтроль ($r = -0,434^{**}$), комунікативність ($r = -0,463^{**}$), компетентність ($r = -0,508^{**}$); тривожність з такими шкалами як: дезадаптованість ($r = 0,310^{**}$), прийняття себе ($r = -0,313^{**}$), домінування ($r = -0,402^{**}$), підлеглість ($r = 0,356^{**}$), ескапізм ($r = 0,403^{**}$), самоконтроль ($r = -0,308^{**}$); агресивність з такими шкалами як: цілеспрямованість ($r = 0,317^{**}$), самоконтроль ($r = 0,340^{**}$), компетентність ($r = 0,300^{**}$).

Отже, аналіз кореляційних зв'язків показників особистісних характеристик з іншими результатами дослідження професійної діяльності показав його провідне місце у структурі підготовки майбутнього менеджера туристичного бізнесу. Визначено, що із 24 показників особистісного компоненту теоретичних конструктів професійної діяльності – 15 мають помірний та значний рівень прямих кореляційних зв'язків. Це свідчить про інформативність показника особистісного блоку в структурі професійної підготовки майбутніх менеджерів ТБ.

Аналіз представлених кореляційних взаємозв'язків показників методик професійного компоненту професійної підготовки, а саме: «Шкали самооцінки управлінських якостей А.Г. Шмельова», тесту на загальні здібності до підприємництва (GET TEST-General measure of Enterprising Tendency), тесту для визначення готовності до підприємницької діяльності, «Карти комунікативної діяльності (А.А. Леонтьєва) дає змогу визначити вагу кожної шкали і підсумково кожної методики стосовно визначення ступеня вираженості розвитку у майбутніх менеджерів багатьох професійних характеристик (особливостей стилю спілкування,

рівень професійних домагань, потреба в подальшому розвитку, цілеспрямованість, рішучість, рівень самооцінки управлінської придатності, інтелектуальність, активність тощо), які забезпечуватимуть успішність здійснення менеджером туристичного бізнесу професійної діяльності.

Так, за «Картою комунікативної діяльності» (А.А. Леонтьєва) ми визначили особливості стилю спілкування майбутніх менеджерів необхідних для їх професійної діяльності, а саме: відкритість, доброзичливість, активність, заохочення, гнучкість, зацікавленість, диференційованість. Найтісніший взаємозв'язок кореляцій ($r > 0,3$) стилю спілкування, який забезпечує успішність здійснення менеджером туристичного бізнесу професійної діяльності спостерігається між показниками: зацікавленість-байдужість з такими шкалами як: гнучкість-твердість ($r = 0,445^{**}$), комунікативність ($r = 0,325^{**}$); заохочення-придушення ініціативи з такими шкалами як: гнучкість ($r = 0,489^{**}$), диференційованість ($r = 0,353^{**}$), ескапізм ($r = -0,345^{**}$), потреба в досягненнях ($r = 0,309^{**}$), вміння йти на ризик ($r = 0,329^{**}$), активність ($r = 0,356^{**}$), комунікативність ($r = 0,422^{**}$), компетентність ($r = 0,370^{**}$); відкритість-закритість з такими шкалами як: гнучкість ($r = 0,327^{**}$), ескапізм ($r = -0,354^{**}$); активність-пасивність з такими шкалами як: гнучкість ($r = 0,418^{**}$), комунікативність ($r = 0,371^{**}$); гнучкість-твердість з такими шкалами як: диференційованість-відсутність диференційованості ($r = 0,345^{**}$), ескапізм ($r = -0,302^{**}$), потреба в досягненнях ($r = 0,324^{**}$), активність ($r = 0,342^{**}$), самоконтроль ($r = 0,336^{**}$), комунікативність ($r = 0,468^{**}$), компетентність ($r = 0,378^{**}$); диференційованість-відсутність диференційованості з шкалою цілеспрямованості ($r = 0,390^{**}$).

Так, за тестом на загальні здібності до підприємництва (GET TEST-General measure of Enterprising Tendency) ми визначили ступінь вираженості розвитку у майбутніх менеджерів багатьох характеристик, які необхідні для професійної діяльності, а саме: рішучість, потребу в незалежності, цілеспрямованість, уміння йти на розумний ризик, потребу в досягненнях, схильність до творчості, потребу в подальшому розвитку тощо. Найтісніший взаємозв'язок ($r > 0,3$) кореляцій спостерігається між показниками: потреба в досягненнях з такими шкалами як: вміння йти на ризик ($r = 0,304^{**}$), цілеспрямованість ($r = 0,333^{**}$), прагнення заробляти собі на життя ($r = 0,335^{**}$), активність ($r = 0,530^{**}$), самоконтроль ($r = 0,340^{**}$), комунікатив-

ність ($r = 0,481^{**}$), компетентність ($r = 0,512^{**}$), інтелектуальність ($r = 0,334^{**}$); вміння йти на ризик з такими шкалами як: активність ($r = 0,419^{**}$), самоконтроль ($r = 0,436^{**}$), комунікативність ($r = 0,470^{**}$), компетентність ($r = 0,380^{**}$), інтелектуальність ($r = 0,352^{**}$); цілеспрямованість з такими шкалами як: активність ($r = 0,333^{**}$), самоконтроль ($r = 0,381^{**}$), комунікативність ($r = 0,345^{**}$), компетентність ($r = 0,491^{**}$).

Так, за «Шкалою самооцінки управлінських якостей А.Г.Шмельова» ми визначили адекватність самооцінки управлінської придатності та рівня професійних домагань, а саме: активність, комунікабельність, компетентність, самоконтроль, інтелектуальність. Найтісніший взаємозв'язок ($r > 0,3$) кореляцій спостерігається між показниками: активність з такими шкалами як: енергійність ($r = 0,322^{**}$), самоконтроль ($r = 0,460^{**}$), комунікативність ($r = 0,623^{**}$), компетентність ($r = 0,519^{**}$), інтелектуальність ($r = 0,561^{**}$); енергійність з шкалою самоконтролю ($r = 0,324^{**}$); самоконтроль з такими шкалами як: комунікативність ($r = 0,504^{**}$), компетентність ($r = 0,562^{**}$), інтелектуальність ($r = 0,374^{**}$); комунікативність з такими шкалами як: компетентність ($r = 0,570^{**}$), інтелектуальність ($r = 0,393^{**}$); компетентність з шкалою інтелектуальності ($r = 0,460^{**}$).

Аналіз кореляційних зв'язків методик дослідження професійних якостей майбутніх менеджерів туристичного бізнесу в ході професійної підготовки (професійний компонент) показав, що із 18 змінних значний та помірний рівень прямих кореляцій має 14. Такий результат свідчить про інформативність цього показника, який являється професійно важливою якістю в структурі професійної підготовки і дозволяє прогнозувати успішність розвитку майбутніх менеджерів ТБ.

Визначення того, як змінюється професійна підготовка майбутнього менеджера в ході навчання в залежності від змінних, інших досліджуваних величин, дало змогу кількісно оцінити рівень взаємозумовленості цих показників, встановити певні закономірності, що вказують на функціональні механізми проявів компонентів професійної підготовки у менеджерів туристичного бізнесу на різних етапах професійної підготовки, щоб в ході подальшого дослідження з'ясувати ефективність застосування психологічного супроводу та проявів компонентів професійної підготовки (мотиваційного, когнітивного, особистісного, професійного) як найбільш теоретичних конструктів професійної діяльності майбутнього фахівця туристичного бізнесу.

ЛІТЕРАТУРА

1. Корнієнко І.О. Стратегії копінг-поведінки студентів в ситуації неспіху: Монографія / І.О.Корнієнко. – Мукачево: Карпатська вежа, 2011. – 292 с.

REFERENCES

1. Korniyenko, I.O. Strategies for coping behavior of students in a situation of failure: Monograph. Mukachevo: Karpats'ka vezha [in Ukrainian].

Correlation analysis of speakers of motivation, individual, cognitive and professional components of training managers

Y.V. Starova

Abstract. The article describes the results considering dynamics of components of professional training for the future tourism managers. The correlation strength of the relationship between all the components of professional training was established. This result indicates the information content of indicators of motivation, social intelligence, personal and professional components in the structure of professional training of the future managers of tourism business. The given results show the presence of certain changes in the manifestations of professional training components for the managers of tourism businesses at different stages of training.

Keywords: dynamics, correlation, concept of professional activity

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