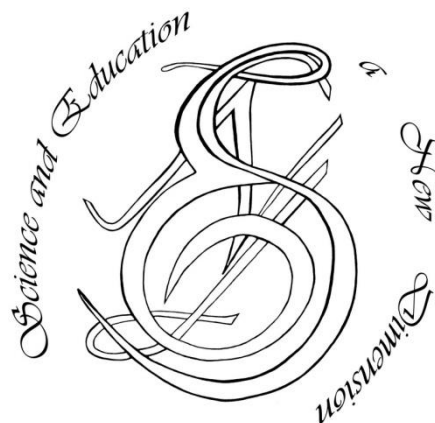


SCIENCE AND EDUCATION A NEW DIMENSION

PEDAGOGY
AND
PSYCHOLOGY



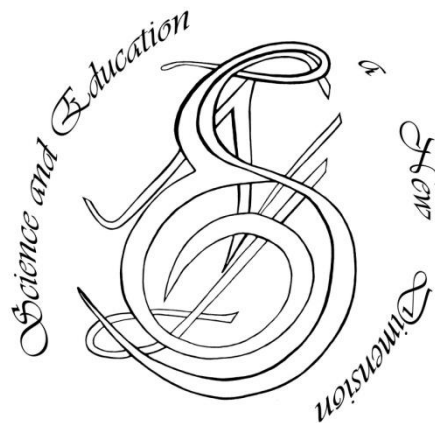
p-ISSN 2308-5258

e-ISSN 2308-1996

V(57), Issue 129, 2017

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
Department of Psychology, Faculty of Health and Life Sciences, Northumbria University, Northumberland Building, Newcastle upon Tyne, United Kingdom

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Managing editor:

Barkáts N.

© EDITOR AND AUTHORS OF INDIVIDUAL ARTICLES

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

BUDAPEST, 2015

Statement:

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

THE JOURNAL IS LISTED AND INDEXED IN:

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

GOOGLE SCHOLAR

CROSSREF (DOI prefix:10.31174)

ULRICHS WEB GLOBAL SERIALS DIRECTORY

UNION OF INTERNATIONAL ASSOCIATIONS YEARBOOK

SCRIBD

ACADEMIA.EDU

CONTENT

PEDAGOGY	7
Fundamentally new model of preparation of future officer <i>Ye. I. Bryzhaty</i>	7
Актуальні ідеї науково-педагогічної спадщини А. М. Алексюка <i>Л. А. Бахмач</i>	10
Application of electronic training in pedagogical statistics through methodology web platform <i>Kr. V. Harizanov</i>	14
Організаційно-змістові аспекти підготовки домашніх вчительок в жіночих гімназіях Північного Сходу України (друга половина XIX - початок XX століття) <i>О. М. Ключко</i>	18
Pedagogical conditions of implementation the tools of situational modeling in professional preparation of future geologists <i>М. S. Kuzko</i>	22
Інтегративний ресурс іноземної мови в контексті проблеми професійно-особистісного саморозвитку майбутнього учителя <i>М. А. Нечепоренко</i>	25
Використання автентичних відеоматеріалів у процесі вивчення іноземної мови професійного спрямування у вищих навчальних закладах <i>Н. П. Плахотнюк</i>	29
Функціональний стан серцево-судинної системи студентів, що займаються в групах спортивно-педагогічного удосконалення <i>С. Г. Приймак</i>	33
The notion of “digit”: semiotic aspect <i>R. Romanushyn</i>	37
Проблема іншомовної освіти України в професійних ліцях технічного профілю у XX – початку XXI століття: історичний аспект <i>Я. С. Сенченко</i>	41
До питання про зміст поняття «гендерна компетентність» у сучасному науковому дискурсі <i>Т. Ю. Шевченко</i>	45
The method for building-up interest in students of pedagogical universities toward piano classes (Methods of forming interest students of pedagogical universities to study the piano) <i>L. A. Zaryu</i>	49
PSYCHOLOGY	53
Визначення характеру взаємодії інфантильності та особистісних властивостей за основними компетенціями <i>Ю. В. Форманюк</i>	53
Trauma mechanisms and the self-preservation system of the inner self <i>А. М. Грыс</i>	59
Психологічні особливості профорієнтаційної роботи зі старшокласниками в загальноосвітніх навчальних закладах <i>І. П. Калюжна</i>	65

Terminological space of concepts of independence and autonomy <i>M. M. Pavlyuk</i>	69
Психосемантика понимания молитвенного дискурса <i>Н. М. Савелюк</i>	75

PEDAGOGY

Fundamentally new model of preparation of future officer

Ye. I. Bryzhaty

Kamenets National University named Ivan Ohiyenko, Ukraine
Corresponding author. E-mail: eugen2403@mail.ru

Paper received 14.02.17; Accepted for publication 25.02.17.

Abstract: In modern terms the problem of preparation and rational using of future officers acquires actuality with knowledge of essence and conformities to law of management, professional possibilities of officer that owns thorough professional knowledge, has developed intellectual flairs, perfect professional abilities, professional consciousness, creative thinking, by abilities to bring up and send the personnel of subdivision to effective implementation of official duties, mobilizing and integrating them individual reason, aspiration and interest. The modern stage of development of Ukrainian Armed Forces requires preparation of highly skilled specialists capable effectively to execute a task on purpose and to support the proper level of alertness. The change of looks and introduction of the new going near preparation of soldiery specialists bring in substantial corrections in the program of educational disciplines, that it is represented in substantial practical constituent, created terms for retraining and improving training of soldiery specialists.

Keywords: *model, components, future officers.*

The optimal functioning of the difficult system, including educational process, is determined by reliability and efficiency of work of all her mechanisms (components), and work of every component must be reliable and effective. Without intercommunication each of components on the basis of requirements to maintenance, aims and tasks of studies it is impossible to provide the necessary level of preparation of military specialists. Each of components called to decide all independent, specific and general tasks of studies, taking into account certain connections with other components of educational process, regardless of his importance and tasks, that founds a certain result. The optimal and concerted functioning of the departmental teaching provides purposeful acquisition of knowledge, abilities and skills for future officers [1].

Taking into account requirements to quality of preparation of future officers a necessity appears for created single, integral and continuous system of education with realization of logical conformities to law of educational process. It is necessary to present the new model of preparation of future officers and those basic structural components by means of that it is possible to organize quality and effective preparation fundamentally. For this purpose it follows to take into account experience of realization of anti-terror operation, the best experience of preparation of specialists of foreign armies, experience of conduct of wars and military conflicts, modern requirements that stand before higher school, and create terms for the effective mastering of knowledge, abilities and skills necessary for quality preparation and successful activity in the certain area of knowledge.

A term "model" originates from the Latin word "modulus", that a "measure" means and has many values: a recreation, or the reflection of object, intention, description or evaluation that represents, imitates, recreates principles of internals, or functioning, certain properties, signs or descriptions of research object. The variety of the activity related to forming and use of model understands under a design. The first from determinations concept "model" was given by G. Claus, as a reflection of facts, things and relations of certain industry of knowledge as more simple as more evident material structure of this area or other area [2]. V. A. Shtoff determines a model as set or materi-

ally realized system that represents or recreates a research object, ability to substitute for him so, that her study gives new information about this object [3].

Scientific researches of design process in different industries of education it was begun to draw on yet from 60th of XX of century, although in other spheres they were founded and spread considerably before, especially in exact sciences. In pedagogical science a design can be used differently, depending on an aim and tasks of research. A model can execute various functions: applied, demonstrative, organizational (plan-model), research (used as an instrument of cognition). In some cases a model is a connecting link between a theory and practice, by basis for practical verification of own suppositions, interpretation of knowledge [4].

A model always operates idealizing constructions and does not have any reasons of consequence connection with an object-prototype unlike the theory of this object. Basic properties of model is a subject (a man selects those properties after that she answers an original); double nature of models (in the process of cognition substitutes for an object, keeps here some important for a researcher lines and becomes the object of direct research); transformation models (with her it is possible to do that it is impossible with an original, and also possibility of transformations is most fundamental and informatics side of design method); model (she more compact to the original and that is why comes forward as an alternative of physical experiment, recreates a research object in the simplified form) compactness and model informing as to the means of cognition.

A model we examine as a conceivable system that represents or imitates certain properties, signs and descriptions of research object, principles of him internals or functioning.

The optimal functioning of the difficult system, including educational process, is determined by reliability and efficiency of work of all her mechanisms (components) and work of every component is reliable and effective. Without intercommunication each of components on the basis of requirements to maintenance, aims and tasks of studies it is impossible to provide the necessary level of preparation of soldiery specialists. Each of components

called to decide all independent, specific and general tasks of studies, taking into account certain connections with other components of educational process, regardless of his importance and tasks, that creates a certain result. The optimal and concerted functioning of the departmental teaching provides purposeful acquisition of knowledge, abilities and skills for future officers.

In opinion of M. Mogarov and G. Boichenko [5], a design is a scientific method of scientific research that is widely used in pedagogical science. He is considered to one of the hardest processes of design, education and educational establishments belong to that.

J.K. Babanskyi marks that the use of design methods assists organization of knowledge about the investigated object or phenomenon, specifies on the ways of the most integral description, finds out all existent copulas between components and exposes potential for forming of integral classifications. [6].

A design has the basic stages: finding out main problems, goal, determination of tasks and their decision setting; being of quantitative expression of quality maintenance of that or other process; count and comparison of results, variants of placing of components of the system, their co-operation.

In our research a research object presents certain complication of search decisions that is expressed in the construction of model in relation to the system of military education. Possibility of transference of information is opened by analogy from a model to the prototype. Herein essence of one consists of specific methods of theoretical level-method of design.

A model concept in our research we understand as logical presentation of the investigated object with the aim of clear determination of components that enter in the complement of object, connections between them, and also features of functioning and development of object. As an object a future officer that exists in an educational environment comes forward in our research.

Structural components in our model come forward as basic descriptions of the pedagogical system they lead to the fact of their existence and distinguish from other un-pedagogical systems: having a special purpose, semantic, judicial, effective evaluation.

Having a special purpose envisages the study of going near understanding of aims as ideal, consciously pre-arranged result of educational-educator process in relation to his actions and terms. It is traditionally accepted to consider that the ultimate goal of professional preparation of students is a transmission of certain knowledge and professionally-personality competences of improving during becoming of him as an officer.

Gaining end is determined by adequacy of presentations of teacher of educational establishment to conformities to law and character of development of psychological processes, becoming and change of him the emotional state and correlation of connections. The aim of educational-educator process is determined as concrete description of cognitive activity of cadets (students).

An aim determines facilities of pedagogical communication under act of that she is arrived at. Every aim answers concrete facilities of management of educational activity, psychological processes and emotionally-intellectual state, to controls and monitoring after the lev-

el of their achievement, and also to facilities of self-control.

A semantic component includes for itself professional knowledge, abilities and skills, and also professional properties of personality, that determine the orientation of educational-educator process on the whole, forming of experience of creative activity during implementation of official duties. In the process of studies his maintenance that comes forward to one of the fixed assets of development of future officer will be realized. Gain knowledge with traditional approach is an irrefutable value, but it does not declare identity fully and results in an orientation on a middle teacher and other negative consequences.

Today the personality-oriented going takes on the special significance near the studies of future officers. It first of all satisfies the general, spiritual, cultural and vital necessities of personality of cadet (student), his development through mastering of maintenance of education.

A next component of model is judicial. He includes for itself the stages of activity in relation to forming of readiness of cadets (students) to future professional activity, future officer-leader, to the officer-leader.

The judicial component of our model uses both traditional and unconventional forms of studies and realized by facilities, complex of methods, organizational forms of studies, and also carries out step-by-step activity of this process.

An Estimate-effective component in psychological and pedagogical literature distinguishes the row of methods that can be used for the evaluation of results of preparation of future officers. These methods in the general initial checking system are orientated on a graduating student and him future professional activity. They allow to educe imperfection of professional preparation, show to the students the basic directions in-process from the exposure of defects, objectively to estimate his capabilities and level of mastering of the program on completion of the duty stage (to the division) of preparation.

All structural components of our model in the real process do not exist it is isolated, they operate as a single integral system. Every component is integrated in the single system at the level of professional activity of future officer.

The components of our model are sent to forming and development of professionally-important internals and competences of future specialist through the system of lines and hard mediated influences. System they consist of reasons, main target in a general view, accumulation of official and vital experience, subject of objective relations and others like that.

The system of reasons represents composition of sphere of necessities of future officer and level of her realization. Every individual person during a professional increase forms unique inherent only hierarchy of necessities that he realized only part of them. Unrealized necessities require the pleasure through assimilation with necessities realized. Therefore in the process of the life and professional increase a man at the same time allegedly lives in two systems: the real system of actual necessities, importance of that can be not realized in reasons, and realized system of reasons that have for a man different meaningfulness and form the special hierarchical structure on a certain criterion. These systems can be close to each

other, then behavior of man, her separate acts are successive enough, does not conflict with each other, but reasons, that they are predetermined, clear both for her and for other.

The system of aims providing envisages the orientation of man to activity. It determines the spheres of reality, those that have most personality sense for it. The individual choice of these spheres is also predefined by actual for a future officer necessities and reasons, however direct connection is not here. Unrealized necessities create specific tension, source and character of that a man can define not always. Aiming to realize or take off this tension, at rational level can add a different having a special purpose value to the actions. Many aims can be set to her from outwardly, through external pressure, and also through borrowing of stranger ideas, inheritance and capture of formally-role-play structure society or acceptance of professional tasks. Needs can be realized through different aims, similarly different necessities can answer the same aim, aims form the new system that has an own hierarchical structure also.

With the accumulation of vital and official experience in a man forms the certain set of templates, stereotypes, vital scenarios, original models, standards with that she compares the real objects or vital circumstances, their function - to fill with typical, stable maintenance aims, that is put by a man, and ways of their achievement. Characteristically, system of standards and facilities of the structure also very individual. Standards can be complete,

exactly and thinly differentiated, hard or maximally simplified, only drawn in general contours, emotionally supported or neutral, with predominance of vivid or verbal components. Connection between the system of standards and activity also can be hard, conservative, and can be widely enough varied.

System integration is a subject and object of relations, consider one of too difficult. Not everybody can come forward as the real subject by an active, initiative center, creator of own life and professional activity. Subject as assuming of responsibility for own life, ideas about the surrounding world and position in him, aspiration of maximally complete embodiment of individual potential is all directly destroys individualities on such important integral index, as a level of subjective control. Possessing the internal motives, realization of own responsibility for the course of life, expectation of happiness as result of own activity, all of it is arctic verges of display object-subject relations.

Effective and effective forming of professional readiness of future officer maybe on the basis of model that pushes claims to all elements and components that included in this composition, modifies and transforms them in accordance with the specific.

A model allows to walk up to preparation as to the integral process during that there is co-operation between scientifically-pedagogical workers and cadets (students), and sent to mastering of knowledge, abilities and skills, necessary for effective implementation official duties.

ЛІТЕРАТУРА

1. Шняк, В. А. Моделирование военно-профессиональной подготовки курсантов высших военно-учебных заведений : автореф. дис., 2002. – 25 с.
2. Клаус, Г. Кибернетика и философия. Г. Клаус – М.: 2003. – 205 с.
3. Штофф, В. А. Моделирование и философия [Текст] : монография / В. А. Штофф. – М.: Наука, 1966. – 303 с.
4. Керницький, О. М. Методика формування психологічної готовності курсантів-льотчиків до льотної діяльності : дис. 2004. – 225 с.
5. Бойченко, Г. Н. Когнитивные карты и их применение как метод педагогического моделирования /
6. Бойченко Г. Н. Можаров М. С. – Новокузнецк : Изд-во НГПИ, 2001. – С. 21–32.
7. Бабанский, Ю.К. Проблема повышения педагогических исследований. – М.: Педагогика, 1982. 192 с.

REFERENCES

1. Shnjak V. A., Design of military-professional preparation of students of higher military schools, 2002 - 25 page.
2. Klaus G., Cybernetic Engineer and philosophy, 2003 - 205 page.
3. Shtoff V. A., Design and philosophy [Text], 1966 - 303 page.
4. Kernitskyi O. M., Methodology of forming of psychological readiness of students-pilots to flying activity, 2004. 225 page.
5. Boychenko G. N. Cognitive maps and their application as a method of pedagogical design, 2001. 21-32 page.
7. Babanskyi J.K. Problem of increase of pedagogical researches. 1982. 192 page.

Актуальні ідеї науково-педагогічної спадщини А. М. Алексюка

Л. А. Бахмач

Кафедра педагогіки, факультету психології Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Україна.

Paper received 11.03.17; Accepted for publication 20.03.17.

Анотація. У статті розглянуто науково-педагогічна спадщина відомого українського педагога, дослідника, науковця Анатолія Миколайовича Алексюка, яка полягає в таких напрямках науково-педагогічної діяльності: дослідження історії розвитку освіти України, розвиток національної освіти і виховання в Україні, розвиток дидактики вищої школи, аналіз педагогічних ідей визначних особистостей, застосування модульно-тьюторської системи навчання, підготовка педагогічних та науково-педагогічних кадрів, підготовка наукових кадрів, управління освітою, розробка теорії загальних методів навчання, які можуть бути використані для реформування вітчизняної системи освіти та виховання.

Ключові слова: науково-педагогічна спадщина, український педагог, дослідник, науковець, Анатолій Миколайович Алексюк.

Вступ. Реформування освіти в Україні відбувається з метою відтворення інтелектуального потенціалу народу, багатства його культури, поєднаний із історією та традиціями, виховання учнів і формування в молодого покоління соціального досвіду, національної ментальності, своєрідності світогляду. Саме тому важливого значення для теорії та практики розвитку сучасної української освіти набуває вивчення її історії, життєвого шляху й творчого доробку тих педагогів, які плідно працювали на освітянській ниві в непростий період розбудови національної освіти та педагогіки в ХХ ст. Одним із таких українських педагогів є Анатолій Миколайович Алексюк - науковець, викладач, який увійшов в історію педагогічної науки як фахівець з питань історії педагогіки, загальної педагогіки, дидактики, теорії виховання, методики викладання педагогічних дисциплін, управлінської діяльності. Постать Анатолія Миколайовича постає у численних спогадах, есе, епістолярії, наукових працях його колег, товаришів, учнів. Користуючись цим пластом джерел, маємо унікальну (зокрема й у розвитку вітчизняної персоналістики ХХІ ст.) нагоду поглибити уявлення про науково-педагогічну спадщину педагога, вченого, управління у сфері освіти.

Стан дослідження. А.М. Алексюк – доктор педагогічних наук, професор, академік, лауреат нагороди Ярослава Мудрого АН ВШ України. Найважливішим чинником, що спричинив увагу вченого до проблем теорії навчання та удосконалення навчально-виховного процесу, була його практична діяльність на певних посадах: учитель історії і математики, асистент кафедри педагогіки, доцент, завідувач кафедри педагогіки, професор, заступник міністра освіти УРСР. Це дало можливість Анатолію Алексюку побачити специфіку та механізми цих складних процесів цілісно і комплексно, апробувати різноманітні методи та теорії, реалізувати навчально-виховні завдання від планів і програм до конкретного результату – вихованості й компетентності кожного студента: “Насамперед, теорія освіти вищої школи становить серцевину частину педагогічного процесу з усіма висновками щодо трактування характеру об’єкта наукової дидактики, котрі визначаються викладеним розумінням об’єкта наукового дослідження педагогіки вищої школи” [3, с 167]. Ученого цікавило питання професійно-педагогічної підготовки вчителя у навчальному процесі класичного університету, оскільки завжди було суперечливим, починаючи від доці-

льності її здійснення на базі університету до обґрунтування статусу педагогіки як навчальної дисципліни. Упродовж усієї науково-педагогічної діяльності він активно розробляв проблеми дидактики, розглядав її як складову педагогіки, яка за допомогою законів логіки знаходить конкретні шляхи для навчальних досягнень учнів.

Мета статті полягає в дослідженні науково-педагогічної спадщини відомого українського педагога, дослідника, науковця А.М. Алексюка та внесок його наукових здобутків у розвиток освітнього процесу вищої школи.

Виклад основного матеріалу. Упродовж усієї науково-педагогічної діяльності учений активно розробляв проблеми дидактики, розглядав її як складову педагогіки, яка за допомогою законів логіки знаходить конкретні шляхи для навчальних досягнень учнів, студентів, слухачів у місцях підвищення кваліфікації. Його праця не була марною: значна кількість дослідників у галузі педагогіки звертається і нині до науково-педагогічної спадщини Анатолія Миколайовича Алексюка з метою отримання інформації із історії педагогіки, дидактики, виховання, організації навчальної роботи тощо.

Творча особистість Анатолія Миколайовича Алексюка – педагога, науково-педагогічного працівника, ученого, громадського діяча, привертає до себе увагу багатьох педагогів, науковців, учених своєю багатогранністю, насиченістю актуальними ідеями. Він був одним із перших українських дидактів, хто не тільки розробляв теорію модульного навчання, а й здійснив дослідно-експериментальну роботу, в тому числі апробацію власної теорії у практиці викладання курсу педагогіки вищої освіти.

Анатолій Алексюк глибоко розумів проблеми педагогіки як науки про специфіку освітнього процесу як складного соціального явища, яке урізноманітнюється кожним суб’єктом – від педагога - вихователя до учня чи студента. Кожен із них є непересічною, оригінальністю та неповторною особистістю, що будує власне поле життєдіяльності з урахуванням соціальних умов. Школа ж має за мету створити такі умови праці усіх суб’єктів навчально-виховного процесу, які б найкраще відображали потреби суспільного організму і окремої особистості.

А. М. Алексюк одним із перших українських учених визначив самостійні галузі науково-педагогічних

знань: загальна педагогіка, вікова педагогіка (перед дошкільна, дошкільна і шкільна), спеціальна педагогіка (сурдо-, тифло-, олігофренно- педагогіка), окремі дидактики, педагогіка профтехнічної і середньої спеціальної освіти, педагогіка вищої школи і педагогіка загальноосвітніх шкіл працюючої молоді, педагогіка сімейного виховання, педагогіка дорослих, військова педагогіка, історія педагогіки [2]. Він виокремлював наукові школи у кожній із названих галузей науково-педагогічних знань: теоретичну, експериментальну, соціальну, прикладну, порівняльну педагогіку.

Велику увагу Анатолій Миколайович Алексюк приділяв дослідженню лекції у вищій школі. Учений наголошував на важливості лекцій у процесі навчання, оскільки вона відкриває можливість прямого контакту лектора зі слухачами, що значно посилює їхню увагу. Разом з тим такий вид викладання дуже економічний в часі, адже за дві академічні години студент отримує інформацію, на яку під час самостійної роботи йому довелося б витратити набагато більше часу. А. М. Алексюк підкреслював, що за сучасних умов важливо забезпечити суттєве підвищення рівня лекцій і їх значення у формуванні наукового мислення студентів. Слід домогтися, щоб вони мали проблемний характер, відбивали сучасні досягнення науково-технічного та суспільного розвитку, теорії й практики, сприяли поглибленій самостійній роботі майбутніх фахівців, розвитку їх творчих здібностей [1].

А. М. Алексюк на сторінках своїх праць приділяв чимало уваги проблемам теорії виховання, кількість і якість яких свідчать про його копітку науково-аналітичну роботу. Червоною ниткою через творчі надбання Анатолія Миколайовича Алексюка проходить думка, згідно з якою важливим є не тільки виховання громадянина вільної незалежної держави, а й навчання цінностей демократії, оволодіння знаннями про права, свободи, закони, обов'язки громадянина перед державою і забезпечення кожному гідного захисту з її боку. Лише вихованням не можна досягнути бажаної мети, студент повинен також знати цінності і вміти володіти власними правами, обстоювати їх та виконувати громадянські обов'язки перед народом і державою. У своїх наукових працях учений чітко формулює чинники формування особистості. Людина народжується як індивід, як суспільний суб'єкт, із притаманними їй природними задатками і формується як особистість у системі суспільних відносин завдяки цілеспрямованому вихованню. Розвиток людини — процес фізичного і психічного становлення та формування її особистості під впливом зовнішніх і внутрішніх, керованих і некерованих чинників, серед яких провідну роль відіграють цілеспрямоване виховання та навчання. Процес розвитку людини супроводжується фізичними та психічними, кількісними та якісними змінами.

А. М. Алексюк визначив об'єктивні і суб'єктивні чинники формування особистості. Так до об'єктивних чинників він відносив необхідні категорії суспільного життя, які закладені в самому суспільстві, природа якого й регулює поведінку людей. Ці основи закладені в матеріально-технічній базі суспільства, в навколишньому середовищі, а також у духовному та фізичному світі людини [3]. Суб'єктивними чинниками

виховання учений вважав всю систему соціальних інститутів, з участю яких воно здійснюється. Саме таким чином відбувається підготовка нових поколінь фахівців через систему вищих і середніх спеціальних закладів. Складовими структурними елементами цієї системи соціальних інститутів є також сім'я, засоби масової інформації, організаторська і виховна діяльність держави, існуючих у ній освітніх систем, навчально-виховних закладів, зумовлена, в кінцевому підсумку, освітньо-виховними цілями, що ставляться суспільством [3].

Виховання, зазначав А. М. Алексюк, є одним з найважливіших, найсуттєвіших чинників цілісного процесу формування особистості. Водночас виховання є фактором формування національної еліти, джерелом елітарності, інтелігентності, справжньої професійної культури, патріотизму. В його умовах формується повноцінна, національно свідомо, самодостатня особистість, громадянин України [2].

Анатолій Алексюк як висококваліфікований фахівець педагогіки ніколи не розглядав процеси навчання, виховання і розвитку особистості відокремлено один від одного, а лише у їх єдності та взаємодії. Тому в кожній його праці простежується взаємовплив та взаємозалежність цих педагогічних процесів. Обґрунтовуючи особливості навчання, учений завжди наголошував на вагомості виховного потенціалу змісту уроку та освіти тощо. Суть виховання полягає в цілеспрямованій організації всієї життєдіяльності дітей, молоді і дорослих людей. Виховання – це процес становлення людини.

Анатолій Миколайович Алексюк поєднував педагогічний процес із виховним, який і є його істотним складовим елементом. Більше того, у певному розумінні ці поняття за своїм змістом збігаються, надзвичайно ускладнюючи взаємозв'язок цілеспрямованих і стихійних впливів на вихованців, об'єктивних і суб'єктивних чинників. Проведене дослідження доводить, що учений окремо не вирізняв проблеми дидактики чи теорії виховання. У всіх його працях ці питання розглядаються взаємопов'язано, як дві сторони процесу становлення особистості. Анатолій Миколайович наполягав, що не можна говорити про пріоритет навчання чи виховання студентів, позаяк ці процеси повинні завжди взаємодоповнюватись і працювати на єдиний результат – повноцінне становлення особистості як неповторної та оригінальної у певних соціальних обставинах суспільного життя. Удосконаленню цих елементів покликаний сприяти увесь освітній процес сучасного вищого навчального закладу, а студент та викладач-вихователь мають бути його суб'єктами.

Аналіз творчої спадщини Анатолія Миколайовича Алексюка уможливорює висновок про те, що проблема дидактики та педагогіки вищої школи була однією із центральних у його доробку. В своїх працях учений аналізував, обґрунтовував, моделював, узагальнював та пояснював явища пізнавальної діяльності, які лежать в основі навчально-виховного процесу. Він переконував, що, виконуючи пізнавальну чи утилітарну функцію, дидактика формує теоретико-методичні передумови поліпшення якості навчання, підвищення його ефективності. На основі визначення загальних засад

побудови навчально-виховного процесу, обґрунтування його дидактичного та виховного складників. Анатолій Миколайович означив такі групи принципів навчання: “До першої групи належать принципи, що відображають закономірності зв’язку мети, сутності й змісту навчання. Це, насамперед, принципи розвиваючого і виховного характеру навчання; науковості навчання; активності й самостійності студентів у навчанні; систематичності навчання; зв’язку змісту навчання з життям, практикою.

Друга група принципів стосується більшою мірою регулювання умов продуктивного навчання. Сюди відносяться принципи наочності у навчанні; достатності навчання; урахування вікових та індивідуальних особливостей студентів; міцності знань; поєднання колективних, групових та індивідуальних форм організації навчання; зв’язки лекційної та поза лекційної навчально-виховної роботи зі студентами; керівної ролі викладача, кафедри у вузівському навчанні” [3, с.31].

Найважливіше завдання дидактики вищої школи, стверджував А. М. Алексюк, розкриття педагогічних закономірностей, що діють у межах навчання, освіти і використання їх з метою формування майбутніх фахівців засоби оволодіння сучасними науковими знаннями.

Аналіз педагогічного надбання Анатолія Алексюка в галузі дидактики та теорії виховання, пристосування змісту освіти до сучасних потреб окремої особистості і цілої держави, визначення глобальних і конкретних навчально-виховних стратегій, урахування загальноцивілізаційних процесів вказує на те, що вчений чітко усвідомлював масштабність і фундаментальність тих змін, які очікують українську освіту: “Процеси активних пошуків шляхів демократизації освітнього процесу у вузах відбуваються і в наш час, в Україні періоду становлення та розбудови її вже як самостійної держави” [1, с.77]. Вчений звертав увагу на те, що педагогічні вузівські інновації актуалізувались як в контексті глобальної цивілізації, так і в межах національних проблем відродження української культури, науки і освіти, зокрема, у межах пошуків розбудови національної вищої школи і освіти в Україні.

Великий практичний досвід ученого став основою успіху його діяльності як викладача, адже в педагогічній діяльності теорія і практика завжди взаємопов’язані. Анатолій Миколайович Алексюк ніколи не переставав учитись, не боявся критично аналізувати результати своєї праці, з успіхом переносив минулий доробок у процес навчання студентів.

Наче випереджаючи час, Анатолій Миколайович Алексюк приділив велику увагу інтеграції України у світовий освітній простір, що, за його думкою, вимагало змін як у цілій системі освіти, так і в процесі навчання школярів та студентів. Пристосування до глобальних змін, урахування швидкого розвитку нових технологій, інформатизація суспільного життя порушують і перед українською освітою, як зазначав науковець, цілу низку проблем, які розв’язати буде складно” [1, с.123].

Варто також наголосити, що Анатолій Миколайович активно досліджував систему освіти та навчально-виховний процес у різних країнах світу з тим, щоб

урахувати найкращий досвід у процесі розбудови української освіти: “Вища школа розвинутих країн світу впродовж багатьох століть нагромадила значний позитивний досвід. Його творче вивчення й узагальнення, критичний аналіз у сучасних умовах могли б, безперечно, сприяти подальшому зростанню ефективності підготовки спеціалістів для різних галузей народного господарства України” [3, с. 116].

Будуючи власну педагогічну, дидактично-виховну концепцію, науковець опирається на досвід українських педагогів, які зробили неоціненний вклад у розвиток освіти та виховання України, проте тривалий час залишались невідомими широким колам педагогічної громадськості. В своїх дослідженнях вчений використовував ідеї Г. Ващенко, А. Макаренка, які розробляли теорію національної освіти та виховання і змогли визначити головні її пріоритети, які за умов сьогодення потребують лише розвитку й активної практичної реалізації.

Учений-педагог був переконаний, що врахування цієї педагогічної спадщини дасть можливість швидко реалізувати завдання української освіти, зокрема у галузі навчання і виховання, що створить умови, за яких наша вища школа зможе конкурувати на світовому рівні з розвиненими державами, що активно будують дитиноцентричну парадигму освіти, забезпечуючи розвиток як держави, так і окремого її громадянина.

А. М. Алексюк одним із перших обґрунтував наукові напрями педагогіки у вищій школі. У своїх працях науковець дав детальну характеристику та науково обґрунтував значимість семінарських, лекційних занять, самостійної роботи студентів. Однак, важливою темою в дослідженнях Анатолія Алексюка були методи навчання у вищій школі та розроблення модульно-тьюторської системи навчання.

На сьогоднішній день вищі навчальні заклади України запровадили багато нововведень, запропонованих А. М. Алексюком. Зокрема, широко використовуються бінарні та полінарні методи навчання, кредитно-модульна система навчання, модульно-рейтингова система оцінювання, активно застосовуються медійні засоби, зросла питома вага годин для самостійної роботи студентів. Він створив наукові напрями дослідження загальних методів навчання у середній школі та модульно-тьюторської системи організації навчання у вищій школі, постійно працював над вдосконаленням змісту, форм організації та методів навчання, розпочав досліджувати проблеми організації навчально-виховного процесу у вищих навчальних закладах.

Запорукою успіху дидактико-виховної концепції вченого було те, що він навчально-виховний процес розглядав як цілісність двох компонентів – теорії і практики. Анатолій Алексюк мав вагомий досвід праці в навчально-виховних закладах різних типів і використовував ці знання у роботі із студентами. Він був переконаний, що теорія – необхідне підґрунтя освітнього процесу, проте без практики вона залишається лише мертвим багажем.

Великий практичний досвід ученого став основою успіху його діяльності як викладача, адже в педагогічній діяльності теорія і практика завжди взаємопов’язані. Анатолій Миколайович Алексюк ніколи не

переставав учитись, не боявся критично аналізувати результати своєї праці, з успіхом переносив минулий доробок у процес навчання студентів.

Висновки. Проаналізувавши життєвий та творчий шлях Анатолія Миколайовича Алексюка, нами було визначено основні напрями науково-педагогічної діяльності: дослідження історії освіти України, розви-

ток національної освіти і виховання в Україні, розвиток дидактики вищої школи, аналіз педагогічних ідей визначних особистостей, застосування модульно-тьюторської системи навчання, підготовка педагогічних та науково-педагогічних кадрів, підготовка наукових кадрів, управління освітою, розробка теорії загальних методів навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алексюк А.М. Загальні методи навчання в школі. – 2-е видання, переробл. і доп. – К.: Рад.шк., - 1981. – 206 с.
2. Алексюк А.М. Теорія педагогіки і мистецтво виховання // Рад.шк. – 1966. - №6. – С.1 - 12.
3. Алексюк А. М. Педагогіка вищої школи. Курс лекцій: модульне навчання: Навч. посібник. – К.: ІСДО, 1993.- 217 с.

REFERENCES

1. Aleksyuk A.M. Zagalni metody navchannya v shkoli/-2-e vydannya, pereroblene I dop. – K. Rad.shkola, 1981.- 206 s.
2. Aleksyuk A. M Teoriya pedagogiky i mystetstvo vuhovannya// Rad.shkola- 1966, №6.- S.1-12. 217 s.
3. Aleksyuk A.,Pedagogika vushchoi shkoly. Kyrsc lekziy modulyne navchannya. Navch. Pocybnyk. – K. UCDO. 1993. – С.

The actual ideas of scientific and pedagogical heritage of Ukrainian pedagogue A. M. Aleksyuk

L. Bakhmach

Abstract: The article deals with the scientific and pedagogical heritage of the famous Ukrainian teacher, researcher, scientist Anatoly Aleksyuk. After analyzing his life we determined the main directions: the study of the history of the development of education in Ukraine, the development of national education and upbringing in Ukraine, the development of didactics of higher education, the analysis of the pedagogical ideas of outstanding personalities, the use of the modular tutoring system, pedagogical and scientific-pedagogical personnel, management of education, development of the theory of general methods of teaching, which can be used to reform the system of education and upbringing.

Keywords: *the scientific and pedagogical heritage, Ukrainian pedagogue, researcher, scientist Anatoly Nikolaevich Aleksyuk.*

Актуальные идеи научно-педагогического наследия А. М. Алексюка

Л. А. Бахмач

Аннотация: В статье рассмотрены наследие известного украинского педагога, исследователя, ученого Анатолия Николаевича Алексюка. Проанализировав жизненный путь ученого, нами были определены основные направления его творчества: исследование истории развития образования Украины, развитие национального образования и воспитания в Украине, развитие дидактики высшей школы, анализ педагогических идей выдающихся личностей, применение модульно-тьюторской системы обучения, подготовка научно-педагогических кадров, управление образованием, разработка теории общих методов обучения, которые могут быть использованы для реформирования отечественной системы образования и воспитания.

Ключевые слова: *научно-педагогическое наследие, украинский педагог, исследователь, ученый, Анатолий Николаевич Алексюк.*

Application of electronic training in pedagogical statistics through methodology web platform

Kr. V. Harizanov

Harizanov Krasimir Valentinov, assistant Professor, PhD, Konstantin Preslavsky – University of Shumen, Shumen, Bulgaria

Paper received 28.04.17; Accepted for publication 05.05.17.

The research presented in this paper is partially funded by the project of Scientific Foundation of Shumen University P/D-08-105/06.02.2017.

Abstract: The article presents an author's realization of a web platform for creating plan-conspectus related to the disciplines of the training of students acquiring pedagogical qualifications - Teacher of Mathematics, Informatics and IT. Some of the platform's functionality through which students can develop their lessons in pedagogical internships are explored. Several screenshots are show, depicting some of the basic functions of the platform.

Keywords: education, math, informatics, IT, e-learning

Modern higher education is dynamically changing and evolving to adapt to the surrounding competitive environment, as well as to offer an interactive, contemporary learning to its students. The pursuit of higher education institutions to improve the professional skills and knowledge of students in the learning process has led to changes in teaching methods and tools. On the one hand, the quality of training is associated with regular changes in curricula and programs [1, 2, 6] to offer up-to-date titles related to the professional field. And on the other hand, to apply modern information and communication technologies (ICT) in the classrooms [8].

In order to ensure a complete educational and scientific process, a number of higher education institutions have modernized their computer rooms and laboratories with more modern computer equipment. Halls with mobile devices, interactive boards, 3D printers, servers, computing equipment, etc. were equipped.

In addition to the technological provision of the learning process, students are increasingly given the opportunity to flexibly choose their learning rate by applying e-learning. This form of study is preferred by the students because of their daily routine, work, place of residence and established itself as a modern and leading not only in Bulgaria but also world-wide. The ability of learners to learn through interactive methods and approaches has been proven by many authors [4, 5, 8, 10] to support the optimal learning outcomes.

The aim of the article is to show that in modern higher education, web-based platforms can be used to train students with pedagogical skills to build skills and competences in their professional training. This article proposes an author's web platform [3, 9] to support the learning process during pedagogical internships and enables the creation of a mobile connection between students and teachers.

The platform successfully integrated into the learning process among students of Mathematics and Informatics, students qualification "Teacher" in part-time and full-time type of education, and students from the master's pedagogical courses. In a survey of 31 students, we study and analyze their attitude about using the methodological platform in their practices. Pooled results showed that almost 100% of students would use e-learning in education. On the question of whether it would be useful platform in tasks, didactic instructions and work files in

their practice, most of them 94%

would benefit from it. The majority of students (Fig.1) also believes that if there is a platform with unified plan - lecture notes, will facilitate their pedagogical training.

Will it be useful for your teaching practice to use the platform for the establishment of a unified plan syllabus?

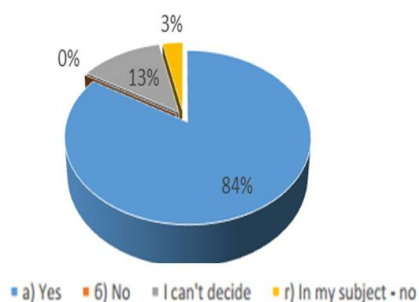


Figure 1. The requirement of the platform to create a plan synopses

Each student develops lessons to be tailored to the specific requirements of both the methodology and the underlying teacher. They set goals, objectives and concepts enshrined in state requirements.

The approaches used in methodological platform can be two. The first is the development of lessons personally placed for each student. The theme of lessons can be set from both university teacher, and the base teacher in school, mentoring students in their internship practice. Here the emphasis is placed on verification and the note from the independent preparation of the student. System is tracking the methodological knowledge and the ability to draw different types of teaching tasks.

From the perspective of students, the possibilities of a web platform provides:

- 24 hour access to educational resources;
- Online contact with the teacher or teacher;
- Work on their development through personal computer or mobile device;
- Create lesson plans with pace and time convenient for the student;
- Add e-resources to the lesson;
- Teamwork with other students;

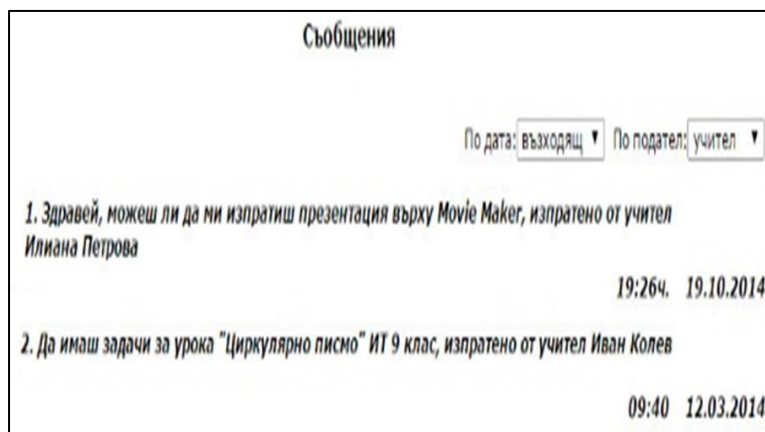


Fig. 2 Communications messages between users of the Web platform

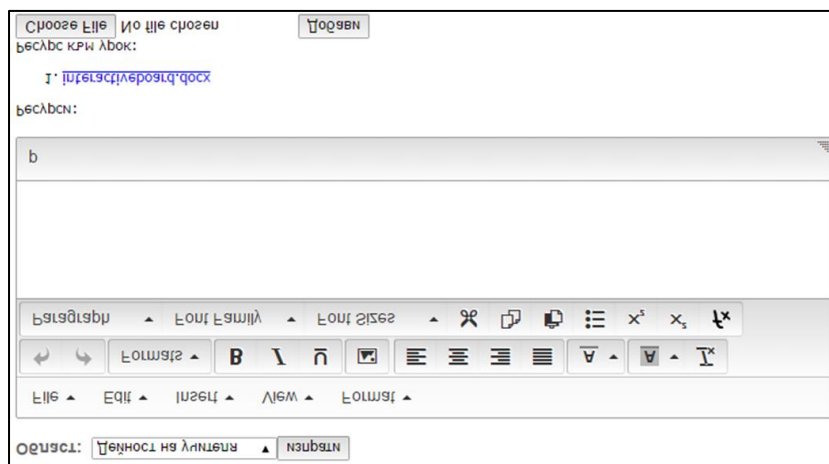


Fig.3 The main editor for entering / writing a lesson

- On the other hand, basic teachers and professors could:
- Create templates for plan - lecture notes;
- Powered constant monitoring of student developments;

- Supporting students with practical tasks and teaching resources;
- Communication with students viaonline mode or through messages;

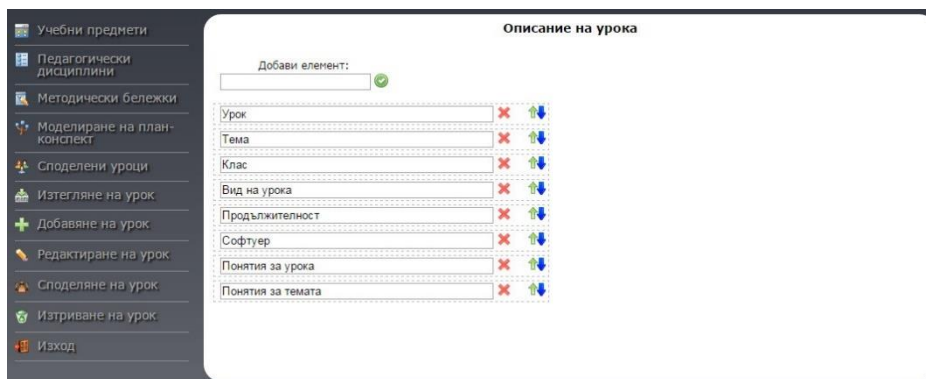


Fig.5 Modeling the structure of the lesson for selected discipline

The second approach is associated with the preparation of this lesson by a group of students. They are separated in a team which methodology assign tasks associated with different challenges. In general, it is a parallel development of the same thematic lesson placed in different didactic situation that students must cope. They

develop parallel plan synopses as preparation, content and objectives for each lesson to be specific. Students independently examine and analyze additional scientific literature related questions situations. Find exemplary solutions to artists working in a particular learning environment and discuss them within the default group.

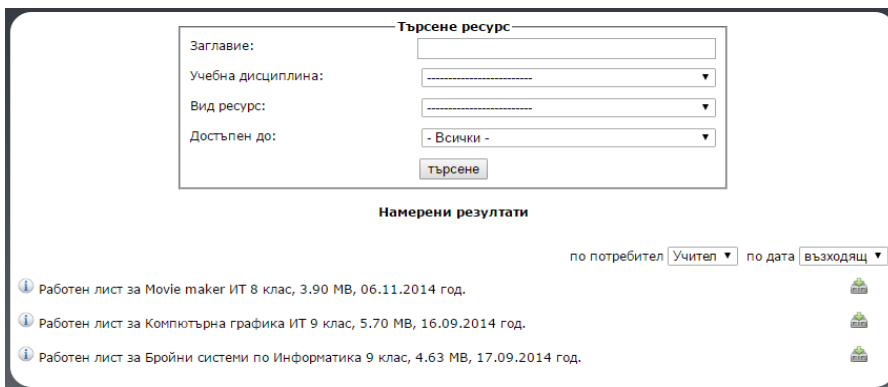


Fig.4 Search for electronic resources

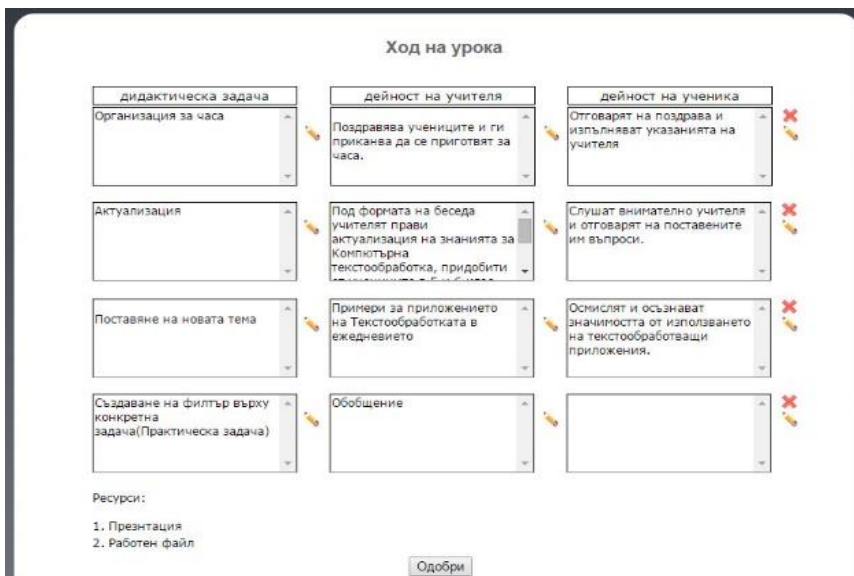


Fig.6 Edit student lessons and its resources

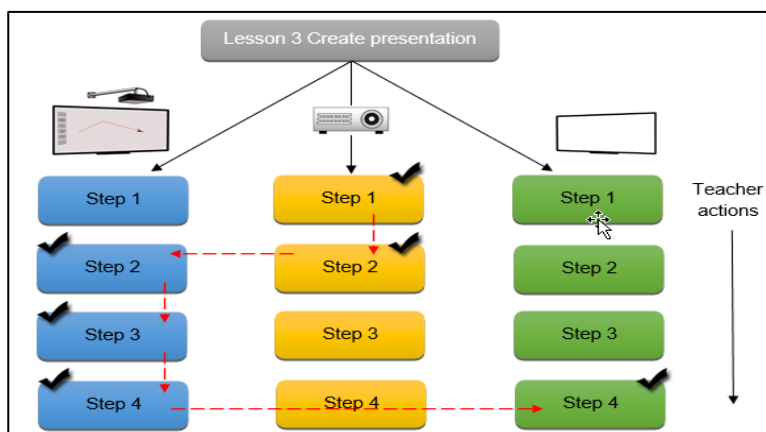


Fig. 7 Development of a parallel plan - syllabus

The creation of parallel lessons allows students to see different options for presenting a lesson. They can share with the difficulties accompanied each stage of development and what their appropriate solutions. Parallel lessons could be used to create lesson compilation (Fig. 7) of its various options. Combining various factors (technical, methodical and psychological) associated with a particular class or school practice would moglo to create lesson structure to support student interns.

In the future this approach will be used with existing

teachers from teaching graduate programs at the Faculty of Mathematics and Informatics of Konstantin Preslavsky – University of Shumen .", which will establish a base from various lessons developed by teachers acting so that their attempt to approbate among students.

A integrate new functionalities and promote the platform among teachers and students from different disciplines willing to use it in their work during the pedagogical practices.

REFERENCES

1. Harizanov Kr., Pavlova N., Aliev S., Eminov D., First steps in e-learning. Perspective on teaching practice, SocioBrains - International Scientific Refereed Online Journal SocioBrains, Issue 17, January 2016.
2. Lel, G. et al, Important for learning and innovation through ICT in European Schools 2011, http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/key_data_series/129BG.pdf, available on 11.02.2016, the
3. Pavlova, N. Harizanov Kr., Technologies for describing the lesson in teaching mathematics, informatics and IT, IM "Bishop Konstantin of Preslav", Shumen, 2015
4. Staribratov I., Angelova E. Methodological approaches to learning through the use of electronic educational resources, National Conference "Education in the Information Society", 2011.
5. Stoimenova B. Legurska M., N. Tsvetkova, social networks and continuing education of teachers II Autumn scientific and educational forum Modern challenges facing the teaching profession, Sofia, 2012.
6. Strategy for the effective implementation of information and communication technologies in education and science of the Republic of Bulgaria (2014-2020.), [Mon.bg/?h=downloadFile&fileId=7176](http://mon.bg/?h=downloadFile&fileId=7176), available on 11/17/2016.
7. Strategy for the Development of Higher Education in the Republic of Bulgaria for 2014-2020, mon.bg/?h=downloadFile&fileId=4332, available on 20.04.2017
8. Toncheva, N., Software technologies to create teaching materials in the teaching of mathematics, University Publishing "Bishop Konstantin Preslavski", Shumen, 2011
9. Harizanov Kr., Constructivist approaches in the organization and implementation of e-learning dissertation to acquire the educational and scientific degree "doctor", Shumen, 2016.
10. Tsankov S. Voynohovska V. The role of modern information technology education to increase the motivation of learners Scientific works of Ruse University, Volume 53, Series 11, Rouse, 2014.

Application of electronic training in pedagogical statistics, through methodology web platform

Kr. V. Harizanov

Abstract: The article presents an author's realization of a web platform for creating plan-conspectus related to the disciplines of the training of students acquiring pedagogical qualifications - Teacher of Mathematics, Informatics and IT. Some of the platform's functionality through which students can develop their lessons in pedagogical internships are explored. Several screenshots are show, depicting some of the basic functions of the platform.

Keywords: *education, math, informatics, IT, e-learning*

Приложение электронного обучения в рамках педагогического стаж, с помощью методической web платформы

Кр. В. Харизанов

Аннотация: Статья предлагает авторское решение web платформы, с помощью, которой возможно создавать план-конспекты, связанные с практическими дисциплинами из цикла обучения студентов – будущих учителей по математике, информатике и ИТ. Рассмотрены некоторые возможности платформы, с помощью которых студенты смогут создать свои описания уроков во время педагогической практики. Показаны несколько скриншотов, визуализирующих некоторые из основных функций методической платформы.

Ключевые слова: *обучение, математика, информатика, ит, электронное обучение*

Організаційно-змістові аспекти підготовки домашніх вчительок в жіночих гімназіях Північного Сходу України (друга половина XIX - початок XX століття)

О. М. Ключко

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка, м. Суми, Україна
Corresponding author. E-mail: klochko81@ukr.net

Paper received 28.04.17; Accepted for publication 05.05.17.

Анотація: В статті подано визначення понять «домашня вчителька», «домашня наставниця». Проаналізовано нормативні документи, що регулювали діяльність педагогічних класів в жіночих гімназіях. Серед основних документів виділено Положення про жіночі гімназії та прогімназії (24 травня 1870 р.) та Навчальний план VIII-го додаткового класу (22 серпня 1874 р.), в яких виділено основні організаційно-змістові компоненти. Розкрито теоретичну та практичну спрямованість навчального процесу в педагогічних класах, що підтверджується регіональними архівними джерелами.

Ключові слова: домашня вчителька, домашня наставниця, педагогічний клас, навчальний план, методи навчання.

Педагогіка, як сфера суспільної діяльності, була однією з перших галузей, до якої жіноцтво отримало доступ. Велику роль в цьому процесі відігравали жіночі гімназії, що почали засновуватись в другій половині XIX століття в українських губернських, а згодом і в повітових містах.

Безперечно, чинниками, що позитивно впливали на популяризацію жіночої освіти, стали безстановий характер гімназій та відкриття при означених навчальних закладах педагогічних класів.

Дослідження проблеми підготовки домашніх вчительок та наставниць в жіночих гімназіях другої половини XIX – початку XX століття з огляду на існуючі гендерні дослідження є доречним та важливим. Уважне опрацювання даного питання з врахуванням регіональної складової сприятиме більш повному розкриттю сутності історичних та суспільних процесів, завдяки чому роль жінки в суспільстві поступово знає змін. Жінка відходить від суто домашнього призначення (матір, дружина, господиня) та має можливість особистісної самореалізації через отримання педагогічної професії.

Деякі аспекти педагогічної підготовки в жіночих гімназіях другої половини XIX – початку XX століття були висвітлені в наукових працях сучасних дослідників. На важливість відкриття педагогічних класів при жіночих гімназіях вказують науковці Е. Днепров, Р. Усачова, В. Гуріна, Л. Клевака, Ю. Лопатенко, Л. Смоляр та ін.

Детальний аналіз факторів, що сприяли появі педагогічних класів в жіночих гімназіях подано в дослідженні Е. Днепрора та Р. Усачової [2]. Л. Клевака, наголошує на насиченні змісту освіти педагогікою, дидактикою та методикою навчання в гімназіях Полтавської губернії, звертаючи увагу на те, що перевага надається не теоретичній, а практичній підготовці вихованок [3, с. 124-125]. Уточнено дефініцію «восьмий педагогічний клас» в роботі Ю. Лопатенко, яка називає головною особливістю його функціонування проходження педагогічної практики в молодших класах [5, с. 8].

Отже, проблема підготовки в жіночих гімназіях другої половини XIX – початку XX століття домашніх вчительок та наставниць, є предметом дослідження сучасних науковців. Проте, питання потребує більш детального розгляду, зокрема, ретельного аналізу за-

конодавчих документів, навчального плану педагогічного класу та висвітлення роботи додаткового (восьмого) класу на прикладах окремих жіночих гімназій.

Метою статті, враховуючи означені проблемні питання, є висвітлення основних аспектів організаційно-змістового наповнення підготовки домашніх вчительок та наставниць в жіночих гімназіях другої половини XIX – початку XX століття на прикладі діяльності жіночих гімназій Північного Сходу України – регіону, що має потужні освітні традиції.

Уважне дослідження питання генези жіночої освіти в Україні доводить, що до початку XIX століття жіноча освіта в Україні носила переважно домашній характер, оскільки значна кількість представників привілейованих класів, що мали фінансову можливість надати своїм донькам освіту, жили в особистих маєтках, що були дещо віддалені від губернських або повітових міст.

Перед державою стояло питання приведення домашньої освіти в нормативне поле. Першим документом, яким регулювалась педагогічна діяльність жінок, стало Положення про домашніх наставників та вчителів (1 липня 1834 р.). Окремим п'ятим пунктом в ньому було зазначено, що жінки, які бажають займатись моральним вихованням дітей в приватних оселях, мають на це право лише після отримання свідоцтва на звання домашньої вчительки. Навчання вихованок лише мистецтвам та рукоділлю не було підставою для отримання такого звання [7, с. 589-590].

Звання домашнього наставника надавалось особі, що закінчила повний курс у вищому навчальному закладі, отримала атестат зі званням дійсного студента або диплом з наукового ступеню. Звання домашнього вчителя надавалось особам, що не мали вищезначених документів, проте в разі успішного складання іспитів, вони отримували свідоцтво з означеного звання. Іспити на отримання свідоцтва проводились в університетах, ліцеях, в разі їх відсутності – в гімназіях. Важливо відмітити, що цим документом заборонялось виховання дітей в сім'ях тим особам, що не мали свідоцтва про звання наставника або вчителя [7, с. 579-581]. Враховуючи той факт, що жінки на той момент не мали доступу до вищої освіти, на цьому етапі вони мали змогу отримувати лише свідоцтва домашньої вчительки.

Наступним етапом становлення жіночої педагогічної професії стало заснування при Інститутах благородних дівочих – перших жіночих закладах освіти, якими опікувались на державному рівні – педагогічних класів та курсів пепінєрок. В VII главі Загального уставу жіночих інститутів відомства закладів імператриці Марії проголошувалось в окремих закладах створення педагогічних класів. Термін навчання встановлювався два роки: перший – теоретичний (молодший) клас, другий – практичний (старший) клас.

Жіночі інститути, які не мали спеціальних педагогічних класів відкривали пепінєрські курси, до яких запрошували найуспішніших вихованок, переважно тих, хто навчався безплатно для педагогічної практики з подальшим приготуванням до наставницької діяльності [9, с. 60-66].

Важливим періодом входження жінок в педагогічну професію стало заснування жіночих гімназій в другій половині XIX – на початку XX століття. На думку дослідників (М. Богачевська-Хом'як, Е. Дніпров, Л. Смоляр та ін.) суспільство, зокрема, місцеві громади, на чий кошти в основному й утримувались гімназії, прихильно й навіть завзято поставились до ідеї відкриття педагогічних класів в жіночих гімназіях.

Підтвердженням цьому можуть слугувати архівні джерела Конотопської та Роменської жіночих гімназій. Саме Конотопська міська управа поставила питання про відкриття при жіночій гімназії з 1909-1910 навчального року додаткового педагогічного класу [11, арк. 3]. Такий дозвіл було отримано в 1912 році в результаті наполегливості городян. Конотопська гімназія вже в 1916 році мала переповнений педагогічний клас, що при нормі в 30 осіб, мав 41 ученицю [12, арк. 28]. В Роменській жіночій гімназії в 1905 році в додатковому класі навчалось 45 осіб [15, арк. 7зв.].

Відмітимо, що діяльність означених відкритих, безстанових навчальних закладів дозволила вихованкам вивчати в повному обсязі, встановленому для чоловічих гімназій Міністерством народної освіти, той предмет, з якого вони бажали отримати звання домашньої вчительки або наставниці.

Навчально-виховний процес в педагогічному класі жіночої гімназії регулювався навчальним планом, затвердженим 31 серпня 1874 року. За документом до навчання приймалися гімназистки, що успішно закінчили попередні класи. Можливе було навчання й для дівчаток, що навчались в інших закладах, в такому разі вона мали б скласти вступні іспити.

В архівних справах Роменської жіночої гімназії зберігаються матеріали щодо відміни циркуляру №209 від 3-го січня 1904 р. про прийом до додаткового класу учениць, з балом не менше «4» з того навчального предмету, що був обраний в якості спеціального, з таким поясненням «мистецтво викладання не стільки здобувається наукою, скільки обумовлюється природними здібностями. Сама оцінка знань відмітками «3», «4» має вельми відносне значення та не слугує критеріями визначення знань та здібностей» [13, арк. 131].

Курс навчання складав один рік і включав в себе вивчення педагогіки та дидактики, російської мови з церковнослов'янською та словесністю, французьку та німецьку мови, історію, географію та математику.

Окремо зазначалось, якщо в конкретній жіночій гімназії викладались латинська та грецька мови, вони повинні були б вивчатись і в педагогічному класі.

Навчальні заняття мали теоретичну та практичну частини. Курс педагогіки включав в себе питання загальної педагогіки, дидактики та методики. Ретельно вивчались правила особистої гігієни, харчування, догляду за шкірою, корисний відпочинок, ученицям давали основи психології та логіки. Вищезазначені питання регулювались Положенням про жіночі гімназії та прогімназії, прийнятим 24 травня 1870 року [8, с. 1620-1649].

Теоретичні заняття з педагогіки та дидактики проходили за підручниками, при чому вчитель задавав вихованкам на наступні уроки певний об'єм підручничого матеріалу, який вони повинні були підготувати для подальших уроків. Важливе місце займали й письмові роботи за тим розділами педагогіки й дидактики, які були вже вивчені.

На заняттях з початкового викладання російської мови учитель повинен був пояснювати вихованкам різноманітні способи навчання письму та читанню, особливої уваги приділялось навчанню звуковому способу. Дівчатка мали ознайомитись і з формами навчання читанню та писанню, що були запропоновані К. Ушинським, бароном Корфом, І. Паульсоном. Гімназисток навчали й початковому викладанню арифметики. Пропонувалось ознайомлення з декількома підручниками з названої дисципліни.

Практична частина педагогічної підготовки гімназисток мала дві складові: педагогічну та власне практичну. Учениці виконували обов'язки помічниці вихователів в трьох перших класах гімназій, мали вести педагогічний щоденник, записи в якому заслуховувались на засіданнях педагогічної комісії, головою якої була начальниця гімназії, присутніми – викладач педагогіки, вихованки молодших класів, всі учениці педагогічного класу.

Практичні вправи полягали в наступному: перше півріччя дівчатка додаткового (восьмого) класу мали бути присутніми на уроках читання та письма, російської мови, числення в приготуваному та першому класах. Окрім цього, вони відвідували в трьох молодших класах ті заняття, з яких в майбутньому вони хотіли б отримати звання домашньої наставниці або вчительки.

В другому півріччі вихованки давали уроки в молодших класах, з приготуванням конспектів уроків. На таких заняттях мали бути присутніми начальниця гімназії, викладач – керівник предмету, з якого дається відкрите заняття, вихованки, що обрали той самий предмет.

Архіви Конотопської жіночої гімназії містять роз'яснення щодо навчально-виховного процесу в восьмому (педагогічному) класі. Так, серед основних пунктів зазначено, що на практичних заняттях з педагогіки кожна з учениць педагогічного класу повинна була спостерігати за чотирма ученицями молодших класів; перед початком пробних уроків, які давали учениці, учитель обирав серед інших восьмикласниць рецензентку, яка складала звіт, що містив переваги та недоліки уроку, спираючись на основні положення дидактики та методики; пробні уроки повинні були

обговорюватись на засіданнях педагогічної комісії в присутності всіх учениць класу та вестись відповідні протоколи засідань [11, арк. 9, 9зв].

Випускницям, що по завершенню навчання отримували медалі, надавали звання домашніх наставниць; ті, хто, виконав навчальний план додаткового класу без медалей, мали звання домашньої вчительки [4, с. 208-222].

Важливо також відмітити, що закінчення педагогічного класу жіночої гімназії давало можливість вступу до Вищих педагогічних жіночих курсів, які починають відкриватись в Києві, Харкові, Одесі [10].

Ми вважаємо, що вибір майбутньої професії вихованками гімназії спростовував усталену в суспільстві думку про те, що жінкам не підвладні будь-які науки окрім філологічних. Наприклад, в звіті за 1915 рік Ніжинської жіночої гімназії Пелагеї Кушакевич, зазначено, що випускниці педагогічного класу, обрали наступні напрями професійної діяльності: медичний – 10 учениць, історико-філологічний – 8 учениць, практична діяльність – 6 осіб, фізико-математичний – 3 учениці, технічний – 1 особа [15, арк. 18].

Уважне вивчення організаційно-змістового аспекту підготовки домашніх вчительок та наставниць в жіно-

чих гімназії в другій половині XIX – на початку XX століття на прикладі окремих гімназій Північного Сходу України дає підстави для наступних висновків. По-перше педагогічна професія стала однією з перших сфер, в якій змогли себе реалізувати жінки, відійшовши від сімейного призначення. По-друге, переважна більшість суспільства, зокрема місцеві громади, сприятливо поставилась до можливості надання жінкам педагогічної професії, про що свідчить активність земств в питанні відкриття як гімназій, так і додаткових педагогічних класів, що досить часто були переповнені.

Навчання в додатковому педагогічному класі жіночої гімназії мало теоретичний та практичний характер, що безперечно мало позитивні наслідки, оскільки поєднання теоретичних знань з практикою призводило до закріплення матеріалу і кращого його розуміння.

Надалі, на нашу думку, більш ґрунтовного розгляду заслуговують дослідження навчальних програм, аналіз підручників за якими навчались в педагогічному класі, педагогічних щоденників, які вели вихованки, зміст протоколів засідань педагогічної комісії.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гуріна В. О. Специфіка організації навчально-виховного процесу у різних типах жіночих навчальних закладів України (друга половина XIX – початок XX ст.) / В. О. Гуріна // Збірник наукових праць [За заг. редакцією академіка І. Ф. Прокопенка, чл.-кор. В. І. Лозової]. – Харків: Цифрова друкарня № 1, 2013. – Вип.43. – С. 150-156.
2. Днепров Э.Д. Среднее женское образование в России / Э. Д. Днепров, Р. Усачева. – М., 2009. – 270 с.
3. Клевака Л. П. Етапи навчально-виховної діяльності жіночих навчальних закладів Полтавської губернії (друга половина XIX – початок XX століття). Л. П. Клевака // Педагогічні науки : зб. наук. праць. Вип. 56 / Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка. – Полтава, 2012. – С. 121-127.
4. Кузьменко Д. П. Сборник постановлений и распоряжений по женским гимназиям и прогимназиям Министерства народного просвещения за 1870–1912гг. (в трёх частях) / Д. П. Кузьменко. – М.: издание юридического книжного магазина «Правоведение» И. К. Голубева, 1912. – 752 с.
5. Лопатенко Ю. П. Тенденції розвитку гімназійної освіти жінок на Слобожанщині (друга половина XIX – початок XX століття) : автореф дис ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Ю. П. Лопатенко. – Переяслав-Хмельницький, 2015. – 20 с.
6. Ошанин М. Положение о мужских и женских гимназиях и прогимназиях МНП. С циркулярными разъяснениями Министерства Народного Просвещения / М. П. Ошанин. – Ростов: Типография А.Х. Оппель, 1906. – 47 с.
7. Сборник постановлений по Министерству народного просвещения. Царствование Императора Николая I. 1825 – 1855 годы. Отделение первое. 1825 – 1839. – СПб., 1864. – 1224 с.
8. Сборник постановлений по Министерству народного просвещения. Том четвертый. Царствование Императора Александра II. 1865 – 1870 годы. – СПб., 1871. – 1752 с.
9. Свод узаконений о женских институтах ведомства учрежденный императрицы Марии. – СПб, 1903. – 428 с.
10. Смоляр Л. О. Минуле заради майбутнього. Жіночий рух Наддніпрянської України другої половини XIX – поч. XX ст.: сторінки історії: монографія / Л. О. Смоляр. – Одеса: Астропринт, 1998. – 408 с.
11. ДАСО. Ф. 819. Конотопська жіноча гімназія. Оп. 1. Спр. 3. 28 арк.
12. ДАСО. Ф. 819. Конотопська жіноча гімназія Оп. 1. Спр. 15. 85 арк.
13. ДАСО. Ф. 1004. Роменська жіноча гімназія Оп. 1. Спр. 52. 144 арк.
14. ДАСО. Ф. 1004. Роменська жіноча гімназія Оп. 1. Спр. 55. 67 арк.
15. ДАЧО. Ф. 1234. Ніжинська жіноча гімназія П. Кушакевич Оп. 1. Спр. 104 арк. 47.

REFERENCES

1. Hurina V. O. Specificity of organization of educational process in different types of female educational institutions of Ukraine (second half of XIX – early XX centuries) / V. O. Hurina // Zbirnyk naukovykh prats' [Za zah. redaktsiyeyu akademika I. F. Prokopenka, chl.-kor. V. I. Lozovoyi]. – Kharkiv: Tsyfrova drukarnya. No 4. 2013, Vyp. 43. P. 150-156.
2. Dneprov Э.Д. Secondary women's education in Russia / Э. Д. Днепров, R. Usacheva. – M., 2009, 270 p.
3. Klevaka L. P. Stages of the educational activity at women's educational establishments of Poltava region (the second half of the 19th – the beginning of the 20th century) / L. P. Klevaka // Pedagogichni nauky : zb. nauk. prats'. Vyp. 56 /
4. Kuz'menko D. P. Compilation of existing regulations and directives for female grammar school and progymnasiums of the Ministry of Public Education for 1870 – 1912. D. P. Kuz'menko. – M.: izdanye yurydycheskoho knyzhnoho mahazyna «Pravovedenye» Y. K. Holubeva, 1912, 752 p.
5. Lopatenko Y. P. development Trends of vocational education of women in the Kharkiv region (second half of XIX – beginning of XX century). – As a manuscript. Pereyaslav-Khmel'nyts'kyy, 2015, 20 p.
6. Oshanyin M. Statutory laws about male and female gymnasiums and progymnasiums of the Ministry of Public

- Education / M. P. Oshanyin. – Rostov: Tipohrafiya A.Kh. Opiel', 1906, 47 p.
7. Book of decrees Ministry of Education / Carstvovanie Imperatora Nikolaya I. 1825-1855 gody. Saint-Petersburg, 1883, 1224 p.
 8. Book of decrees Ministry of Education / Tom chetvertyy. Carstvovanie Imperatora Aleksandra II. 1865-1870 gody. Saint-Petersburg, 1871, 1752 p.
 9. Collection of laws about women's institutes Ministry of the Empress Mary. Saint-Petersburg, 1903, 428 p.
 10. Smolyar L.O. The past for the sake of future. The women's movement of Ukraine (second half of XIX – early XX centuries)/ pages of history. Monograph. Odesa: Astroprynt, 1998, 408 p.
 11. Derzhavnyy arkhiv Sums'koyi oblasti – F.R – 1004 – Konotops'ka zhinocha himnaziya – Op. 1. – Spr. 3. – 28 p.
 12. Derzhavnyy arkhiv Sums'koyi oblasti – F.R – 1004 – Konotops'ka zhinocha himnaziya – Op. 1. – Spr. 15. – 85 p.
 13. Derzhavnyy arkhiv Sums'koyi oblasti – F.R – 1004 – Romens'ka zhinocha himnaziya – Op. 1. – Spr. 52. – 144 p.
 14. Derzhavnyy arkhiv Sums'koyi oblasti – F.R – 1004 – Romens'ka zhinocha himnaziya – Op. 1. – Spr. 55. – 67 p.
 15. Derzhavnyy arkhiv Chernihiv'skoyi oblasti. – F.R – 1234 – Nizhyn'ska zhinocha himnaziya P. Kushakevych – Op. 1. – Spr. 104. – 47 p.

Organizational-substantive aspects of the training of home teachers in the women's gymnasiums of the north-east of Ukraine (the second half of the XIX - the beginning of the XX century)

O. M. Klochko

Abstract: An article deals with a question of training of home teachers and mentors in women's gymnasiums in the second half of the XIX - the beginning of the XX century. Attentive study of legislative and regulating documents of a specified period indicates the dynamics of this process. The curriculum of the VIII-th additional (pedagogical) class (August 22, 1874), adopted by the Ministry of Public Education, was analyzed. It was found out that in the pedagogical class without examination schoolgirls of women's gymnasiums with good progress were accepted. Compulsory subjects were: a Scripture, pedagogics, the method of elementary education in Russian and arithmetic, hygiene (general) and special subjects, which then were awarded the title of home mentor or teacher. Special subjects were: Russian literature, mathematics (algebra, geometry, and trigonometry), history, geography, German and French languages. In addition, with the aim of forming practical skills they had to visit and conduct lessons of Russian language and arithmetic in 1st grade and lessons in the subjects of specialization, to perform the duties of assistants to oversee the education in the lower grades.

Keywords: home teacher, home mentor, pedagogical class, curriculum, teaching methods.

Организационно-содержательные аспекты подготовки домашних учительниц в женских гимназиях Северо-востока Украины (вторая половина XIX - начало XX века)

О. Н. Клочко

Аннотация: В статье поданы дефиниции понятий «домашняя учительница», «домашняя наставница». Проанализированы нормативные документы, регулирующие деятельность педагогических классов в женских гимназиях. Среди основных документов выделено Положение о женских гимназиях и прогимназиях (24 мая 1870 г.) и Учебный план VIII-го дополнительного класса (22 августа 1874 г.), в которых рассмотрены основные организационно-содержательные компоненты. Раскрыто теоретическую и практическую направленность учебного процесса в педагогических классах, что подтверждается региональными архивными источниками.

Ключевые слова: домашняя учительница, домашняя наставница, педагогический класс, учебный план, методы обучения.

Pedagogical conditions of implementation the tools of situational modeling in professional preparation of future geologists

M. S. Kuzko

V. N. Karazin Kharkiv National University

Paper received 10.05.17; Accepted for publication 15.05.17.

Abstract: It was considered the professional preparation of future geologists, and it was determined the essence of the concept "professional preparation of future geologists by tools of situational modeling". As a result the main pedagogical conditions for applying situational modeling in professional preparation of future geologists as motivational, organizational, methodological and technological were determined.

Keywords: *pedagogical conditions, situational modeling, professional preparation of future geologists, tools of situational modeling, cases, situational tasks.*

Introduction. Earth sciences occupy an important place in the list of natural sciences, which are not only the source of knowledge about the environment, but also have profound effect on technical progress and economic development of any country. Through their development the environmental management and exploitation of mineral resources become possible. For Ukraine mineral resources – are not just a sector of country's economy, but also they are the great and promising segment of economic activity that can ensure its economic sovereignty.

The strategic importance of the mining sector for the country and the potential of Ukrainian mineral complex determine the necessity to prepare specialists for this industry at a high level. The success of the future geologist as professional unit is provided by the readiness to professional activities, which consist of deep theoretical knowledge, practical skills and professionally important personal qualities. That is why professional preparation of future geologists should be directed to the full development of personality. We believe that solution of the outlined problem is possible if we change the approach to the selection of educational technologies and teaching methods, which are used in the professional preparation of future geologists.

Summary of publications. Having analyzed some methodological and scientific resources we found out that the system of geological education in Pedagogical University was studied by E. Nesterov, the process of specialist's professional preparation in mining and geological universities was studied by B. Guliy, L. Kiselevich, V. Manyuk, V. Mikhailov, N. Pavlun, A. Plotnikov etc.

Among the key issues of professional preparation of future geologists nowadays V. Guliy determines the imperfection of material and technical base of the educational process and the lack of interest of the government in searching the ways of its modernization [2]. Approaches to the process of development the standards of future geologist's professional preparation were summarized by N. Polyakova and V. Prikhodchenko, who emphasize the necessity to take into account in the future geologist's preparation the requests of the labor market and future employers [7]. Problems and prospects of geological preparation were considered by V. Mikhailov, who criticizes the current system of future geologist's preparation and emphasizes that the main problem of geological education in Ukraine connected with graduate's unemployment, caused by reductions of work places in Ukrainian geological industry. The researcher points out the urgency of finding ways to modernize the professional training of future geologists for preparing competitive specialists not only at Ukrainian, but also European and international labor markets, justifying this by increasing employers' requirements for quality of young professional's preparation [4].

Unfortunately the analysis revealed that the problem of modernization of the content of geological education, implementation of competence approach and modernization future geologist's professional preparation almost have not been explored in the works of local researchers for the past 10 years. Instead, the analysis of even one foreign periodical source "Proceedings of the higher educational institutions. Geology and Exploration" (Russia) for the same period revealed much greater interest of teachers and researchers to the problem of the modernization the process of future geologist's professional preparation.

That conclusion proves that the problem of the modernization the process of future geologist's professional preparation must be researched more observantly.

In our opinion the goal of future geologist's professional preparation is to make educational process more similar to the real work process, what can to prepare future specialist for his professional activity. It becomes possible because of implementation such interactive teaching method as situation modeling. So the analysis of the literature also allowed to define some contradictions:

- between the professional preparation of future geologists and insufficient development of theoretical and methodological foundations of their preparation;
- between existing potential possibilities of using situational modeling in professional preparation of future geologists and insufficient development of theoretical and methodological aspects of this process.

Purpose. Necessity of resolving identified contradictions determined the choice of research topic and the aim of article: to identify and to study pedagogical conditions of implementation the situational modeling in professional preparation of future geologists.

Materials and methods. While the process of writing this article literary sources on issues of the article have been studied, scientific approaches to the definition of "pedagogical conditions" were also analyzed, academic work plans and curriculums were researched, that allowed us to determine the specificity and characteristics of the future geologist's professional preparation. The totality of the operations allowed determining clearly pedagogical conditions of implementation of situational simulations in future geologist's professional preparation.

Results and discussion. First of all, let us give a bit of background information. Due to changes in the List of areas of knowledge and specialties, according to which there are two directions in the preparation of future geologists at bachelor level [5, 6]:

1. Direction 6.040103 - "Geology" (all applicants, who entered the university before 09.01.2016);
2. Specialty 103 - "Earth Sciences" (applicants, who entered the university after 09.01.2016).

So, when we say "future geologist", we mean the undergraduate student (who tries to get bachelor degree), who studies at the direction 6.040103 "Geology" or specialty 103 "Earth Sciences" (with specialization geology, hydrogeology, geophysics, geoinformatics, oil and gas geology, geochemistry mineralogy etc).

Mentioned above definition allows us to assert that professional preparation of future geologists is specifically organized process of future geologists preparation, which involves mastering their professional geological knowledge and the formation of skills and professionally important competencies, which is aimed to promote the most complete professional realization of the individual according to labor market's requirements.

Situational modeling as a pedagogical category was encountered in the works of S. Goncharov, A. Kashin, Yu. Kobayuk, N. Perhaylo, V. Perminov M. Rostocka, A. Shenderuk etc.

M. Rostocka defines it as a game and "a system of methods aimed not only to acquire competencies by getting knowledge and their memorization, but also to reproduction in the process of playing a real production situation" [8].

At the same time J. Sitka defines it as a kind of system and analytical activity, educational potential of which can be expressed in the possibility of simulating real situations, analyzing situation tasks with uncertain information for forming readiness for decision making of future professionals. The main advantage of situational modeling according to the explorer is not only high quality of learning process and practicing student's respective skills and abilities, but also the formation their preparedness for future careers [9].

The carried out research leads to the conclusion that situational modeling in the professional preparation of future geologists is a set of tools of interactive teaching method, which is designed for gaining knowledge and skills by future geologists, formation their competence, by the reproduction real and potentially real work situations, for their analysis, getting skills of decision making, forming attitudes for these situations. Situational modeling has a set of tools such as business games, simulation, role-games, case method, situation tasks, etc.

Pedagogical condition is a set of objective opportunities, circumstances and activities of the pedagogical process, which is the result of a targeted selection, design and using of elements of content, methods, and organizational forms of the training process for achieving educational goals [3].

Also, pedagogical conditions can be considered as circumstances in which the components of the educational process create a certain system, facilitating the fruitful cooperation of the teacher and student [1].

Thus, the pedagogical conditions of using situational modeling tools in professional training of future geologists – is a set of circumstances in which the educational process is the most efficient.

We grouped pedagogical conditions in 3 blocks according to their characteristic:

- motivational,
- organizational,
- methodological and technological.

The motivational block contains two directions: the motivation of the teacher to use the tools of situational modeling in the process of teaching and the motivation of the student to learn by means of situational modeling.

Teachers and students should have clear understanding of the reason why tools of situational modeling are possible in

future geologist's professional preparation and advantages of their using. The first pedagogical condition of this block is the justified using of the tools of situational modeling in the preparation of future geologists. That means that it is necessary to understand why, with what motive and what purpose these tools may be used for. And the first step in the implementation of these methods in the educational process is the analysis of disciplines within which they may be used, and the definition of the skills and competences which should be formed. Tools of situational modeling should be applied with the purpose of forming certain skills and competencies, updating professional knowledge. It is inadmissible to use situational modeling just for the sake of its using.

Now we are talking just about professional courses. Among geological courses we divide group of courses which can't be added by tools of situational modeling and group of courses which can. For example in studying of stratigraphy, general geology, tectonics, oil and gas geology, petrography, lithology it is not suitable to use cases and situational tasks, because these courses are basic and generally they are aimed to studying main geological laws and regularities. But it is suitable to use tools of situational modeling during studying ecological geology, geological prospecting, prospecting and exploration of minerals, conservation of mineral resources, historical geology, some topics of paleontology, etc.

For example during studying geological prospecting or prospecting and exploration of minerals you may use case study. It may be some work situation with problem students have to solve. During research we have used such tools. Students had been got the description of some rock mine and they had to propose fastening technology and material for it. During the studying of historical geology teacher may use such situational tasks as: to present to students the description of some territory in a certain geological period and students should to tell what kind of organisms can live in such environment and what kinds of minerals can be formed.

Organizational block includes preparation of the teacher to use tools of situational modeling, its detailed analysis. It is also necessary to prepare students to work using new tools: clearly explain the algorithm of work, consistency, its main points and "pitfalls". Before the beginning of work teacher must explain to students what they should do, the scenario and the rules of game (if it will be role or business game), the form of answer which they should present in the end of work etc. It is compulsory when it is the first time when teacher uses tools of situational modeling and it should be done each time when he uses it.

If students don't know or don't understand what they should do, how they should work on cases or situational tasks, they will feel confused, they will have negative motivation and they won't want to understand this material. If teacher doesn't know how to work with tools of situational modeling, how to organize work process and how to motivate and to interest students to work on cases and situational tasks, the effectiveness of educational process also won't be high.

Pedagogical conditions of methodological and technological block have special value. It is necessary to modernize the methodological support for the disciplines, to change the approach to the presentation of material and to conduction of practical exercises and classes. Situational modeling, represented by cases, business and role games, imitations, requires new methodological manuals, the creation of various graphic materials, writing game scripts and the contents of cases. Situational modeling (especially talking about case studies

and business games) as a method of teaching is most common in the training of students of humanitarian specialties, so it is necessary to adapt its tools to the specifics of future geologist's professional preparation.

It is also necessary to assess the availability of a technical base in an educational institution for the using of these tools, because the use of various modern technologies will only improve the process of professional training.

Conclusions. Effective use of situational modeling tools in the professional preparation of future geologists becomes possible only if a number of pedagogical conditions are followed. All pedagogical conditions according to their characteristic were grouped in three blocks. The first one – motivational – includes teacher's motivation to using tools of

situational modeling in the process of teaching geological courses and the student's motivation to learn by tools of situational modeling.

The second one – organizational – means preparation both members of educational process (teachers and students) to use tools of situational modeling. Because if this condition is not followed the effectiveness of educational process won't be high. The third one – methodological and technological – includes the development of manuals for using tools of situational modeling and different content for situational modeling, and it also includes the audit of technical resource base of institutes, which can used as the base for implementation of tools situational modeling in the process of future geologist's professional preparation.

LITERATURE

- [1] Биктагиров К.Л. Дидактические условия обучения татарскому языку : автореф. дисс. на соискание научн. степени канд.пед.наук : 13.00.1 "Общая педагогика и история педагогики" / К.Л.Биктагиров. – Казань, 1973. – 37 с.
- [2] Гулій В.М. Основні проблеми формування спеціалістів-геологів високого рівня/В.М.Гулій// Матеріали Міжнародної наукової конференції «Роль вищих навчальних закладів у розвитку геології» (до 70-річчя геологічного факультету Київського національного університету імені Тараса Шевченка), 31 березня – 3 квітня 2014 р. (Київ, Україна). - К., 2014. – С. 17 – 18.
- [3] Костюченко К.Є. Педагогічні умови формування раціонально-критичного мислення у майбутніх учителів у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 [Електронний ресурс] / К.Є.Костюченко; Кіровоград. держ. пед. ун-т ім. В.Винниченка. – Кіровоград, 2011. – 20 с.
- [4] Михайлов В.А. Стан і проблеми вищої геологічної освіти в Україні В.А.Михайлов// Матеріали Міжнародної наукової конференції «Роль вищих навчальних закладів у розвитку геології» (до 70-річчя геологічного факультету Київського національного університету імені Тараса Шевченка), 31 березня – 3 квітня 2014 р. (Київ, Україна). - К., 2014. – С. 5 – 6.
- [5] Постанова Кабінету міністрів України "Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти" [Електронний ресурс] : (№ 266 від 29.04.2015) / Верховна Рада України. – К., 2015. – Режим доступу:
- [6] Постанова Кабінету міністрів України "Про перелік напрямів, за якими здійснюється підготовка фахівців у вищих навчальних закладах за освітньо-кваліфікаційним рівнем бакалавра" [Електронний ресурс] : (№1719 від 13.12.2006) / Верховна Рада України. – К., 2006. – Режим доступу: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1719-2006-%D0%BF>. – Назва з екрану.
- [7] Приходченко В.Ф., Полякова Н.С. Особливості формування варіативної частини стандартів вищої освіти підготовки геологів у національному гірничому університеті / В.Ф. Приходченко, Н.С. Полякова // Матеріали Міжнародної наукової конференції «Роль вищих навчальних закладів у розвитку геології» (до 70-річчя геологічного факультету Київського національного університету імені Тараса Шевченка), 31 березня – 3 квітня 2014 р. (Київ, Україна). - К., 2014. – с. 6 - 8.
- [8] Росток М. Технологія ситуативного моделювання у викладанні облікових дисциплін у навчальних закладах системи професійної освіти / М.Ростока // [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://lib.iitta.gov.ua/8779/1/Rostoka_tezu_2015_zvitna.pdf.
- [9] Ситка І.В. Формирование у будущих учителей готовности к действиям в чрезвычайных ситуациях на основе ситуационного моделирования: автореф. дис. на соискание научн. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / И.В.Ситка. – Чебоксары, 2011. – 22 с.

REFERENCES

- [1] Bykhtayrov, K.L. (1973) Didactic terms of learning Tatar language. Kazan. – 37 p.
- [2] Guliy, V.M. (2014) The main problem of forming specialists geologists high level. Kyiv–P. 17 – 18.
- [3] Kostyuchenko, K.E. (2011). Pedagogical conditions of formation of rational and critical thinking of future teachers in the study of psychological and educational disciplines. V.Vynnychenko Kirovograd State Pedagogical University. Kirovograd, – 20 p.
- [4] Mikhailov, V.A. (2014) State and geological problems of higher education in Ukraine V.A.Myhaylov. Kyiv. – P. 5 – 6.
- [5] Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine "On the list of disciplines and specialties, which trains candidates of higher education": (number 266 of 04/29/2015). Supreme Council of Ukraine. Available at: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/266-2015-%D0%BF/paran11#n11>.
- [6] Cabinet of Ministers of Ukraine "On the list of areas which are trained in higher education for the qualification of Bachelor" : (№1719 from 13.12.2006). Supreme Council of Ukraine. Available at: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/1719-2006-%D0%BF>.
- [7] Prikhodchenko, V.F., Polyakova, N.S. (2014) Features of formation of variable part of standarts of higher education of training geologists in the National Mining University International scientific conference. Kyiv. – P. 6 – 8.
- [8] Rostoka, M. (2015) Situational modeling technology in the teaching of accounting disciplines in educational institutions of vocational education. Available at: http://lib.iitta.gov.ua/8779/1/Rostoka_tezu_2015_zvitna.pdf.
- [9] Sytka, Yu.V.(2011) Formation at the future teachers of readiness for action in emergency situations, based on situational modeling. IYYakovlevChuvash State Pedagogical University.Chuvash.–22p.

Педагогические условия внедрения средств ситуативного моделирования в профессиональную подготовку будущих геологов

М. С. Кузько

Аннотация: В статье рассмотрена профессиональная подготовка будущих геологов, определена сущность понятия "профессиональная подготовка будущих геологов средствами ситуативного моделирования". В результате были определены основные педагогические условия применения ситуативного моделирования в профессиональной подготовке будущих геологов как мотивационное, организационное, методологическое и технологическое.

Ключевые слова: педагогические условия, ситуативное моделирование, профессиональная подготовка будущих геологов, средства ситуативного моделирования, кейсы, ситуационные задачи.

Інтегративний ресурс іноземної мови в контексті проблеми професійно-особистісного саморозвитку майбутнього учителя

М. А. Нечепоренко

Миколаївський національний університет імені В.О. Сухомлинського

Paper received 10.05.17; Accepted for publication 20.05.17.

Анотація: Стаття присвячена проблемам професійно-особистісного саморозвитку учителя іноземних мов в умовах глобалізації, гуманізації освітніх процесів, особистісної орієнтації та інноваційності освітньої парадигми. Розглядаються ключові характеристики інтегративного навчання, особливості використання методики CLIL (Content and Language Integrated Learning) з метою формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійно-особистісного саморозвитку в процесі вивчення фахових дисциплін.

Ключові слова: професійна підготовка учителя іноземних мов, професійно-особистісний саморозвиток, інтегративне навчання, методика CLIL.

Вступ. Актуальним питанням фахової підготовки учителя іноземних мов є формування нового типу фахівця, здатного відповідати викликам сьогодення, розвиватися як професіонал та особистість, рефлексивно реагуючи на суспільні запити і світові освітні тенденції глобалізації, інноваційності, гуманістичної особисто-орієнтованої парадигми.

В процесі навчання у ВНЗ майбутній учитель іноземних мов повинен не лише на високому практичному і теоретичному рівні оволодіти мовою, але розвинути стійку педагогічну спрямованість, інформаційну культуру, навички самоосвіти, самооцінки та самоконтролю. У конкурентоспроможному на сучасному ринку праці учителя іноземних мов потрібно сформувати іншомовну комунікативну, інформаційну та аутопсихологічну компетентності, що забезпечить розвиток креативної особистості, здатної свідомо реалізувати свою життєву стратегію, брати на себе відповідальність за свою професійну діяльність, постійно працювати над професійно значущими якостями власної особистості, вдосконаленням професіоналізму а отже бути готовим систематично займатись професійно-особистісним саморозвитком.

Інтегративне навчання є діючою моделлю активізації інтелектуальної діяльності та розвиваючих прийомів навчання, що розкриває можливість поєднання різнопредметних соціальногуманітарних знань. Пропонуємо розглянути можливості інтегративного ресурсу іноземної мови для формування готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійно-особистісного саморозвитку на основі використання методики CLIL.

Короткий огляд публікацій з теми. Питанням професійної підготовки учителя іноземних мов присвячені наукові розвідки І. Бім, Ю. Бабанського, Г. Китайгородської, С. Ніколаєвої, А.Алексюк, С. Гончаренко, І. Зимньої, Е. Пассова. Різні аспекти професійного саморозвитку та саморозвитку особистості педагога розглядаються у дослідженнях Л. Виготського, Л. Рубінштейна, М. Бердяєва, Г. Костюка, О. Леонтьєва, А. Маркової, Л. Мітіної, П. Каптерєва, Т. Тихонової, М. Костенко, Н. Лосєвої, В. Фрицюк, О. Чудіної, С. Мінюри, Н. Черної. Концепт інтегративного навчання висвітлено у роботах як зарубіжних (Р. Гейл, П. Хатчингс, М. Хубер) так і вітчизняних (О. Любарської, А. Токаревої, І.

Козловської, О. Олексюка, Л. Рапацької В. Ільченко, І. Лапшиної) науковців. Дослідженням проблеми предметно-мовного інтегрованого навчання (CLIL) займалися Д. Марш, Е. Харроп, Д. Волф, К. Папайя, Г. Мовчан, Ю. Руднік, О. Капустіна, В. Устименко. Проте, незважаючи на фрагментарне висвітлення окремих аспектів, інтегративні можливості вивчення іноземної мови та прогнозований позитивний вплив на процес професійно-особистісного саморозвитку майбутніх учителів іноземних мов не були об'єктом спеціальних досліджень.

Метою нашої статті є аналіз інтегративного ресурсу іноземної мови в контексті проблеми професійно-особистісного саморозвитку майбутнього учителя.

Матеріали і методи. Методологічною основою дослідження слугували результати системного аналізу поглядів на проблему професійно-особистісного саморозвитку педагога В. Андрєєва, Г. Селевко, Л. Мітіної, О. Гандабури, Л. Зязюн, О. Шмирко, Є. Клімова, В. Франчук, М. Костенко, С. Кубрак, Н. Лосєвої та контент аналізу і абстрагування теоретичних міркувань з питань впровадження у практичну підготовку фахівців інтегрованого навчання і методики (CLIL) у науковому доробку Р. Гейл, П. Хатчингс, А. Токаревої, Л. Мовчан, Я. Руднік, а також результати педагогічних спостережень, отримані безпосередньо в процесі практичної викладацької діяльності.

Результати та їх обговорення. Проаналізувавши науковий доробок сучасних дослідників з питань професійно-особистісного саморозвитку, ми погоджуємося з П. Каптерєвим, Т. Тихоновою, М. Костенко, Н. Лосєвою, В. Фрицюк, О. Чудіною, С. Мінюрою, Н. Черною у тому, що професійний саморозвиток обов'язково має особистісну спрямованість та визначаємо професійно-особистісний саморозвиток майбутнього учителя іноземної мови як внутрішній, свідомий, цілеспрямований процес особистісного та професійного зростання майбутніх учителів-філологів на основі процесів самопізнання, самоактуалізації, самоосвіти і самоконтролю, спрямований на підвищення рівня професіоналізму та самореалізацію особистості. [2, с.235].

Цілком погоджуємося з О. Шмирко у тому, що проблема професійного та особистісного розвитку

майбутніх учителів іноземної мови пов'язана з новітніми тенденціями розвитку світового співтовариства, оскільки змінюється соціокультурний контекст вивчення іноземних мов, а завданням учителя іноземної мови стає не тільки допомогти оволодіти іноземною мовою з прагматичних міркувань (мова як засіб для спілкування), але й формувати особистісне ставлення учнів до культури іншого народу, його менталітету, цінностей, пріоритетів, особливостей організації життя [6].

У цьому сенсі слушно є думка Т. Франчук, як зазначає дослідниця, традиційно вважається, що проблема самовизначення особистості як в особистісному, життєвому, так і в професійному аспектах є прерогативою таких наук і, відповідно, навчальних дисциплін як психологія та педагогіка (психологія визначає суть процесу, механізми його реалізації, а педагогіка опікується дослідженням умов формування педагогічного процесу, які б максимально орієнтували на реалізацію студентом таких функцій як самовизначення, само творення у всіх значущих для майбутньої професійної діяльності аспектах). Результати цих надзвичайно цінних досліджень так можуть і «замкнутись» в рамках зазначених навчальних дисциплін, якщо вони не стануть загальними орієнтирами у формуванні цілісного освітнього простору закладу, при викладанні кожного навчального предмету, незалежно від фаху. Тобто, навіть висока компетентність студента з питань професійного самовизначення, сформована на заняттях з психології і педагогіки, не буде результативною, оскільки неминуче вступить в конфлікт із стандартами, заданими викладачами на інших заняттях. Студент буде поставлений у позицію, коли він не стільки буде перейматись проблемою самовизначення, скільки пристосовуватись до вимог, визначених для нього викладачем [5].

Цілком погоджуємося з твердженням дослідниці, та вважаємо, що процес підготовки майбутніх учителів іноземних мов має відбуватися в контексті глобальних освітніх тенденцій особистісно-орієнтованого навчання із забезпеченням інтеграції освітніх та життєвих смислів людини, сприйняття освітнього процесу як основи для особистісної самореалізації. Дієвим інструментом реалізації та вирішення зазначених питань може слугувати інтегративний підхід у навчанні, зокрема інтегративний ресурс іноземної мови.

Інтеграція (від лат. *integratio* – відновлення, поповнення; *integr* – цілий) означає поновлення, об'єднання частин у ціле, причому не механічне, а як взаємопроникнення, взаємодія, взаємобачення [3, с. 201]. Поняття «інтеграція» охоплює різні аспекти навчальної діяльності: знання, інтелектуальні та комунікативні вміння, компетенції, способи й прийоми роботи, види діяльності тощо. Спираючись на достатню кількість досліджень, можна стверджувати, що інтеграцію в навчанні слід розглядати ширше, ніж об'єднання різних дисциплін у нову сферу вивчення або ж просто міжпредметні зв'язки (Р. Кейс, Л. Бахарева, А. Данилюк та ін.) [1].

Інтегративне навчання є процесом розвитку

інтегративного знання, яке характеризується системністю, узагальненістю та універсальністю. У ході цього процесу студенти набувають уміння здійснювати зв'язки між різними поняттями, науковими галузями, контекстами, тощо. Серед умінь, що формуються у ході інтегративного навчання, можна виділити уміння будувати логічні зв'язки та ставити дослідницькі питання, знаходити необхідну інформацію, порівнювати поняття і створювати інтегративні схеми для цілісного розуміння явища або ситуації, переносити знання з однієї галузі в іншу, приймати рішення у невизначених ситуаціях [4]. Для нашого дослідження актуальним є твердження американського науковця Т. Родеса, який розглядає інтегративне навчання як «властивість, якої набуває студент протягом навчання в університеті, і яка полягає в умінні будувати прості зв'язки між різними ідеями та досвідом, здатності поєднувати та переносити навчальний досвід у нові, складні ситуації, що виникають у контексті академічного навчання і за його межами» [8, с. 5].

Особливої уваги і більш детального розгляду в рамках інтегративного навчання іноземної мови заслуговує методика CLIL. Методика CLIL (Content and Language Integrated Learning) – предметно-мовне інтегроване навчання, розроблена Д. Маршем, який розглядає вивчення іноземної мови як засобу оволодіння іншими предметами, що в свою чергу забезпечує формування у того, хто навчається потреби в навчанні, позитивної мотивації, що дозволяє йому переосмислити і розвинути власні здібності у комунікації, в тому числі і рідною мовою [7]. Предметно-мовне інтегроване навчання дозволяє вивчати іноземну мову на основі якісного доповнення та розширення тематичного контенту, що має позитивний вплив на спосіб мислення та обробки знань, розширення лексичного запасу, підвищення рівня усіх видів мовленнєвої діяльності.

Проблема вибору контенту або змістового наповнення пов'язана не лише з оволодінням знаннями і навичками, але і з тим, що студенти самостійно формують свої знання, навчаються розуміти і розвивати свої навички, адже контент тісно пов'язаний з механізмами пізнання та мислення. Методика CLIL надає студентам можливість використовувати знання з одного контенту, в якості бази для іншого, що сприяє розвитку навичок переносу знань, розвиває критичне мислення.

У ракурсі нашого дослідження ми пропонуємо у якості контенту використовувати інформаційні блоки, присвячені питанням професійно-особистісного саморозвитку майбутніх учителів іноземних мов. Розглянемо орієнтовний перелік тематичного наповнення інформаційних блоків:

1. Саморозвиток педагога як філософська та психолого-педагогічна проблема.
2. Від саморозвитку особистості та професійного саморозвитку до феномена «Професійно-особистісний саморозвиток» учителя іноземної мови.
3. Особливості процесів самопізнання, самоактуалізації, самоосвіти і самоконтролю як складових професійно-особистісного саморозвитку.
4. Проблема готовності у контексті становлення та

професійної самореалізації особистості.

5. Мотиви, цілі, спонукальні причини, стимули професійно-особистісного саморозвитку та педагогічної спрямованості майбутніх учителів іноземних мов.
6. Аутопсихологічна компетентність і як нею оволодіти?
7. Інноваційні педагогічні технології як сходинки на шляху до креативності.
8. Інформаційна культура вчителя іноземної мови
9. Психологічний портрет ідеального вчителя.
10. Вироблення навичок самоконтролю та самооцінки.
11. Рефлексія як ключ до професійно-особистісного саморозвитку.
12. Підвищення рівня професіоналізму та самоактуалізація особистості майбутніх учителів іноземних мов.

З метою перевірки доцільності введення зазначених інформаційних модулів, ми розглянули та проаналізували затверджену Робочу програму навчальної дисципліни Практичний курс основної мови (німецька) ОКР «бакалавр», галузь знань: 01 Освіта, напрям підготовки: 014 Середня освіта (Німецька мова і література), розроблену співробітниками кафедри німецької мови та літератури факультету іноземної філології МНУ імені В.О. Сухоминського. Завдання Практичного курсу основної мови полягає у розвитку мовних знань, навичок та вмінь студента, спрямованих на всебічний розвиток його професійних та комунікативних компетенцій, та росту його як культурно свідомої особистості. Робота з базовим підручником розподілена за дев'ятьма тематичними модулями різнопланової спрямованості. Включення запропонованих нами інформаційних блоків доцільно здійснити до змістового модулю 2 «Навчання у вищому навчальному закладі», модулю 3 «Вибір майбутньої професії», модулю 4 «Режим дня».

Розглянемо детальніше тематичне навантаження змістового модулю 3 «Вибір майбутньої професії.»:

Тема 1. Професія вчителя.

Тема 2. Моя майбутня професія – вчитель німецької мови.

Тема 3. Хід заняття німецької мови в школі.

Тема 4. Німецька мова – засіб комунікації у навчальному процесі.

Тема 5. Лексичні ігри на заняттях німецької мови.

Тема 6. «Jugend forscht» молодіжна організація, що підтримує наукові дослідження молоді.

Тема 7. Інтернет – засіб спілкування та навчання.

Проаналізуємо можливості практичного включення інформаційних модулів на прикладі Тем 1

змістового модуля 3. В рамках обговорення теми 1 «Професія вчителя» доцільно включити інформаційний блок «Саморозвиток педагога як філософська та психолого-педагогічна проблема.» у змісті якого розкрити сутність процесу саморозвитку педагога та наголосити на важливості даного процесу в контексті розвитку професіоналізму учителя та всебічного розвитку особистості.

Варто зазначити, що іноземна мова володіє широким спектром інтегративних ресурсів. Адже окрім різноманітного інформаційного забарвлення контенту, можна обрати різнопланові форми представлення матеріалу. Інформаційний блок може бути представлений у вигляді автентичного тексту з комплексом завдань, у вигляді мультимедійної презентації, аудіювання, дискусії, круглого столу, командної гри, кейсу, веб-квеста та навіть проекту в кінці вивчення тематичного змістового модуля.

Висновки. На сучасному етапі реформування та якісних змін освітньої парадигми відкриваються реальні можливості покращення професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов нового типу, всебічно розвиненої особистості, готової здійснювати іншомовну комунікативну діяльність, бути носієм іноземної культури, реалізувати інноваційні процеси в освіті. Вивчення та засвоєння іноземної мови як фахового предмета виступає водночас метою, засобом і ефективним інтегративним ресурсом для професійного зростання та особистісного самовдосконалення майбутніх учителів іноземних мов. Використання методики CLIL розкриває інтегративний ресурс іноземної мови та здійснює позитивний вплив на мотивацію студентів, ціннісне ставлення до обраної професії, готовність до міжкультурної комунікації, забезпечує занурення в мовне середовище. Мотивація до вивчення іноземної мови підвищується, коли мовленнєва діяльність спрямована на вирішення реальних проблем. Якщо студент зацікавлений у вивченні певної інформації, у нього буде додатковий стимул засвоїти матеріал, бути активним учасником обговорення, виражати свою думку. У нашому випадку, коли запропонована тема професійно-особистісного саморозвитку постає предметом дискусій, у різноманітних формах представляються цікаві аспекти проблеми, представлена нагода познайомитись з погляди світової спільноти на зазначене питання з автентичних джерел мовою оригіналу, студент бачить практичну реалізацію засвоєних умінь і навичок, розглянута проблема стає особистісно значущою, а отже студенти – майбутні учителі іноземних мов продовжуватимуть займатись професійно-особистісним саморозвитком.

ЛІТЕРАТУРА

1. Коваленко О.А. Особливості використання інтегрованого підходу в процесі навчання обдарованих учнів / О. А. Коваленко // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/Pfto_2013_28_27.pdf
2. Нечепоренко М.А. Дефінітивний аналіз поняття
3. Педагогіка: Большая современная энциклопедия / [сост. Е.С. Рапацевич]. – Минск : Современное слово, 2005. –
- готовності майбутніх учителів іноземних мов до професійно-особистісного саморозвитку / М.А. Нечепоренко //Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія: Зб. наук. Праць. – Випуск 42. – Ч.1./Редкол.: В.І. Шахов (голова)та ін. . – Вінниця: ТОВ «Нілан ЛТД», 2014. – 372 с.

720 с.

4. Токарева А.В. Интегративне навчання як один з перспективних напрямів розвитку сучасної вищої освіти / А. В. Токарева // Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки. 2014. № 2 (8) [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://duan.edu.ua/uploads/vidavnistvo14-15/10158.pdf>
5. Франчук Т. Й. Интегративні процеси як основа творення цілісного освітнього простору, формування системи професійної підготовки педагога / Франчук Т. Й. // Змістовні засади професійної підготовки соціально-педагогічних працівників : зб. наук. пр. – Кам'янець-

Подільський : Кам'янець- Подільський державний педагогічний ун-т, 1999. – С. 52–63.

6. Шмирко О. Проблема професійного та особистісного розвитку у процесі підготовки майбутніх вчителів іноземної мови / О. Шмирко // Вісник Львівського національного ун-ту імені Івана Франка. – Серія педагогічна. – Львів : вид. центр ЛНУ ім. І. Франка, 2008. – Вип. 24. – С. 145–151.
7. CLIL: An interview with Professor David Marsh. [Electronic resource]. – Access mode: <http://ihjournal.com/content-and-language-integrated-learning>
8. Klein J. Integrative Learning and Interdisciplinary Studies / J.T. Klein // Peer Review, 2005. – № 7 (4). – pp. 8–10

REFERENCES

1. Kovalenko O. Features of using an integrated approach in teaching gifted students. [Electronic resource]. – Access mode: http://irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/Pfto_2013_28_27.pdf
2. Necheporenko M. The definitive analysis of the concept of future foreign languages' readiness for professional-personally self-development / MA Necheporenko // Scientific Proceedings of Kotsiubynskyi. Vinnitsa State Pedagogical University Series: Pedagogy and Psychology: Coll. Science. work. - Issue 42 - Part 1. / Editorial board : V. Shah (Chairman) and others. . - "Nilan Ltd", 2014. - 372 p.
3. Pedagogy: A large modern encyclopedia / [comp. E. Rapatsevich]. - Minsk: The Modern Word, 2005. - 720 p.
4. Tokareva A. Integrative learning as one of the promising areas of modern higher education / A. Tokareva // Herald Alfred Nobel University. A series of "Pedagogy and Psychology". Teaching science. Number 2014. 2 (8) [Electronic resource] – Access mode: <http://duan.edu.ua/uploads/vidavnistvo14-15/10158.pdf>
5. Franchuk T. Integrative processes as a basis for the creation of a holistic educational environment, the formation of teacher training system / Franchuk T. // Substantial training principles of social teaching staff: Coll. Science. pr. - Kamenets: Kamyansky Podolsky State Pedagogical University Press, 1999. - P. 52-63.
6. Shmyrko O. The problem of professional and personal development in professional training of future foreign language teachers / O. Shmyrko // Bulletin of Franko Lviv National University. - Series: Pedagogy - Lviv: Educational Center Franko LNU., 2008. - Vol. 24. - P. 145-151

Integrative resource of the foreign language in the context of professional-personally self-development of future teachers

M. Necheporenko

Abstract: The article deals with the problem of future foreign languages' teachers professional-personally self-development under tendencies of globalization, humanization, personally focused training and innovative educational paradigm. Key characteristics of integrative training, feature of use of a technique of CLIL (Content and Language Integrated Learning) for the purpose of formation future teachers' of foreign languages readiness for professional-personally self-development in the course of studying of special disciplines are considered.

Keywords: *vocational training of the teacher of foreign languages, professional-personally self-development, integrative training, CLIL technique.*

Интегративный ресурс иностранного языка в контексте проблемы профессионально-личностного саморазвития будущего учителя

М. А. Нечепоренко

Аннотация: Статья посвящена проблемам профессионально-личностного саморазвития учителя иностранных языков в условиях глобализации, гуманизации образовательных процессов, личностной ориентации и инновационности образовательной парадигмы. Рассматриваются ключевые характеристики интегративного обучения, особенности использования методики CLIL (Content and Language Integrated Learning) с целью формирования готовности будущих учителей иностранных языков к профессионально-личностному саморазвитию в процессе изучения специальных дисциплин.

Ключевые слова: *профессиональная подготовка учителя иностранных языков, профессионально-личностный саморазвитие, интегративное обучение, методика CLIL.*

Використання автентичних відеоматеріалів у процесі вивчення іноземної мови професійного спрямування у вищих навчальних закладах

Н. П. Плахотнюк

Житомирський державний університет імені Івана Франка

Paper received 27.04.17; Accepted for publication 05.05.17.

Анотація. У статті розглядається використання автентичних відеоматеріалів на заняттях з англійської мови професійного спрямування у студентів немовних факультетів. Розкривається роль відеосюжетів у навчанні фахової лексики та її застосуванні у ситуаціях професійної сфери діяльності, у розвитку комунікативної компетенції майбутніх спеціалістів. Наведені приклади розроблених вправ до відеосюжетів за професійною тематикою.

Ключові слова: автентичні відеоматеріали, комунікативна компетенція, етапи роботи з аудіовізуальним матеріалом.

Вступ. З розвитком глобалізації економічних, суспільних, культурних перетворень актуальним питанням є підготовка кваліфікованих конкурентоспроможних спеціалістів у різних сферах діяльності. У зв'язку з цим належний рівень володіння іноземною мовою дає можливість отримати престижну роботу, здатність подальшого професійного та особистісного росту. Вищі навчальні заклади, намагаючись забезпечити якісні знання іноземної мови, застосовують нові технології, методи і форми навчання. Одним із ефективних методів науковці вважають відеометод, оскільки він забезпечує стійку мотивацію до вивчення іноземної мови, актуалізує всі види мовленнєвої діяльності та розвиток креативних здібностей студентів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій з теми. Проблемами застосування автентичних відеоматеріалів на заняттях з іноземної мови (зокрема англійської) займалися такі вітчизняні і зарубіжні науковці як О.І. Барменкова, Ю.І. Верисокін, Т.Г. Дубініна, С. Канінг-Вілсон, Т.П. Леонтєва, Г.А. Суміна, К. Тейлор, М.Д. Тукало, Дж. Шерман, Л.М. Щаннікова, Т.О. Яхнюк та ін. Проте питання використання відео у процесі вивчення іноземної мови професійного спрямування, засвоєнні та вдосконаленні фахової лексики вивчено недостатньо.

Тому **метою** нашої статті є обґрунтування доцільності використання автентичних відеоматеріалів на заняттях з англійської мови у викладанні дисципліни „Іноземна мова професійного спрямування” для активізації мотиваційної сфери особистості студентів, їх мовленнєвої діяльності, розвитку та вдосконалення їх комунікативної компетенції та адаптації до ситуацій у професійній сфері.

Матеріали і методи. За останні роки використання відеоматеріалів на заняттях з англійської мови у вищій школі зросло, оскільки цей метод значно посилює комунікативний підхід до викладання іноземної мови. Саме він забезпечує розуміння застосування мовних одиниць у конкретних повсякденних ситуаціях (зокрема у професійній сфері), має практичну спрямованість, дозволяє кожному студенту проявити творчу активність та самостійність, долає розрив між формальним викладанням і невимушеним навчанням.

Під час навчання за допомогою відеоматеріалів одночасно активізується два види сприйняття – зорове і слухове, що сприяє зацікавленості у вивченні нових мовних структур, розумінні значення іншомовних слів. Також автентичність запропонованого матеріалу поліпшує розвиток позитивної мотивації до навчання,

оскільки студентам цікаво дізнаватись про діяльність реальних людей, мову яких вони вивчають. Під час перегляду відеофрагменту візуальні підказки значно допомагають у розумінні іншомовних слів та змісту переглянутого [1].

Використання відеоматеріалів на заняттях відносять до інтерактивних методів навчання, що має свої дидактичні плюси, а саме: впевненість майбутніх спеціалістів у своїх можливостях при вивченні іноземної мови, забезпечення дружньої атмосфери у групі, встановлення партнерської взаємодії між викладачем і студентами, отримання консультацій і допомоги слабшими студентами від сильніших, опора на вже отримані знання у процесі навчання [2].

Поєднання в автентичних відеосюжетах усіх елементів мовленнєвого матеріалу – лінгвістичного, паралінгвістичного, кінетичного дозволяє створити наближеність до природного мовного середовища та впливати на особистість динамікою та емоційним забарвленням за допомогою поєднання звука і зображення. Отже, застосування відео в навчальному процесі надає наступні переваги: моделювання іншомовного середовища; введення природного звукового мовлення із зображенням екстралінгвістичних рис і способів реалізації у процес іншомовного навчання; встановлення асоціативних зв'язків за рахунок полісенсорного сприймання; навчання спілкування на основі поєднання лінгвістичного, комунікативного та екстралінгвістичного факторів, як бази для імітації [3, с. 7].

Існує декілька видів відеоматеріалів, які використовуються в навчальних цілях: художні та документальні фільми, рекламні відеоролики, музичні відеокліпи, програми, записані виступи, новини. Та перш ніж прийняти рішення про застосування того чи іншого відеоматеріалу викладачеві необхідно взяти до уваги вік студентів, мовний рівень групи, відповідність меті і завданням заняття, співвіднесеність навчальних цілей і мети програми курсу. Також необхідно розуміти, що педагогу доведеться прикласти чималих зусиль, щоб пристосувати автентичний матеріал до навчальних цілей і завдань, розробити комплекс вправ з розвитку чотирьох видів мовленнєвої діяльності студентів. Викладач має сформулювати завдання таким чином, щоб захопити до активної участі у вивченні мовного матеріалу майбутніх спеціалістів.

Однією з головних проблем у використанні автентичного відео є швидкий темп мовлення носіїв мови, мовні одиниці не спрощуються і не поділяються на

окремі сегменти. Це може блокувати зацікавленість студентів до сприйняття мовного матеріалу та активній участі у навчальному процесі. Тому викладачеві необхідно заздалегідь ретельно розробити і підготувати вправи до трьох основних етапів роботи з аудіовізуальним матеріалом (pre-viewing, while-viewing and post-viewing activities).

Перший етап передбачає виконання вправ, спрямованих на стимулювання мотиваційної сфери студентів та налаштування на сприйняття автентичного відеоматеріалу. Вправи цього етапу мають на меті активізувати наявні знання студентів з теми, що вивчається, а також усунути певні труднощі розуміння іншомовного тексту. Завдання можуть формулюватись таким чином: зверніть увагу на подані слова та висловіть свої здогадки, у якому контексті вони будуть вжиті; поясніть своїми словами як ви розумієте значення запропонованих виразів; з'єднайте вирази з їх поясненнями тощо. Також викладач може пояснити значення окремих слів і виразів, які, як він вважає, призведуть до перешкод у розумінні іншомовного тексту та подальшій роботі з відеоматеріалом.

На другому етапі, під час самого перегляду відеосюжету, відбувається подальший розвиток мовної і соціокультурної компетенції майбутніх спеціалістів. Викладач дає завдання на загальне розуміння контексту та подальших деталей, засвоєння і тренування необхідних мовних одиниць, граматичних структур. Прикладами таких завдань можуть бути наступні: дайте відповіді на запитання; заповніть пропуски; доповніть речення інформацією з відеосюжету; розташуйте речення в правильному порядку відповідно до змісту побаченого тощо. Педагог також може зробити паузу у перегляді і запропонувати студентам передбачити наступний розвиток подій чи інформацію, що стимулюватиме комунікативну та пізнавальну активність.

Завдання постдемонстраційного етапу спрямовані на подальше формування комунікативної компетенції майбутніх спеціалістів. Вони мають на меті перевірити розуміння побаченого та навчити використовувати нову лексику професійного спрямування у власних міркуваннях та висновках, розвинути продуктивні вміння усного і писемного мовлення, аналітичні навички та критичне мислення.

Наведемо приклади розроблених нами завдань до відеоматеріалів, відібраних і використаних на заняттях з англійської мови професійного спрямування на 3 курсі для студентів спеціальності „Видавнича справа та редагування”. Під час вивчення теми „Impartiality in the News” студентам було запропоноване відео „How TV news is made” (www.youtube.com/watch?v=8IM-PBjxFcA). Перед переглядом студенти виконали наступні завдання: **a) Pair up with your friend and discuss what you know about the process of making a television news story; b) Explain in your own words what the following expressions mean:**

- assignment desk
- newsroom
- agenda
- to be on the news
- relevant topics of the day

- weather related stories
- to be teamed up with somebody
- to shoot a story
- a reporter needs to be efficient with his time
- deadline
- audio booth
- portable television studio

Now you are going to watch a video (How TV news is made) explaining how a television news story goes from an idea in a reporter's head to a polished story on the 6:30 News (while-viewing activities). **Watch the video and fill in the table what duties people perform in news making** (табл.1):

Таблиця 1.

Name	Duties
Mark Liu	
Brandon Roux	
Chris Benka	
Ross Becker	
Cathy Ray	

Watch the video again and fill in the missing words or word combinations:

1. The central nervous system of the news room is
2. Somebody has to tell the reporters where and what
3. At we decide what stories will most likely be on the news tonight at 5 and 6.
4. Morning meeting is where reporters, photographers, producers and managers decide
5. One minute thirty second story on television takes to shoot.
6. We bring our inside in information.
7. There are 30 for each second and each frame has its own
8. With these digital systems we have now you can punch in the exact, and

Post-viewing activities: **a) Use the information from the table and words and word combinations from the exercises above and tell the class how a television news story is made. b) In groups of 3-4 people present up-to-date news taking into consideration information from the video and your knowledge from other subjects.**

За допомогою описаних вище завдань студенти за своїли нові лексичні одиниці, активізували вже наявні знання з теми, поглибили їх (як мовний аспект, так і професійний), розвинули навички письма і говоріння.

Опрацювання теми „Interviewing” завершилось роботою ще над одним відеосюжетом про те, як професійно підготувати інтерв'ю (Katie Couric: on how to conduct a good interview), (<https://www.youtube.com/watch?v=4eOynrI2eTM>). Завдання на трьох етапах роботи були нами логічно розроблені і формулювались таким чином: **1. Before watching the video match the expressions with their explanations:**

1. to put someone at ease a. to succeed in getting information from smb.

2. to elicit information from smb. b. to make someone feel relaxed
3. to be a bit oily c. to read the questions again in order to make sure they are correct
4. to go through the questions d. to be very polite in a way that other people think is unpleasant and not sincere
5. follow-up questions e. to be strange
6. to be cranky f. questions that come after to find out more about the subject
7. frustrating g. to get rid of smth. that is unwanted
8. to eliminate a certain h. making you feel annoyed, upset or impatient subject

2. Watch the video and tick the questions that Tony asks Katie Couric:

1. What makes somebody a good interviewer?
2. How do you prepare for an interview?
3. Who was your first interviewee?
4. Is listening important?
5. What should a beginner do to be a professional interviewer?
6. Any last-minute tips that you want to give to people?

3. Watch the video again and complete the sentences with the information from it:

1. I think the more comfortable you make someone feel
2. It's really important to be
3. I try to do a combination of
4. Nothing is worse for me than
5. You have to be willing to
6. You should remember
7. If you allow your interview subject to communicate

4. Answer the questions from Ex. 2 that Tony asks Katie Couric. Role-play the interview with your partner in class (Student A — Tony, Student B — Katie Couric).

5. Agree or disagree with Katie's tips on how to conduct a good interview. Give your reasons. Add some tips of your own.

6. Conduct an interview with one of the famous people in your town or city following all the rules and tips suggested. Record it and present in class.

Робота над автентичними відеоматеріалами, занурення у соціокультурне середовище носіїв мови стимулювала інтерес студентів-журналістів до вивчення професійної лексики, створила необхідні сприятливі умови для формування комунікативної компетенції майбутніх фахівців. Проте, як свідчать дослідження науковців та наш власний досвід роботи з автентичними відеосюжетами, необхідно дотримуватись принципів успішного відбору відео матеріалів: тематичної різноманітності та доцільності; тривалості відтворення та опрацювання відео матеріалів; соціокультурної орієнтованості поданої інформації; стилістичної диференціації мовного та мовленнєвого оформлення змісту відео сюжетів; естетичної цінності [3; 4].

Результати та їх обговорення. Результати наукових пошуків з опрацьованої теми знайшли відображення у створенні посібника-практикума „Journalism as a Profession” призначений для студентів 3 курсу філологічного факультету спеціальності „Видавнича справа та редагування”. Сучасні матеріали посібника відповідають змінам у сфері журналістської практики. Зі швидким розвитком інформаційних технологій змінюється і роль засобів масової інформації у сучасному світі. За таких умов виникає потреба в оволодінні новою термінологією та вмінням вільно використовувати її у галузі журналістики в актах комунікації фахового характеру. Задовольнити цю потребу ми намагались за допомогою розробленого комплексу вправ у вищезгаданому посібнику-практикумі.

Висновки. Використання автентичних відеоматеріалів під час занять мало позитивний вплив на засвоєння нового лексичного матеріалу професійного характеру, стимулювало розвиток комунікативної компетенції студентів, їх критичних умінь, аналітичних, креативних здібностей. Рівень володіння професійною лексикою підвищився навіть у слабкіших студентів, що показали результати контрольних тестів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Sherman J., 2003. Using Authentic Video in the Language Classroom, Cambridge: Cambridge University Press, 277 p.
2. Петрушенко О.О. Застосування мультимедійних засобів навчання у процесі вивчення іноземної мови у вищих навчальних закладах економічного профілю / О. О. Петрушенко, І. С. Делик, Т. Д. Веленчук // Проблеми сучасного підручника : зб. наук. праць / [ред. кол., головн. ред. В. М. Мадзігон; наук. ред. О. М. Топузов]. – К. : Пед. думка, 2011. – Вип. 11. – 800 с. – С. 693–702.
3. Яхнюк Т.О. Використання фрагментів художніх відеофільмів для навчання студентів мовних спеціальностей соціокультурної англійської лексики: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Т.О. Яхнюк; Київ. нац. лінгв. ун-т. — К., 2002. — 20 с.
4. Лотошнікова С.А. Використання автентичних відео матеріалів на заняттях з іноземної мови / Лотошнікова С.А. // Матеріали школи-семінару „Нові підходи до навчання іноземної мови”. – Х. : Харків: Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна. – 2014. – 108 с. – С.53-56
5. Canning-Wilson, C., "Role of Video in the F/SL Classroom", (2000): 69-76. In S. Riley, S Troudi and C. Coombe. (ed.) Teaching, Learning and Technology, TESOL Arabia 1999 Conference Proceedings, TESOL Arabia 1999 Conference March 8-10, 1999.

REFERENCES

1. Sherman J., 2003. Using Authentic Video in the Language Classroom, Cambridge: Cambridge University Press, 277 p.
2. Petrusenko O.O. Zastosuvannia multymediinykh zasobiv navchannia u protsesi vyvchennia inozemnoi movy u

- vyschchykh navchalnykh zakladakh ekonomichnoho profiliiu / O. O. Petrusenko, I. S. Delyk, T.D. Velenchuk // Problemy suchasnoho pidruchnyka : zb. nauk. prats / [red. kol., holovn. red. V.M. Madzihon; nauk. red. O. M. Topuzov]. – K. : Ped. dumka, 2011. – Vyp. 11. – 800 s. – S. 693–702.
3. Yakhniuk T.O. Vykorystannia frahmentiv khudozhnikh videofilmiv dlia navchannia studentiv movnykh spetsialnosti sotsiokulturnoi anhliiskoi lektsyky: Avtoref. dys. ... kand. ped. nauk: 13.00.04 / T.O. Yakhniuk; Kyiv. nats. linhv. un-t. — K., 2002. — 20 s.
4. Lotoshnikova S.A. Vykorystannia avtentychnykh video materialiv na zaniattiakh z inozemnoi movy / Lotoshnikova S.A. // Materialy shkoly-seminaru „Novi pidkhody do navchannia inozemnoi movy”. – Kh. : Kharkiv: Kharkivskiy natsionalnyi universytet imeni V.N. Karazina. – 2014. – 108 s. – S.53-56

The use of authentic video materials in professionally oriented foreign language learning in higher educational establishments

N. P. Plakhotniuk

Abstract. The article deals with the use of authentic video materials in professionally oriented English language classroom for students of non-linguistic faculties. The role of video stories in teaching professional vocabulary and their use in professional situations are revealed. And it also plays an important role in the development of communicative competence of future specialists. Examples of exercises to video stories on professional topics are given.

Keywords: *authentic video materials, communicative competence, stages of working with audiovisual material.*

Использование аутентичных видеоматериалов в процессе обучения профессионального иностранного языка в высших учебных заведениях

Н. П. Плахотнюк

Аннотация. В статье рассматривается использование аутентичных видеоматериалов на занятиях по английскому языку профессионального направления у студентов неязыковых факультетов. Раскрывается роль видеосюжетов в обучении профессиональной лексики и ее применении в ситуациях профессиональной сферы деятельности, в развитии коммуникативной компетенции будущих специалистов. Приведены примеры разработанных упражнений к видеосюжетам на профессиональную тематику.

Ключевые слова: *аутентичные видеоматериалы, коммуникативная компетенция, этапы работы с аудиовизуальным материалом.*

Функціональний стан серцево-судинної системи студентів, що займаються в групах спортивно-педагогічного удосконалення

С. Г. Приймак

Чернігівський національний педагогічний університет імені Т. Г. Шевченка, м. Чернігів, Україна
Corresponding author. E-mail: spriimak@mail.ru

Paper received 02.05.17; Accepted for publication 10.05.17.

Анотація. У роботі вивчався функціональний стан серцево-судинної системи студентів чоловічої статі у віці 17 – 23 роки, які займаються в групах спортивно-педагогічного удосконалення з боксу, біатлону, волейболу. Виявлено, що за результатами виконання субмаксимальної проби PWC₁₇₀ студенти-біатлоністи мають вищі відносні значення даної ознаки, розрахованих на 1 кг маси тіла (PWC₁₇₀ × кг⁻¹), на відміну від боксерів та волейболістів (на 18,8-21,6% відповідно). При цьому, відносно високий рівень фізичної працездатності у біатлоністів забезпечується розширеними киснево-транспортними можливостями організму студентів.

Ключові слова: освітній процес, студенти, фізична працездатність.

Вступ. Функціональний стан серцево-судинної системи, яка детермінує готовність організму до реалізації потенціалу при здійсненні будь якої діяльності, зокрема професійної, обумовлює відмінності, що залежать від специфіки цієї діяльності і відображають характер домінуючих вправ.

Кожний з видів спортивно-педагогічної діяльності відрізняється характером енергозабезпечення, що, у свою чергу, детермінує достатньо високі вимоги до потенціальних можливостей киснево-транспортної функції, обумовленої оптимальною взаємодією серцево-судинної та респіраторної систем. Їх функціональний стан, відображає специфіку термінової та довготривалої адаптації до певних видів діяльності. При цьому, різновиди діяльності реалізуються за рахунок специфічних морфофункціональних структур/систем або неоднакової дольової участі цих структур/систем у її здійсненні [12].

Виходячи з цього всі види спортивно-педагогічної діяльності мають як загальні, так і окремі механізми регуляції на рівні цілого організму як складової адаптації, що забезпечує оптимальний пристосовний ефект для її успішної реалізації виходячи з її мети та завдань.

Короткий огляд публікацій по темі свідчить, що пристосування до великих фізичних навантажень, що мають місце у тренувальному процесі пов'язане з посиленням скорочувальної функції серця і збільшенням впливу вагуса на регуляцію серцевого ритму в стані спокою [6], що призводить до зниження енергетичної «ціни» роботи, збільшення амплітуди і швидкості реакції, зміни періодичної структури ритму [4]. Міграція ознак ВРС в той або інший діапазон значень є передумовою гемодинамічних, метаболічних, енергетичних порушень і відображає характер діяльності індивідууму [5, 6]. В оцінці рівня фізичної досконалості людини досить цікавим є визначення характеру пульсових коливань, у зв'язку з їх інтегральністю, оскільки є такими що відображають стан багатьох органів і функціональних систем. Форма артеріального пульсу залежить від сили і швидкості серцевих скорочень, ударного об'єму крові і артеріального тиску, еластичності і тонуусу стінок артерії тощо [9]. Фізіологічні показники, що відображають стан механізмів вегетативної регуляції серцевої діяльності, можуть використовуватися в якості надійних критеріїв оцінки поточного функціонального стану і фізичної підготовленості індивідуумів, що активно займаються фізичною культурою та спортом [11].

У зв'язку з цим, **метою** даного дослідження було вивчення функціонального стану серцево-судинної системи студентів, що спеціалізуються у біатлоні, боксі та волейболі.

Матеріали та методи. В дослідженнях брали участь студенти чоловічої статі факультету фізичного виховання Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка у віці 17 – 23 роки, які відвідують групи спортивно-педагогічного удосконалення з біатлону, боксу, волейболу. Всього обстежено 89 осіб, з яких - 38 студенти масових спортивних розрядів (I-III розряди), 46 кандидатів у майстри спорту України і майстрів спорту України, 5 Заслужених майстрів спорту України, майстрів спорту Міжнародного класу України.

Особливості вегетативної регуляції серцевого ритму вивчали на підставі аналізу показників ВРС 5-7 хвилинних фрагментів фотоплетизмограми за допомогою монітору серцевого ритму Polar RS300X (Polar Electro, Finland). Аналіз даних здійснювався за допомогою програмного забезпечення Kubios HRV 2.1 (Kuopio, Finland). Артефакти і екстрасистоли видалялися з електронного запису ручним методом. Аналізувались наступні показники ВРС: RRNN (середня тривалість нормальних інтервалів R-R), SDNN (стандартне відхилення величин NN-інтервалів), RMSSD (корінь квадратний середніх квадратів різниці між суміжними R-R- інтервалами), pNN₅₀ (відсоток інтервалів суміжних NN, що відрізняються більш, ніж на 50 мс).

Серед показників спектрального (частотного) аналізу оцінювалися загальна потужність спектру (Total Power, TP), потужність високочастотного (High Frequency, HF), низькочастотного (Low Frequency, LF) і зверхнизькочастотного (Very Low Frequency, VLF) компонентів, внесок зазначених компонентів в загальну потужність спектру у %, а також потужність HF і LF хвиля в нормалізованих одиницях. Використовувалися наступні показники кардіоінтервалографії (КІГ): Мо (мода - значення RR-інтервалу, що найчастіше зустрічається в діапазоні визначення), с; АМо (амплітуда моди - відсоток кардіоінтервалів R-R, відповідний значенням моди), %; ΔX (варіаційний розмах - різниця між тривалістю найбільшого і найменшого RR-інтервалу), с. Для визначення централізації регуляції серцевого ритму на основі даних показників розраховувався індекс напруги напруги регуляторних систем (за Р. М. Баевским), ум. од. [1].

Судинний тонуус визначали за допомогою фотопле-

тизмодграфічної методики з застосуванням пульсоксиметра Ohmeda Biox 3700e Puls-Oximeter, інтегрованого з комп'ютером для тривалого моніторингу пульсової хвилі з можливістю запису, аналізу та інтерпретації результатів. Нами визначалися: $T_{ПХ}$ (тривалість пульсової хвилі, с); $T_{дф}$ (тривалість дикротичної фази пульсової хвилі), с; $T_{Аф}$ (тривалість анакротичної фази пульсової хвилі), с; $T_{Фн}$ (тривалість фази наповнення), с; $T_{сисг}$ (тривалість систолічної фази серцевого циклу), с; $T_{діаст}$ (тривалість діастолічної фази серцевого циклу), с; ЧВПХ (час відбиття пульсової хвилі), с; АПХ (амплітуда пульсової хвилі), ум. од.; АДХ (амплітуда дикротичної хвилі), ум. од.; АІ (амплітуда інцизури), ум. од. На підставі вищезазначених показників розраховувалися: індекс дикротичної хвилі (ІДХ), ум. од.; індекс відбиття (ІВ); індекс жорсткості (ІЖ), ум. од.; індекс висхідної хвилі (ІВХ), с. [3]. Крім того, на підставі емпіричних даних розраховували пульсовий АТ (ПТ), мм. рт. ст.; середньодинамічний АТ (СрАТ), мм. рт. ст.; середній гемодинамічний (АТ Сер), ум. од.; коефіцієнт ефективності кровообігу (КЕК), ум. од.; коефіцієнт витривалості (КВ), ум. од.; ударний об'єм крові (УОК), мл; хвилиний об'єм крові (ХОК), мл; вегетативний індекс Кердо (ВіК), ум. од.; індекс Робінсона, ум. од.; адаптаційний потенціал (АП), ум. од.; коефіцієнт витривалості (Кваса), ум. од. [8]

Реєстрація параметрів пульсової хвилі здійснювалась за допомогою фотоплетизмографічного датчика на дистальній фаланзі 3 пальця лівої кисті в стані спокою у положенні сидячі та через 7 хв після виконання проби PWC_{170} синхронно з параметрами серцевого ритму. Виконання проби PWC_{170} здійснювалось на велоергометрі із застосуванням 2 навантажень тривалістю 5 хв з 3 хв періодом відпочинку між навантаженнями у відповідності до стандартів її виконання [2]. В стані спокою, безпосередньо після 1 та 2 навантажень, в фазах реституції (через 3 хв після 1 та 7 хв після 2 навантажень) визначалися вищезазначені показники.

Статистичну обробку фактичного матеріалу здійснювали за допомогою програми Microsoft Office Excel [7]. Для кількісних вимірів розраховувалися такі статистичні характеристики, як середнє арифметичне (М), стандартна помилка вибіркового середнього (m).

Результати та їх обговорення. Характер відмінностей регуляції серцевого ритму в стані відносного спокою у студентів різних груп СПУ знаходять відображення при аналізі часових і амплітудних параметрів пульсової хвилі, а саме: для біатлоністів характерним є більша загальна тривалість пульсової хвилі ($1,01 \pm 0,19$ с) та її складових – дикротичної ($0,28 \pm 0,05$ с) і анакротичної фаз, що, у свою чергу обумовлює тривалість систолічної ($0,34 \pm 0,06$ с) та діастолічної ($0,66 \pm 0,21$ с) фаз пульсової хвилі (табл. 1).

При цьому, амплітуди анакротичної та дикротичної фаз, інцизури, які відображають ударний об'єм крові, на 4,96-36,45% перевищують аналогічні у боксерів та волейболістів. Дані параметри є складовими індексів – дикротичної хвилі (ІДХ), відбиття (ІВ), жорсткості (ІЖ), висхідної хвилі (ВХ) і характеризують тонус судинної стінки, об'єм та силу серцевого викиду крові в фазу систоли. За результатами розрахунків даних індексів можна оцінювати частоту та ритм серцевих скорочень, величину серцевого викиду крові, ступінь кровонаповнення артерій, еластичності судинної стінки та

периферійний опір кровоносних судин [9].

Аналізуючи результати виконання субмаксимальної проби PWC_{170} в цілому, можна стверджувати на значне превалування у студентів-біатлоністів відносних значень ($22,29 \pm 2,76$ ум. од.), розрахованих на 1 кг маси тіла ($PWC_{170} \cdot \text{кг}^{-1}$, $\text{кгм} \cdot \text{хв} \cdot \text{кг}^{-2}$), на відміну від студентів інших спеціалізацій, у яких значення показника становить $17,48 \pm 2,78$ ум. од. і $18,10 \pm 2,83$ ум. од. у боксерів та волейболістів відповідно (табл. 2). При цьому, відносно високий рівень фізичної працездатності у біатлоністів забезпечується розширеними киснево-транспортними можливостями організму студентів. Так, у біатлоністів, ХОД = 68960,0 мл, ПК = 7275,0 мл і складає 11% від об'єму повітря, що вдихав досліджуєми протягом 1 хв, тоді як у боксерів та волейболістів даний показник становить 16,6% та 16,2% відповідно, що свідчить про відносно високий рівень аеробних можливостей циклічного виду спортивно-педагогічної діяльності.

При незначних відмінностях показників, що характеризують серцевий ритм, а саме М, АМо, ΔX у біатлоністів спостерігаються нижчі значення індексу напруги ($669,0$ ум. од.) на відміну від боксерів ($807,20$ ум. од.) і волейболістів ($943,78$ ум. од.), при незначному кисневому борзі у боксерів та волейболістів на що вказує показник сатурації крові киснем (SaO_2). При цьому, звертає на себе факт високого пульсового тиску у біатлоністів, на відміну від студентів інших груп СПУ, що обумовлено відносно високими значеннями $AT_{сисг.}$, і в свою чергу, детермінує високі значення УОК і ХОК, АТсер, КЕК та індексу Робінсона. Характерно, що дана тенденція простежується як, безпосередньо, після навантаження, так і в періоди реституції після 1 та 2 навантажень.

Так, після 1 навантаження ПТ становить $71,2 \pm 16,92$ мм. рт. ст. ($66,59 \pm 12,76$ і $70,0 \pm 12,56$ мм. рт. ст. у боксерів та волейболістів відповідно), через 3 хв відновлення – $56,8 \pm 10,4$ мм. рт. ст. ($50,36 \pm 7,67$ і $51,15 \pm 8,56$ мм. рт. ст.), після 2 навантаження – $104,5 \pm 24,70$ мм. рт. ст. ($76,67 \pm 16,32$ і $85,73 \pm 20,37$ мм. рт. ст.), через 7 хв відновлення після виконання проби PWC_{170} – $57,0 \pm 10,10$ мм. рт. ст. ($51,71 \pm 9,54$ і $57,11 \pm 11,67$ мм. рт. ст.) і обумовлено, перш за все, високим $AT_{сисг.}$ – $159,7$ і $187,0$ мм. рт. ст. після 1 та 2 навантажень; $144,4$ і $145,0$ мм. рт. ст. в періоди реституції.

При цьому, індекси, що характеризують діяльність серцево-судинної системи ($AT_{сер}$, КЕК, індекс Робінсона) відрізняються незначно у студентів розглядаємих груп СПУ, на відміну від вегетативного індексу Кердо, який характеризує баланс пара-, симпатичної регуляції серцево-судинної діяльності. Так, після 1 навантаження значення індексу вказують на симпатичну регуляцію серцево-судинної діяльності у студентів розглядаємих груп СПУ. При цьому, цей показник у біатлоністів менший від боксерів (на 36,8%) і від волейболістів (на 26,9%). Через 3 хв після 1 навантаження та 7 хв після закінчення виконання проби баланс зміщується в бік парасимпатичної регуляції, що, особливо чітко проявляється в період реституції після 1 навантаження. Парасимпатична регуляція серцево-судинної діяльності зберігається у біатлоністів і через 7 хв після 2 навантаження, тоді як у боксерів та волейболістів домінує симпатична. Про даний факт свідчить і вегетативна регуляція серцевого ритму, зокрема часові складові, та,

спектральний аналіз ВСР. Так, показники SDNN, RMSSD, NN₅₀, PNN₅₀ (%), HRV triangular index демонструють відносно вищий рівень домінування парасимпатичної регуляції в діапазоні 21,74-63,82% в залежності від показника (табл. 2). При цьому, високохвильова компонента регуляції є домінуючою, тоді як у боксерів і волейболістів – низько- та верхньонизькі діапазони представлені більшими значеннями співвідношень. Абсолютні значення співвідношення середніх величин

низькочастотного та високочастотного компоненту ВСР, що характеризує вираженість судинної до дихальної синусової аритмії серця, при цьому, знаходяться в межах 0,736±0,312 у біатлоністів, 1,04±0,71 у волейболістів і 2,16±1,55 у боксерів, і вказує на більший баланс парасимпатичної регуляції у біатлоністів і волейболістів на відміну від боксерів, у яких баланс ВСР має симпатичну вираженість.

Таблиця 1. Параметри пульсової хвилі студентів різних груп СПУ в стані відносного спокою

Показник	Біатлон	Бокс	Волейбол	Біатлон – Бокс	Бокс – Волейбол	Біатлон - Волейбол
	M±m			Δ, %		
T _{ПХ} , с	1,01±0,19	0,89±0,12	0,89±0,08	-11,51	-0,08	-11,58
T _{ДФ} , с	0,73±0,20	0,58±0,12	0,55±0,08	-19,86	-5,90	-24,59
T _{АФ} , с	0,28±0,05	0,31±0,02	0,34±0,04	10,08	10,96	22,15
T _{ФН} , с	0,14±0,01	0,14±0,01	0,17±0,04	-0,75	22,01	21,09
T _{сист} , с	0,34±0,06	0,39±0,02	0,43±0,04	14,56	10,24	26,30
T _{діаст} , с	0,66±0,21	0,50±0,12	0,46±0,08	-24,95	-8,17	-31,08
ЧВПХ, с	0,21±0,05	0,26±0,02	0,27±0,02	24,82	3,99	29,80
АПХ, ум. од.	22,86±0,68	23,99±1,46	23,92±0,80	4,96	-0,32	4,62
АДХ, ум. од.	12,20±2,76	10,81±1,89	10,61±1,70	-11,37	-1,92	-13,07
АІ, ум. од.	11,52±2,70	8,74±2,54	7,32±2,24	-24,14	-16,22	-36,45
ІДХ, ум. од.	50,57±12,39	36,11±9,63	30,55±9,24	-28,60	-15,38	-39,57
ІВ, %	64,61±9,48	55,73±4,36	55,61±4,38	-13,74	-0,22	-13,93
ІЖ, ум. од.	9,48±2,76	7,00±0,61	7,38±0,63	-26,15	5,42	-22,15
ІВХ, с	14,18±2,31	15,77±2,09	18,75±4,19	11,17	18,96	32,24

Таблиця 2. Результати виконання субмаксимальної проби PWC₁₇₀ студентами різних груп СПУ

Показники		Через 7 хв після виконання проби PWC ₁₇₀		
		Біатлон	Бокс	Волейбол
		M±m	M±m	M±m
Часові параметри	STD RR, мс	56,26±26,09	46,73±21,14	35,31±14,52
	RMSSD, мс	61,54±26,54	44,86±18,21	36,46±9,99
	NN ₅₀ , ум. од.	57,20±29,60	31,33±23,26	22,37±18,08
	pNN ₅₀ , %	28,22±15,57	16,34±12,85	11,59±9,33
	HRV triangular index, ум. од.	10,60±4,58	7,36±2,36	6,32±2,27
	Total (FFT spectrum), мс ²	3816,43±3909,72	2588,74±2311,71	1351,03±1181,92
	Спектральний аналіз	VLF, %	18,44±7,06	23,95±11,03
LF, %		32,16±9,45	42,28±13,59	30,78±10,24
HF, %		49,40±11,35	33,76±14,73	44,22±15,97
Потужність I навантаження (N ₁), Вт		98,55±5,37	76,54±21,21	126,07±13,16
Потужність II навантаження (N ₂), Вт		195,40±11,76	157,17±18,39	202,56±25,43
ЧСС після I навантаження (f ₁), уд • хв ⁻¹		108,80±9,24	114,32±11,91	120,30±10,35
ЧСС після II навантаження (f ₂), уд • хв ⁻¹		150,14±14,40	157,12±7,11	153,79±10,04
PWC ₁₇₀ • кг ⁻¹ • км ² • хв • кг ⁻¹		22,29±2,76	17,48±2,87	18,10±2,83

Низький рівень ригідності судин, у поєднанні з симпатичним типом вегетативної регуляції, є компенсаторним механізмом здійснення професійної діяльності і характеризує, на наш погляд, оптимальний пристосовний ефект організму до фізичних навантажень, відображаючи характер адаптаційних змін серцево-судинної системи до специфічних навантажень різноспрямованої дії та модальності. На відміну від даного висновку поєднання парасимпатичної регуляції з високою еластичністю може свідчити про несприятливий характер реакції серцево-судинної системи про що вказує Усанов Д. А. [10], який вказує на те, що високий рівень еластичності судин у поєднанні з парасимпатичним типом вегетативної регуляції є ознакою виникнення

серцево-судинної недостатності при стресовому фізичному навантаженні.

Висновки

1. Для організму студентів-біатлоністів характерним є більша загальна тривалість пульсової хвилі, у свою чергу обумовлює тривалість систолічної та діастолічної фаз пульсової хвилі. При цьому, амплітуди анакротичної та дікротичної фаз, інцизури, які відображають ударний об'єм крові значно перевищують аналогічні у боксерів та волейболістів.

2. Результати виконання субмаксимальної проби PWC₁₇₀ вказують на значне превалування у студентів-біатлоністів відносних значень, розрахованих на 1 кг маси тіла (PWC₁₇₀ × кг⁻¹, км² × хв × кг⁻¹), на відміну від

студентів інших спеціалізацій.

3. Низький рівень ригідності судин, у поєднанні з симпатичним типом вегетативної регуляції, є компенсаторним механізмом здійснення професійної діяльності і характеризує, на наш погляд, оптимальний прис-

тосовний ефект організму до фізичних навантажень, відображаючи характер адаптаційних змін серцево-судинної системи до специфічних навантажень різноспрямованої дії та модальності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Баевский Р. М., Иванов Г. Г. Анализ variability сердечного ритма при использовании различных электрокардиографических систем: методические рекомендации / Р. М. Баевский, Г. Г. Иванов // Вестник аритмологии. М., 2001. - № 24. - С. 65-86.
2. Белоцерковский З.Б. Эргометрические и кардиологические критерии физической работоспособности у спортсменов. - М.: Советский спорт, 2005. - 312с.
3. Галкин М., Змиевской Г., Ларюшин А., Новиков В. Кардиодиагностика на основе анализа фотоплетизмограмм с помощью двухканального плетизмографа /М. Галкин, Г.Змиевской, А.Ларюшин, В.Новиков// М.: Фотоника.- 2008.- №3.- С. 30-35
4. Дембо А. Г. Актуальные проблемы современной спортивной медицины. Мх Физкультура и спорт, 1980. 295 с.
5. Кебезенас А. К., Жемайтите Д. И. Вегетативная регуляция сердечного ритма спортсменов в зависимости от характера тренировочного процесса.— В кн.: Анализ сердечного ритма/Под ред. Жемайтите Д., Тельксниса Л. Вильнюс: Мокслас, 1982, с. 32.
6. Меерсон Ф. З. Адаптация сердца к большой нагрузке и сердечная недостаточность. М.: Наука, 1975. 263 с.
7. Минько А. А., Статистический анализ в MS Excel / А. А. Минько. – М.: Издательский дом «Вильямс», 2004. – 448 с.
8. Романенко В. А. Психофизиологический статус студенток. – Донецк; Saarbrücken : LAP LAMBERT Academic Publishing, 2013. – 192 с.
9. Сальников В. Г., Ширинбеков Н. Р., Красносельский К. Ю., Александрович Ю. С. Фотоплетизмография и пульсовая оксиметрия. Место в практической и научной медицине / В.Г. Сальников, Н.Р. Ширинбеков, К.Ю. Красносельский, Ю.С. Александрович. Санкт-Петербургский государственный педиатрический медицинский университет, ФГБУЗ КБ № 122 им. Л.Г. Соколова ФМБА России. 2008. – 13 с.
10. Усанов Д. А., Протопопов А. А., Бугаева И. О. Устройство оценки риска возникновения сердечно-сосудистой недостаточности при физической нагрузке / Д. А. Усанов, А. А. Протопопов, И. О. Бугаева // Медицинская техника. - 2012. № 2. - С. 36.
11. Priymak S. G. Temperament Characteristics` Features of Students Involved in the Group of Sports-Pedagogical Perfection / S. G. Priymak // Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology, V (53), Issue: 114, 2017. – P. 40–43.

REFERENCES

1. Baevskyy R. M., Yvanov H. H. Analiz varyabel'nosti serdechnoho rytma pry yspol'zovanyu razlychnykh elektrokardiyograficheskikh system: metodycheskiye rekomendatsyy / R. M. Baevskyy, H. H. Yvanov // Vestnyk arytmologiyu. M., 2001. - # 24. - S. 65-86.
2. Belotserkovskyy Z.B. Erhometrycheskiye u kardyolohycheskiye kryteryu fyzycheskoy rabotosposobnosti u sport-smenov. -M.: Sovet-skiyy sport, 2005. -312s.
3. Halkyn M., Zmyevskoy H., Laryushyn A., Novykov V. Kardiyodyahnostyka na osnove analiza fotopletyzmohramm s pomoshch'yu dvukhkanal'nogo pletyzmohrafa /M. Halkyn, H.Zmyevskoy, A.Laryushyn, V.Novykov// M.: Fotonyka.- 2008.- #3.- С. 30-35
4. Dembo A. H. Aktual'nyye problemy sovremennoy sportyvnoy medytyny. Mkh Fyzkul'tura y sport, 1980. 295 s.
5. Kepezhenas A. K., Zhemaytyte D. Y. Vehetatyvnaya rehulyatsyya serdechnoho rytma sport-smenov v zavysymosty ot kharaktera trenirovochnoho protsessa.— V kn.: Analiz serdechnoho rytma/Под ред. Zhemaytyte D., Tel'ksnyisa L. Vyl'nyus: Mokslas, 1982, s. 32.
6. Meerson F. 3. Adaptatsyya serdtsa k bol'shoy nahruzke y serdechnaya nedostatochnost'. M.: Nauka, 1975. 263 s.
7. Myn'ko A. A., Statysticheskiy analiz v MS Excel / A. A. Myn'ko. – М.: Yzdatel'skiy dom «Vyl'yams», 2004. – 448 s.
8. Romanenko V. A. Psykhofyziolohycheskiy status studentok. – Donetsk; Saarbrücken : LAP LAMBERT Academic Publishing, 2013. – 192 s.
9. Sal'nykov V. H., Shyrynbekov N. R., Krasnosel'skiy K. Yu., Aleksandrovych Yu. S. Fotopletyzmohrafiya y pul'sovaya oksymetriya. Mesto v praktycheskoy u nauchnoy medytseye / V.H. Sal'nykov, N.R. Shyrynbekov, K.Yu. Krasnosel'skiy, Yu.S. Aleksandrovych. Sankt-Peterburhskyy hosudarstvennyy pedyatrycheskiy medytynskyy unyversytet, FHBUZ KB # 122 ym. L.H. Sokolova FMBA Rossyy. 2008. – 13 s.
10. Usanov D. A., Protopopov A. A., Buhaeva Y. O. Ustroystvo otsenki ryska voznyknovenyya serdechno-sosudystoy nedostatochnosty pry fyzycheskoy nahruzke / D. A. Usanov, A. A. Protopopov, Y. O. Buhaeva // Medytynskaya tekhnika. - 2012. # 2. - S. 36.

Functional State the Cardiovascular System of Students Involved in the Group of Sports-Pedagogical Perfection

S. G. Priymak

Abstract. The paper studied temperamental features of male students aged 17-23 years, working in the groups of sports-pedagogical perfection in boxing, biathlon, volleyball. Revealed that during submaximal test results of students PWC170 biathlon have higher relative importance of features designed for 1 kg ($PWC_{170} \times kg^{-1}$), unlike boxers and volleyball (in 18,8-21,6% respectively). Thus, a relatively high level of physical performance biathletes provided enhanced oxygen transport capacity of the organism students.

Keywords: the educational process, students, physical performance.

Функциональное состояние сердечно-сосудистой системы студентов, занимающихся в группах спортивно-педагогического совершенствования

С. Г. Приймак

Анотация. В работе изучалось функциональное состояние сердечно-сосудистой системы студентов мужского пола в возрасте 17-23 года, занимающихся в группах спортивно-педагогического совершенствования по боксу, биатлону, волейболу. Выявлено, что по результатам выполнения субмаксимальной пробы PWC_{170} студенты-биатлонисты имеют более высокие относительные значения данного показателя, рассчитанного на 1 кг массы тела ($PWC_{170} \times kg^{-1}$), в отличии от боксеров и волейболистов (на 18,8-21,6% соответственно). При этом, относительно высокий уровень физической работоспособности у биатлонистов обеспечивается расширенными кислородо-транспортными возможностями организма студентов.

Ключевые слова: образовательный процесс, студенты, физическая работоспособность.

The notion of “digit”: semiotic aspect

R. Romanyshyn

Vasyl Stefanyk Precarpathian National University
Corresponding author. E-mail: ruslanaromanyshyn@ukr.net

Paper received 29.04.17; Accepted for publication 10.05.17.

Abstract. In the article, based on analysis of works on philosophy, linguistics, psychology, pedagogy and methodology of mathematics the place of digits in the classification is studied from the point of view of semiotics – the science of signs. The author establishes common and different features of the concepts of “sign” and “symbol” as interpreted by different sciences. The analysis of the scientific and methodological sources justified the need for the use of the term “sign-symbolic means” and enabled its definition. It is noted that in the process of solving a series of mathematical problems using digits that refer to sign-symbolic means one performs functions of substitution, encoding, decoding, schematization and modeling. It is concluded that the ability to use digits as a sign-symbolic means for solving mathematical problems, including calculations, is a measure of a child’s intellectual development.

Keywords: sign, symbol, digit, number, semiotics, sign-symbolic means.

Introduction. Learning math is not possible without the use and operation of the system of signs and symbols, including the ten Arabic numbers. In studying Mathematics in elementary school children operate and use them in practical computing activities, and the first visual introduction took place back in preschool.

Literature review. The fact that the study of *signs* and *symbols* is reflected in the works of linguists (I. Arzamastseva, Yu. Stepanov), culturologists (E. Kassirer), philosophers (R. Descartes, M. Zhukov), psychologists (L. Vygotsky, L. Zankov, L. Zorin, H. Kostiuk, Zh. Piaget, N. Salmina), psychiatrists (J. Lacan), pedagogues and methodologists (D. Bohoyavlenskii, I. Bohatyrov, N. Istomina, N. Menchynska, N. Tarasenkova) shows that signs and symbols are multi-vector.

Purpose. As the use of signs and symbols is not only an integral part of primary school arithmetic, but also mathematical and scientific activities in general, there is a need for analysis of the theoretical principles of the use of signs in different areas of human activity with the aim of understanding the process of their perception.

Results and discussion. In this context it is necessary to determine the nature of these concepts, which are interpreted differently by representatives of various scientific fields.

Thus the term “*symbol*” is defined as:

- the conditional nomination of any magnitude, the concept introduced to some science (*in mathematics*);
- sign means something secret, hidden, often supernatural or divine that acquires the status of symbol only when a connection between the sign and its value is established (*in the history of culture*);
- one of the central concepts that is essential for the construction of any theory; the most controversial concept for understanding (*in philosophy*);
- the minimum amount of data that can be transmitted in digital form (*in the general sense*);
- mark or entity that designates another entity; digits are symbols that indicate the number (*in literary criticism*).

The above-mentioned shows that the terms “symbol” and “sign” are sometimes used interchangeably, especially when it comes to the formula as special signs used in “scientific languages” – mathematical, physical, chemical, logic, etc. The sign has such an important function as replacement, and a set of *signs forms a sign system*.

By definition of J. Malafiyik the sign is universal and the symbol is a specific manifestation of the sign [9, p. 104].

In the cultural study “Essay on Man”, E. Kassirer concluded that without symbols a person’s life is likened to a prisoner’s life of Plato’s cave limited by his biological needs and practical interests. Then the individual will not be able to access the “ideal world”, which opens from different sides – religion, art, philosophy and science [7, p. 487].

In her work on psychology, N. Salmina notes the difference in these concepts. Thus, the sign indicates the content and the symbol reveals it. However, the author notes that these functional differences of signs and symbols are not essential in learning and they can be viewed collectively as sign-symbolic means that combine a set of signs and symbols [10, p. 4].

Given the demand for the use of signs in different sciences (mathematics, logic, linguistics, philosophy, psychology, biology, anthropology, aesthetics and sociology), they have become the central object of study in science that studies the specific signs and their systems – semiotics. Its founder Charles Peirce believed that all communication means are signs involved in the formation and development of human consciousness.

Ch. Peirce granted a special status to semiotics because such sciences as logic, mathematics and others are sign systems. Therefore, semiotics, as the science of signs, should become the meta science, which allows to describe general principles and methods of scientific knowledge.

In the context of studying the sign theory semiotics is associated with such sciences as logic, philosophy, psychology and others. This is because signs determine their learning and thinking in terms of understanding the mechanisms of perception and transmitting information, patterns and characteristics reflecting reality, design features of thinking and intellectual activity of the individual.

By definition of Ch. Morris “human civilization is impossible without signs and sign systems; the human mind is inseparable from the functioning of signs” [11, p. 37].

We can infer from the concept of the sign developed by Ferdinand de Saussure and Charles Pierce that the ability to operate signs relates to properties of the organism to interact with nature, which in turn is a sign of intelligence.

Charles Peirce’s assertion that we “think only by signs” that take the form of words, images, imagination,

actions or objects gains importance. Each of these forms has no inner meaning and they become signs only when we put value in them.

This means that the use of symbols allows a person to operate in his/her mind with the “substitutes” for objects of the external world, to create iconic model of reality, to identify characteristics and relationships between these objects.

Defining the role of signs in the human mind we should indicate the place of digits in semiotics. Thus, according to the classification proposed by A. Korshunov and V. Mamontov all the signs are divided into linguistic and non-linguistic (indexes, iconic signs, symbols). If we consider the language consisting of mathematical terms, numbers, letters, formulas and various expressions to be called mathematical, then digits relate to the language of signs. The feature of such signs is that they come in the system and function as signs only in it, according to the existing rules in it – both explicit and implicit. Language signs can be defined as material objects, intended for use as signs.

By the type of language, they distinguish signs of natural and artificial languages. In this division digits relate to artificial languages.

By the classification of the founder of semiotics Charles Peirce, due to the way of connection with the signified object mathematical symbols (digits and signs of actions) are sign-symbols.

By type of sign systems ten Arabic digits (0 to 9) form a simple semiotics. By the ability to be a part (subsystem) in a complex system of mathematical symbols that includes a number of subsystems they relate to a multi-level semiotics. In such systems there is a hierarchy of signs, i.e. signs of a higher level can be combined to form new signs (record of many digital numbers, numeric expressions, etc.). Overall Arabic digits belong to simple multi-level semiotics [2, p. 29-30].

In mathematical language the use of signs in sign systems is based on identification of abstraction, which lies in the perception of essential properties of objects and ignoring insignificant their properties. On its basis the same-type signs that were created under different conditions, in different times, by different means and that have different material nature become identified. In particular, the digit represented as different fonts printed is considered the same digit, and various options for its record are considered as different examples of copy of the same sign.

An interesting feature is the weight of the sign by which A. Solomonyk understands predetermined place of the sign, its function and value relative to other signs. It is important to study the digit in the semiotic perception, as the same digits recorded in various categories of the natural series of numbers, significantly change their weight in relation to other digits [12; 13].

Returning to learning math using semantic-symbolic means N. Tarasenkova indicates their developmental role that is worth mentioning only in a situation where they are meaningful for students forms [14, p. 17]. The researcher proposes to cover and analyze the process and learning outcomes in terms of specificity – inherent activity with the semantic-symbolic means, which serve students and teacher during recording and converting the content of

educational material in mathematics, and how a semiotic development of students correlates with the improvement of their mathematical education and personality formation [14, p. 5]. By I. Bohatyrov’s definition the semiotic development of students is the process that enables them to deliberate sign-symbolic activity (substitution, encoding, decoding, schematization and modeling) while solving math problems. We find important the scientist’s belief that learning should be built to ensure conditions for the pupils to master and use freely the sign-symbolic means in the learning process. Because it helps to neutralize a large number of conflicts between logical and visual, as well as to compare the process of students’ semiotic development with the semiotic function of their psychic under which I. Bohatyrov understands the ability to own and operate freely the sign-symbolic shell of mathematical content [3, p. 8].

The importance of the ability to use sign-symbolic means in everyday life has been emphasized by many experts. Thus, N. Salmina believes that by the time your child goes to school he/she should have generated such kind of sign-symbolic activity as substitution (use of alternates that perform the same function as the substituted subject and through which a sequence of visual learning is built and conditions for proper perception and understanding of new knowledge content by students are created), encoding (the translation of reality, or text describing reality, into sign-symbolic language, which is followed by content decoding) – decoding (the ability to recognize content), schematization and modeling [10; 14, p. 21-22].

In the field of sign-symbolic means, I. Malafiyik formulated the following principles of coding and decoding:

- conciseness (for encoding information they use only those means that are necessary to inform its essence);
- synthesis and unification (the used means should not be split);
- focus on key semantic elements (the most significant items are noticeable by shape, size, colour or disproportion);
- autonomy (parts that transmit independent messages should be accentuated and separated one from the other);
- structure (each autonomous unit of the complex should have a clear differentiated structure);
- stages (there must be the spatial distribution of all information for its consistent perception and appropriate placement) [9, p.108].

According to N. Istomina, the awareness of the difference between the number and the digit in the study of single-digit numbers is quite difficult for a child. In some cases, even teachers have difficulty associated with the use of these terms.

Finding the match between the numerical figure (subject model), word-numeral (verbal model) and the sign-digit (symbolic model) helps children to understand that the digit is a sign that identifies the number of different items [6, p. 63-64].

According to the research of H. Kostiuk, children are becoming aware of number at the end of the third year of life and in the process of communicating with adults. The result is that the activities carried out through verbal communication with adults [7, p. 300-301]. However,

they equate the number of the corresponding figure a little later.

Since the perception of a digit as a semiotic category is associated with the concept of number, we should analyze the development history of the latter. Thus, M. Zhukov states that people at first did not separate the number of objects from them and used for this “named numbers” – hands and fingers. Only at the higher stage of their development people began to separate the concept of number from objects, using natural numbers. With the further development of society they learned to speak them with articulate sounds, and with the advent of writing, to record them with appropriate signs – digits. We find interesting the conclusion of F. Engels that in order to figure out one not only needs to have items to count, but also the ability to be distracted when considering these items from all other their properties but number. This ability is the result of a long historical development, based on experience. Thus, in the complex process of natural number establishment the primary importance was attached to the identification of abstraction that is not confined to mathematics [5, p. 11-12].

Using sign-symbolic means in mathematics has significant advantages compared to the verbal form of representation. In particular, the representation of the number of items as an appropriate digit is perceived better (the research of D. Bohoyavlenskii and N. Menchinskii shows that first-graders overlook the word-numeral in the problem instruction if it is represented not as a digit to which they are accustomed) and multi-digit numbers are perceived much faster. Learners immediately view them holistically, which simplifies and accelerates the overall perception of the text [4, p. 169].

These processes are not only legitimate, the evidence of a child’s development, but are important in further study of mathematics.

According to Zh. Adamar, “in the process of mental activity the more difficult and complex a question is, the less you can trust the words, the more clearly you must understand that you should control this dangerous ally” [1, p. 76].

The result of any research can be expressed only through signs, because people express their thoughts

using only signs that are specifically created for this. They have no other ways of expression [12; 13].

Interesting is the comparison of the two systems of signs – digits and the alphabet – because of their genesis they are not separated from each other.

According to S. Stepanov, alphabets and arithmetic have the same bases, as evidenced by the alphabetical reflection of counting and numbers in various writings [11].

There are well-known facts relating to feedback, when in some cultures (e.g. in Slavic under the Greek influence) they originally used letters, not digits, for numbering and marking amounts.

In ancient Greece and Rome, they used Roman digits to indicate quantity. However, those digits were bulky and not abstract, but their significant disadvantage was that they impeded the process of computing [12, p. 66].

A significant advantage of using Arabic digits in arithmetic, where each number except verbal designation is an appropriate representation of the digits, is that they are involved in the computation algorithms. For example, when doing the task type presented in verbal form “twenty-five multiplied by seventeen” you should put it (at least mentally) as follows: 25×17 , using written multiplication algorithm. That is, any problem can be presented verbally, but it can be solved only by using required symbols [1, p. 90].

Conclusion. Using digits as one of the types of the sign-symbolic expression of content is a necessary component of theoretical thinking, which helps to distinguish forms from content. It is an important tool for proper learning and the development of theoretical and abstract thinking, and as a result – the intellectual development of children in general.

The ability to use digits lies the paramount ability of the human psychics to the development and training of the student, which appears in the ability to operate them.

From the perspective of the semiotic approach to mathematics digits, from the standpoint of abstraction, are involved in the identification of abstract thought operations and influence on the development of computing skills.

ЛИТЕРАТУРА

1. Адамар Ж. Исследование психологии процесса изобретения в области математики. Пер. с франц. : Изд-во “Советское радио”, Москва. – 1970. – 152 с.
2. Арзамасцева И. В. Семиотика : учебное пособие к лекционным занятиям для студентов специальности “Теоретическая и прикладная лингвистика” / сост. И. В. Арзамасцева. – Ульяновск : УлГТУ, 2009. – 89 с.
3. Богатирьова І.М. Методика розробки й упровадження системи розвивальних завдань у навчанні математики учнів 5-6 класів : дис. ... канд. пед.наук : 13.00.02 / Богатирьова І.М. – Черкаси. – 2009. – 23 с.
4. Богоявленский Д. Н., Менчинская Н. А. Психология усвоения знаний в школе. – М.: Изд-во Акад.пед.наук РСФСР, 1959. – 347с.
5. Жуков Н. И. Философские основания математики: Учеб. пособие. – 2-е изд., испр. и доп. – Мн.: Университетское, 1990. – 110 с.
6. Истомина Н. Б. Методика обучения математике в начальной школе: Развивающее обучение. – Смоленск: Изд-во “Ассоциация XXI век”, 2005. – 272 с.
7. Кассирер Эрнст. Избранное. Опыт о человеке. – М.: Гардарики, 1998. – 784 с.
8. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г. С. Костюк. – Київ : Рад. шк., 1989. – 608 с.
9. Малафітк І.В. Дидактика: Навчальний посібник. – К.: Кондор, 2005. – 397 с.
10. Салмина Н.Г. Знак и символ в обучении. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1988. – 288 с.
11. Семиотика / За аг.ред. Ю.С.Степанова. М. : “Радуга”, 1983. – 628 с.
12. Соломоник А.Б. Очерк общей семиотики / Абрам Соломоник. – Минск: МЕТ. 2009. – 191 с.
13. Соломоник А.Б. Семиотика и её педагогические предложения // Проблемы современного образования, 2010. – № 2. – С. 41-49.
14. Тарасенкова Н.А. Теоретико-методичні основи використання знаково-символічних засобів у навчанні математики учнів основної школи : дис. ... док. пед.наук : 13.00.02 / Тарасенкова Н.А. – К. – 2004. – 39.

REFERENCES

1. Adamar, Zh. 1970. Investigation of psychology of invention process in mathematics. Transl. from French / J. Hadamard. Moscow: Izd-vo Sovetskoye radio.
2. Arzamastseva, I. V. 2009. Semiotics: Guide to lectures for students of the specialty "Theoretical and Applied Linguistics" / I. V. Arzamastseva. Ulyanovsk: UIHTU.
3. Bohatyrova, I. M. 2009. Methodology of development and implementation of the system of developing tasks in teaching mathematics to students of 5-6th grades. Abstract of doctoral thesis... Doc. Ed.: 13.00.02 / I. M. Bohatyrova. Cherkasy.
4. Bohoyavlenskiy, D. N and N. A. Menchynskaya. 1959. Psychology of mastering knowledge in school. Moscow: Izd-vo Akad. ped. nauk RSFSR.
5. Zhukov, N. I. 1990. Philosophical fundamentals of mathematics: Textbook. 2nd ed. / N. I. Zhukov. Minsk: Universitetskoye.
6. Istomina, N. B. 2005. Methods of teaching mathematics in primary school: Developing learning / N. B. Istomina. Smolensk: Izd-vo Assotsiatsia XXI vek.
7. Cassirer, Ernst. 1998. Selected essays: Experience of man / Ernst Cassirer. Moscow: Gardarika.
8. Kostiuk, H. S. Educational process and mental development of the individual / H. S. Kostiuk. Kyiv: Rad. shkola.
9. Malafiiik, I. V. 2005. Didactics: Manual / I. V. Malafiiik. Kyiv: Kondor.
10. Salmina, N. G. 1988. Sign and symbol in education / N. G. Salmina. Moscow: Izd-vo Mosc. Un-ta.
11. Semiotics. 1983. Yu. S. Stepanov (Ed.). Moscow: Raduga.
12. Solomonyk, A. B. 2009. Essay of global semiotics / Abram Solomonyk. Minsk: MET.
13. Solomonyk, A. B. 2010. Semiotics and its pedagogical proposals. In Problems of modern education 2: 41-49.
14. Tarasenkova, N. A. 2004. Theoretical and methodological basis of using sign-symbolic means in teaching mathematics to secondary school pupils: Abstract of post-doctoral thesis... Doc. Ed.: 13.00.02 / N. A. Tarasenkova. Kyiv.

Понятие "цифра": семиотический аспект

Р. Я. Романишин

Аннотация. В статье на основе анализа трудов по философии, лингвистике, психологии, педагогике и методике математики определяется место цифр в классификации семиотики – науке о знаках. Устанавливается общее и отличное в трактовке понятий "знак" и "символ" различными науками. В результате анализа научно-методических источников обосновывается необходимость использования термина "знаково-символические средства" и подается его определения. Отмечается, что в процессе решения ряда математических задач с использованием цифр, относящихся к знаково-символическим средствам выполняются функции замещения, кодирования-декодирования, схематизации и моделирования. Делается вывод, что способность использовать цифры как знаково-символические средства при решении математических задач, в том числе и вычислений, является показателем интеллектуального развития ребенка.

Ключевые слова: знак, символ, цифра, число, семиотика, знаково-символические средства.

Проблема іншомовної освіти України в професійних ліцях технічного профілю у ХХ – початку ХХІ століття: історичний аспект

Я. С. Сенченко

Запорізький національний університет, м. Запоріжжя, Україна

Paper received 11.05.17; Accepted for publication 20.05.17.

Анотація. У статті визначено основні типи середніх навчальних закладів України ХХ – початку ХХІ століття, що надають професійну підготовку (професійно-технічні навчальні заклади, училища, професійні школи, середні спеціальні навчальні заклади, професійні ліцеї, професійні ліцеї технічного профілю); досліджено проблему вивчення іноземних мов у середніх професійних навчальних закладах.

Ключові слова: середні професійні навчальні заклади, професійні ліцеї технічного профілю, іноземні мови, професійна підготовка, іншомовна освіта.

Вступ. Вплив європейських країн на українську освіту і культуру, а також соціальна потреба суспільства у нових навчальних закладах, що здійснюють підготовку робітничих кадрів, зумовили реформування системи професійної освіти, в наслідок чого виникли перші професійні навчальні заклади. Появі перших професійних навчальних закладів сприяло: багатівкове становлення вітчизняної культури в контексті європейських традицій; великий спадок українських освітньо-педагогічних традицій (освіта Київської Русі, братські школи, козацькі школи та інші навчальні заклади); швидкий розвиток науки і техніки, торгівлі та підприємництва; потреба в підготовці спеціалістів торговельно-економічного співробітництва тощо.

Короткий огляд публікацій за темою. Історію становлення та розвитку системи професійно-технічної освіти України, особливості вивчення іноземних мов у середніх професійних навчальних закладах досліджують: Б.В. Возниця [1], М. Голяк [2], М.В. Гончар [3], О.А. Жерновникова [4] та ін.

Метою даної статті є вивчення досвіду навчання іноземних мов в середніх навчальних закладах України ХХ – початку ХХІ століття, що надають професійну підготовку.

Матеріали і методи. Матеріали: методична, психолого-педагогічна наукова література. Методи дослідження – критичний аналіз літературних джерел, вивчення та узагальнення досвіду навчання іноземних мов.

Результати та їх обговорення. У ХХ столітті основними середніми професійними навчальними закладами в Україні були: середні професійно-технічні навчальні заклади (училища, професійні школи), середні спеціальні навчальні заклади (училища, технікуми), професійні ліцеї та інші.

В училищах, професійних школах, які належали до середніх професійно-технічних навчальних закладів, учні вивчали англійську і німецьку мови. Для більшості учнів, які не вивчали іноземні мови в школах, вивчення англійської або німецької мов було факультативним [9, с. 183]. Ці учні мали право вирішити чи будуть вони вивчати курс іноземної мови за відповідними програмами і підручниками в об'ємі школи. Зацікавлених у вивченні тієї чи іншої іноземної мови учнів об'єднували у групи, які займалися поза розкладом обов'язкових предметів. У вкладаші до диплома цих учнів не зазначалося про вивчення іноземних мов. Якщо до вступу в середнє професійно-технічне училище, учні вивчали іноземні мови в школах, то вони

обов'язково продовжували вивчати їх в училищах. Для тих учнів, які вивчали іноземні мови як обов'язковий предмет, оцінка ставилася у вкладаші до диплома. Екзамєн з іноземних мов не проводився, тому підсумкову оцінку ставили на основі піврічних.

В середніх спеціальних навчальних закладах (училищах, технікумах), також як і в середніх професійно-технічних училищах, учні продовжували вивчати ту іноземну мову, яку почали вивчати в середній школі. Метою навчання, наприклад, англійської мови було читання, розуміння і переклад суспільно-політичних текстів і літератури зі спеціальності середньої складності за допомогою словника, читання і розуміння нескладного художнього тексту без словника на основі знайомого лексичного і граматичного матеріалу, розвиток навичок усного мовлення на основі мовного матеріалу, передбаченого програмою [8, с. 3]. Зміст вивчення англійської мови відрізнявся в залежності від того, чи учні поступали в середні спеціальні навчальні заклади на базі восьмих класів, чи на базі десятих класів. Для учнів на базі восьмих класів в процесі навчання англійської мови відбувалося засвоєння мовного матеріалу (фонетичного, лексичного і граматичного), проте більшість часу відводилося на розвиток вмінь і формування навичок усного мовлення та читання.

Викладання фонетичного матеріалу відбувалося впродовж всього курсу англійської мови. Учні відпрацьовували вимову за допомогою читання текстів і усного мовлення, оволодівали наголосом та інтонацією. Найбажанішим результатом було максимальне наближення до правильної вимови. Лексику використовували в усному мовленні у нових сполученнях загальної тематики. Словниковий запас складав 1000 лексичних одиниць разом із лексикою восьмирічної школи. Враховуючи мовні особливості і стиль науково-технічної літератури, необхідно було засвоїти наступне: інтернаціоналізми, різні терміни, неологізми, конверсії, фірмові назви, технічні скорочення тощо [8, с. 6]. Граматичний матеріал, також як і лексичний, використовували для розвитку вмінь усного мовлення і формування навичок читання.

Усне мовлення включало в себе аудіювання і говоріння. В процесі аудіювання учні повинні були: розуміти усне мовлення на слух, яке пов'язано з пройденою тематикою; розуміти усне мовлення на побутову тематику в процесі безпосереднього спілкування; сприймати усне мовлення у записі на магнітній стрічці, проте за умови, що це буде нормальний темп мовлення (100-200 слів за хвилину) з чіткою дикцією; розуміти основний

зміст прослуханого; розуміти окремі частини прослуханого. Щодо говоріння висувалась певна низка вимог: відповідний темп мовлення, близький до нормального; складний зміст висловлювання і великий обсяг виражень. Окрім усного мовлення, увага приділялась письмовому мовленню. Проте, суттєва роль відведена читанню художніх і суспільно-політичних текстів, читанню і перекладу текстів зі спеціальності, а також позакласному читанню.

Англомовне читання відбувалося у чотирьох напрямках: читання художніх, суспільно-політичних, професійно-орієнтованих текстів та позакласне читання. Для читання англомовних художніх і суспільно-політичних текстів використовували незнайомі тексти побудовані на пройденому мовному матеріалі, причому, без використання словника. Кількість незнайомих лексичних одиниць складала 10-15% від загальної кількості слів тексту. Текстовим матеріалом були: тексти підручника; адаптовані уривки з класичної і сучасної англомовної літератури; статті з газет і журналів. У середніх спеціальних навчальних закладах навчали письмовому й усному перекладу англомовних художніх і суспільно-політичних текстів. Учні повинні були письмово перекладати з швидкістю 800-900 друкованих одиниць, усно – 1000-1100 друкованих одиниць.

На відміну від перекладу англомовних художніх і суспільно-політичних текстів, в процесі читання англомовних текстів зі спеціальності головним видом перекладу був – технічний. Майбутній фахівець «в своїй практичній діяльності повинен вміти читати і перекладати технічну літературу зі спеціальності» [8, с. 3]. «Навчання елементів технічного перекладу слід починати з 1 курсу використовуючи загальнотехнічні тексти» [8, с. 6]. Тексти зі спеціальності були середньої складності. Кількість друкованих одиниць для письмового перекладу – 800 за годину. Учні читали і перекладали (за допомогою словника) тексти науково-технічної літератури з англійської мови на рідну. Це були такі тексти, як: паспорти машин, описи приборів і робочих процесів, описи монтажу нескладних пристроїв тощо. Учні розвивали вміння працювати зі словником, розуміти основний зміст прочитаного, враховувати лексичні і граматичні особливості при перекладі, визначати жанри науково-технічної літератури.

Окрім традиційних методів, в середніх спеціальних навчальних закладах вивчали англійську мову на вечірніх уроках за так званим «методом Берліца» [3, с. 135]. Суть даного методу полягала у швидкому практичному навчанні англомовного мовлення. Згідно цього методу, викладачами повинні бути носії мови. Навчання відбувалося у формі англомовної бесіди викладача з учнями. В процесі усного мовлення закріплювалися основні граматичні структури. Сприйняття лексичного матеріалу відбувалось за рахунок асоціацій учнів. Для засвоєння мовного матеріалу також застосовувались різні види наочності – малюнки, предмети, дії. Провідний принцип методу Берліца – занурення у англомовне середовище. В процесі навчання необхідно було повністю відмовитися від користування рідною мовою.

Деякий час відводили позакласному читанню художньої, суспільно-політичної та спеціалізованої літератури. В процесі позакласного читання, також як і під час усного мовлення, повторювався і закріплювався мовний матеріал. Для читання художньої літератури

використовували переважно ознайомлювальне читання з розумінням основного змісту твору, для суспільно-політичної та спеціалізованої літератури – вивчаюче читання з повним розумінням тексту та елементами аналізу. Обсяг позакласного читання залежав від виду літератури: для художньої – 60 сторінок (одна сторінка 1200-1500 друкованих одиниць); суспільно-політичної – 10 тисяч друкованих одиниць; спеціалізованої – 25 тисяч друкованих одиниць.

Навчання учнів англійської мови на базі восьми класів було обов'язковим і мало на меті читання, розуміння і переклад суспільно-політичних і професійно орієнтованих текстів, розвиток навичок усного мовлення. На базі десятих класів воно було по-перше, факультативним; по-друге, його мета – навчання саме професійно орієнтованого читання і перекладу літератури зі спеціальності, а також удосконалення навичок усного мовлення. Професійно орієнтовані тексти мали переважно середню важкість. Під час перекладу учням дозволялося використовувати словник. Викладання англійської мови відбувалося у два етапи. Перший етап орієнтований на удосконалення навичок читання і усного мовлення. Другий етап – це власне навчання читання і переклад літератури зі спеціальності. Зміст навчання англійської мови після восьми і десятих класів на вечірній та заочній формі відрізнялася тільки меншим навантаженням і обсягом.

В кінці ХХ століття на базі професійно-технічних училищ з'явилися так звані експериментальні навчальні заклади нового типу – професійні ліцеї [4, с. 550]. Їх називали новими, тому що, на відміну від загальноосвітніх шкіл, професійні ліцеї мали певний профіль навчання (фізико-математичний, природничо-науковий, технічний тощо), специфіку і особливості навчального процесу. Професійні ліцеї забезпечували неперервність середньої та вищої освіти, мали індивідуальні навчальні плани і програми, до яких крім обов'язкових предметів, належали профільні предмети. На зміну експериментальним навчальним закладам нового типу (тобто професійним ліцеям) виникають нові навчальні заклади, що надають професійно-технічну підготовку [7].

На початку ХХІ століття, серед типів професійно-технічних навчальних закладів, що здійснюють професійну підготовку, особливе місце мають професійні ліцеї відповідного профілю, зокрема, професійні ліцеї технічного профілю. В цих навчальних закладах в основному викладають англійську і німецьку мови. Основними підходами, що застосовуються в іншомовній освіті професійної школи є компетентнісний, комунікативно-діяльнісний, культурологічний та особистісно-орієнтований. Також в навчанні іноземній мові професійно-технічних навчальних закладів деякі дослідники виділяють ситуативний підхід [1; 2]. Одним з методів і форм роботи, які застосовують в навчальному процесі професійних ліцеїв технічного профілю, є інтерактивні методи навчання (рольові ігри, ситуативні завдання), а також парні та групові форми роботи [5, с. 6]. Перевага надається комунікативно спрямованим завданням і вправам.

Провідним компонентом змісту навчання англійської мови в професійних ліцеях технічного профілю є навчання мовного матеріалу (фонетичного, лексичного, граматичного) і різних видів мовленнєвої діяльності

(аудіювання, говоріння, письма та читання). Слід відзначити, що процес засвоєння фонетичного, лексичного, граматичного матеріалу має свої особливості. Метою навчання фонетики в професійних ліцях технічного профілю є максимальне наближення вимови учнів до стандартної. До основних вимог такої вимови належить фонематичність і відносна швидкість. Оформлення вимови повинно бути зрозумілим для співрозмовника.

У навчанні лексичного матеріалу до іншомовного досвіду учнів професійних ліцеїв технічного профілю додається професійно орієнтована лексика технічного профілю. Слід звернути увагу на те, що до активного лексичного мінімуму, який повинні засвоїти учні професійних ліцеїв технічного профілю, належать лексичні одиниці не тільки фахової, а й загальноосвітньої тематики [5, с. 20]. Пасивний лексичний мінімум формується в процесі іншомовного читання. В процесі самостійного читання текстів технічного профілю розширюється професійно орієнтований словниковий запас учнів професійних ліцеїв. Учні повинні розпізнавати і розуміти графічні форми лексичних одиниць в текстах, особливо в професійно орієнтованих. Окрім цього, учні мають вміти працювати з різними видами словників (одномовними, двомовними, тлумачними та ін.).

У навчанні граматики учні професійних ліцеїв технічного профілю повинні мати вже засвоєний активний граматичний матеріал. В основному повторюється граMATика, в якій акцент робиться на: систематизацію видо-часових дієслів (особливо, група минулих часів, група майбутніх часів, група dokonano-тривалих часів та ін.), повторення граматичних структур (will or going to + Infinitive, used to or would + Infinitive та ін.), першого, другого і третього типів умовних речень, опрацювання узгодження часів (пряма та непряма мова), форм інфінітива, форм дієприкметника теперішнього і минулого часів, прислівників (until, when та ін.) [5, с. 21]. Також повторюються правила синтаксису, а саме: складносурядні та складнопідрядні речення. Враховуючи те, що учні професійних ліцеїв технічного профілю повинні мати вже засвоєний активний граматичний матеріал, основна увага приділяється засвоєнню пасивного граматичного матеріалу, яке відбувається в процесі читання професійно орієнтованих текстів. Засвоєння граматичного матеріалу можна перевірити під час самостійного читання, наприклад, за допомогою тестування.

Здійснення мовленнєвої діяльності відбувається за допомогою наступних її видів: аудіювання, говоріння, письма та читання. Для навчання аудіювання необхідно разом із загальноосвітніми текстами, використовувати автентичні тексти фахової спрямованості. В процесі прослуховування іншомовних текстів, учні можуть спиратися як на мовну і контекстуальну здогадку, так і на власний досвід. Наприкінці навчання аудіювання в професійних ліцях технічного профілю учні повинні розуміти інформацію під час безпосереднього і опосередкованого іншомовного спілкування; розуміти основний зміст іншомовних текстів, вибирати основну інформацію в них, незважаючи на незнайомі факти, обставини, події; виділяти головну думку або ідею з прослуханого [8, с. 28].

Навчання говоріння передбачає розвиток монологі-

чного і діалогічного мовлення учнів. Обсяг монологічного висловлювання учнів професійних ліцеїв технічного профілю складає не менше 16 речень на початку навчання і не менше 18 – наприкінці. В процесі навчання монологічного мовлення учні висловлюються і обґрунтовують своє відношення відповідно до певної ситуації; описують об'єкти, події, явища; розповідають про повсякденне життя, про минулу діяльність, про плани на майбутнє; передають зміст книжки/фільму/вистави тощо або доводять свою точку зору з приводу прочитаного, почутого, побаченого [8, с. 28]. Обсяг діалогічного мовлення – не менше 10-11 реплік. Бажаним результатом є: спілкування відповідно до основних норм країни, мова якої вивчається; вільна бесіда з однією чи кількома особами на теми, визначені програмою; адекватна поведінка під час спілкування. Під час навчання діалогічного мовлення слід спонукати учнів професійних ліцеїв технічного профілю до використання міміки і жестів, які доповнюють саму розмову.

У зв'язку з підготовкою учнів професійних ліцеїв технічного профілю до державної підсумкової атестації та зовнішнього незалежного оцінювання з англійської мови, серед видів мовленнєвої діяльності особливого значення набувають такі види мовленнєвої діяльності, як письмо і читання. В процесі навчання письма учні виконують письмові завдання, обсяг яких становить не менше 16 речень на початку навчання (наприкінці навчання – не менше 18 речень). Учні заповнюють анкети; пишуть поздоровлення, запрошення, оголошення, записки-повідомлення, листи-повідомлення, використовуючи форми опису і розповіді для вираження своїх вражень, думок тощо.

У процесі іншомовного читання в центрі уваги знаходиться розвиток в учнів професійних ліцеїв технічного профілю вмінь ознайомлювального й аналітичного читання [6, с. 15]. Учні читають (з повним розумінням) тексти обсягом не менше 1800 друкованих знаків за годину (наприкінці навчання не менше 1900 друкованих знаків), які містять знайомий мовний матеріал. Серед завдань основним є знаходження певної інформації у текстах. Матеріалом для читання виступають автентичні й оригінальні різножанрові тексти. В професійних ліцях технічного профілю доречно використовувати професійно орієнтовані тексти. В таких текстах можуть зустрічатись незнайомі для учнів лексичні одиниці, які стають зрозумілими, наприклад, при використанні наочності, тлумачення або контексту. Слід зауважити, що «зазвичай до професійно-технічних навчальних закладів вступають учні, рівень іншомовної підготовки яких досить невисокий і фрагментарний» [2, с. 89]. Це доказує необхідність пошуку нових підходів і методик навчання іноземних мов, оновлення методів, форм і засобів навчання в середніх спеціальних навчальних закладах, зокрема професійних ліцях технічного профілю, які б сприяли іншомовній підготовці учнів.

Висновки. У ХХ столітті на зміну існуючим закладам, що надавали професійну освіту в Україні, виникають середні професійно-технічні навчальні заклади, училища, професійні школи, середні спеціальні навчальні заклади, професійні ліцеї. На початку ХХІ століття провідну роль мають професійні ліцеї технічного профілю. В цей період виокремлюється технічний напрям

поглибленого вивчення предметів. Для викладання іноземних мов характерним стає розширення змісту загальноосвітньої і практичної цілей. В системі серед-

ньої професійної освіти розпочинається запровадження нових методів навчання, які сприяють продуктивному використанню іноземної мови.

ЛІТЕРАТУРА

- [1] Возниця Б.В. Ситуативний підхід до розвитку усного мовлення в учнів професійно-технічних навчальних закладів на уроках англійської мови / Б.В. Возниця // Таврійський вісник освіти. – 2013. – № 1. – С. 37–45.
- [2] Голяк М. Формування професійних якостей майбутніх фахівців туристичної галузі у процесі іншомовної підготовки у ПТНЗ / М. Голяк // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2013. – № 4. – С. 87–95.
- [3] Гончар М.В. Розвиток нижчої професійної освіти на Півдні України у II половині XIX – початку XX століття [Текст] : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Гончар Михайло Васильович ; Терноп. нац. пед. ун-т ім. Володимира Гнатюка. – Тернопіль, 2016. – 242 с.
- [4] Жерновникова О.А. Особливості підготовки студентів педагогічних ВНЗ до професійної діяльності в гімназіях та ліцеях / О.А. Жерновникова // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. – 2014. – Вип. 36. – С. 549–554.
- [5] Іноземна мова: програма для загальноосвітніх навчальних закладів 10 – 11 класи. Рівень стандарту. Академічний рівень. Профільний рівень. – К.: [Поліграфкнига], 2010. – 111 с.
- [6] 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.
- [7] Про професійно-технічну освіту [Електронний ресурс] : закон України [прийнято Верхов. Радою 1998, № 32, ст. 215]. – Режим доступу : <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/103/98-%D0%B2%D1%80>
- [8] Програма для середніх спеціальних навчальних закладів (для всіх спеціальностей): англійський мови. – М.: «Высшая школа», 1978. – 13 с.
- [9] Черкашина О. Стан навчально-методичної роботи в системі професійно-технічної освіти України і Донбасу у 60 – 70ті роки XX ст. / О. Черкашина // Гуманізація навчально-виховного процесу : збірник наукових праць. – Слов'янськ : СДПУ, 2011. – Вип. LV. – Ч. III. – С 175–187.

REFERENCES

- [1] Voznytsya B.V. Situational approach to the development of speech in vocational-technical schools for English lessons / B.V. Voznytsya // Tavriiskiy visnyk osvity. – 2013. – № 1. – P. 37–45.
- [2] Holyak M. Formation of professional skills of future professionals of the tourism industry in the process of foreign language teaching in vocational school / M. Holyak // Pedagogika i psikhoholohiya profesiyanoi osvity. – 2013. – № 4. – P. 87–95.
- [3] Honchar M.V. The development of primary vocational education in the South of Ukraine in the second half of XIX – beginning of XX century [Text]: Dis. ... Candidate. ped. Sciences : 13.00.01 / Honchar Mykhaylo Vasyl'ovych ; Ternop. nats. ped. un-t im. Volodymyra Hnatyuka. – Ternopil', 2016. – 242 p.
- [4] Zhernovnykova O.A. Features of preparation of teacher students for professional careers in gymnasiums and lyceums / O.A. Zhernovnykova // Pedagogika formuvannya tvorchoyi osobystosti u vyshchii i zahal'noosvitniy shkolakh. – 2014. – № 36. – P. 549–554.
- [5] Foreign language : program for secondary schools 10 – 11 grades. Standard level. Academic level. Profile level. – K. : [Polihrafknyha], 2010. – 111 p.
- [6] Foreign languages. 1 – 11 grades : methodical recommendations in relation to organization of educational-pedagogical process in 2015/2016 acadmic year with the comment of leading specialists. – Kharkiv : Vydavnytstvo «Ranok», 2015. – 96 p.
- [7] About vocational education [electronic resource]: the law of Ukraine [is accepted by Verkhovna Rada in 1998, № 32, article 215]. - Access: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/103/98-%D0%B2%D1%80>
- [8] The program for secondary specialized educational institutions (for all specialities) : English language. – M. : «Vysshaya shkola», 1978. – 13 p.
- [9] Cherkashina O. Condition of teaching-methodical work in the system of professional-technical education of Ukraine and Donbass in 60th-70th years of XXth century / O. Cherkashina // Humanizatsiia navchalno-vykhovnoho protsessu : zbirnyk naukovykh prats. – Sloviansk : SDPU, 2011. – № LV. – P. III. – P 175–187.

Problem of foreign language education of Ukraine in the professional lyceums of technical profile in XX – beginning of XXI century: historical aspect

Ya. S. Senchenko

Abstract. The basic types of secondary educational establishments of Ukraine in XX – beginning of XXI century, that give vocational training (vocational educational establishments, vocational schools, professional schools, secondary special educational establishments, professional lyceums, professional lyceums of technical profile) are determined in the article; the problem of study of foreign languages in secondary vocational educational establishments is investigated.

Keywords: secondary vocational educational establishments, professional lyceums of technical profile, foreign languages, vocational training, foreign language education.

Проблема иноязычного образования Украины в профессиональных лицеях технического профиля в XX – начале XXI столетия: исторический аспект

Я. С. Сенченко

Аннотация. В статье определены основные типы средних учебных заведений Украины в XX – начале XXI века, которые предоставляют профессиональную подготовку (профессионально-технические учебные заведения, училища, профессиональные школы, средние специальные учебные заведения, профессиональные лицеи, профессиональные лицеи технического профиля); исследована проблема изучения иностранных языков в средних профессиональных учебных заведениях.

Ключевые слова: средние профессиональные учебные заведения, профессиональные лицеи технического профиля, иностранные языки, профессиональная подготовка, иноязычное образование.

До питання про зміст поняття «гендерна компетентність» у сучасному науковому дискурсі

Т. Ю. Шевченко

Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка
кафедра загальної педагогіки та історії педагогіки м. Суми, Україна
Corresponding author. E-mail: tatasheva@mail.ru

Paper received 29.04.17; Accepted for publication 10.05.17.

Анотація. У статті здійснено аналіз структури та змісту поняття «гендерна компетентність» у сучасному науковому дискурсі, охарактеризовані позиції (підходи) дослідників щодо виокремлення сутнісних характеристик поняття «гендерна компетентність». Обґрунтовано необхідність подальшого вивчення гендерної компетентності як складової проблеми впровадження гендерної парадигми у процеси соціальних трансформацій.

Ключові слова: гендер, гендерна теорія, компетентність, гендерна компетентність, структура гендерної компетентності.

Вступ. У сучасному українському суспільстві, на тлі економічного реформування та національного будівництва, відбуваються трансформації у соціальній сфері, у тому числі формується гендерна політика. Поняття гендеру застосовується як у науковому дискурсі, так і під час політико-правового аналізу людських відносин у суспільстві. Гендерні відносини стали об'єктом багатьох сучасних наук: філософії, культурології, етнографії, психології, педагогіки, соціології, антропології та ін. Науковцями гендерна теорія визначається як «система наукових поглядів на відносини, ролі, норми, статуси, цінності чоловіків і жінок, їхнє соціальне життя, життєвий досвід, набуття та реалізацію ними ролевих характеристик» [14, с.10]. На часі актуальною є інтеграція гендерного компоненту у всі сфери життєдіяльності українського соціуму.

Короткий огляд публікацій по темі. У сучасній науці проблема гендеру є досить новою, деякі її аспекти активно розробляються багатьма науковцями. У перекладі з англійської мови «гендер» буквально означає граматичний рід – чоловічий, жіночий, середній. Надалі це поняття почало означати соціо-статеві характеристики статі, на відміну від власне біологічних, із властивими їй характеристиками способу життя, поведінки, намірів і прагнень.

Термін «гендер» введений у наукову літературу з метою розмежування біологічного й соціального тлумачення ролевих взаємин чоловіків і жінок у соціумі. Аналіз наукової літератури, дотичної до проблеми гендеру, свідчить, що поняття гендер розглядали: В. Агеєва, Г. Гарфінкель, Т. Говорун, І. Грабовська, С. Бем, О. Вороніна, І. Коган, Д. Лорбер та ін. Поняття «гендерна компетентність» у різних контекстах вивчали такі науковці, як: С. Айвазова, О. Вороніна, Т. Голованова, І. Горошко, Т. Грабовська, І. Загайнов, І. Іванова, О. Каменська, О. Кікінеджи, І. Кльоцина, С. Марутян, Е. Мезенцева, Л. Міщик, І. Мунтян, О. Нежинська, Н. Плисенко, С. Рожкова, А. Сухоруков, Л. Штильова, О. Цокур та ін.

Мета: охарактеризувати позиції дослідників щодо визначення змісту поняття «гендерна компетентність особистості», які представлені у сучасній науковій літературі.

Підсумки та їх обговорення. В системі сучасних наукових гендерних досліджень існує проблема щодо методологічної неоднозначності поняття «гендер». На

думку Л. Штильової, його сутність полягає у «ідеї соціального моделювання або конструювання статі (на відміну від біологічної статі, яка задається генетично). Соціальна стать конструюється соціальною практикою. Суспільство формує систему норм поведінки, яка спрямована на виконання певних ролей в залежності від біологічної статі індивіду» [15, с.62]; О. Вороніна визначає гендер як соціальну конструкцію через механізм соціалізації, розподілу праці та гендерних ролей, як культурну метафору у філософських і постмодерністських концепціях, Д. Лорбер тлумачить гендер як соціальний інститут, С. Бем – як соціобіологічну характеристику особистості, як досягнутий соціальний статус, як сукупність соціальних ролей, як культурну схему. Ми солідаризуємося з думкою Т. Мельник, що у найширшому розумінні гендер – це змодельована суспільством та підтримувана соціальними інститутами система цінностей, норм і характеристик чоловічої і жіночої поведінки, стилю життя та способу мислення, ролей та відносин жінок і чоловіків, набутих ними як особистостями в процесі соціалізації, що насамперед визначається соціальним, політичним, економічним і культурним контекстами буття й фіксує уявлення про жінку та чоловіка залежно від їх статі [10, с.11].

Наразі, згідно з компетентнісною парадигмою, спостерігається тенденція впровадження компетентнісного підходу у діяльність фахівців різних сфер. Відповідно, наукова дефініція «компетентність» вивчається різними науковими дисциплінами: психологією, соціологією, педагогікою, культурологією. В цілому, нам імпонує точка зору колективу українських науковців-педагогів (О. Безпалько, Т. Веретенко, І. Звереві, Ю. Малієнко та Ж. Петрочко) на розуміння категорії «компетентність», які зауважують, що компетентність є інтегрованою характеристикою, яка відображає готовність і здатність людини виконувати професійні функції у відповідності до прийнятих у суспільстві норм та стандартів; за сутністю своєю динамічна, компетентність виявляється і може бути оцінена тільки в ході практичної діяльності. Водночас, широко відомим є факт поширеності в українському суспільстві низки соціальних стереотипів, що свідчить про наявність фактів неспівпадіння задекларованих та діючих соціальних норм і стандартів, зокрема у контексті питання егалітарності статей. Окреслена супе-

речність, на нашу думку, вимагає більш точного формулювання змісту феномену компетентності.

Ми схилиємося до позиції М. Докторович, що у загальному розумінні категорія «компетентність» може стосуватися як однієї конкретно взятої особистості, так і цілої соціальної групи, і вказує не лише на вміння, знання, досвід, а й на самостійність, рівень освіченості, життєві та професійні цінності, здатність ефективно розв'язувати нові нестандартні завдання тощо [4, с. 17].

Розмаїття підходів у педагогіці і психології до тлумачення наукової категорії «компетентність» сприяло виокремленню певних видів компетентності, одним із яких, що є дотичним до проблеми впровадження гендерного підходу у різноманітні соціальні процеси, визначається «гендерна компетентність».

Аналіз наукової літератури засвідчує, що питання сутності і змісту гендерної компетентності особистості досліджували Т. Грабовська, І. Кльоцина, О. Нежинська, І. Мунтян, О. Цокур та ін. Сучасні науковці активно вивчають гендерну компетентність як одну з ключових компетентностей в освіті: процес опанування основами гендерної компетентності, гендерних особливостей змісту дошкільного виховання (Н. Репіна С. Марутян, Н. Плисенко, С. Шаповалова, Л. Таранікова); формування гендерної компетентності педагогів у процесі їх професійної підготовки (С. Айвазова, О. Вороніна, І. Горошко, Т. Дрожжина, І. Іванова, О. Кікінеджи, І. Кльоцина, Е. Мезенцева, І. Мунтян, С. Рожкова, Л. Штильова); гендерна компетентність у контексті педагогічної культури соціальних педагогів (Н. Байдюк, Т. Голованова, С. Гришак, О. Остапчук, Л. Міщик); зміст гендерної компетентності викладачів ВНЗ (І. Загайнов, О. Кіріленко, О. Каменська).

Спираючись на здобутки окреслених дослідників, здійснимо спробу аналізу їх позицій (підходів), у межах яких реалізовано виокремлення сутнісних характеристик поняття «гендерна компетентність».

Насамперед, вважаємо за доцільне зауважити на наявних випадках визначення деякими науковцями (О. Кіріленко) змісту поняття «гендерна компетентність» через встановлення логічних відносин підпорядкування цього поняття іншому, а саме поняттю «педагогічна компетентність». Водночас наголосимо, що обґрунтування зазначеного вище логічного взаємозв'язку не є самодостатнім у контексті проблеми визначення змісту гендерної компетентності, а з необхідністю потребує уточнення авторської позиції щодо тлумачення змісту категорії «педагогічна компетентність», яке, на жаль, у вивченому нами джерелі відсутнє [8].

Також, у сучасному науковому дискурсі знаходимо визначення гендерної компетентності, які, на нашу думку, не співпадають з сутністю категорії компетентності: «процес спрямованих і спонтанних впливів на особистість, який допомагає їй засвоїти знання про гендер, норми, правила поведінки та настанови відповідно до культурних уявлень про роль, становище й призначення представників різних статей у суспільстві, сприяє становленню повноцінних членів суспільного життя і залучає їх до усталеної системи гендерних ролей» [3, с.56]. Як бачимо, авторка, натомість

результативних над стрижневими, визначає процесуальні характеристики компетентності.

Результати наукового пошуку у напрямі виокремлення змісту гендерної компетентності особистості деякі науковці (І. Кльоцина) визначають через результат соціальної взаємодії її носіїв: «характеристика, яка дозволяє особистості не бути суб'єктом або об'єктом ситуацій гендерної нерівності, а дає можливість помічати ці ситуації у своєму житті; протистояти сексизмові, дискримінаційним впливам; самим не створювати ситуації гендерної нерівності» [9, с.60-65].

Суттєво обмеженим, на наше переконання, а саме таким, що виконане лише у межах знаннєвої парадигми, є трактування гендерної компетентності у дисертаційній роботі І. Мунтян. Дослідниця розглядає гендерну компетентність як новий, але найважливіший аспект гностичної складової професіоналізму й особистості сучасного студента та студентки, покликаною сприяти досягненню гендерної рівності й демократії членів суспільства шляхом формування їх гендерної культури [11, с.7].

Натомість, О. Каменська характеризує гендерну компетентність викладача з точки зору провідного значення її операційного компоненту: «уміння інтегрувати психологічні, педагогічні знання про сутність гендерного підходу в освіті й уміння упроваджувати гендерну стратегію в організацію педагогічного процесу для розв'язання практичних завдань навчання й виховання, що забезпечує високий рівень професійного самопізнання» [7, с.44-49].

Більш повною нам представляється позиція О. Остапчук, яка тлумачить сутність гендерної компетентності майбутнього соціального педагога з позиції когнітивно-операційного підходу і вважає, що його гендерна компетентність трактується крізь призму професійної педагогічної діяльності. Тому у питанні підготовки соціальних педагогів до гендерного виховання учнів важливим є зв'язок життєвої, соціальної, професійної та гендерної компетентностей. Структуру гендерної компетентності дослідниця розглядає як сукупність знань (законодавчих актів, які регулюють питання гендерної рівності, положень та сутності гендерного підходу, сучасних тенденцій та проблем гендерного розвитку суспільства, знання форм і методів гендерного виховання, особливостей гендерної соціалізації, механізмів дії гендерних стереотипів), умінь (розпізнавати гендерні аспекти, проблеми, здійснювати гендерний аналіз (збір якісної інформації у сфері гендерних відносин, що ґрунтується на розумінні гендерних тенденцій у суспільстві й використанні цих знань для розкриття наявних та потенційних соціальних проблем і пошуку рішень їх оптимального розв'язання, поширювати гендерні знання шляхом використання адекватних методів, засобів тощо), навичок (діагностики рівня сформованості гендерної культури, здійснення гендерного аналізу, організації заходів на гендерну тематику тощо) [13]. Водночас, нам залишається не в повній мірі зрозумілим включення дослідницею до структури гендерної компетентності, окрім низки відповідних умінь, переліку певних навичок, які за своїм змістом є складними технологіями.

Близькою до наведеної, такою, що наголошує на цінності практичної діяльності як складової гендерної компетентності, є позиція І. Загайнова, який визнає гендерну компетентність викладача однією з базових: «сукупність засвоєних ним знань про сутність гендерного підходу в освіті, уміння упроваджувати гендерну стратегію в організацію педагогічного процесу та досвіду використання гендерних знань та умінь як основу гендерної взаємодії в умовах освітньої системи» [6, с.7].

Проте, група науковців (Н. Байдюк, Т. Голованова, О. Нежинська), демонструючи несуттєві змістовні розбіжності, схиляється до думки, що зміст гендерної компетентності особистості доцільно трактувати через трьохкомпонентну модель:

- як «сукупність знань, умінь, навичок, які зумовлюють взаємодію із особами різної статі на засадах гендерної рівності та є опосередкованим через індивідуально-психологічні гендерні характеристики (маскулінність/фемінність, гендерна ідентичність, гендерна роль, гендерні установки та стереотипи), які проявляються у повсякденному житті, спілкуванні та поведінці з особами різної статі [12];

- через такі структурні компоненти гендерної компетентності: мотиваційно-ціннісний, тобто активне прагнення змінювати застарілі гендерні стереотипи та формувати нову гармонійну систему гендерної взаємодії; інформаційно-теоретичний – володіння системними знаннями про теоретичні та практичні аспекти гендерного підходу в різних сферах суспільного життя; організаційно-діяльнісний, що передбачає володіння системою професійно-практичних умінь побудови гармонійної гендерної взаємодії [1];

- як комплекс таких складових: мотиваційно-ціннісний, когнітивний та операційно-технологічний. На думку дослідниці, високий рівень сформованості гендерної компетентності майбутнього соціального педагога і його готовності до реалізації гендерно-

чутливих технологій соціально-педагогічної роботи може бути досягнутий тільки за умови пробудови його професійної підготовки як цілісної системи, що включає засади, умови, технології формування гендерної компетентності соціального педагога [2].

Як бачимо, провідною відмінністю представленої позиції є визнання необхідною складовою гендерної компетентності особистості її мотиваційно-ціннісних характеристик. У контексті соціальних характеристик проблеми гендеру, ми підтримуємо це переконання науковців.

Водночас, найбільш повним нам видається визначення сутності гендерної компетентності розроблене Т. Дрожжиною, яка визначає основні компоненти гендерної компетентності у такий спосіб: ціннісно-особистісний, когнітивний, процесуальний, рефлексивний. Дослідниця вважає ціннісно-особистісну складову визначальною, адже «тільки за умов інтеріоризації гендерних цінностей педагог (педагогіня) може плідно використовувати гендерний підхід у власній професійній діяльності» [5, с.142]. Представлена Т. Дрожжиною структура гендерної компетентності цілком слушно актуалізує роль рефлексії у процесі набуття і вдосконалення особистістю комплексу гендерних знань і умінь.

Висновки. Здійснений аналіз наукової літератури з проблеми сутності гендерної компетентності особистості дозволяє нам сформулювати наступне:

1. Питання гендерної компетентності особистості є актуальним і потребує подальшого вивчення як складової проблеми впровадження гендерної парадигми у процеси соціальних трансформацій.

2. Зміст низки робіт науковців свідчить: попри наявність певних розбіжностей у трактуванні змісту поняття «гендерна компетентність», у визначеннях багатьох науковців домінує позиція, що основою структури гендерної компетентності особистості є відповідні мотиви і цінності, знання і уміння.

ЛІТЕРАТУРА

1. Байдюк Наталія. Квест як інтерактивний метод формування гендерної компетентності майбутніх соціальних педагогів / Наталія Байдюк // Гендерна парадигма освітнього простору / За заг. ред. Дороніної Т.О. – Кривий Ріг: ВЦ КДПУ. – 2016. – Вип. 3-4. – 200 с. – С.134-131.
2. Голованова Т.П. Гендерная компетентность в контексте профессиональной педагогической культуры будущих социальных педагогов [Электронный ресурс] / Т.П. Голованова // Электронный сб. науч. праць Запорізької обласної академії післядипломної педагогічної освіти. – Режим доступа: http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp3/profteh/golovanova.pdf.
3. Грабовська Т.О. Шляхи гуманізації відносин педагогів з учнями / Т.О. Грабовська // Навчально-методичні проблеми формування оптимального педагогічного клімату в шкільному колективі. – К. : МАУП, 1999. – 134 с.
4. Докторович М.О. Формування соціальної компетентності старшого підлітка з неповної сім'ї : автореф. дис. канд. пед. наук : спец. 13.00.05 «Соціальна педагогіка» / М.О. Докторович. – К., 2007. – 19 с.
5. Дрожжина Тетяна. Ціннісна складова гендерної компетентності вчительства / Тетяна Дрожжина // Гендерна парадигма освітнього простору / За заг. ред. Дороніної Т.О. – Кривий Ріг : ВЦ КДПУ. – 2016. – Вип. 3-4. – 200 с. – С.141-146.
6. Загайнов И.А. Формирование гендерной компетентности педагога в процессе профессиональной подготовки: автореф. дисс. на соиск. уч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / И.А. Загайнов. – Йошкар-Ола, 2007. – 23 с.
7. Каменская Е.Н. Гендерная компетентность педагога // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. – 2009. – № 2. – С. 44-49.
8. Кіріленко О.Г. Зміст гендерної компетентності викладачів ВНЗ [Електронний ресурс] Режим доступу : <http://journals.hnpu.edu.ua/ojs/psyped/article/view/72/64>
9. Клецина И.С. Гендерная компетентность личности / И.С. Клецина // Гендерная психология. Практикум / [под ред. И.С. Клециной]. – [2-е изд.]. – СПб. : Питер, 2009. – С. 316–339.
10. Мельник Т.М. Основи теорії гендеру : Навчальний посібник. – К. : «К.І.С.», 2004. – 11 с.
11. Мунтян І.С. Гендерний підхід у професійній підготовці студентів вищих педагогічних закладів : автореф. дис. канд. пед. наук : 13.00.04. – Одеса, 2004. – 19 с.
12. Нежинська О.О. Модель гендерної компетентності керівників загальноосвітніх навчальних закладів / О.О. Нежинська/ гол.ред. В.В. Олійник // Вісник післядипломної освіти: Зб. наук. праць. - К. : Геопринт, 2008. – Вип.10. – С.212-219.

13. Остапчук О.Л. Формування гендерної компетентності соціальних педагогів у процесі підготовки до професійної діяльності [Електронний ресурс] / О.Л. Остапчук // Zhytomyr State University Library. –Режим доступу : <http://eprints.zu.edu.ua>
14. Ткалич М.Г. Гендерна психологія : навч. посіб. / М.Г. Ткалич.– К.: Академвидав, 2011.– 248 с.
15. Штылева Л.В. Педагогика и гендер: развитие гендерных подходов в образовании / Л.В. Штылева // Женщины в российском обществе. – 2000. – № 3. – С. 61-67.

REFERENCES

1. Baydyuk Nataliya, Quest as an interactive method of future social workers' gender competence formation/ Nataliya Baydyuk // Gender paradigm of educational space / Under general editorship of Doronina T. O.– Krivoy Rog: ВЦ КСПУ. – 2016. – Edition 3-4. – 200 pages - p.134-131.
2. Golovanova T.P. Gender competence in the context of professional pedagogical culture of future social educators [Electronic resource] / T. P. Golovanova // Electronic collection of scientific works of Zaporizhye Regional Academy of Postgraduate Education. — Access mode: http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp3/profteh/golovanova.pdf
3. Grabovska T.O. Ways to humanize relations between teachers and students / T. O. Grabovska // Educational problems of optimal educational climate formation in the school community. – Kiev: IAPM, 1999. – p.134
4. Doktorovich M.O. Formation of senior teenager's social competence in incomplete family: summary discussion of pedagogical sciences candidate: specialty 13.00.05 "Social pedagogy" / M. O. Doktorovich. - Kiev, 2007. – p. 19
5. Drozhzhina Tetyana Ціннісна складова гендерної компетентності вчительства Gender component of teaching competence values / Tetyana Drozhzhina // The gender paradigm of educational space / Under general editorship of Doronina T. O.– Krivoy Rog: ВЦ КСПУ. – 2016. – Edition 3-4. – 200 pages – p..141-146.
6. Zagaynov I.A. Teacher's gender competence formation in the process of professional preparation: summary discussion of pedagogical sciences candidate's academic degree competition: specialty 13.00.08 "Theory and methods of professional education"/ I. A. Zagaynov. – Yoshkar-Ola, 2007. – p. 23
7. Kamenskaya E.N. Teacher's gender competence // Proceedings of the Southern Federal University. Pedagogical sciences. – 2009. – № 2. – p. 44-49
8. Kirilenko O.G. Content of University teachers' gender competence [Electronic resource] Access mode: <http://journals.hnpu.edu.ua/ojs/psyped/article/view/72/64>
9. Kletsina I.S. Gender competence of the individual / I. S. Kletsina // Gender psychology, practical work / [edited by I. S. Kletsina]. – [2-nd edition]. – St. Petersburg : Piter, 2009. – p. 316–339.
10. Melnik T.M. Gender theory basics: Tutorial.- Kiev: «К.І.С.»,2004.– p.11
11. Muntyan I.S. Gender approach in professional training of students in higher educational institutions: Competition of pedagogical sciences candidate: 13.00.04. – Odessa, 2004. – p.19
12. Nezhinska O.O. Heads' gender competence model in secondary schools / O.O. Nezhinska / chief editor V.V. Olynyk // Journal of Postgraduate Education: collection of scientific works - Kiev: Heoprynt, 2008. – Edition 10. – p.212-219.
13. Ostapchuk O.L. Formation of social workers' gender competence in preparation for professional careers [Electronic resource] / L.O. Ostapchuk // Zhytomyr State University Library. – Access mode: <http://eprints.zu.edu.ua>
14. Tkach M.G. Gender psychology : Tutorial M.G.– Kiev: Akademvidav, 2011.– p.248.
15. Shtyleva L.V. Pedagogy and gender: Development of gender approaches in education / L.V. Shtyleva // Women in Russian society. – 2000. – № 3. – p. 61-67.

On the concept of «gender competence» in the modern scientific discourse

T. J. Shevchenko

Abstract: Structure and content of the term "gender competence" in modern scientific discourse are analyzed in the article, researchers' positions (approaches) on the isolation of the essential characteristics of the "gender competence" concept are characterized. The necessity of further gender competence study as part of gender paradigm implementation problem in social transformation processes is proved.

Keywords: gender, gender theory, competence, gender expertise, gender competence structure.

К вопросу о содержании понятия «гендерная компетентность» в современном научном дискурсе

Т. Ю. Шевченко

Аннотация: В статье проведен анализ структуры и содержания понятия «гендерная компетентность» в современном научном дискурсе, охарактеризованы позиции (подходы) исследователей относительно выделения существенных характеристик понятия «гендерная компетентность». Обоснована необходимость дальнейшего изучения гендерной компетентности как составляющей проблемы внедрения гендерной парадигмы в процессы социальных трансформаций.

Ключевые слова: гендер, гендерная теория, компетентность, гендерная компетентность, структура гендерной компетентности.

The method for building-up interest in students of pedagogical universities toward piano classes (Methods of forming interest students of pedagogical universities to study the piano)

L. A. Zarya

HGPA KHARKOV

Corresponding author. E-mail: aryal54@mail.ru

Paper received 03.04.17; Accepted for publication 10.05.17.

Abstract. The present article considers the problem of a dying interest of students of pedagogical institutions toward learning how to play the musical instrument of piano. The author of the article offers some methods to build-up interest toward piano lessons with help of developing psychological peculiarities of students (perception, attention, memory, imagination, thinking, feelings, and art). Step by step the author is developing the methods to solve the problem of building-up students' interest toward piano lessons in the aspect of the piano teacher's professional and psychological approach to the work with students.

Keywords: *interest, psychology, perception, attention, memory, imagination, thinking, feelings, art.*

The leading place in the system of training a teacher of musical art at a comprehensive school and a musical master of a pre-school institution at pedagogical institutions belongs to musical disciplines. The list of subjects for training students at musical and pedagogical faculties includes piano lessons. In the age of a total computerization when a live piano music can be listened to in record, unfortunately, the interest of students at musical and pedagogical faculties is slowly dying. Not all students understand the importance and necessity (a live performance of compositions in accordance with children's abilities) of skills to play the piano.

The modern musical and pedagogical science has achieved a lot in research of the problem of building-up interest in the musical art sphere where the musical interest is represented as a person's determination to acquire knowledge in musical art through an active urge toward musical activities. It is impossible to solve the problem of piano lessons interest formation without the analysis of genesis, psychological and pedagogical foundation of this process.

Having analyzed the latest research and publications, we can conclude that a significant part of scientists (E. Abdulin, L. Archazhnikova, D. Kabalevskiy, O. Rostovskiy, R. Padalka, O. Shcholokova and others) pays attention to the questions of professional training of future teachers of musical art at a comprehensive school and of musical masters at a pre-school institution. While researching the process of an instrumental and performing training, the scientists basically prefer to focus on separate aspects of the musical instrument teaching process: from the position of historical and stylistic approaches (S. Butsyak, A. Shcherbinina), of systematic approaches (R. Tsypin), of an ensemble and concertmaster training (M. Moiseyeva, T. Karpenko, A. Kubantseva), of a performing culture formation (N. Zgurska), of interpretation skills (S. Krytskiy, V. Lyashenko), of an individual style of performing activities (Tobto Yorkin) and value orientation (S. Volkova), of readiness to perform instrumental and performing activities (L. Guseynova, M. Nazarenko), of experience acquisition in musical and performing activities (A. Khlebnikova), of a learning interaction organization in the instrumental training class (S. Revenchuk), of perfecting performing skills (A. Andriyko, N. Volkov,

P. Kosenko, A. Skrypkina), of implementing the credit module technology into the teaching process (A. Yeremenko) etc.

The idea of a teacher's skill to teach students how to work with interest is confirmed by the quote of the talented Professor of the Odessa Conservatory B. Reingbald: "Pupils' success guarantee is their interest in lessons. This interest always needs to be supported..." [2]. A significant part of scientists (E. Abdulin, L. Archazhnikova, D. Kabalevskiy, G. Tsypin and others) sees a musical performance as the basis and foundation for successful musical and pedagogical activities which in full measure allows to disclose a teacher's personality, to influence the build-up of a child's music preferences and inner world to a high extent. For this a musical master or a teacher should not only perform on the instrument well, but acquire a significant performing experience for successful lessons and musical and teaching work at a school.

In spite of all the breadth of research in instrumental and performing training process there is an absence of wholeness and a certain system in research of the problem of an instrumental training of a teacher of musical art at a comprehensive school and a musical master of a pre-school institution. Very little attention is paid to maintaining interest toward musical and performing activities and playing the piano.

Besides that, the analysis of scientific research and practical experience proves that there are contradictions between the following:

- between growing objective demands of society from a music teacher at a comprehensive school and from a musical master at a preschool institution and his/her insufficient level of instrumental and professional training;
- between executive and methodical training of students during studying at pedagogical institutions;
- between the necessity to build a performing experience and the absence of the corresponding methodical provisions in the teaching system;
- between the importance of theoretical and methodical training of students and the insufficient realization of the acquired skills and knowledge in practice;
- between students' present knowledge and the ability to share it in their pedagogical and performing activities;

– between independence and a dying interest of students in playing the musical instrument of piano.

The stated contradictions prove that there are problems in an instrumental training of students and stipulate a search for new psychological and pedagogical interrelated forms and methods of a teacher's work with students during lessons of the special musical instrument of "Piano", which are defined by the genesis of students' interest toward piano lessons. Nowadays there is a necessity to consider the psychological peculiarities of interest in piano lessons and to define the genesis specificity of its formation. That's why the problem of students' interest in piano lessons is important, urgent and needs to be considered.

The generalization of scientists' conclusions about the main psychophysiological content of a human's interest, which was considered in the author's scientific research, has become the basis to solve this problem [5, p. 6].

Almost all the famous musicians-pedagogues like O. Oleksiyiv, S. Savshinskiy, V. Galych, L. Barenboym, T. Berkman, A. Shchapov and others noted the necessity to organize work directed for the development of interest in piano lessons and to stimulate pupils' (students') creative initiative in a piano class. They attribute such traditional activities as lessons of picking up a tune by ear, improvisation, transposition, and creating a music composition, in a form which is available for every person, to important components of learning how to play the piano. The modern pedagogics attaches a significant attention to this work because if carried out expertly it stipulates an active interest in piano lessons, in a qualitative development of musical thinking, music ear, and helps to percept musical compositions more deeply.

V. Philippova notes that "the will processes play a special role in the structure of musical interest. Here the significance belongs to the concentration on the object, independence, the persistence in overcoming difficulties, but what even more important is a human's (a student's) inner readiness to perceive aesthetic information in organized forms" [1]. It means that the will processes are tightly connected with a student's ability to be attentive. The teaching process places a student into conditions which demand constant exercises in a free (realized and dedicated) attention and efforts of will for a concentrated performance of a musical composition from him/her. This free attention develops together with the development of socially important motives of studying and with the increase of realizing one's own responsibility for success in learning activities. This basis helps students to develop skills to organize and regulate their attention as well as to rule it consciously.

For developing attention we can advise such an exercise as "What kind of music?" A student listens to different compositions performed by the teacher. After listening to the musical compositions, he/she has to define the type of each composition. The student learns to attentively listen and follow the development of music. Of course, the skill to listen to music attentively and with concentration has a great importance for the development of an active, creative thinking of students. Here, the teacher's emotional approach is very important, he/she needs to introduce his/her students into the world of musical impressions, to direct their attention to the imaginative con-

tent of music and step by step teach them to recognize separate elements of the development of the musical composition content in music and understand them.

What if the musical composition doesn't provoke interest? The scientists, the famous pedagogues (B. Ananyev, A. Baranova, L. Bozhovich, N. Dobrynin, O. Kyrychuk, K. Ushinskiy, V. Philippova) note that it is necessary to gradually teach those who learn to be attentive to what doesn't provoke a direct interest and is not attractive. Otherwise there is a chance to develop a habit to be attentive only toward interesting and to be unable to call for a free attention in cases when a certain element of activities (studying, working on a musical composition) doesn't provoke any interest. Gradually, a student's thinking starts reflecting significant qualities and signs of a musical composition, and this gives a chance to make the first generalizations, conclusions, analogies, to build elementary conclusions, and to acquire interest toward the composition. This basis forms a student's consciousness, thinking – being able to cognize and to make some conclusions. The development of a student's active, creative thinking is also connected with knowing how to master the instrument, with the way he/she works on the hands' flexibility and the way he/she listens to the instrument's phonation after pressing its key in order to express his/her attitude toward the performed composition. For developing a student's thinking we recommend learning not only one composition, for example, "Little rain" by S. Maykapar, but "Rain" by M. Lubarskiy, "It will rain" by An. Alexandrov, the Ukrainian folk song "Go, go, little rain" adapted by M. Silvanskiy and other. We can find a couple of examples like that. After getting to know some similar images, a student will think and perform a musical composition more brightly and with interest.

In order to diversify the methods of work and to develop an active, interested and creative thinking in homework one may suggest that a student should compile his/her own musical compositions. For example, during the lesson a student learnt compositions under the names of "Little rain", "Little hen", "Little hare" etc. for practice. For an independent homework, besides learning the compositions given during the lesson, one may suggest that this student should create a composition with the same name. First he/she may be ashamed of his/her own compositions. But repeated "compositions" will inspire the student for creation, and then – for a creative attitude to the compositions to be learnt during lessons, moreover, the teacher should like the student's every "composition". It means that the teacher shall inspire the student for such actions.

In order to develop a student's active, independent and creative thinking it is also necessary to offer the exercise called "Guess the composition". It is necessary to perform an extract from any composition on the instrument and the student needs to recognize it. The same exercise can also be performed following the note example, when the student needs to recognize the composition by the note text.

It is useful to offer that the student should finish the melody started by the teacher or perform a heard melody or choose his/her accompaniment to this melody or to any familiar one. This task will become interesting to the student, and he/she will perform it with pleasure.

Let's look into one more component of interest. The approach to peculiarities in forming and activating students' interest in piano classes allows defining that the perception of a musical composition is based upon consciousness and memory. A poor ability to memorize a composition can also be the reason of a dying interest in piano classes. The ability to memorize music is tightly connected with thinking processes, with the intellectual development of a human, and with his/her baggage of knowledge and consciousness. It means that it is necessary to develop a student's consciousness and memory by enlarging the baggage with compositions not complicated technically.

One more important component of interest is imagination. The peculiarity of interest in some composition is connected with the student's ability to imagine. A full-fledged perception of a musical composition demands from students an active imagination which is expressed, besides other things, in the efforts to acquire an imaginative realization of musical impressions. In the process of cognitive activities imagination interacts with perception, attention, memory, and thinking. "The choice of actions, the combination of elements in the imagination form are made by means of logic thinking and performing different intellectual actions, due to which the connection of the products of humans' imagination with reality and their active character are being kept" [5]. Musical compositions with programmed names can help to develop imagination. We can add that a musical composition will not provoke interest if a student doesn't understand the aim of learning this musical composition. It means that without seeing the final result and the aim of the musical composition performance, one cannot start working on it. In order to develop the ability to imagine musical forms we can recommend that a student should create a painting corresponding to the content of the composition and here one can see the way he/she imagines, thinks of images and thinks creatively. With the lapse of time the feeling of musical colours will encourage a student to find the corresponding "colours" in the sounds of the instrument. That is why it would be good for him/her to paint everything he/she will think of after the lessons. For a full understanding of the composition content it is obligatory to show all the pictures to the teacher and to discuss everything that was painted on the paper.

Every musical composition needs to evoke certain emotions in its student-performer. The scientist V. Gerasymchuk thinks the same way; she noted that interest in music was surely connected with pupils' (students') ability to empathize and to react to the character of music. While thinking over the musical composition he/she is included into imperceptible inner work on building-up his/her own spiritual sphere, on developing feelings and moral qualities, on creating new moods, and on asserting himself/herself as a personality [3]. Students' consciousness based upon interest is connected with emotions and feelings without fail. It means that developed feelings toward a musical composition play an important role in forming interest in it.

It is known that students have a selective interest in certain music, and it is manifested in their ability to per-

ceive the very music which is emotionally consonant to them. In the presence of interest, planned and correctly directed by the teacher, in music, an emotional and cognitive experience (a common and episodic interest) can be transferred into the stage of an emotional and cognitive making (a stable process), curiosity connected with positive emotions. In this case an emotional and cognitive attitude to music appears, "an emotional beginning is becoming a thought, and this thought, not demanding any conceptual definition, is becoming a feeling the same obscure way" [7]. While teaching a student to always perform a musical composition emotionally, the teacher can find a way to develop his/her creative powers, and to transfer those powers from the sphere of an unconscious interest into the sphere of a conscious interest in piano lessons.

Interest in music provokes creation. Some students openly strive for creative activities and demonstrate the results with pleasure. As A. Dusavitskiy notes, "interest in a subject stipulates activities and these activities have influence upon interest in subjects" [4]. It is highly important for piano teachers to find ways to support those creative musical abilities which can be found in almost every student.

We should note that teenage students have a special situation of a creative attitude toward playing the piano: on one hand, some students start thinking the content of their imagination, fantasy and creation to be exclusively intimate, closed for outsiders (I will not show it because I don't want to), and on the other hand, they feel uncertain about success of their own creation results, about their skills in playing the piano, they start feeling ashamed (I won't show it because you won't like it). But, in any case, creative activities and creative self-expression through those activities are still very interesting and pleasant for every student. The teacher's task in this case is to encourage students, to stimulate their creative attitude toward playing the piano.

So, the genesis of interest in playing the piano has a psychological basis, which directs the activation of performing activities (playing music), it can stimulate a cognitive interest of students in musical arts. It is necessary to remember that for this one needs to develop memory, feelings, abilities to perceive musical information, to help to think, to be attentive, to make conclusions, to have a sensible and creative approach to a musical composition, and to enlarge repertoire. The indicator of a student's interest in piano lessons is an inclination for creating sound and intonation images and for finding his/her own emotional and aesthetic attitude to a musical composition.

The stated forms of work don't limit all the specter of means to build-up students' interest in piano lessons which largely depend on the creative, professional and psychological approach of a student and of a piano teacher himself/herself to his/her work. The formed interest in performing musical compositions using the piano has the role of an important motif for learning and teaching activities. During the study at an institution, while forming and developing, the interest toward playing the piano has to become a student's persistent feature.

ЛИТЕРАТУРА

1. Актуальные вопросы формирования интереса в обучении: учеб. пособие / В.Н. Липнис, А.С. Роботова, Г.И. Щукина и др. – М.: Просвещение, 1984. – С.120. 176с.
2. Арчажникова Л.Г. Потребности и интерес как необходимая предпосылка формирования профессиональных качеств учителя музыки /Л.Г. Арчажникова //Подготовка учителя музыки в педвузе. – Саратов : СГПИ им. К. Федина, 1986.
3. Герасимчук В. Формування емоційної культури школярів на уроках музики /В. Герасимчук //Педагогічний пошук. - 2008. - № 2. – С. 56-59.
4. Дусаविцкий А.К. Формула интереса /А.К. Дусаविцкий – М.: Педагогика, 1989. – 176с.
5. Заря Л.О. Автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Методика формування у молодших школярів інтересу до музики з використанням мультимедійних технологій»/Л. О. Заря. — Київ, 2013. – 20 с.
6. Назайкинский Е.О. О психологии музыкального восприятия /Е. О. Назайкинский. – М.: Музыка, 1972. – С. 322 – 333. 384с.
7. Ростовський О.Я. Методика викладання музики /О.Я. Ростовський. – Тернопіль: Навч. кн., 2001. – 216с.

REFERENCES

1. Urgent problems of developing interest in learning: tutorial / V.N. Lipnis, A.S. Robotova, G.I. Shchukina and others – М.: Prosveshcheniye, 1984. – p.120. 176 p.
2. Archazhnikova L. G. Needs and interest as the necessary foundation for forming professional qualities of a music teacher /L.G. Archazhnikova //Preparing a music teacher at a pedagogical institution. – Saratov: SSPI named after K. Fedin, 1986.
3. Gerasimchuk V. Formation of emotional culture of schoolchildren at music lessons /V. Gerasimchuk //Pedagogical search. - 2008. - # 2. – p. 56-59.
4. Dusavitskiy A.K. Interest formula /A.K. Dusavitskiy – М.: Pedagogics, 1989. – 176 p.
5. Zarya L.O. Author's abstract from a pedagogics candidate's dissertation: specialization 13.00.02 "Methods to develop schoolchildren's interest in music while using multimedia technologies"/L. O. Zarya. — Kyiv, 2013. – 20 p.
6. Nazaykinskiy E.O. About psychology of musical perception /E. O. Nazaykinskiy. – М.: Music, 1972. – p. 322 – 333. 384 p.
7. Rostovskiy O.Y. Methods of teaching music /O.Y. Rostovskiy. – Ternopil: Tutorials, 2001. – 216 p.

Методика формирования интереса студентов педагогических ВУЗов к занятиям на фортепиано

Л. А. Заря

Аннотация. В статье рассматривается проблема угасающего интереса студентов педагогических учебных заведений к занятиям на музыкальном инструменте «фортепиано». Автор статьи предлагает методы формирования интереса к занятиям на фортепиано с помощью развития психологических особенностей студентов (восприятие, внимание, память, воображение, мышление, чувства, творчество). Последовательно раскрываются методы решения проблемы формирования интереса студентов к игре на фортепиано в аспекте профессионального и психологического подхода преподавателя фортепиано к работе со студентами.

Ключевые слова: интерес, психология, восприятие, внимание, память, воображение, мышление, творчество.

PSYCHOLOGY

Визначення характеру взаємодії інфантильності та особистісних властивостей за основними компетенціями

Ю. В. Форманюк

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

Paper received 11.05.17; Accepted for publication 15.05.17.

Анотація: У статті розглянуто та емпірично підтверджено особливості взаємодії інфантильності та особистісних властивостей: встановлено взаємовпливи інфантильного радикалу та показників соціальної креативності, онтогенетичної рефлексії та локусу контролю. Показан характер взаємодії цих показників за умови дослідження взаємовпливів в рамках реалізації компетенцій особистості.

Ключові слова: особистість, інфантильність, інфантильний радикал, компетенції особистості.

Проблема інфантильності відноситься до найскладнішої категорії сучасного психологічного знання, яке, будучи широко розповсюдженим у побутовому вживанні, практично не підтвержене серйозними теоретичними та емпіричними дослідженнями у будь-якій галузі психології. Цей феномен, у першу чергу, пов'язаний із складністю самого об'єкта — психіки людини: надзвичайна пластичність і динамічність психіки робить практично неможливим створення єдиної теорії психічного. Тому одним із важливих завдань нашого дослідження є теоретико-емпіричне дослідження інфантильності як категорії загальної психології.

Нами були емпірично встановлені взаємовпливи

інфантильного радикалу та показників соціальної креативності, онтогенетичної рефлексії та локусу контролю. Однак, залишається невизначеним характер взаємодії цих показників за умови дослідження взаємовпливів в рамках реалізації компетенцій особистості. За допомогою непараметричного кореляційного аналізу проведемо визначення статистично значущих взаємовпливів, а аналіз взаємовпливів показників будемо проводити за кожним категоріальним значенням компетенцій.

Для зручності сприйняття та аналізу отриманих даних наведемо результати у вигляді графічних кореляційних плеяд.

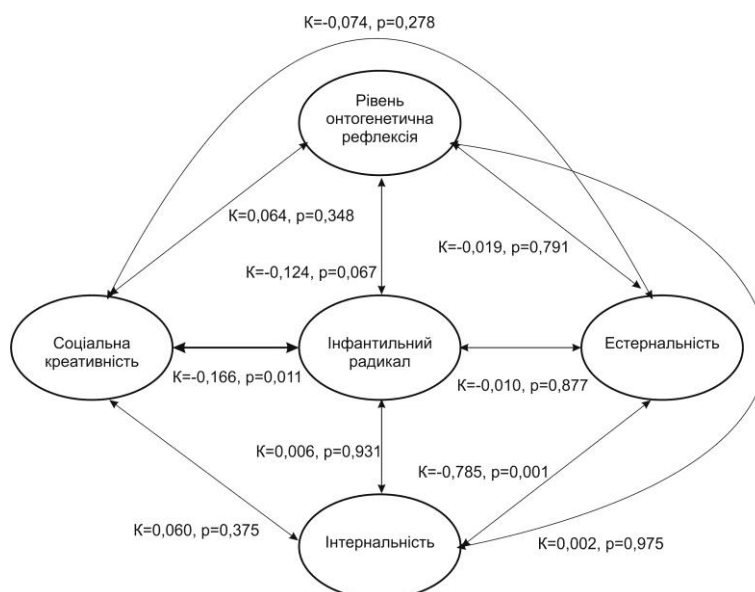


Рис. 1. Кореляційна плеяда взаємозв'язків особистісних чинників за зовнішньою компетенцією внутрішньосімейних відносин (високий рівень компетенції)

Так, за високим рівнем зовнішньої компетенції внутрішньосімейних відносин був визначений статистично значущий зв'язок показників інфантильності та соціальної креативності (рис. 1). Від'ємний характер взаємозв'язку ($\tau_b = -0,166, p = 0,011$) свідчить про зменшення соціальної креативності із зростанням інфантильної поведінки. Добре розуміння внутрішньосімейних відносин та налагоджені комунікативні зв'язки з усіма членами родини надавали авторитету при вирішенні складних сімейних питань. Здатність впливати на клімат родинних відносин та пошук но-

вих шляхів вирішення труднощів сімейного життя вимагали відповідного рівню креативності. Натомість занурення таких осіб у інфантильні примхи знижували зосередженість на творчому розвитку засобів дружнього співіснування. За внутрішньою компетенцією внутрішньосімейних відносин також був визначений статистично значущий взаємозв'язок між показниками інфантильного радикалу та онтогенетичною рефлексією ($\tau_b = -0,147, p = 0,030$). Цей взаємозв'язок був від'ємним, що відображає погіршення здатності до рефлексії подій минулого при пануванні інфантильної

складової поведінки (рис. 2).

Внутрішня компетенція визначається діями з організації життя, що характеризуються спрямованістю на утримання внутрішньої психічної діяльності з метою здійснення регулювання внутрішньосімейних відносин та дотримання принципу максимального втілення сенсу життя.

Особам із максимальними рівнем внутрішньої компетенції прояви інфантильної поведінки заважа-

ють аналізуванню обставин ти причин подій у сімейного кола, та як наслідок порушують систему втілення смислу життя.

Дослідження взаємозв'язків за зовнішньою компетенцією виявили статистично значущі залежності між показниками інфантильного радикалу та соціальної креативності, онтогенетичної рефлексії та екстернальності, онтогенетичної рефлексії та інтернальності.

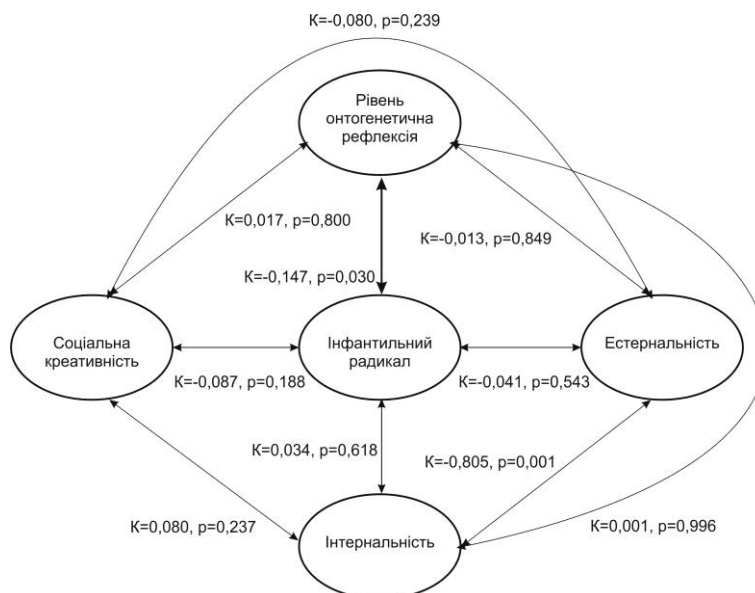


Рис. 2. Кореляційна плеяда взаємозв'язків особистісних чинників за внутрішньою компетенцією внутрішньосімейних відносин (високий рівень компетенції)

За взаємозалежністю інфантильного радикалу та соціальної креативності взаємозв'язок мав від'ємний характер ($\tau b = -0,214$, $p = 0,032$). Особи, найбільш компетентні в питаннях вирішення матеріальних проблем

та здобуття соціального статусу, визнавали збіднення креативу при захопленні власними інфантильними примхами (рис. 3).

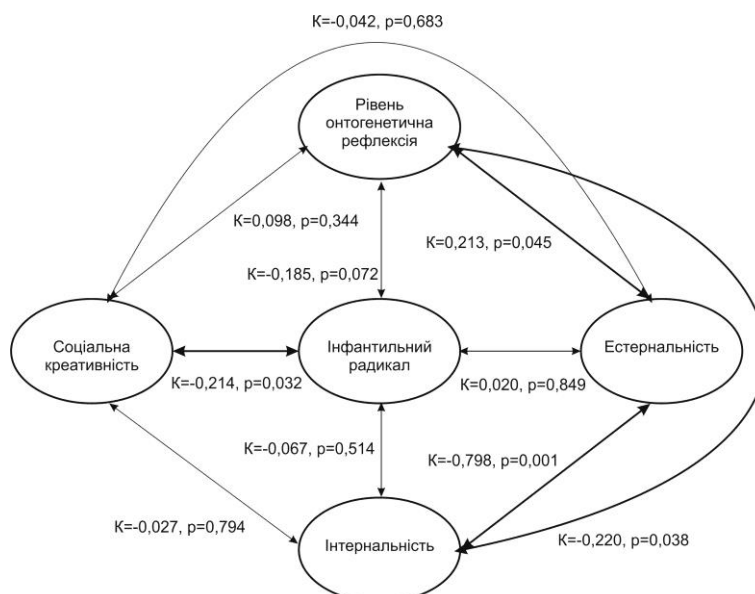


Рис. 3. Кореляційна плеяда взаємозв'язків особистісних чинників за зовнішньою компетенцією матеріального та соціального статусу (високий рівень компетенції)

Домінування інфантильної поведінки перешкоджало творчому мисленню та підходам до справи, чим гальмувало матеріальний розвиток та соціальну реалізацію.

Також в цій групі досліджуваних було виявлено

від'ємний взаємозв'язок показників рефлексії та екстернальності ($\tau b = -0,213$, $p = 0,045$) та додатний взаємозв'язок показників рефлексії та інтернальності ($\tau b = 0,220$, $p = 0,038$). Можна припустити, що збільшення осмислення власного досвіду та минулого

приводило до більшої інтровертованості особистості. Досліджувані, спираючись на попередній досвід та аналіз помилок діяли за власним продуманим планом, розраховуючи тільки на свої сили та власні здібності, власні передчуття та інтуїтивні переживання. Навпаки, нехтування минулим досвідом та уникання аналізу обставин подій приводило до розвороту локус контролю у бік екстравертованості. Досліджувані віддавали переваги швидким та активним діям та знаходили підтримку в навколишньому оточенні. Отже, здатність до рефлексії минулого визначала характер організації діяльності розвитку матеріального та соціального статусу.

За внутрішньою компетенцією був виявлений статистично значущий взаємозв'язок показників інфан-

тильного радикалу та онтогенетичної рефлексії серед досліджуваних, що виявляли найменшу компетентність та показників інфантильного радикалу і соціальної креативності серед досліджуваних, що виявляли найбільшу компетентність.

Від'ємний характер взаємозв'язку інфантильності та рефлексії ($r_b = -0,322, p=0,032$) визначав пригнічення здатності до рефлексії минулого при збільшенні проявів інфантильної поведінки (рис. 4). Особи, найменш здатні до спрямування внутрішнього потенціалу на здобуття матеріальних благ та соціального визнання, під іском власних інфантильних примх переставали з критичністю відноситись до власних дій, аналізувати обставини власної поведінки.

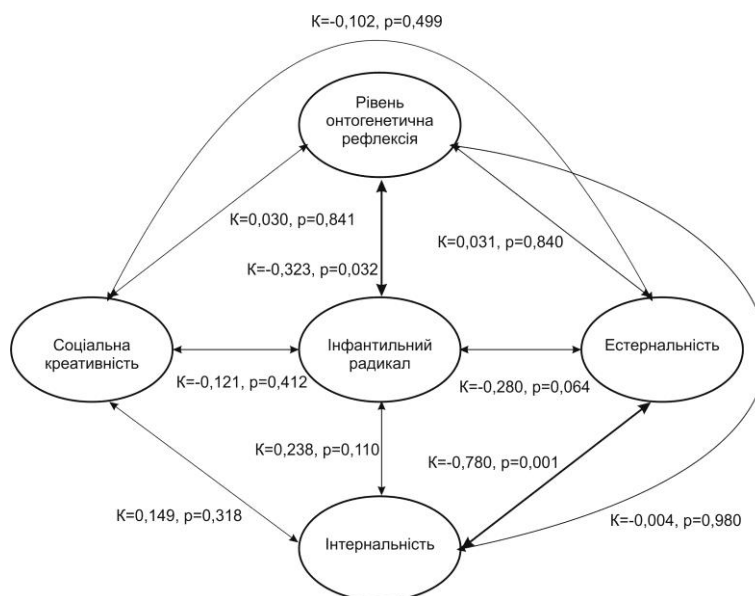


Рис. 4. Кореляційна плеяда взаємозв'язків особистісних чинників за внутрішньою компетенцією матеріального та соціального статусу (низький рівень компетенції)

Серед досліджуваних із найбільшою компетентністю від'ємний взаємозв'язок інфантильності та соціальної креативності ($r_b = -0,215, p=0,011$) визначав

пригнічення інфантильною поведінкою творчого підходу та мислення на шляху до фінансової незалежності та соціального статусу (рис. 5).

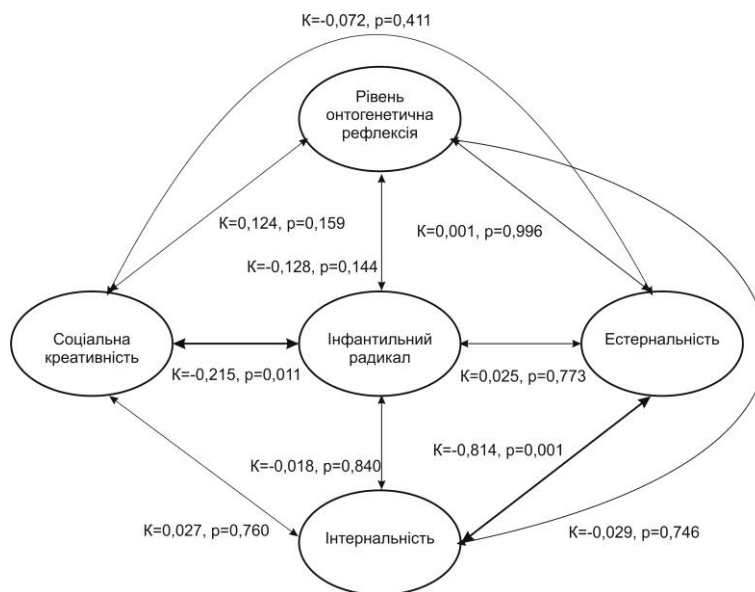


Рис. 5. Кореляційна плеяда взаємозв'язків особистісних чинників за внутрішньою компетенцією матеріального та соціального статусу (високий рівень компетенції)

Надалі статистично значущі взаємозв'язки показників екстернальності та інфантильного радикалу були виявлені у групі з найменшою зовнішньою компетенцією валеологічної сфери. Також статистично значущі взаємозв'язки були визначені серед осіб із найбільшою зовнішньою компетенцією валеологічної сфери за показниками показників онтогенетичної рефлексії та соціальної креативності.

За взаємозв'язком інфантильності та екстернальності був визначений від'ємний характер залежності ($t_b = -0,285$, $p = 0,030$). Досліджувані із найменшими значеннями компетенції були взагалі менш спрямовані на підтримку та розвиток власного здоров'я, до того ж особистісна інфантильність знижувала зовнішньо орієнтований настрій та заважала реалізовувати власні плани (рис. 6).

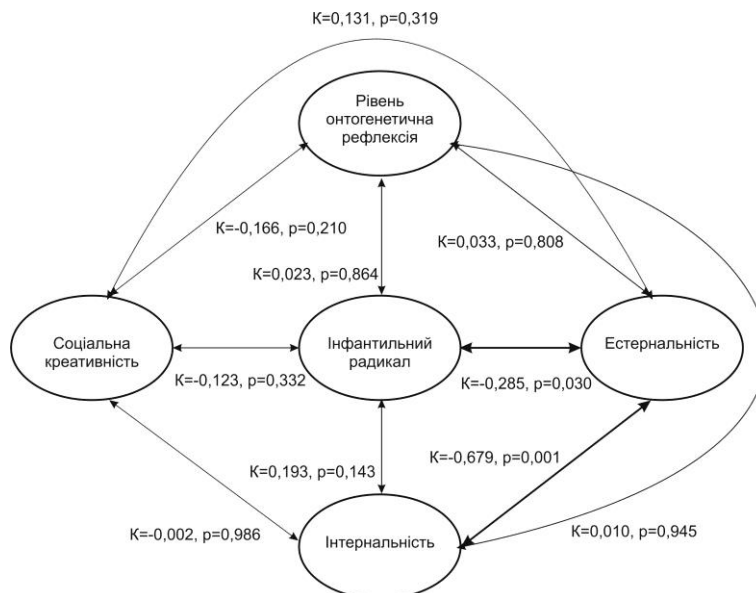


Рис. 6. Кореляційна плеяда взаємозв'язків особистісних чинників за зовнішньою компетенцією валеологічної сфери (низький рівень компетенції)

Взаємозв'язок показників онтогенетичної рефлексії та соціальної креативності серед досліджуваних із високою компетенцією мав додатній характер ($t_b = 0,176$, $p = 0,048$). Отже, такі особи з максимальною увагою до свого фізичного стану, виявляли розвиток нестандартного мислення за реалізації власних планів при розвиненні здатності до рефлексії минулого. Аналіз помилок власного життя надавав нові творчі грані шляхів здобуття доброго фізичного та психічного

стану (рис. 7).

За внутрішньою компетенцією валеологічної сфери були виявлені від'ємні статистично значущі взаємозв'язки показників інфантильного радикалу та соціальної креативності ($t_b = -0,347$, $p = 0,014$) серед осіб із середнім рівнем компетенції (рис. 3.18), а також показників екстернальності та соціальної креативності ($t_b = -0,163$, $p = 0,028$) серед осіб із високий рівнем компетенції (рис. 3.19).

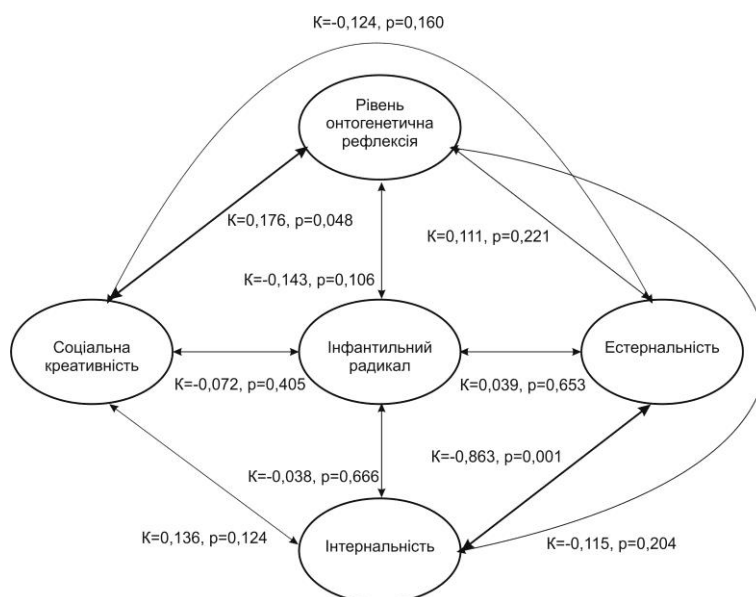


Рис. 7. Кореляційна плеяда взаємозв'язків особистісних чинників за зовнішньою компетенцією валеологічної сфери (високий рівень компетенції)

Помірний рівень внутрішньої мотивації та сили волі на шляху фізичного розвитку характеризувався у студентів негативним впливом інфантильних бажань на творчу складових досягнення мети.

Проте високий рівень внутрішньої спрямованості досліджуваних до досконалості фізичної форми, творчі та неординарні підходи на цьому шляху закономірно зменшували екстернальність локусу контролю та переносили увагу на внутрішній світ особистості.

Розглянемо систему взаємозв'язків досліджуваних показників за компетенцією професійної діяльності. Так, були визначені статистично значущі взаємозв'язки показників інфантильного радикалу та соціальної креативності досліджуваних ($\tau_b = -0,281, p = 0,005$) із високою зовнішньою компетентністю. Прояви інфантильної поведінки заважали творчому мисленню, ірраціональні бажання ставали на заваді продуктивному професійному становленню.

За внутрішньою компетентністю професійної діяльності був визначений статистично значущий додатний взаємозв'язок показників інтернальності та соціальної креативності ($\tau_b = 0,302, p = 0,035$) серед осіб із низькою компетентністю, від'ємний взаємозв'язок

показників інфантильного радикалу та соціальної креативності ($\tau_b = -0,196, p = 0,040$) серед осіб із середнім рівнем компетентності та також від'ємний взаємозв'язок показників рефлексії та інфантильного радикалу ($\tau_b = -0,239, p = 0,010$) серед осіб із високою компетентністю.

Низька внутрішня спрямованість на досягнення професійного росту характеризувалася, водночас при зосередженості на внутрішньо орієнтованих мотиваційно-вольових аспектах, зростанням творчого потенціалу організації професійної діяльності та соціалізації в трудовому колективі.

Серед досліджуваних із середнім рівнем компетентності, були виявлені негативні впливи інфантильної поведінки на розвиток творчих підходів до професійної діяльності.

В групі із високою компетентністю особистісна інфантильність також негативно взаємно впливає на здатність студентів до рефлексії подій минулого. Інфантильна поведінка створює перешкоди для аналізу помилок та накопиченню безцінного досвіду для осіб, які найбільш внутрішньо готові до подолання проблем професійного становлення (рис.8).

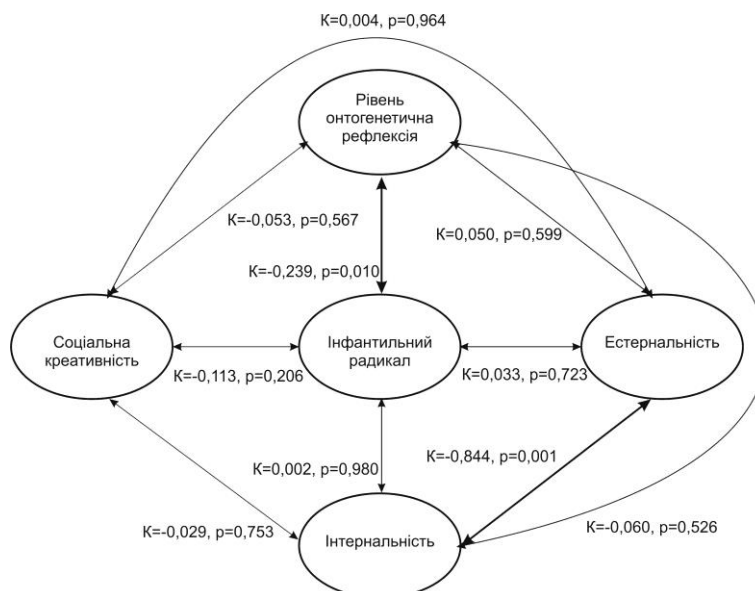


Рис. 8. Кореляційна плеяда взаємозв'язків особистісних чинників за внутрішньою компетенцією професійної сфери (високий рівень компетентності)

Дослідження результатів кореляційного аналізу також виявило існування статистично значущих взаємозв'язків показників інтернальності та екстернальності за всіма групами компетентності та за всіма рівнями вираженості компетентності. В усіх випадках цей взаємозв'язок мав від'ємний сильно виражений характер. За зменшенням інтернальності локусу контролю збільшувався полюс екстернальності та навпаки. Отже, такий розподіл взаємозв'язків екстернальності та інтернальності являється закономірним та підтверджує дихотомічний характер балансу спрямованості локусу контролю особистості.

За іншими показниками не було визначено статистично значущих взаємозв'язків ($p < 0,05$), тобто взаємозалежні впливи на визначені зовнішні чи внутрішні компетентності відбувалися за рахунок інших індивідуально-психологічних властивостей особистості.

Таким чином, дослідження характеру взаємодії інфантильності та особистісних властивостей однозначно визначає від'ємний вплив інфантильного конструкту на складові життєвої компетентності студентів. Найбільше інфантильна поведінка позначається зниженням показників соціальної креативності та здатності онтогенетичної рефлексії за майже повним переліком особистісних компетентностей. Причому рівень компетентності досліджуваних за певними життєвими сферами не виявляє зв'язку із цією залежністю. Негативний вплив інфантильної поведінки гальмує соціальну інтеграцію особистості, її професійний та особистісний розвиток, заважає відкритому погляду на навколишній світ, не дає змоги адекватно оцінювати та розуміти минуле, аналізувати помилки, переосмислювати прийняті рішення та змінювати життєві позиції.

ЛІТЕРАТУРА

1. Павленко Т.П. Навчальна діяльність як фактор соціальної адаптації підлітків з відхиленнями у розвитку / Т.П.Павленко// Журнал практичного психолога. - 2007. - № 2. - С. 123-128.
2. Сабельникова О.В. Инфантилизм: теоретический конструкт и операционализация / О.В. Сабельникова, Н.Л. Хмелева //Образование и наука. – 2016. - № 3 (132). – С.24-36.

REFERENCES

1. Pavlenko T.P. Navchalna diialnist iak factor socialnoi adaptacii pidlitkiv z vidhylenням u rozvytku [Educational activity as a factor of social adaptation of adolescents with developmental disabilities]. – K., 2007. - № 2. - P. 123-128.
2. Sabelnikova O.V. Infantilizm: teoreticheskii konstrukt i operacjonalizacia [Infantilism: a theoretical construct and operationalization]. – M., 2016. - № 3 (132). – С.24-36.

The definition of the nature of the interaction of immaturity and personal properties at the core competences

Y. Formanjuk

Abstract: The article discusses and empirically confirmed the interaction of immaturity and personal characteristics: the interaction of infantile radical and indicators of social creativity, ontogenetic reflection and locus of control. Shows the nature of the interaction of these parameters under the condition of the study of interaction in the framework of the competencies of the individual.

Keywords: *personality, immaturity, infantile, radical, competence of a person.*

Определение характера взаимодействия инфантильности и личностных особенностей по основным компетенциям

Ю. В. Форманюк

Аннотация: В статье рассмотрены и эмпирически подтверждены особенности взаимодействия инфантильности и личностных свойств: установлено взаимовлияние инфантильного радикала и показателей социальной креативности, онтогенетической рефлексии и локуса контроля. Показан характер взаимодействия этих показателей при условии исследования взаимовлияний в рамках реализации компетенций личности.

Ключевые слова: *личность, инфантильность, инфантильный радикал, компетенции личности.*

Trauma mechanisms and the self-preservation system of the inner self

A. M. Gryś'

National Dragomanov Pedagogical University, Kyjiv, Ukraine
Corresponding author. E-mail: Gris1976@mail.ru

Paper received 04.05.17; Accepted for publication 15.05.17.

Annotation. The article discusses the paradigms of trauma that explain the psychological mechanisms of functioning of the self as a result of traumatic experiences. The key mechanisms of the inner world of traumatized personalities are determined, such as splitting of the self, loss of connections in the Spirit, Soul and Body system, ambivalence of feelings, thoughts and behavior that must be considered in the process of psychotherapy. The mechanism of self-preservation system is described, which is intended to protect an unhurt piece of the self, which is the actual "true self" that all of us have before we encounter a traumatic experience.

Keywords: *trauma, inner self, trauma of relations, self-preservation system, splitting of the self.*

There has renewed today an interest of scientists to the paradigm of trauma due to the armed conflict in eastern Ukraine and international conflicts suffered by civilians in many countries, such as the recent chemical attack in Syria or the tragic incident in the subway of the city of St. Petersburg, or the war in Israel, generating a lot of negative phenomena in the inner world of both the affected individuals and witnesses of the events above, relatives and friends of those killed, and others.

Relevant in today's current research is the study of the features of traumatic experiences related to traumas associated with effects of childhood experiences of sexual and physical violence in modern culture, as well as the problems of research of dissociative disorders, particularly multiple personality disorders and posttraumatic stress disorders (O. Dozortseva, D. Kalsched, F. Ruppert, N. Tarabrina); contradictions between the deep unconscious and the realizable elements of the Self-identity (L. Bourbeau, R.D. Laing, N.I. Sardzhveladze, B. Weinhold, A. Freud and others).

Psychologists' understanding of the inner world of the traumatized individual will allow not only to find effective methods and techniques to work with trauma, but also will help to adequately perceive the resistance of traumatized clients to psychotherapeutic interventions and psychotherapeutic process timeframe.

In psychotherapy, many patients tend to bypass the core of the traumatic experience and explain their suffering by an immediate life situation. It's hard for them to believe that an event that took place many years ago, their childhood that they don't remember quite well is the real cause of their mental illness here and now.

Unfortunately, therapists not familiar with the concept of trauma maintain the patients' delusion. And there begin multi-year therapies, though dealing with symptoms of trauma, but not realizing that these symptoms are consequences of the trauma. So there is no therapy of the cause of the patients' disease going on, and there is no exhaustion of the possibilities of therapeutic intervention.

Traumatic experience provokes an irresolvable emotional conflict, absorbs a lot of vitality and prevents harmonious interaction between body, mind and soul.

Body, mind and soul are autonomous systems of functions. Subsystems pursue their own objectives and are subject to their own laws. However, they are integrated into a single whole. Each subsystem has to work autonomously to perform its functions. At the same time, it should coordinate with other subsystems, so as not to harm the integrated system with its *dominance* or *sepa-*

rateness. According to F. Ruppert, it is a traumatic experience that primarily causes the mental functions system with its complex organization to collapse [3].

Classic mental traumas are the existential trauma (accident, suicide attempt), trauma of loss (death of a loved one), relationship trauma (the mother is physically present but emotionally unattainable), system relationship trauma (e.g. sexual abuse, murder, incest).

Traumatic experience is the main reason for the lack of love of parents toward their child. The parents' trauma destroys their ability to build relationships. They can not fully open themselves emotionally to their child as mother or father, because they are scared of the traumatizing parts of their own Self.

As it is after an existential trauma, after a trauma of loss the personality is split into several constituent parts with different nature of perception, different memories and feelings. The unhurt part wants to live and be happy, as if nothing ever happened, the traumatized part, on the contrary, takes all measures to avoid situations that can trigger the repeated sense of loss. While the unhurt part looks for a friend or partner, the traumatized part sounds the alarm, just to avoid too much closeness and feelings overflow, because it will be very painful then if the emotional connection is broken again.

F. Ruppert offers the search for new ideas about the world and about one's self as a way of overcoming traumatic experiences. The trauma of loss, in the author's view, undermines the naive faith in the infinite life and lasting "affection relationship" expectancy. Recognizing the finitude of our lives and the lives of others when we are traumatized helps our minds mature. We understand that others are near us temporarily, and we are close to them only for a time, and finally we'll lose everything we have. To let go means to get free. The one who, on the contrary, is trying to keep everything and does not accept the loss, he becomes a slave of his inability to mourn. He sees only what is not there, and does not see what is there. He seems to have died "alive" with everything that has passed away and is left behind. But if you enjoy your life until your fate allows, it will be an honor for those whom we have lost. After all, they would have liked it too [3].

Emergency mechanism of trauma is mainly about "freezing" and dissociating (splitting). It serves the survival. Mental splitting after a traumatic experience cleaves the inner world into three parts - the traumatized, the surviving, and the healthy one.

Overcoming trauma is a multilevel process. As Gottfried Fischer and Peter Riedesser have discovered, indi-

viduals with traumatic experiences are thrown from one extreme to another: from attempting to deny the trauma, trying to completely repress it and surrender to an illusion that you can gain control over your life, if you can only find a certain way of behavior (trauma compensation), to despair, loss of hope to ever get free from the effects of the trauma (loss of illusions).

Out of fear of facing the traumatic experience again, many people avoid confrontation with their selves. They are constantly escaping from themselves:

- into caring for others (partners, children, patients...), they try to distract themselves and dive into concerns and "haste";

- to the political and ideological circles, religions and spiritual movements;

- searching for an outward support, being no longer able to find it in their own heart;

- involving other people into their own trauma.

Signs of the healthy parts are life energy, will to live, healthy needs, joy of moving, playing and training. Signs of the parts of one's self traumatized by relations are exhausting battle for contact with the parents, mother or father idealization, identification with the parents' survival mechanisms, fusion with the traumatized parts of the parents, denial and repression of one's own traumas. Signs of the symbiotic dependence are a timid clinging, anger, hatred, violence in relationships, being seemingly worth nothing, real inability to understand another person and willing to change him, building illusions in love up to a delirium.

Signs of the parts of one's self traumatized by a symbiotic trauma are despair because of the inability to achieve love of the mother or father, a sense of loneliness and abandonment, fear of death, suppressed anger, sorrow, and extreme degree of "withdrawal" into oneself.

The effects of a symbiotic trauma for a child are the inability to distinguish between his own feelings and that of the others, the inability to defend his internal and external borders, symbiotic intertwining of his fate with that of his parents, pseudo autonomy, living with someone else's identity, symbiotic bondage in other close relationships as well, mental illness (such as hyperactivity, depression, psychosis).

To overcome the symbiotic trauma, the healthy parts should strengthen the individual's own will, develop the need for self-dependence, learn to recognize the reality and the illusions, be able to distinguish one's own feelings from those adopted, have the desire to get rid of symbiotic relationships, embrace the desire to create a healthy relationship, be ready to acknowledge one's traumas, be capable of sexual self-determination, be willing to take responsibility for one's own actions, seek truth and clarity, give up the desire to save anyone, love one's self, not to lose hope to solve one's own problems.

Five important steps in psychotherapy:

- rejection of the existing survival strategies and illusions;

- recognition of the traumas;

- understanding of one's own dissociations;

- release from a symbiotic relationship;

- integration of the split parts of one's own self.

It is important to differentiate that one should accept the split parts of one's self and "let go" the adopted from

a symbiotic dependence feelings and states.

Extremely resourceful for understanding of the psychological mechanisms of harmonization of the self, in our opinion, is the concept of psychologists Barry K. Weinhold and Janae B. Weinhold [4] from the Carolina Institute for Conflict Resolution and Creative Leadership. The authors examine the four-stage model of the development of the individual, consisting of *codependence*, *counterdependence*, *independence* and *interdependence*. Each stage includes several important processes of development, completion of which is necessary to go to the next stage. Incompleteness of these processes slows down and complicates further development of the personality. This can be compared to a playing movie getting "paused".

Scientists believe that most people are in a codependent and counterdependent stages of development and in their further relations are trying to complete important development processes, which have not been completed in their childhood.

In order to appear older, many hide, deny or ignore their childhood needs unmet [4].

Children, who have been prematurely snatched out of the codependent developmental stage through violence or parental rejection, often develop a counterdependent type of behavior in order to effectively repel others. This means that they lack the critical skills to experience intimacy; they often associate it with pain and danger.

As a result, it is difficult for them to get closer to people and stay close to them for some time. Often such people resort to compensatory behavior in order to better hide their flaws from other people and, most importantly, from *themselves*. They learn to be superficially satisfied, work hard and become very successful men and women. But inside they are afraid of intimate situations, feel unsafe without having full control over the situation and do not know how to build and maintain a close relationship.

Speaking about the development of healthy narcissism, the authors note that it is important for a child to be first of all seen as he really is, to be understood, given the opportunity to express his feelings and desires, provided with a feeling of respect. If all this is adequately satisfied at the codependent and counterdependent stages, then a healthy self-esteem develops.

When the mother reflects her own desire for her child to be the one she wants him to see, it indicates her desire to satisfy her own narcissistic needs. This in turn distorts in the child the image of himself. [4] A melding of the child with his mother may occur here, in order to receive love and care. But the mother should meet her needs with other adults, rather than with her child. If the child had his self correctly reflected at this stage of connectivity, then he will develop a healthy narcissism that outgrows in the long run. Having a strong sense of self developed, the child will move on and become a truly humanistic personality able to care about others without losing himself.

The process of psychological birth is the most important process of development that occurs at the counterdependent stage. If the parents did not manage to help the child to successfully complete this process, he develops a false self (a wrong one) to appear strong and independent. The child hopes that they will like his false self more than his true self and that it will help him to survive in the family. The elements of this false self will remain

even in the adulthood to interfere with intimacy in the relationship.

Codependent people usually develop a coiled up false self, they look weak and helpless. Whereas a person with a counterdependent behavior develops an overblown false self. A personality with a codependent behavior is more prone to depression, whereas those with a counterdependent behavior are more inclined to grandeur, not to feel depressed. To complete the psychological birth process, one has to overcome the internal struggle between the two "imaginary" opposing forces: the natural *desire for melding and intimacy* and just as strong an emotional desire for separation and self-determination. If the process of psychological birth is not complete yet, the desire for melding and unity will raise an intense fear of "absorption". This experience can be felt as death or breaking apart. The opposing force, the separation, can generate an intense fear of existential loneliness, banishment, rejection. Managing these powerful spiritual experiences requires inner courage.

The experience of physical and emotional neglect between the ages of 10 and 25 months is a traumatic factor for the child, contributing to the development of many codependent and counterdependent behavior models. A child who has stuck at this stage of development, grows as a personality, whose perception of the world is split into "good" and "bad", and his guiding principle will be to use the paradigm of "either-or" (either this or that). Ways to solve problems and conflicts involving the "both-and" (both this and that) principle will not be available for him [4].

A critical factor for understanding *the way basic traumas turn into life scenarios is the awareness of the way the affection formation process gets broken*. When this happens, the child perceives it as a "stop" of the surrounding world. Everything freezes, as if a movie is "paused" while being watched. Such experiences are identified as "personal reality" events. It is in such moments that our basic beliefs, values, assumptions are being created, as well as our expectations about what our life in this world should be and what experience it will bring us. These experiences sink deep down our psyche, shaping the brain and helping us create "our own" realities.

Therefore, searching for sources of trauma in their clients, the Weinholds suggest representing a human life *in the form of an onion*. It has a basic traumatic experience at the center, which includes both pre- and perinatal traumas. This traumatic experience is stored in the form of beliefs ("There is something wrong with me"), values ("It is normal for me to be despised by others because I do not have enough significance and worth"), assumptions ("Adults are creatures that hurt and can not be trusted"), or expectations ("All the changes that I'm going to begin in my life will be extremely painful and uncomfortable"). These beliefs, values, assumptions and expectations form *the matrix of the inner working model of the world which as a result forms the perception and interpretation of life experience* [4].

As a result, these traumas form the internal model, or life scenario that is played in many variations. Whenever being re-played, the trauma ends with the same result: *it confirms early destructive beliefs, assumptions, expectations, and adds a new layer around the core of the onion*.

With each new layer more and more actors are being involved in the drama of life, based on the *original traumatic experience*. This "traumatic drama" often takes the form of "self-prophesying".

If none of the actors is present in our drama yet, we play these roles internally by ourselves. We unconsciously reproduce the drama and switch between the roles until it is re-played, and we end up being in the role of a victim again.

Sometimes there are moments when it seems that things are going well in life; the individual seems to be waiting for something bad to happen (as was experienced by the client before). And, according to Weinhold, such an expectation of something bad amidst the complete well-being is also a part of the life drama of the client. As a result, most people unconsciously create norms of how happy they can afford to be.

In the moments when traumatic incidents occurred, the clients concluded the so-called internal agreement with their parents. Creating of traumatic incidents is often associated with the crisis of relations between parents or siblings.

Often *the presence of unexpressed feelings* contributes to the manifestation of traumatic drama in other relationships.

Every time the life drama is played again, ending in a traumatic experience, another layer of unexpressed feelings adds to the onion. They act as a magnet, attracting events of the next act of the client's drama. And every time it is played again and again, clients subconsciously expect to get what they so much wanted as a child - to have their needs met.

Weinhold claims that there is a possibility to detect and work through the early traumatic experience in order to become an integral personality.

To get rid of childhood traumas, Weinhold suggests the following steps to be taken:

- identification of the client's basic traumas;
- expression of all the feelings connected with them;
- comforting and supporting of the sensations;
- getting confirmation of the same experience another person went through.

The Weinholds suggest using a step by step integral approach as a guide to overcome counterdependent features of behavior.

They point to the key steps in the process of going on a journey to acquiring the true self. They include work related to the changes in *the physical, mental, emotional and spiritual levels*.

Steps on the way to acquire *the true self* include:

- recollecting the things that happened to you as a child;
- identifying the features of counterdependent behavior;
- living the feelings through;
- mastering the skills of repeated parenting;
- establishing yourself as an autonomous individual;
- learning how to take care of your body;
- developing your spiritual life;
- training to live an interdependent life.

When working with clients, they offer to recall as many circumstances of childhood as possible, which caused the parts of the client's true self to split off.

D. Kalsched reveals in his work the peculiarities of mental reactions to extreme life circumstances of the individual. The author uses the word "trauma" to describe any experience that causes "unbearable" mental anguish and anxiety in the child. The experience becomes "unbearable" in the case when common defense mechanisms of the psyche, called "the stimulus shield" by Freud, are not enough. Trauma in this sense is an acute destructive experiencing of child abuse, often mentioned in modern literature, and a "cumulative trauma" caused by unmet needs in the dependence. Unmet needs of this kind, including states of extreme deprivation, are called "primitive agonies" by Winnicott, "unthinkable" to experience and causing serious damage to the child's development [1].

The underlying mechanisms of the self of the traumatized individual are explained by an experienced analytical psychologist Donald Kalsched [1]. A distinctive feature of the trauma is experiencing of unexpressed terror threatening to dissolve the coherent self, called "disintegration anxiety" by Heinz Kohut (1974) [1].

Disintegration anxiety could lead to the destruction of the human spirit. This result must be avoided at all costs. However, since this type of trauma usually occurs during early childhood, when the coherent Ego (and Ego-defense) is not formed yet, another line of defenses comes into play, the purpose of which is not to let the "unthinkable" be "experienced". These defenses, their functioning in the unconscious fantasies are the focus of Donald Kalsched's research.

Within the psychoanalytic approach these defenses are referred to as "primitive" or "dissociative", such as "splitting", projective identification, idealization and devaluation, trance states, switching between multiple centers of identity, depersonalization, mental rigidity.

Although most authors agree that these defenses become a serious obstacle to the normal adaptation of the individual, only a few of them acknowledge the remarkable nature of these defenses, namely their archetypal nature and importance.

If studying the impact of trauma on the psyche, we on the one hand, pay attention to external traumatic events, and on the other - dreams and other products of spontaneous activity of imagination, we will reveal a wonderful world of mythopoetic images that make up the inner world of the trauma, which was the object of interest of Sigmund Freud and Carl Jung even.

However, Kalsched in his approach goes further using the ideas of famous psychoanalysts and tries to give a new interpretation of fantasy images, related to dream images that occur immediately after traumatic events in a patient's life. Dream images associated with the trauma are a self-portrait of archaic protective actions of the psyche.

Studies of the content of dreams and recent clinical research have shown that the influence of trauma on the psyche of a developing child causes fragmentation of consciousness, with various "pieces" organizing themselves in accordance with certain archaic and typical (archetypal) patterns, usually dyads, consisting of personalized creatures. The most typical pattern is a regression of one part of the Ego to the infantile period, with the simultaneous progression of the other part of the Ego, which is a rapid growing up, leading up to a premature formation of

the ability to adapt to the outside world, often as a false (wrong) self. The progressing part of the personality begins to "take care of" the other part, the regressing one. This dyadic structure, according to D. Kalsched, has an archetypal basis [1].

The regressing part is generally represented in dreams in the images of young innocent creatures, often female, who tend to hide or feel ashamed. This innocent embodiment resembles the integral self, which is the part that represents the core of the personal spirit that alchemists called the "winged quickening spirit of the transformation process" [1]. This spirit is the essence of individuality, has always been a secret and has never been fully understood.

This indestructible core of personality was called "the true self" by Winnicott and "the selfhood" by Jung believing that it is of a transpersonal origin. The damage of this inner core of personality is unthinkable. When other defensive mechanisms can not cope with their task, the archetypal defenses do everything possible to protect the selfhood [1].

At the same time, the progressing part of the individual is represented in dreams in the images of powerful "benefactors" or evil creatures that protect or pursue, and sometimes keep another vulnerable part within a closed space. Sometimes being in the image of a defender, this friendly evil creature looks like an angel, or a fabulous wild animal, like an unusual horse or a dolphin.

In general, the mythologized images (both of the progressing and regressing parts of the self) constitute an archetypal system of the psyche's self-preservation. This system is archetypal because the measures taken by the psyche to ensure survival are archaic and at the same time typical and in addition they appear at earlier stages of development and are more primitive than the usual Ego defenses. Because these defenses are likely to be coordinated by the center, which is located in the layers of personality deeper than the Ego, they are called the "defenses of the Selfhood" [1].

The self-preservation system is endowed both with the function of self-regulation and that of a mediator between the inner and outer world; usually under normal conditions, these functions are represented by the Ego. This is where the problem arises. The traumatic defense once appeared causes all relations with the outside world to go under the "maintenance" of the self-preservation system. That which was supposed to be the protection against further or repeated traumatizing becomes the major "stumbling block", resistant to any spontaneous manifestations of the self aimed at the outside world. The personality survives, but can not live creatively, for her creativity is blocked. Psychotherapy becomes the necessity.

However, psychotherapy of the patients that have undergone an early trauma is characterized by a significant *resistance*, or an opposition according to Freud, an internal saboteur according to Fairbairn, an "Antilibidinal Ego" according to Guntrip, or a "bad object" according to Seinfeld.

Most modern analytical authors tend to see in this attacking figure an internalized version of the actual perpetrator of the trauma, who took possession of the inner life of the victim. The fact that "the devilish" inner figure is more sadistic and brutal than any violator of the outside world, indicates that we are dealing with the psychologi-

cal factor released due to the traumatic experience, namely with the archetypal trauma-caused factor inside the psyche itself.

No matter how terrible his or her violence is, the permanent task of this ambivalent guard is obviously both the protection of the trauma "survived" personal spirit and its isolation from reality. If we try to imagine his inner motives, he acts as a slogan that says, "It will never happen again." "Never again," says our inner "supervisor" about the situation the spirit of this traumatized child has suffered so much from. There will never be this helplessness in the face of harsh reality again... before it happens, I will divide the suffering spirit into fragments (dissociation) or hide, or comfort it with fantasies (schizoid distancing), or "deadened" it with drugs and alcohol (addictive behavior), or I will bother him in order to take away his hope for life in this world (depression)... This way I'll save that which "survived" from the childhood so early interrupted, namely the innocence that has suffered so much and so early.

Despite this "good intended" in other respects nature of our "Defending Chaser", tragedy is at the bottom of the archetypal defenses. Here we come to the heart of the problem of both the trauma survivor and the therapist trying to help him. The grain of the tragedy lies in the fact that the "Defending Chaser" is not teachable. The child grows up, but the primitive defenses learn nothing about the real threat of the surrounding world. These defenses are functioning at the magical level of consciousness, the same level of awareness that was at the moment of the traumatizing event.

Each new life situation is a priori erroneously perceived as a danger and a threat of re-experiencing of the trauma, and consequently, is subjected to attacks. Thus, the archaic defenses become the anti-life forces, believed by Freud to be the constituent part of the death instinct.

While studying the inner world of people who have experienced trauma, D. Kalsched [1] made two of the most exciting findings:

The first of these concerns the fact that the traumatized psyche continues to traumatize itself. Traumatic process does not stop with the cessation of the act of violence, but continues with even greater intensity in the inner world of the violence victim whose imagination is often filled with images of oppressive figures.

The second finding concerns the fact that mental trauma survivors constantly find themselves in situations where they are exposed to repeated traumatizing. No matter how badly they want to change, how hard they try to change their life or relationship, there is still something more powerful than the Ego, which is constantly undermining the progress and destroying the hope. The inner world, which is full of persecution, finds its external reflection, manifesting itself in repeated reinforcement and self-destructive directions, as if the individual is possessed with some kind of a "demonic" power or is pursued by an ill-fate.

Drawing attention to the parallels between the findings of clinical psychoanalysis and ancient religious way of thinking, the author points out that the today's patients' psychological pain and their struggle with it lead to a much deeper comprehension of symbolic phenomenology of the human soul than the last psychoanalytic discussions

on trauma or a diagnostic category of "dissociative disorders" do. This kind of "binocular" simultaneous vision of both mental and religious phenomena, according to the scientist, may be tantamount to revealing of a deeper meaning of suffering, and this in itself can have a healing effect. In order for the psychology to remain deep, it has to leave out of view the "life of the human spirit" with its variability, including its darker manifestations. For the life of the human spirit is nowhere better reflected than in large symbolic systems of religions, myths and folklore [1].

By the reality of psyche, the author means some transient field of experience serving as a link between the inner self and the outer world, which gives a sense of "meaning" through processes of symbolization. A sense of reality is extremely fragile and difficult to be constantly maintained, even by an experienced therapist because it means *to be open to the unknown, which is a mystery that is the essence of our work*, and it is very difficult, especially in the area of trauma, where the boundaries of morality are so easy to cross and simple answers are required.

R. Laing indicates such experiencing of one's self in the world while analyzing the term "schizoid individual", whose integrity of experiencing is double split, firstly there is a breach in his relations with the world, and secondly there is a split in his attitude toward himself. Such individual is not capable of experiencing himself "together with" all those in this world, but rather is experiencing his self in a state of despair, loneliness and isolation. Moreover, he experiences himself not as a whole person, but rather as a "split" in all sorts of ways, probably as a mind more or less connected with the body, as two or more Selves and so on [2].

D. Kalsched [1] highlights the phenomenology of a "demonic" figure, which the author often encountered in the unconscious material of the patients who had experienced a mental trauma.

The word "demonic" (daimonic) is derived from the Greek word "daiomai", which means to "divide", and the author links it with the divided consciousness states, such as those that manifest themselves in slips of tongue, attention slip-ups or other content breakthroughs from the field of life, which we call the unconscious. In fact, it is the division of the inner world, which is obviously the function of this figure.

In this case Jung uses the term "dissociation", and "demon" appears as the personification of dissociative mental defenses in cases where an early trauma made mental integration impossible.

D. Kalsched [1], describing his experience in clinical practice with patients who have survived a mental trauma, notes that instead of progressing and relief resulting from therapy, they seem to get stuck in a "compulsive repetition" of early patterns of behavior, feeling defeat and hopelessness. These were the individuals who could be called "schizoids" implying that traumatic feelings experienced in childhood were too intense for their sensitivity and directed their further development inwards.

The inner world, they so often "immersed" into, was the childhood world, distinguished by wealth of imagination, carried the imprint of sadness and melancholy. These patients while being in this museum-like "storehouse of innocence," clung to the remains of their childhood magi-

cal experiences that, although supported them, but *did not develop along with other parts of their personality*. Although their resort to therapy was dictated by urgent necessity, they actually would not grow or change so much that it really satisfied their needs. To be precise, some part of them would change, but another, the stronger one, resisted these changes. They were divided within their own selves.

The analysis of dreams of these patients revealed that they were held captive by some inner figure, which carefully guarded them from the outside world, while mercilessly attacking them, exposing them to the brutal, unjustified criticism. This internal figure represents such a huge "power" that the term "demonic" fits perfectly well to characterize it. This power divides the inner world apart. The situation is complicated by the fact that this double figure usually appears in "tandem", as James Hillman (1983) put it, with the "Inner child" or a more helpless and vulnerable "partner". This "innocent" child, in turn, possesses a double aspect as well. Sometimes he is "bad" and "deserving" punishment, while another time he seems "good" and receives protection.

It's these double imagoes forming together an internal "structure" that constitute what D. Kalsched (2007) calls the *archetypal system of self-preservation*. This structure is a universal internal "system" of mentality, whose role is to protect and preserve the untouchable personal spirit that is at the heart of true self of the individual.

Conclusions. Thus, based on the analysis of the concepts of psychological trauma, we conclude that the mechanisms of functioning of the self of the traumatized personality are rather complicated and require not only specific methods, techniques and ways of work, but also the appropriate level of training of future psychologists to

work with trauma.

In particular, among the specific characteristics of the inner self of a traumatized personality the following should be highlighted:

- splitting of the self into parts (healthy, surviving and traumatized), or into a regressing and a progressing parts of the self, which are disintegrated as a result of trauma experiencing and subsequently produce ambivalent manifestations of emotions, feelings, thoughts and behavior of the individual;

- basic traumas of the client (including pre- and perinatal ones), which become life scenarios that are associated with the disfunction of processes of affection formation. Traumatic experiences sink deep into the psyche and are identified as events of "personal reality", as a result of which basic beliefs, values and expectations are formed that constitute specific "realities" of traumatized persons;

- a part of the survived self, which is split into different parts (depending on the degree of traumatizing), goes deep into the unconscious and becomes inaccessible to the conscious self, thus actively involving the self-preservation system or powerful mental defense mechanisms aimed to protect the hurt innocent "self" from repeated traumatizing in the outside world;

- a system of self-preservation on the one hand protects the part of the "survived self", and on the other hand prevents the process of psychotherapy in the form of resistance and creates barriers to integration of the inner self and the outside world;

- the most successful methods of integrating of the split parts of the inner self, in our opinion, are associative working methods of psychotherapy and counseling that we apply in our private practice.

ЛИТЕРАТУРА

1. Калшед Д. Внутренний мир травмы : архетипические защиты личностного духа / Д. Калшед : пер. с англ. – М. : Академический проект, 2007. – 368 с.
2. Ленг Р.Д. Расколотое "Я": пер. С англ. – СПб.: Белый Кролик. 1995. – 352 с.
3. Рупперт Франц. Травма, связь и семейные расстановки. Понять и исцелить душевные раны. / Франц Рупперт. – М. : Институт консультирования и системных решений, 2010. – 272 с.
4. Уайнхолд Б. Противозависимость: бегство от близости / Б. Уайнхолд, Дж. Уайнхолд ; пер. с англ. Е. Бабенко, Г. Смолин. – Каменец-Подольский : Аксиома, 2009. – 238 с.

REFERENCES

1. Kalshed D. Vnutrennij mir travmy : arhetipicheskie zashhity lichnostnogo duha / D. Kalshed : per. s angl. – M. : Akademicheskij projekt, 2007. – 368 s.
2. Leng R.D. Raskolotoe "Ja": per. S angl. – SPB.: Belyj Krolik. 1995. – 352 s.
3. Ruppert Franc. Travma, svjaz' i semejnye rasstanovki. Ponjat' i iscelit' dushevnye rany. / Franc Ruppert. – M. : Institut konsul'tirovanija i sistemnyh reshenij, 2010. – 272 s.
4. Uajnhold B. Protivozavisimost': begstvo ot blizosti / B. Uajnhold, Dzh. Uajnhold ; per. s angl. E. Babenko, G. Smolin. – Kamenec-Podol'skij : Aksioma, 2009. – 238 s.

Механизмы травмы и система самосохранения внутреннего «Я»

А. М. Грись

Аннотация. В статье рассмотрены парадигмы травмы, которые объясняют психологические механизмы функционирования Я в результате травматических переживаний. Определены ключевые механизмы внутреннего мира травмированных личностей: раскол Я, потеря связей в системе: Дух, Душа и Тело, амбивалентность чувств, мыслей и поведения, которые необходимо учитывать в процессе психотерапии. Описан механизм системы самосохранения, которая призвана защитить уцелевшую частичку Я, которая и является естественным "Истинным Я", которое есть у каждого из нас до встречи с травматическим опытом.

Ключевые слова: травма, внутреннее Я, травма отношений, система самосохранения, раскол Я.

Психологічні особливості профорієнтаційної роботи зі старшокласниками в загальноосвітніх навчальних закладах

І. П. Калюжна

Київський університет імені Бориса Грінченка, м. Київ, Україна

Paper received 04.05.17; Accepted for publication 10.05.17.

Анотація: в даній статті представлено аналіз напрямків профорієнтаційної роботи в Україні та за кордоном. Проаналізовано ефективність профорієнтаційної роботи як формувального впливу на розвиток внутрішніх чинників професійного самовизначення старшокласників.

Ключові слова: професійний вибір, професійна орієнтація, профорієнтаційна робота.

Постановка проблеми. Провідною тенденцією розвитку системи сучасної вищої освіти в Україні є створення спільного європейського освітнього простору для збільшення мобільності громадян, підвищення конкурентоспроможності випускників. У міру розвитку системи професійної освіти, яка стає все більш доступною, зростає кількість варіантів вибору для професійного самовизначення учнівської молоді. Вдало обрана професія дає їй змогу задовольнити основні свої потреби, відчувати задоволення від роботи, реалізувати себе як особистість. Проблема професійного самовизначення гостро постає перед старшокласниками. Випускники мають здійснити вибір професії та відповідного навчального закладу. Успішне вирішення цього завдання значною мірою залежить від систематичної та ефективної профорієнтаційної роботи у загальноосвітніх навчальних закладах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різноманітні аспекти профорієнтації проаналізовано у науковому доробку багатьох дослідників: формування образу «Я- майбутній професіонал» у старшокласників у процесі професійної орієнтації (М. Бех); теорія мотивації професійного вибору (Є. Павлютенков); культурологічні аспекти підготовки учнів до свідомого вибору професії (Г. Шевченко); структура професійної орієнтації (В. Чебишева). Б. Федоришина виділила компоненти структури профорієнтації (організаційно - функціональну, логіко-змістовну) та виокремила особистісну й управлінську підсистему у вказаній структурі. Особливості проведення профорієнтаційної роботи з майбутніми соціальними працівниками досліджували (Р. Куличенко, Л. Міщик, В. Поліщук).

Слід зазначити, що в останні роки у вітчизняній науці помітно стрімке зростання кількості досліджень спрямованих на вивчення зарубіжного досвіду організації профорієнтаційної роботи в закладах середньої освіти (Н. Абашкіної, А. Сбруєва, Л. Пуховської, С. Толстогузова).

На сучасному етапі розвитку профорієнтаційної роботи особливе місце посідають наукові розвідки присвячені особливостям соціально-професійного самовизначення та вибору професії старшокласниками. Саме тому, **метою статті** є: проаналізувати сучасний стан та оцінити ефективність впливу на формування професійного самовизначення старшокласників, намітити шляхи подальшого вдосконалення профорієнтаційної роботи в загальноосвітніх навчальних закладах.

Виклад основного матеріалу дослідження. У психолого-педагогічній літературі описано декілька підходів до визначення поняття «профорієнтація» та виділення структури вказаного поняття.

На думку Є. Павлютенкова професійна орієнтація – це комплекс взаємопов'язаних економічних, психологічних та педагогічних, соціальних та медичних заходів, спрямованих на формування професійного покликання; на виявлення інтересів, здібностей, придатності та інших факторів, що впливають на вибір професії. Основними формами професійної орієнтації на думку автора є: професійна освіта, професійне самовизначення, професійне консультування, професійний вибір, працевлаштування, професійна адаптація та ін.

К. Гуревич в своїх роботах дає визначення професійної орієнтації як різновиду соціальної допомоги особистості, що передбачає адекватне співвідношення індивідуальних особливостей та здібностей людини із соціальними запитами суспільства.

На думку А. Голомштока професійна орієнтація – це складна, динамічна соціально-педагогічна система, що включає вирішення складних теоретичних та практичних завдань, пов'язаних з вибором майбутньої професії. А загальна мета профорієнтаційної роботи полягає у формуванні усвідомленого фахового самовизначення на основі узгодженості особистісних і суспільних інтересів у підготовці кадрів, тобто досягнення певного оптимуму професійного самовизначення й потреби суспільства. Саме тому профорієнтаційна робота у багатьох країнах набуває державного значення, є узгодженою і чітко врегульованою.

Європейським лідером у сфері ефективної профорієнтації вважають Францію. У цій країні система допомоги в професійному самовизначенні молоді створена на державному рівні і контролюється трьома міністерствами - освіти, праці та охорони здоров'я. У Франції широко поширена мережа спеціалізованих центрів профорієнтації, які співпрацюють з батьками, профспілками, біржами працевлаштування та іншими державними і приватними структурами, які займаються проблемами зайнятості населення. У штаті таких центрів працюють висококваліфіковані фахівці - радники по профорієнтації, які отримали спеціальний профільну освіту в провідних вузах країни [3].

Профорієнтаційна робота спрямована на: знайомство з професіями та шляхами їх отримання і

пізнання учнями себе, своїх потреб, нахилів, інтересів, можливостей, формування здатності до аналізу виникаючих перешкод і знаходження способів їх подолання. Головним в даній концепції є визначення учня як "автора" своєї навчальної та професійної орієнтації, його суб'єктної позиції і самостійності у виборі життєвого шляху. На перший план в профорієнтаційній роботі виходить виховна діяльність педагогічного колективу школи, який здійснює її спільно з позашкільними спеціалізованими службами і з урахуванням нахилів, здібностей, потреб і можливостей учнів, а також з урахуванням потреб суспільства в кадрах відповідного профілю [1].

Активна профорієнтаційна робота починаючи з початкової школи проводиться у Німеччині. А у середній школі вона здійснюється шляхом проведення консультацій, тестів, опитувань. Особливість організації професійної орієнтації полягає в тому, що кожен учень заповнює Робочий зошит, у якому надається загальна інформація про родину, особисті інтереси, схильності, професійні наміри, попередній вибір професії [5].

В Ізраїлі у більшості середніх шкіл, крім загальноосвітньої програми, введені спеціальні курси з професійної орієнтації. Поряд із загальноосвітніми діють професійно-спеціалізовані школи. Вся система ізраїльської шкільної освіти організована за профорієнтаційним принципом, і вибір певної школи, по суті, є вибором майбутньої професії [7].

Загалом досліджуючи організацію професійної орієнтації прослідковується закономірність, чим вищий рівень доходу в державі на душу населення, тим більше уваги приділяється профорієнтаційній роботі. У розвинених країнах політика в даній сфері заснована, перш за все, на інтересах індивіда; знайомство дітей зі світом професій починається вже в молодшій школі, а момент остаточного самовизначення відкладений до завершення старшої

школи, а також передбачена можливість зміни направлення профпідготовки в разі виявлення невідповідності якостей учня обраному профілю. У країнах, що розвиваються профорієнтаційна діяльність, навпаки, жорстко пов'язана з потребами економіки і ринку праці; тут відзначається більш рання фіксація професійних переваг і менш гнучке ставлення до невдалого вибору спеціальності молодю людиною [7].

Для використання у загальноосвітніх навчальних закладах України Міністерством освіти і науки рекомендовано кілька програм для факультативів, курсів за вибором, спецкурсів, профорієнтаційної спрямованості, таких як :

- «Моя майбутня професія: правила вибору». Програма курсу за вибором. В.Г. Панок, О.В.Мельник;
- «Обираю професію». Програма спецкурсу. М.В. Лемак, В.Ю. Петрище;
- «Моя майбутня професія: шлях до успіху». Програма курсу за вибором. В.Г. Панок, О.В.Мельник, О.Л. Морін, Л.А. Гуцан, І.І. Ткачук;
- «Я і моя професія». Програма спецкурсу. Л.М. Журомська [9].

Вони можуть використовуватися для реалізації варіативної складової робочих навчальних планів.

Загалом в Україні профорієнтація в школі займає другорядне місце й починає проводитись лише в 10-11 класах. Зазвичай вона зводиться до предметно-навчальної орієнтації, здійснюється вчителями-предметниками або класним керівником, координує процес - завідувач кабінету профорієнтації. В результаті більшості випускників загальноосвітніх навчальних закладів не здатні зробити свідомий та самостійний вибір.

Ілюстрацією попереднього висновку є проаналізована нами профорієнтаційна робота на базі школи I-III ступенів №286 м. Києва, програма якої представлена нижче.

№	Форма роботи	Мета	Тривалість
1	Урок «Настав час вибору».	Ознайомити підлітків зі світом професій. Забезпечити учнів необхідним обсягом профорієнтаційних знань та навичок. Створити умови для пізнання школярами самих себе, своїх індивідуальних особливостей. Надати інформацію про шляхи оволодіння майбутньою професією.	Один раз на два тижні.
2	Діагностика учнів на базі МАУП за програмою «Профорієнтатор-УА».	Виявити інтереси, здібності та особистісні якості для обрання майбутньої професії або профільного напрямку навчання в школі.	Один раз на рік.
3	Зустріч з викладачами Київського університету імені Бориса Грінченка.	Презентація спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців та умов вступу до університету.	Один раз на рік.
4	Зустріч з викладачами ліцею «Сфери послуг на Подолі».	Інформування щодо спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців та умов вступу до ліцею.	Один раз на рік.
5	Відвідування виставки «Ярмарок професій».	Ознайомити учнів із переліком галузей народного господарства, переліком професій які дають змогу займатися індивідуальною трудовою діяльністю, які мають попит на ринку праці.	Один раз на рік.
6	Відвідування виставки «Освіта за кордоном».	Презентація понад 50 закордонних вищих навчальних закладів.	Один раз на рік.
7	День відкритих дверей в Академії праці, соціальних відносин та туризму, де для них був проведений профорієнтаційний тренінг.	Інформування щодо спеціальностей, за якими здійснюється підготовка фахівців та умов вступу до академії.	Один раз на рік.

Також протягом року проводилися індивідуальні консультації класних керівників 10 класів щодо аналізу й оцінки соціальних факторів, які ускладнюють процес самовизначення учнів; індивідуально-психологічних особливостей учнів з урахуванням вікових, статевих відмінностей і вивчення міжособистісних взаємин учнів тощо.

Для учнів 9-х класів здійснено заходи щодо: оцінки професійного важливих якостей; визначення ступеня прояву тих або інших професійно важливих якостей; ознайомлення зі світом професій та правилами вибору професії; результатів діагностичних досліджень; індивідуально-психологічних особливостей.

Відомо, що найбільший вплив на професійний вибір старшокласників мають батьки, оточення та засоби масової інформації. Отже для батьків учнів 9-х класів було проведено: роз'яснення індивідуально-психологічних особливостей дитини; оцінка професійного важливих якостей та можливостей їх розвитку; створення сприятливої сімейної атмосфери, відкритих, довірливих стосунків між батьками та дітьми.

Відбулися виступи психолога на батьківських зборах, присвячені особливостям проведення профорієнтаційної роботи та висвітленню її результатів.

З метою визначення ефективності профорієнтаційної роботи на початку та в кінці її реалізації було проведено тестування серед учнів трьох 9-х класів. Загальна вибірка складала 70 респондентів. Були підібрані наступні психодіагностичні методики:

- методика дослідження самовідношення С.Р. Пантелеєва для визначення структури самовідношення підлітків, а також вираженості окремих компонентів самовідношення: замкнутості, самовпевненості, самокерівництва, самоприв'язаності, внутрішньої конфліктності та самозвинування;

- методика діагностики рівня розвитку рефлексивності А.В. Карпова для дослідження вміння аналізувати та контролювати власну поведінку;

- опитувальник «Рівень суб'єктивного контролю» Є.Ф. Бажина, Є.А. Голинкіна, Л.М. Еткінд для визначення рівня суб'єктивного контролю в ситуаціях досягнення успіху, переживання невдачі, в сфері сімейних стосунків та здоров'я;

- методика дослідження вольової організації особистості А.А. Карманова для дослідження вольової організації особистості: ціннісно-сислової організації особистості, організації діяльності, рішучості, наполегливості, вміння володіти собою, самостійності та загальної вольової регуляції;

- методика «Особистісна біографія» О.І. Моткова для визначення продуктивності самореалізації, усвідомленості і ясності життєвого самовизначення, позитивності особистісної трансформації в життєвому процесі;

- диференційно-діагностичний опитувальник Є.А. Клімова для визначення професійної орієнтації підлітків ;

- діагностика професійних установок підлітків І.М. Кондакова.

За результатами дослідження проведеного на початку року в досліджуваних спостерігалось вибіркоче відношення до своєї особистості, учні були готові приймати лише певні свої якості. Досить часто вони демонстрували самовпевненість та самоконтроль лише в тих ситуаціях, які є чітко визначеними, де вони розуміють усі наслідки (58%). Також результати діагностики показали домінування екстернального типу поведінки (73%).

Учні продемонстрували вибіркочий характер рефлексивності, що говорить про те, що вони не завжди готові аналізувати та оцінювати власну поведінку(55%).

Підсумовуючи результати діагностики на початку року можна стверджувати, що більшість дев'ятикласників ще не були готові зробити професійний вибір, вони знаходилися у пошуку шляхів власної самореалізації. Більшість учнів демонстрували невизначеність в своєму майбутньому, не мали плану життєвої самореалізації, при цьому готові були змінюватися в залежності від потреб суспільства.

Друга діагностика учнів 9 - х класів проводилася в травні 2015 року. Вона була спрямована на діагностику тих характеристик, які сприяли професійному самовизначенню підлітків. Результати дослідження показали, що учні 9-х класів стали краще розуміти себе, стали більш свідомими, проте все ще спостерігається виражена мотивація соціального схвалення. Порівняно з попередніми показниками спостерігається тенденція на зростання самовпевненості та самоповаги (в середньому на 15%). Значний відсоток учнів знаходяться в ситуації невизначеності із майбутніми перспективами і тому не має однозначного розуміння конкретної професії (29%). Результати дослідження свідчать про те, що деякі учні мають уявлення про власне життєве самовизначення.

В учнів актуалізувалась потреба у необхідності ставити конструктивні цілі. Адже кожному дев'ятикласнику потрібно визначитись: йти навчатись в десятій клас чи продовжити навчання в іншому закладі, відповідно потрібно готуватися до ДПА. Але результати діагностики показали, що 85% учнів мають цілі не завжди обґрунтовані, нестійкі, приймають цілі «ззовні», а також потребують вольового зусилля для початку реалізації мети. Обираючи майбутню професію учні в першу чергу орієнтувалися на думку оточуючих (однокурсників, друзів), батьків та рекомендації педагогів, а також престижність та можливість майбутнього працевлаштування.

Таким чином на підставі результатів проведеного дослідження можемо зробити висновок, про те, що на сьогодні профорієнтаційна робота в школі спрямована на:

- розширення знань про світ професій та ситуацію на ринку праці,

- виявлення інтересів, здібностей та особистісних якостей,

- інформування про спеціальності, за якими здійснюється підготовка та умови вступу до ВНЗ.

Профорієнтаційна робота в школі не спрямована

на: на внутрішнє самопізнання особистості.

В результаті старшокласники опинившись в ситуації вибору професії здійснюють його не свідомо та самостійно, а під зовнішнім тиском (позиція батьків та однолітків, ситуацією на ринку праці та вибором спеціальності за якими легше написати ЗНО). Тому не зважаючи на проведені профорієнтаційні заходи учні демонструють невизначеність у своєму майбутньому через не сформованість внутрішніх чинників професійного

самовизначення. А саме: високого рівня розвитку рефлексивності, критичного (раціонального) мислення, актуалізованих цінностей професійного самовизначення, внутрішніх мотивів вибору професії, розвинених вольових якостей та інфернального локусу контролю. Тому подальші наші дослідження будуть спрямовані на формування цих внутрішніх чинників професійного самовизначення через тренінгові заняття.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вискребенцева М.В. Професійна підготовка молоді в країнах далекого зарубіжжя: Німеччина, США, Японія, Велика Британія. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах . Випуск. 30 (83)2013 р. – С. 109-116.
2. Гончарова Н.О. Основи професійної орієнтації, навч. Посібник.- К.: Слово, 2010. – 166с.
3. Гриншпун С. С. Опыт создания государственной службы профориентации во Франции / Педагогика. 2004. № 7. С. 85–91.
4. Зулунова Г. В. Профориєнтаційна робота у школі / Навчальна школа. – 2011. – № 5. – С. 31-34.
5. Матвієнко О. Розвиток систем середньої освіти в країнах Європейського Союзу: порівняльний аналіз : монографія / О.В. Матвієнко. – К. : Ленвіт, 2005. – 381 с.
6. Танько Т. Профориєнтаційна робота як вага складова діяльності кафедр педагогічних ВНЗ. Витоки педагогічної майстерності. 2012. Випуск 9. – С. 286-290.
7. Толстогузов С. М. Опыт профориентационной работы за рубежом Образование и наука. 2015. № 1 (120). – С. 151-165.
8. <http://www.uk.x-pdf.ru/5politologiya/1298059-6-ternopil-aston-metodichna-sluzhba-shkoli-informaciyno-metodichni-materiali-dopomogu-pracivnikom-osviti-vipusk-uklada.php>
9. <https://sites.google.com/site/inkluziv2015/navcalna-dialnist>
10. <https://www.slideshare.net/Ivashneva/ss-55819343>

REFERENCES

1. Vyskrebentseva M.V. Professional training of youth in foreign countries: Germany, USA, Japan, Great Britain. Pedagogy formation of creative personality in schools. Output. 30 (83) 2013 г. - P. 109-116.
2. Honcharova N.O. Bases of professional orientation, Manual.- K.: Slovo, 2010. – 166s.
3. Hrynshpun S. S. Experience of creation of government service of vocational orientation in France / Pedagogics. 2004. № 7. S. 85–91.
4. Zulunova H. V. Vocational orientation in schools / Navchal'na shkola. – 2011. – № 5. – S. 31-34.
5. Matviyenko O. Development of the systems of secondary education in the countries of European Union : comparative analysis : monograph /O.V. Matviyenko. – K. : Lenvit, 2005. – 381 s.
6. Tan'ko T. Professional orientation being an important component of the educational departments of universities. The origins of pedagogical skills. 2012. Vypusk 9. – S. 286-290.
7. Tolstohuzov S. M. Experience of vocational orientation work abroad Education and science. 2015. № 1 (120). – S. 151-165.

Psychological characteristics of vocational work with high school students in general education places

I. Kalyuzhna

Abstract: This article presents an analysis of areas of career guidance in Ukraine and abroad. There are analyzed the efficiency of a forming influence on the development of the internal factors of professional self seniors.

Keywords: *professional selection, professional orientation, proforiental work, professional diagnostics.*

Особенности профориентационной работы со старшеклассниками в общеобразовательных учебных заведениях

И. П. Калужная

Аннотация: В данной статье проведен теоретический анализ направлений профориентационной работы в Украине и за рубежом. Проанализирована эффективность профориентационной работы со старшеклассниками.

Ключевые слова: *профессиональный выбор, профессиональная ориентация, профориентационная работа, профессиональная диагностика.*

Terminological space of concepts of independence and autonomy

M. M. Pavlyuk

Interregional Academy of Personnel Management, Kyjiv, Ukraine

Paper received 05.05.17; Accepted for publication 15.05.17.

Abstract. In the article the main approaches to the study of the problem of independence and autonomy of the personality are examined. The concepts of independence and autonomy are defined, which are among the positive values that contribute to the manifestation of individuality and achievement of success in different spheres of a person's life activity. The categories of activity are described, which is a prerequisite of independence development. The kinds of autonomy are highlighted, that on the one hand contribute to building constructive relations, and on the other hand – the destructive ones.

Keywords: *independence, activity, self-regulation, self-dependence, autonomy.*

The urgency to address the problem of independence and autonomy of the personality is conditioned by modern transformations taking place in the development of Ukrainian society, which removes the illusion of common to all people sense making guidelines and values. If the former social system resolved the issues of correlation between the social and personal in favour of society against personality, thereby erasing millions of "selfhoods" and individual "selves", the modern social development causes the role of the personal factor and independence and autonomy to grow. They are given prominence among real positive values that contribute to the manifestation of individuality and achievement of success in different spheres of life, including the area of professionalism.

Research by A.K. Markova, Y.A. Klimov, N.S. Pryazhnikov and others confirm that psychologically complete professional activity is expressed in absolute autonomy of a human as a subject of work. This statement is directly related to pedagogic professions. V.A. Kan-Kalyk, L.M. Mitina, Y.I. Rogov and others emphasize the compliance with the independence of the highest level of educational creativity and call this level personally independent. At the same time, it is important to provide a young teacher with maximum autonomy from the outset, in order to develop pedagogical creativity. It would be better if it is done at the stage of professional training, because it is in a higher education institution that the basic qualities of a specialist are built. A similar view is shared by A.A. Verbytsky, L.M. Mitina, V.A. Yakunin, V.A. Balyuk, Y.F. Mosin, M.A. Danylov, R.I. Ivanov, I.D. Klegeris, M.I. Dyachenko, L.A. Kandybovych and others. Independence is recognized by researchers to be both an individual quality of a professional and means of professionalism achievement.

Independence is considered to be both an individual's property (L.S. Vygotsky) and his quality (S.L. Rubinstein), a productive activity and subjective experience (A.K. Osnytsky), an internal energy (S. Freud), the person's "self" (E. Fromm) and a model of behavior (A. Reber), different abilities (K.K. Platonov).

The goal of the article is to define the psychological meaning of the concepts of independence and autonomy.

In recent years the interest of many researchers is focused on the study of various known phenomena of the "selfhood" of an individual: self-regulation (L.H. Dyka, V.I. Morosanova), self-affirmation (N.Y. Harlamenkova), self-presentation (A.N. Lebedev), self-determination (A.L. Zhuravlyov, A.B. Kupreychenko), self-actualization (Y.V. Halazhynskij, L.A. Korostylyeva, I.V. Solodnikova) that became "high-frequency" (psychological research prob-

lems).

As A.L. Zhuravlyov points out, it is the phenomenon of "selfhood" that manifests in the most vivid way the subjective characteristics of a human, the components of his activity, effective beginning, largely determine the characteristics of his operations and actions, relations and communication, activities and conduct, other forms of activity and human life as a whole [1]. All this relates to the independence and autonomy, which, in our opinion, are manifestations of a high level of human subjectivity.

Independence is defined in the "Psychological Encyclopaedia" by M.I. Yenkokeyev as the ability to focus on one's personal positions, make one's own decisions and implement them, the independence from outside situational influences [2, p. 404]. But the term of independence may have different psychological meaning from one author to another.

Independence is an integrated property of the individual that originates in the activity, develops in ontogenesis through mastering of various activities. As a result of individual development, independence is filled with subjective experience that makes the variety of its levels possible, such as intuitively episodic, reproductive, heuristic and creative, that differ in the nature of the activity. The focus of independence examination is a complex of formed in ontogenesis skills of the subject.

S.V. Chebrovska identifies several approaches to the study of the problem of independence, namely from the position of the general category of activity, subjectivity, personal characteristics, age characteristics, abilities and development conditions [8].

Indeed, the category of activity is closely linked with the category of the subject, is important for understanding of the nature of independence as a psychological phenomenon. Activity can be considered as a prerequisite for independence. The description of the activity phenomena is usually carried out in terms of autonomy, spontaneity, involuntariness, initiativeness, that is underlines the selfhood of the object.

I.A. Dzhydaryan understands activity as a particular quality, level, measure of interaction between the subject and the objects of surrounding reality, including the extent of operation; a way of self-expression and self-realization of the personality in life, at which he attains (or does not attain) his quality as an integral, independent and self-developing subject.

According to I.A. Dzhydaryan, activity is not an absolute and original characteristic of the mental, but rather acquires its real meaning only in comparison with its opposite – the

passivity, it allows us to give a more meaningful, more qualitative characteristic of mental phenomena. The passivity and activity represent higher and lower levels of mental functioning that reflect not so much quantitative as qualitative characteristics of mental activity. In this sense, activity vs. passivity clearly matches with independence vs. helplessness as high and low levels of subjectivity.

As part of the subjective approach, independence is examined by V.I. Morosanova and A.K. Osnytsky. As V.I. Morosanova notes, the main characteristics of the subjective activity are its creative nature, ability to change the world around (activity) and the ability to self-reliance, self-regulation and self-organization. The concept of the subject underlines its active creativity, the ability to achieve subjectivity of the goals adopted.

O.A. Konopkin notes that the most significant expression of human subjectivity is his arbitrary conscious activity that ensures the person's achievement of the objectives he pursues. Perceived self-regulation doesn't result directly from the situation given and is not entirely spontaneous, but usually is a source of events widely remote in time and space from the beginning of the action (act), thus growing from a broad life context, the essence of which is forming relationships with others people, as well as socially and culturally indirect attitude to nature.

Within the subjectivity of approach, O.A. Konopkin developed the concept of conscious self-regulation of voluntary activity of an individual. It summarizes the results of studies of self-regulation of the subject's conscious activity in achieving the goals he set himself in different activities. He notes that the most significant expression of human subjectivity is his arbitrary conscious activity that ensures his achievement of purposes. It comes to the conscious self-regulation when the man takes the objectives of his actions by himself and is the one implementing them in acceptable to him ways, which are among the construct of "The Style of Behavior Self-Regulation (SBSR)" psychodiagnostic methods where independence is presented as one of the six indicators, characterizing the individual profile of self-regulation (along with planning of purposes, modeling of significant conditions of their achievement, action programming, evaluation and correction of results and flexibility).

It should be noted that if, according to V.I. Morosanova, independence and flexibility are on par with self-regulation indicators, then in the concept of personal helplessness, flexibility is among the components of the syndrome of independence, while rigidity and low creativity are parts of the syndrome of personal helplessness. According to V.I. Morosanova's studies, independence is positively associated with dominance and autonomy (for example, the aforementioned "Style of Behavior Self-Regulation (SBSR)" methods and the adapted by T.V. Kornilova "List of Personal Benefits" by A. Edwards identifying motivational trends of personality).

Regulatory independence is associated with a measure of maturity of the subject and his sense of responsibility. The presence of primitive psychological defense mechanisms is not in favor of the ability of the subject to self-regulating. Using mature psychological defenses such as isolation, i.e. separation of emotions from intellect, and rationalization, i.e. the search for reasonable excuse of ones' own failures or reduction of subjective significance

of the goal unreached, is more characteristic of a subject with well developed quality of independence. In general, the dominating psychological defenses of an independent subject are those providing a more effective withdrawal from interpersonal conflicts.

Among the key indicators of the effectiveness of self-regulation, leading to an independent, active work, the author identifies adequacy, awareness, plasticity, reliability and resistance to activities performance. Among personal regulatory properties we can list such personal properties as confidence, initiativeness, critical ability, independence, autonomy, responsibility (A.K. Osnytsky, G.S. Pryhin, V.I. Morosanova). The development of these properties determines the successfulness of activities performed, achievement and implementation of the goals set.

Independence is more broadly examined by A.K. Osnytsky. At the core of his approach to the study of independence is the concept of subjectivity, a specific personal characteristic that allows regarding a person as a participant of the personal actions, characterized by commitment and having his personal outlook and advantages.

A.K. Osnytsky uses the term "productive independence", meaning the subjectivity of human manifestations. The development of subjectivity depends on the level of formation and advancement of subjectivity components of experience, such as experience of values, experience of regular activity, reflexion experience, operational experience and experience of cooperation. These components together provide purposeful, active, conscious, skillful and focused on social importance goals and behavior.

Analyzing independence in terms of the formation of subjectivity of experience, A.K. Osnytsky identifies five of its components, which are formed in ages from childhood to adolescence. These components are the experience of values (connected with the formation of interests, moral standards, ideals, beliefs and preferences), reflexion experience (an experience of correlating the knowledge of a person about his abilities and possible transformation in the material world to requirements of carrying out the activities, about the possible transformation within himself), experience of regular activation (focused on the determining of conditions of work, efforts and level of success achievement), operational experience (including common working knowledge and skills, related to objective transformation and self-regulation skills), experience of cooperation (correlates with the ability to implement and improve collaboration and interaction). The development of self-consciousness and productive independence, in the scientist's view, is facilitated by the improvement of the system of conscious regulation, which shows itself in the formation of appropriate skills of self-regulation.

To analyze the level of formation and development of independence, also understood by A.K. Osnytsky as the ability to operate without outside help, it is proposed to distinguish between two types of self-regulation, the active (dominated by the tasks of objective changes) and the personal one (dominated by the transformation tasks concerning the attitude toward objects and people). Activity self-regulation is understood by the author as organizing the efforts to improve the efficiency of operations, successful achievement of the goal, optimization of individual components of regulation in the system of increasing of the effectiveness of regulation as a whole.

It is noted that the subjective level, which manifests itself in independence, is not always associated with personal manifestations. Analyzing the independence of teenagers, A.K. Osnytsky draws attention to the fact that in real conditions the activity independence of students is limited to the requirements to the students in training and the regulatory capacity of the student himself. Personal self-regulation is determined by the influence of mechanisms regulating the attitude of the student toward the actions he performs and the carrying out of his activities as a whole.

According to A.K. Osnytsky, the main reason for insecurity, lack of commitment to solving problems is the lack of formation of the conscious mental regulation. Instead, these mechanisms well formed become the means the individual has "no trouble" using, if necessary, to cope with difficulties.

Thus, the concept of independence is reduced by A.K. Osnytsky to self-regulation and subjectivity. The concepts of independence and self-regulation are repeatedly used by him as synonymous, and the study of the activity and personal independence is suggested to be performed through a qualitatively new feature of subjectivity. According to the scientist, it is with the development of subjectivity that a person finds some independence from the influence of the conditioned by nature personal qualities and the impact of social pressure.

A.I. Savenkov also distinguishes independence as a personal property that characterizes people with signs of search activity. The category of independence has three components defined, the first one is independence of judgment and actions, the ability to implement important decisions without assistance; the second is responsibility for one's actions and their consequences, and the third is an inner conviction that such behavior is possible and correct.

Thus, according to A.I. Savenkov, independence as a personal property of an individual, prone to search activity, is based on the capacity to assess, the ability to regulate one's own behavior and emotions, social autonomy, courage and inclination to take responsibility. Furthermore, people prone to independence are notable for greater selectivity and intellectuality.

A concept that has a great response in the scientific psychological community and a considerable methodological potential is a concept of non-adaptive (over-situational) activity of V.A. Petrovsky. This concept allows an obvious consideration of over-situational activity as a precondition for independence in its broadest sense (as a high level of subjectivity), when a person goes beyond the requirements of the situation, acting above the threshold of situational necessity. Subjectivity (and therefore independence), according to V.A. Petrovsky, provides for voluntary assuming responsibility for the unsettled before results of one's own action. V.A. Petrovsky sees the determination of activity not in the past or future, but rather in the present. The source of inception of a new goal is the person's experiencing of the possibility of action (the "I can" state). Possibilities as conditions for achievement and setting of goals are experienced directly, i.e. without additional incentives, and are implemented in activity. The experience serves a determinant of human activity [5]. Feeling one's potential generates activity. The experiencing of the possible, awareness of possibilities is directly related to the phenomenon of independence.

According to V.A. Petrovsky, a subject experiencing possibilities and going beyond situational necessity assumes a burden of responsibility for his choice, for the unsettled result of his personal actions, this is the independent subject indeed.

I.S. Kon identifies a number of components of independence: the ability to self-affirmation, to maintenance of the stability of the "self", self-control, the ability to regulate one's own behavior and emotional reactions, the ability to preserve one's own opinion against the external pressure, the tendency to take responsibility for the most important events of one's own life, rather than blame for them other people, the objective circumstances or fate [5].

I.S. Kon links independence with risk, as an independent person goes beyond the objectively necessary, taking responsibility, while achieving of the desired still remains a problem [3]. This idea resonates with the ideas of V.A. Petrovsky about non-adaptive activity of the subject.

I.S. Konev emphasizes that independence always means freedom and possibility of control over one's own vital activities. This control is directed, on the one hand, outwards, at changing of the environment according to the needs and goals of the subject, and on the other hand, inwards, at changing of one's personal qualities and needs according to the objective conditions and requirements of the environment (self-control, self-education). The development of self-control is associated with the ability to sacrifice the immediate, short-term benefit for the sake of achieving more important long-term goals.

S.V. Chebrovskaya in her dissertation notes that independence is considered by our national psychology as a generalized property of the individual, manifesting itself in the initiative, critical ability, adequate self-esteem and sense of personal responsibility for one's actions and behavior. Analyzing the work of researchers, she distinguishes among three views on the understanding of the essence of independence and on the determining of its place in the structure of personality. The authors who hold the first view, include independence among the traits of character (B.G. Ananiev, K.K. Platonov, G.G. Golubeva, P.M. Jacobson), others attribute it to volitional properties (V.V. Bogoslovskiy, A.G. Kovalyov, V.N. Myasishchev, K.N. Kornilov), others regard it as an integrated feature of personality (I.S. Kon, S.L. Rubinstein, Y.A. Samarina, S.V. Chebrovskaya, A.I. Scherbakova) [8].

In the works of S.L. Rubinstein, Y.A. Samarina, A.I. Scherbakova independence is represented as an integrated feature of personality related to active functioning of will, feelings, development of whole world outlook that requires great inner work and ability to think independently. S.V. Chebrovskaya who considers independence to be an integrated feature of personality, connects it with subjectivity and consequently the responsibility.

S.V. Chebrovskaya notes that independence should be understood as a complex property of the individual that originates in the activity and consists of a number of integrating components, including emotions, interest, will, thinking, self-regulation and others. As a result of individual development, independence gets filled with subjective experience that implies the possibility of its various types and levels [8, p. 28].

S.V. Chebrovskaya considers independence of the individual as a complete system formation, in the structure of

which she distinguishes among emotional motivational, intellectual, regulatory orientational and socio-communicative components, interrelated and interdependent.

Independence is often seen as part of developmental psychology. This is partly due to the development of the statement that personality manifests himself and is being formed in activities, therefore independence is examined in different age periods just in connection with activity (S.L. Rubinstein, L.S. Vygotsky, D.B. El'konin, I.S. Kon, A.K. Osnytsky, I.V. Dubrovina).

S.L. Rubinstein, for example, drew attention to the fact that the first stage of the real development of personality as a separate subject is associated with personal mastery of the body, with the emergence of voluntary movements that are produced during the formation of the first substantive actions. A further step on this basis is the beginning of walking, independent moving. It is not so much the technique of moving that is important, as it is the change in the relationship of the individual with others around him, influencing the possibility of independent movement, as well as the mastering of the subject by himself. This produces certain independence of the child in relation to other people. A person realizes his independence and himself as an autonomous entity only in his relations with the people around him.

In the course of external life events, independence is formed gradually; first, the child develops the ability for self care and finally the young man and the adult does, when he begins his own working life, which makes him financially independent; each of these events makes changes in relationships with those around, changes the internal state of a person, rebuilds his mind, his inner relation to others and to himself.

V.A. Averin states that in his first year of life through the attitude of an adult to him the child begins to "see" himself, which is very important for establishing of his independence. A.A. Lublinska relates the emergence of independence, which is orientational and testing in nature, to the second year of life. The emergence of independence is associated with age-related crises, including the 3-year crisis and the crisis of puberty (L.S. Vygotsky, D.B. El'konin). The manifestation of the independence of a three-year-old child is self-will that characterizes the appearance of an "I myself" mental neoplasm. In adolescence, independence is expressed in a desire to protect certain areas of one's life from the intervention of outsiders, refusing help from adults, dissatisfaction with their attempts to control the quality of the work (D.B. El'konin, I.S. Kon, I.V. Dubrovina, A.K. Osnytsky) [3].

The presented in this study concept of independence echoes the concept of psychological sovereignty. S.K. Nartova - Bochaver defines psychological (personal) sovereignty as a person's ability to control, protect and develop his psychological space, based on the generalized experience of successful autonomous behavior. Psychological sovereignty is a form of human subjectivity and allows in various forms of spontaneous activity to realize the needs [4].

In the same terminological space there is concept of personal autonomy, which is a self-dependence, ability to make decisions relying on internal support. S.K. Nartova – Bochaver points out that autonomy is first of all independ-

ence "from something", and sovereignty is managing "something", "in relation to something".

By autonomy O.Y. Dergachova in her dissertation means such expressions in behavior, consciousness, feelings and thoughts of a person, which are determined by his personal motives rather than situational factors, social demands or introjective rules. She believes the autonomy to be the component of self-regulation of an individual in the area of motivation. The personal autonomy is also defined by O.Y. Dergachova as a psychological construct that describes a person's ability to be himself, to know what he wants and know how to implement it. Manifestations of personal autonomy can be regarded as indicators of achievement of the personal maturity level, as well as an indicator of personal health and mental stability. Lack of personal autonomy can lead to mental disorders of different severity degrees. Empirical manifestations of autonomy are peculiarities of language expressions, features of actions in a situation of choice and decision making, types of emotional processes that accompany the activities, peculiarities of conscious and unconscious attitudes, manifestations of personal maturity, understood as the abilities to understand and accept more and more "dark" sides of one's self. Autonomy is associated with a high level of integration of the "self", with the openness of experience, with a differentiated attitude to the events and one's own behavior, and a lesser display of defensive mechanisms and filters during the perception of information.

When the free flow of feelings is restricted, a person loses contact with the outside world and with himself. Prohibitions and orders (requirements) aimed at manipulating the feelings inhibit a person's ability to take the necessary life decisions. When a child is constantly stopped when manifesting such feelings as fear, anger or shame, it is a risk for his autonomous development. The one, who suppresses his own feelings, thereby buries his own essence. People without feelings pass from being subjects to objects.

The dependence of all sorts is a prerequisite for the pursuit of autonomy and greater personal freedom. The experience of dependence is a primary experience that each of us gets in childhood. With healthy spiritual development a need for independence becomes even more significant for a person.

For a deeper knowing of oneself as an independent person in the process of personal development, there are many possibilities:

- the possibility to do something with one's own body (e.g. crawl, sit, learn to walk);
- enjoy opportunities to learn something new (e.g. speak, read, sing, music);
- learn to say "no";
- consciously choose those who will walk along with you through life (e.g. friends, partners);
- manage one's own food and other things necessary for consumption (for example, grow vegetables and fruit, make money on one's own);
- think independently and express one's opinions, regardless of the opinions of others;
- implement one's own plans (for example, choose a profession, travel, marry, build a house, start a family).

Freedom sought by an individual with a healthy mental structure, is seen by him not as absolute. And we are not

talking here about willfulness, enrichment at the expense of others or the implementation of narcissistic fantasies. Achievement of greater independence leads a person to take over even higher social obligations compared to the existing high ones. The context of independence will constantly change throughout life, with the unchanged challenge for everyone to preserve his own "self" in each new context and support of opportunities for the preservation of personal freedom. The person will consider the summary of his life to be satisfactory only when he feels that he has taken advantage of the freedom given, made important life decisions by himself.

Each of us needs others, the way others need us. This mutual need hides a danger of symbiotic fixation on each other, mutual absorption up to disappearance of both external and internal space. Constant pointing out to the children how much they are subordinate, dependent and unable is a pure poison to their souls. This can be expressed in such phrases as:

- "Say thanks for even your being out there, for it's me who gave you birth / conceived you."
- "While I'm still feeding you..."
- "You will never understand this, you're too stupid!"
- "If you do not obey, we will send you to the orphanage!"
- "One day I will commit suicide because of you!"

Children already have a constant feeling of their dependence and need for adults. Much more they need approval and support from adults, so they can do something by themselves, see the world with their own eyes and trust their own feelings. Adult should show them the way, going by which they can become more independent and responsible for themselves.

The formation of the unique "self" of the child will be successful in terms of psychological development, if a certain counterpart of his becomes evident in the process of forming which can be identified as a constant. This counterpart will help the child identify himself and delineate this counterpart. In the process of interaction with another "self", the child learns to perceive his own "self", different from the other. He understands: my mother is not me, my father is not me, I am not my sister, etc. I am not like them.

When the child's parents do not know themselves who they are, when they are cut off from their own feelings, they are not available for the growing child. Therefore, differentiation between him and his parents to further form his own "self" becomes very difficult for the child, if not impossible. People, who do not know who they are, often convey the children misconceptions about them. They say that they are such and such which is absolutely not true and happens only because the parents just want to burden them with their own unresolved emotional problems. But children can not recognize these defensive projecting mechanisms of adults; they take on a false view of themselves and no longer trust their own instincts, impulses, feelings and thoughts.

When children become teenagers, they need their own sovereign space, free from adults and parents, so that they can learn to know themselves and understand from the example of their own successes and failures, what they can do and what they can not do, who they are and who they are not (Kasten 1999). Giving support and letting go simultaneously is a high art of parenting in puberty (Rogge

2009).

In adolescence, directly following puberty, people form their valuable ideas, they are looking for something that actually is the meaning of their lives. At this age, people are trying to replace external support, previously provided by the family, school or friends, to some extent with an "inner core" (Holderegger 2010).

We know from the study of the "bond" phenomenon that children with a fragile emotional bond do not have an emotional basis for trusting their parents. For this reason they are in a state of internal stress and keep their distance. This provokes them to earlier independence. These kids can play for a long time by themselves and learn faster than other children to become independent from adults. They often refuse the possible support from adults and reduce the horizon of their needs to their own limited abilities. They find it hard to accept help from others, because they are afraid of ending up under their authority and under the burden of other people's feelings.

There is a concept in psychoanalytic literature called "schizoid personality". It is about people who are terrified of intimacy with another person. Behind this phenomenon there is a child's experience of relations with his traumatized parents who instill fear in him with their unpredictable behavior. The child seeks closeness with his parents but feels their own needs and is unable to meet their excessive demands. The phrase, "I want to be loved!" is extremely difficult for people with a bond weakened because of their haunting fear of becoming too open to others, thus assuming the burden of the other's suffering.

Thus, symbiotic needs remain unmet and are forced to be suppressed and split off. Attempts to compensate for the shortfall even in the form of acceptance by parents or other people for high (intellectual) achievements or a certain social behavior usually fail because success generates envy and further weakens the already fragile sense of self. Because of their distancing and stiffness, people with a weakened bond are not able to admit their importance to get emotional support. Frustration and disappointment only increase distrust and conviction that everything must be done exclusively on their own.

"I do not need anyone" conviction is often accompanied by "others are weak and need me" position. It is the way most interlaced relationships are initiated and supported, despite the external social restraint. [7]

Another form of pseudo autonomy is to pretend that all possible requirements of others are met on our own initiative and completely voluntary. Once the internal essential core is split, it is easy and convenient and even pleasant to agree with everything they tell and order to do.

The concept of "autonomy" in Greek means "a law unto oneself." Real autonomy means the absence of need to be subordinate to anyone, the ability to follow one's own internal criteria.

In systems of relations that operate primarily on the basis of relations of dependence and subordination, it's very difficult to develop this form of autonomy and uphold the "law unto oneself" principle amidst various requirements and resistance from others. Often the person proves to be too weak to assert himself against those who have more power and strength in comparison with him. Thus, the autonomy of each of us and the ability to do what we want is limited by the authority of others. Conversely, personal

autonomy puts clear limits to the aimed at us imperious claims.

The temptation to succumb to your need for dependence and care, and the temptation to transfer into somebody else's hands the responsibility for your life can be too strong. Sometimes it's even easier and more convenient to leave it to others to decide what you should do and how you should do it, and just dissolve in the total mass.

Due to negative experiences in the past, some people are simply internally unable to take advantage of the chance given to them to become more independent. The one, who still licks his old wounds, is in internal bondage and is a prisoner of himself.

Real autonomy is to say an unconditional "yes" to yourself and the actual circumstances of your life and take responsibility for your life, despite of all that has happened in your life before. When we no longer "seem" to live, play roles, life is not what will be "later" or "then, finally", we will be able to say, "Here am I, and this is my life here and now" [7].

It should, however, be recognized that the life circumstances and people connected with them are not always the way we'd like them to be to say an unconditional "yes" to

them. But if this can not be changed, it is necessary to work over differentiating yourself, surrounding circumstances and people so hard that you don't have to betray or renounce yourself in your views, feelings and needs. Otherwise there is a risk of internal split and consequently double life. The real autonomy has to be developed day by day.

If we summarize and specify the correlation of symbiosis and autonomy, we'll see two options, the constructive symbiosis and real autonomy on the one hand, and the destructive symbiosis and imaginary autonomy on the other. Having achieved a certain degree of autonomy, the person will be able to enter into relations on a constructive basis. When a person is inwardly "wanting", he is split, dissatisfied and prone either to submission or to display of his power over others.

So, the suggested understanding of the term "independence" proves to be quite voluminous and includes both the indicated by other authors correlation with activity and subjectivity and autonomy (as the ability to be guided in one's actions by internal personal criteria), and responsibility as one of the key components, and the development of self-control.

ЛІТЕРАТУРА

1. Журавлев А.Л. Развитие методологических и теоретических исследований в Институте психологии РАН [Текст] / А.Л. Журавлев // Национальный психол. журнал. – 2007. - № 1 / 2. – С. 75-80.
2. Еникеев М.И. Общая и социальная психология / М.И. Еникеев // М.: Норма, Инфра. М, 1999-624 с.
3. Кон И.С. Психология самостоятельности [Текст] / И.С. Кон // Зн. – сила. – 1985. - №7. – С. 42-44.
4. Нартова-Бочавер, С. К. Человек суверенный [Текст]: психолог. исследование субъекта в его бытии / С. К. Нартова-Бочавер. — СПб.: Питер, 2008. - 400 с. - ISBN 978-5-91180-412-1.
5. Петровский, В. А. Феномен субъектности в психологии личности [Текст] : автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01 / В. А. Петровский. - М., 1993. - 70 с.
6. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии [Текст] / С. Л. Рубинштейн. - СПб.: Питер, 2007. - 713 с: ил. - ISBN 978-5-314
7. Франц Руперт Симбиоз и автономность. Расстановка при травме. Симбиотическая травма и любовь по ту сторону семейных переплетений. / Р. Франц // – М.: Институт консультирования и системных решений, 2015. – 280 с.
8. Чебровская, С. В. Психологические условия формирования самостоятельности студентов [Текст] : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / С. В. Чебровская. - Комсомольск-на-Амуре, 2003. - 157 с. -

REFERENCES

1. Zhuravlev AL Development and methodological Theoretical Ynstytute of research in psychology RAS [Text] / AL Zhuravlev // Natsyonalnyu Psychology. magazine. - 2007. - № 1 / 2. - P. 75-80.
2. Enikeev MI General and social psychology / MI Enikeev // M. : Norma, Infra. N, 1999-624 p.
3. Con Y.S. Psychology samostoyatelnosty [Text] / Y.S. Con // value UAA. - force. - 1985. - №7. - P. 42-44.
4. Nartova-Bochaver, SK suverennyu Man [text]: psychologist. Study subjekta in the ego Genesis / s Nartov-Bochaver. - SPb. : Peter, 2008. - 400 p. - ISBN 978-5-91180-412-1.
5. Petrovsky VA subyektynosty phenomenon in psychology of personality [text] Abstract. Dis. ... Dr. Psychology. Sciences: 19.00L1 / VA Petrovsky. - M., 1993. - 70 p.
6. Rubinstein, SL Global Basics psychology [Text] / S. Rubinstein. - SPb. : Peter, 2007. - 713 p: ill. - ISBN 978-5-314
7. Franz Ruppert Cymbyoz and autonomy. Rasstanovka in the grass. Symbyotycheskaya injury and love on the other side semeynyh intertwined. / R. Franz // - M. : Institute konsultyrovanyu and systemnyh decisions, 2015. - 280 p.
8. Chebrovskaya, SV Psychological terms Formation samostoyatelnosty studentov [Text]: Dis. ... candidate. Psychology. Sciences: 19.00.07 / SV Chebrovskaya. - Komsomolsk-on-Amur, 2003. - 157 p. -

Терминологическое пространство понятий: самостоятельность и автономность

М. М. Павлюк

Аннотация. В статье рассмотрены основные подходы к изучению проблемы самостоятельности и автономности личности. Определено понятие самостоятельности и автономности, которые являются одними из положительных ценностей, которые способствуют проявлению индивидуальности и достижению успешности в различных сферах жизнедеятельности личности. Описаны категории активности, является предпосылкой развития самостоятельности. Выделены виды автономности, которые с одной стороны способствуют построению конструктивных отношений, а с другой - деструктивных.

Ключевые слова: самостоятельность, активность, саморегуляция, независимость, автономность.

Психосемантика понимания молитвенного дискурса

Н. М. Савелюк

Кременецкая областная гуманитарно-педагогическая академия им. Тараса Шевченко, г. Кременец, Украина
Corresponding author. E-mail: nsavelyuk@ukr.net

Paper received 29.04.17; Accepted for publication 10.05.17.

Аннотация. В статье обосновывается теория и практика психосемантического подхода к исследованию понимания молитвы как основного жанра религиозного дискурса. С использованием классического семантического дифференциала по Ч. Осгуду, а также факторного анализа выделена и описана категориальная структура базисных оснований такого понимания – как в целом для выборки исследованных украинцев, так и отдельно для четырех подгрупп представителей разных уровней религиозной активности (от наиболее низкого до наиболее высокого). Констатируется, что вначале относительно ортогональные измерения («Оценка», «Сила», «Активность», «Упорядоченность», «Комфортность») понимания молитвенного дискурса на высших уровнях религиозной активности все более тесно переплетаются между собой, формируя особую холистичность мировосприятия верующего человека.

Ключевые слова: религиозный дискурс, молитва, понимание, психосемантика, семантический дифференциал.

Введение. Молитва – основополагающий жанр религиозного дискурса. И если верующий человек иногда может редко задействовать или вовсе исключить из своей жизни многие другие его жанры: например, слушание проповедей, участие в ритуальных церемониях или даже исповедование, то без молитвы – как диалога с Богом, теряется самая сущность личностной религиозности. При этом надо учитывать тот важный факт, что есть, по крайней мере, два уровня понимания молитвы: высший – религиозно-богословский, заложенный самой Библией и трудами великих религиозных мыслителей и подвижников; а также низший – повседневный, или психологический уровень, который соответствует уровню восприятия и мышления каждой конкретной личности. В то же время, можно утверждать про определенные типические закономерности и структуры такого понимания, соразмерные с базовыми механизмами человеческого восприятия мира в целом.

Продуктивной концептуальной рамкой познания подобных закономерностей и структур выступает психосемантика, а один из действенных способов эмпирического изучения соответствующих базисных оснований понимания той или иной предметной области – ставший уже классическим метод семантического дифференциала Ч. Осгуда. Именно к этому подходу, как одному из возможных и достаточно продуктивных, мы и обратились при изучении психологических особенностей понимания молитвенного дискурса.

Краткий обзор публикаций по теме. Психосемантика в современном научном мире определяется как область психологии, изучающая генезис, строение и функционирование индивидуальной системы значений, опосредствующих многие или практически все психические процессы и состояния личности, в особенности познавательные. При этом психосемантика изучает как общепсихологические аспекты построения соответствующих систем значений, так и дифференциально-психологические. В последнем случае ее задачей является реконструкция системы представлений конкретного индивида или группы индивидов о мире путем реконструкции системы его/ее индивидуальных значений – смыслов. Иными словами, психосемантика – истинный психологический путь к пониманию внутреннего мира человека.

В США и Западной Европе у истоков психосемантики стоят имена Ч. Осгуда, Дж. Сьюси, П. Таннеубаума, Дж. Фодора; в России – Е.Ю. Артемьевой, В.Ф.

Петренка, А.Г. Шмелева, в Украине соответствующие концепции развивают О.В. Дробот, Н.В. Зборовская, Н.А. Кучеровская, О.Н. Лозовая, Е.Г. Рихальская и др. Среди основных проблем и направлений, исследуемых современной психосемантикой, указываются: проблема означения и категоризации, связанная с выявлением значения, стоящего за определенными перцептивными признаками; в более широком смысле это и есть проблема исследования понимания чего-либо; выявление структуры множества значений и способов их организации – категориальных систем и форм представленности значений; в частности, в структурах семантической памяти; влияние мотивов и эмоций на семантическую организацию значений, что связано с понятием коннотативного значения [3, с. 268–271].

Несмотря на довольно широкую палитру описанных исследований в целом, психосемантический подход собственно к изучению религии и всех связанных с ней феноменов все еще довольно редок. Например, в Украине Е.С. Данилова изучает психологические особенности социальной перцепции православной иконы в культурно-историческом генезисе. Она утверждает, что для школьников с традиционным (нецерковным) образованием такое восприятие опосредованно следующими двухполюсными факторами: «Повседневное представление про рай – Повседневное представление про ад», «Самоопределение – Самоунижение (самопренебрежение)», а также «Жизнь в Боге – Жизнь вне Бога (или неверие в благодать)», «Покаяние – раскаяние»; в то же время, психосемантическое пространство восприятия православной иконы учащимися воскресных школ (при религиозных учреждениях) характеризуется двухфакторной своей структурой (с тоже двухполюсными факторами): «Хороший Пастырь – Плохой Пастырь» и «Заступничество – Беззащитность» [1, с. 16]. В России В.Ф. Петренко провел исследование представлений соотечественников о ценностных ориентациях мировых религий, в результате которого выделил четырехфакторную структуру категоризации данных представлений: 1) «Запрет на насилие – Насилие позволительно ради благих намерений», 2) «Требование к ограничению своих страстей и желаний – Потакание своим желаниям», 3) «Жесткая нормативность поведения – Возможность выбора», 4) «Иллюзорность бытия – Включенность в бытие, в мир людей» [2, с. 448–453]. Также за рубежом попытки психосемантического исследования религиозной веры представлены в рамках бо-

лее широкой «когнитивной науки о религии» (CSR – Дж. Андресен и др.) [5].

Но именно молитва (молитвенный дискурс) психо-семантическими методами практически не изучалась. Поэтому **цель статьи** – описание результатов психо-семантического исследования понимания молитвы как основного жанра религиозного дискурса.

Материалы и методы. Основным эмпирическим инструментом в нашем исследовании стал семантический дифференциал (СД) – предложенный еще в 1952 году Ч. Осгудом метод (шкальная техника) для измерения различий в понимании той или иной сферы или соответствующих ей понятий испытуемыми [6]. При этом имеется в виду тот уникальный смысл, который определенная персона, предмет, явление и т.д. приобрели в сознании индивидуума в связи с его жизненным опытом. В нашем исследовании использовался классический предметный СД с его 25 биполярными шкалами, отражающими базовые, кросскультурные аспекты понимания мира: «Легкий – Тяжелый», «Радостный – Грустный», «Слабый – Сильный», «Плохой – Хороший», «Большой – Маленький», «Темный – Светлый», «Активный – Пассивный», «Противный – Приятный», «Горячий – Холодный», «Хаотичный – Упорядоченный», «Гладкий – Неровный», «Простой – Сложный», «Расслабленный – Напряженный», «Влажный – Сухой», «Родной – Чужой», «Мягкий – Твердый», «Дорогой – Дешевый», «Быстрый – Медленный», «Злой – Добрый», «Жизнерадостный – Хмурый», «Любимый – Ненавистный», «Свежий – Несвежий», «Умный – Дурной», «Острый – Тупой», «Чистый – Грязный». В качестве объекта для оценки по всем вышеприведенным шкалам предлагалось понятие, а точнее процесс молитвы как таковой в общем – какой ее воспринимает и осмысливает каждый испытуемый.

Уточним, что если в классических психо-семантических экспериментах все эти шкалы, коррелируя друг с другом, образуют три относительно ортогональных фактора: «Оценка», «Сила» и «Активность», то в расширенных вариантах шкал, соответственно, выделяется больше факторов. Так, П. Бентлер и А. Лавойе, наряду с тремя базовыми осгудовскими факторами, выделяют также «Плотность», «Упорядоченность», «Реальность» и «Обычность»; а В.Ф. Петренко, кроме всех вышеперечисленных факторов, говорит также про «Комфортность» [2, с. 89-97].

Еще одна использованная в нашем исследовании методика – «Опросник религиозной активности» Д.О. Смирнова [4], с помощью которой все испытуемые были опрошены и условно поделены (через вычисление квартилей) на четыре подгруппы: 1) индивиды с самой низкой религиозной активностью, 2) индивиды с ниже среднего религиозной активностью, 3) индивиды с выше среднего религиозной активностью, 4) индивиды с самой высокой религиозной активностью.

Основным способом математико-статистической обработки данных закономерно стал факторный анализ, проведенный с помощью пакета компьютерных программ «SPSS» (версия 17.0). При этом использовался традиционный в психологии метод главных компонент, а также варимакс-вращение первично полученной факторной структуры до достижения ее оптимальности. Для определения числа значимых факторов был выбран критерий Кайзера, при котором число таких

факторов равняется числу компонент, собственные значения которых больше 1.

Выборку наших испытуемых составили украинцы с нескольких областей страны – представители разных социально-демографических групп: гендерных (женщины и мужчины), возрастных (от 17 до 60 лет) и образовательных (от среднего до законченного высшего образования), разных профессий, а также разных христианских конфессий и ответвлений – общей численностью 543 человека. Основной принцип формирования выборки – информированное добровольное участие в исследовании.

Результаты и их обсуждение. Факторизация матрицы данных, полученных со всей выборки, дает возможность говорить про шестифакторную категориальную структуру восприятия и понимания исследованными украинцами молитвенного дискурса. В совокупности эти шесть факторов объясняют 54,02 % дисперсии полученных оценок, то есть чуть более половины. Проанализируем их (в скобках будет приводиться степень корреляции каждой шкалы с соответствующим фактором):

1) *В первый фактор* (объясняет 13,60 % общей дисперсии) вошли такие полюса из 25 предложенных для оценивания шкал, как «Хорошая» (0,81), «Светлая» (0,74), «Приятная» (0,70), «Добрая» (0,68), «Сильная» (0,63) и «Упорядоченная» (0,46). В связи с таким семантическим наполнением фактор получил обобщающее название «*Хорошая сила и упорядоченность*»;

2) *Второй фактор* (10,32 % дисперсии) составили шкалы «Умная» (0,72), «Дорогая» (0,65), «Чистая» (0,64), «Родная» (0,61), «Любимая» (0,55), в связи с чем он проинтерпретирован как «*Рациональная близость и чистота*»;

3) *Третий фактор* (9,16 % дисперсии) образуют шкалы «Легкая» (0,71), «Расслабленная» (0,71), «Простая» (0,67), «Гладкая» (0,46), в связи с обобщением и абстрагированием значений которых он получил наименование «*Комфортность переживания*»;

4) *Четвертый фактор* (8,77 % дисперсии) составили шкалы «Острая» (0,74), «Свежая» (0,69), «Горячая» (0,44), «Гладкая» (0,43), «Мягкая» (0,42), обобщение непосредственных значений которых дает нам возможность условно озвучить его как «*Свежесть и приятность ощущения*»;

5) *Пятый фактор* (6,45 % дисперсии) образован двумя шкалами – «Радостная» (0,70) и «Жизнерадостная» (0,64), что довольно просто ассоциируется с названием «*Радость переживания*»;

6) *Шестой фактор* (5,75 % дисперсии) состоит из трех шкал – «Большая» (0,69), «Активная» (0,50) и «Твердая» (0,41), в связи с чем проинтерпретирован как «*Активная сила*».

В общем, только второй и пятый факторы могут рассматриваться как чистые, то есть полностью отвечающие «оценке» по Осгуду, тогда как все остальные факторы – смешанные. Например, первый фактор, как самый существенный, составляют и классические оценочные шкалы («хорошая» и т.д.), и шкала «силы», и шкала «упорядоченности».

Проанализируем теперь полученные результаты факторизации матрицы данных отдельно для каждой нашей подгруппы испытуемых с разными уровнями религиозной активности.

1. Респонденты с наиболее низким уровнем религиозной активности продемонстрировали восьмифакторную категориальную структуру понимания молитвенного дискурса, которая в целом объясняет 65,63 % общей дисперсии индивидуальных оценок:

1) фактор «Рациональная и добрая близость» (24,64 % общей дисперсии) – «Умная» (0,72), «Добрая» (0,66), «Чистая» (0,65), «Родная» (0,65), «Дорогая» (0,57), «Любимая» (0,53), «Жизнерадостная» (0,40);

2) фактор «Хорошая и медленная сила» (10,15 % дисперсии) – «Хорошая» (0,80), «Светлая» (0,73), «Сильная» (0,62), «Приятная» (0,57), «Медленная» (0,42);

3) фактор «Комфортная упорядоченность» (7,03 % дисперсии) – «Простая» (0,70), «Расслабленная» (0,67), «Гладкая» (0,64), «Упорядоченная» (0,57), «Легкая» (0,44);

4) фактор «Свежая и приятная активность» (5,24 % дисперсии) – «Свежая» (0,72), «Острая» (0,66), «Активная» (0,56), «Жизнерадостная» (0,51), «Любимая» (0,51), «Горячая» (0,44);

5) фактор «Радостная легкость» (5,08 % дисперсии) – «Радостная» (0,85), «Легкая» (0,65), «Жизнерадостная» (0,49);

6) фактор «Мягкая динамичность» (4,82 % дисперсии) – «Мягкая» (0,80), «Горячая» (0,48), «Быстрая» (0,45);

7) фактор «Вязкая медленность» (4,56 % дисперсии) – «Мокрая» (0,82) и «Медленная» (0,44);

8) фактор «Величина» (4,11 % дисперсии) – «Большая» (0,90).

Таким образом, у индивидов с наиболее низким уровнем религиозной активности доминирующая категориальная основа понимания молитвы состоит исключительно из оценочных шкал.

2. Респонденты с ниже среднего уровнем религиозной активности тоже продемонстрировали восьмифакторную категориальную структуру понимания молитвы, которая объясняет 59,34 % общей дисперсии, но при этом семантическое наполнение выделенных факторов заметно изменяется:

1) фактор «Добрая близость и сила» (14,97 % дисперсии) – «Добрая» (0,75), «Родная» (0,74), «Хорошая» (0,58), «Сильная» (0,53), «Чистая» (0,44);

2) фактор «Комфортная радость» (8,74 % дисперсии) – «Расслабленная» (0,76), «Легкая» (0,61), «Простая» (0,58), «Радостная» (0,53), «Гладкая» (0,42), «Жизнерадостная» (0,40);

3) фактор «Приятная активность и упорядоченность» (8,31 % дисперсии) – «Активная» (0,72), «Горячая» (0,63), «Упорядоченная» (0,62), «Приятная» (0,48), «Гладкая» (0,46);

4) фактор «Рациональная приятность» (7,01 % дисперсии) – «Умная» (0,73), «Светлая» (0,61), «Приятная» (0,51), «Чистая» (0,49), «Хорошая» (0,42);

5) фактор «Острота ощущений» (6,11 %) – «Острая» (0,82) и «Свежая» (0,73);

6) фактор «Сильная динамичность» (5,14 % дисперсии) – «Большая» (0,68) и «Быстрая» (0,63);

7) фактор «Приемлемость» (4,69 %) – «Любимая» (0,78);

8) фактор «Неусыхающая ценность» (4,38 % дисперсии) – «Влажная» (0,79) и «Дорогая» (0,40).

Как видим, у индивидов с ниже среднего религиозной активностью в структуре доминирующей категориальной основы понимания молитвы к оценочным шкалам добавляется еще и шкала «силы».

3. Респонденты с выше среднего уровнем религиозной активности, аналогично, продемонстрировали восьмифакторную структуру понимания молитвы; при этом семантическое наполнение и порядковость в чем-то схожих с предыдущими уровнями факторов снова изменяются:

1) фактор «Добрая упорядоченность и сила» (12,09 % дисперсии) – «Добрая» (0,79), «Светлая» (0,79), «Приятная» (0,73), «Хорошая» (0,73), «Упорядоченная» (0,48), «Сильная» (0,44);

2) фактор «Комфортность переживания» (8,29 % дисперсии) – «Простая» (0,78), «Расслабленная» (0,73), «Легкая» (0,64), «Гладкая» (0,53);

3) фактор «Приятная близость» (8,09 % дисперсии) – «Дорогая» (0,69), «Родная» (0,62), «Мягкая» (0,57), «Свежая» (0,48), «Чистая» (0,44);

4) фактор «Острота ощущений» (7,36 % дисперсии) – «Острая» (0,76) и «Горячая» (0,65);

5) фактор «Любимая рациональность» (6,94 % дисперсии) – «Любимая» (0,83), «Умная» (0,73), «Медленная» (0,43);

6) фактор «Жизненная радость» (6,93 % дисперсии) – «Радостная» (0,83) и «Жизнерадостная» (0,74);

7) фактор «Неусыхающая и чистая сила» (6,63 % дисперсии) – «Влажная» (0,74), «Сильная» (0,62), «Свежая» (0,45), «Чистая» (0,44);

8) фактор «Большая активность» (6,39 % дисперсии) – «Большая» (0,75) и «Активная» (0,56).

Таким образом, у индивидов с выше среднего религиозной активностью доминирующая категориальная основа понимания молитвенного дискурса включает в себя уже три типа шкал: кроме оценочных и шкалы «силы», также шкалу «упорядоченности».

4. В отличие от респондентов всех предыдущих уровней, индивиды с наивысшим уровнем религиозной активности продемонстрировали шестифакторную категориальную структуру восприятия и понимания молитвы, которая объясняет 64,79 % общей дисперсии:

1) фактор «Хорошая и приятная сила, близость, упорядоченность, рациональность» (21,50 % дисперсии) – «Хорошая» (0,92), «Светлая» (0,91), «Приятная» (0,85), «Добрая» (0,74), «Чистая» (0,69), «Сильная» (0,66), «Родная» (0,59), «Упорядоченная» (0,51), «Любимая» (0,50), «Умная» (0,45);

2) фактор «Рациональная, близкая, радостная активность и сила» (13,29 % дисперсии) – «Умная» (0,67), «Любимая» (0,67), «Горячая» (0,64), «Радостная» (0,60), «Родная» (0,55), «Чистая» (0,54), «Жизнерадостная» (0,60), «Активная» (0,44), «Большая» (0,41);

3) фактор «Приятная упорядоченность и активность» (9,64 % дисперсии) – «Гладкая» (0,72), «Упорядоченная» (0,54), «Острая» (0,57), «Свежая» (0,51), «Активная» (0,43);

4) фактор «Комфортность переживания» (9,18 % дисперсии) – «Расслабленная» (0,76), «Легкая» (0,75), «Простая» (0,68), «Мягкая» (0,50);

5) фактор «Свежесть ощущений» (5,92 % дисперсии) – «Влажная» (0,80), «Свежая» (0,45), «Острая» (0,42);

6) фактор «Медленная сила» (5,25 % дисперсии) – «Медленная» (0,74) и «Большая» (0,55).

Как можем теперь констатировать, доминирующая категориальная основа восприятия и понимания молитвенного дискурса у представителей наивысшего уровня религиозной активности, по сравнению со всеми низшими ее уровнями, наиболее семантически богата, поскольку включает в себя сразу 10 разноаспектных шкал, которые принадлежат к «оценке», «силе» и «упорядоченности». При этом, если у респондентов с наиболее низким уровнем религиозной активности в структуре базовой категориальной основы наибольший вес имеет рациональность («умная»), то у представителей наивысшего уровня – общая оценочная шкала «хорошая». Иными словами, с нарастанием проявлений религиозности личности классическая дилемма «верю, потому что знаю (понимаю)» или «знаю (понимаю), потому что верю» решается все-таки в пользу последнего варианта.

Выводы. Понимание молитвенного дискурса – в высшей степени сложный процесс, который, на первый взгляд, почти не поддается или мало поддается своему научному изучению. В то же время современная психология наработала определенный арсенал мощных концептуальных и диагностических средств, позволяющих до некоторой степени успешно продвигаться в направлении такого изучения. К их числу относятся и психосемантический инструментарий – в частности, ставший уже классическим метод семантического дифференциала, выявляющий базисные основания категоризации того или иного аспекта жизни личностью.

Использование описанного подхода сделало возможным научно обоснованное выделение и интерпретацию шести значимых факторов – категориальных

оснований восприятия и понимания молитвенного дискурса исследованными индивидами, а именно: «Хорошая сила и упорядоченность», «Рациональная близость и чистота», «Комфортность переживания», «Свежесть и приятность ощущения», «Радость переживания» и «Активная сила». Также исследованы и описаны отличия факторной структуры понимания молитвы респондентами с разными уровнями религиозной активности. Так, если для украинцев с наиболее низким уровнем такой активности доминантной категориальной основой в данной структуре оказалась «Рациональная и добрая близость» (наибольший вес тут получила оценочная шкала «Умная»), то для украинцев с уровнем религиозной активности ниже среднего – категория «Добрая близость и сила» (наибольший вес, соответственно, у шкалы «Добрая»), с выше среднего уровнем – «Добрая упорядоченность и сила» (наибольший вес, аналогично, у шкалы «Добрая», но несколько в ином семантическом окружении), а для украинцев с самым высоким уровнем религиозной активности – «Хорошая и приятная сила, близость, упорядоченность, рациональность» (в этом случае наибольший вес – у шкалы «Хорошая»).

Таким образом, чем выше уровень религиозной активности личности, тем более интегрировано она воспринимает и понимает молитвенный дискурс – то есть, в категориальных структурах ее мышления основные и вначале относительно ортогональные факторы («Оценка», «Сила», «Упорядоченность» и т.д.) с соответствующими им дуальными шкалами все более тесно и гармонично взаимодействуют между собой. Другими словами, на полную силу заявляет о себе имманентная холистичность мировосприятия и миропонимания верующего человека.

ЛИТЕРАТУРА

1. Данилова О.С. Психологічні особливості соціальної перцепції православної ікони в культурно-історичному генезисі: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.01 «загальна психологія, історія психології» / О.С. Данилова. – Одеса, 2010. – 20 с.
2. Петренко В.Ф. Основы психосемантики / В.Ф. Петренко. – 2-е изд., доп. – СПб.: Питер, 2005. – 480 с.
3. Психология XXI века: Учебник для вузов / Под ред. В.Н. Дружинина. – М.: ПЕР СЭ, 2003. – 863 с.
4. Смирнов Д.О. Описание процедуры стандартизации психометрической методики «Опросник религиозной активности» / Д.О. Смирнов // Научный психологический журнал. – 1999. – № 1–2. – С. 159–172.
5. Gardiner M., Engler S. The Philosophy and Semantics of the Cognitive Science of Religion // Journal for the Cognitive Science of Religion, Vol 3, No 1 (2015). – Retrieved 23.04.2017 from <https://journals.equinoxpub.com/index.php/JCSR/article/view/21033>
6. Osgood C.E. The Nature and Measurement of Meaning // Psychological Bulletin, Vol. 49, No 3 (May 1952). – Pp. 197–237.

REFERENCES

1. Danilova, E.S. (2010). The Psychological Properties of an Icon's Social Perception in the Historical Genesis: Manuscript of the Dissertation on the Receipt of Scientific Degree of Candidate of Psychological Sciences after Specialty: 19.00.01 «general psychology, history of psychology». – Odessa: National Mechnikov University.
2. Petrenko, V.F. (2005). The Basics of Psychosemantics. – 2-d ed., aug. – St.P-B: Piter.
3. Psychology of the XXI Century: A Handbook (2003) / Ed. by V.N. Druzhynin. – M.: PerSe.
4. Smirnov, D.O., (1999). Description of Procedure of the Psychometric Methodic's «The Questionnaire of Religious Activity» Standardization // The Scientific Psychological Journal, 1999, № 1–2. – Pp. 159–172.

Psychosemantics of comprehending prayer discourse

N. M. Savelyuk

Abstract: The article substantiates the theory and practice of the psychosemantic approach to the study of comprehending the prayer as the main genre of religious discourse. With the help of the classical semantic differential according to Ch. Osgood, as well as factor analysis, the categorical structure of the basic notions of such comprehending is identified and described, both for the general sample of the researched Ukrainians and for four subgroups of representatives of different levels of religious activity (from the lowest to the highest level). It is stated that at first relatively orthogonal measurements («Evaluation», «Strength», «Activity», «Accuracy», «Comfort») of comprehending prayer discourse at higher levels of religious activity are increasingly connected with each other, thus forming a particular holistic view of the believer's worldview.

Keywords: religious discourse, prayer, comprehending, psychosemantics, semantic differential.

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