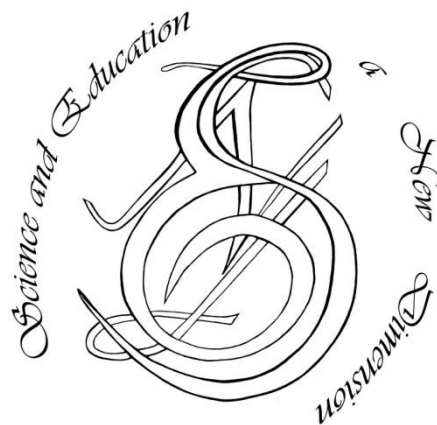


SCIENCE AND EDUCATION A NEW DIMENSION

PEDAGOGY
AND
PSYCHOLOGY



p-ISSN 2308-5258

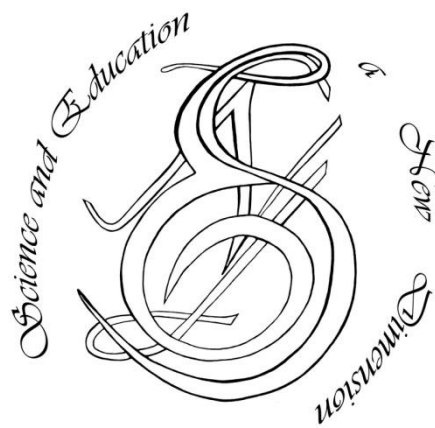
e-ISSN 2308-1996

VII(81), Issue 201, 2019 Sept.

SCIENCE AND EDUCATION A NEW DIMENSION

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2019-201VII81>

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; ICV 2016: 73.35; ICV 2018: 90.25

GOOGLE SCHOLAR

CROSSREF (DOI prefix:10.31174)

ULRICHS WEB GLOBAL SERIALS DIRECTORY

UNION OF INTERNATIONAL ASSOCIATIONS YEARBOOK

SCRIBD

ACADEMIA.EDU

CONTENT

PEDAGOGY	7
Структурно-функціональна модель формування готовності майбутніх учителів біології до професійної діяльності в умовах практичної підготовки <i>Л. І. Довгопола</i>	7
Peculiarities of tutoring functioning at the German HEEs in accordance with higher education standards and norms <i>O. S. Ivanyska</i>	11
Інформаційна взаємодія при формуванні професійно-педагогічної мобільності студента в освітньому середовищі закладу вищої освіти <i>О. М. Ієвлєв, В. І. Дубук</i>	14
Використання фразеології для формування комунікативної компетентності з давньогрецької мови <i>О. В. Лазер-Паньків, В. М. Шовковий</i>	18
Journalism as a field of study in the US higher education system <i>K. Martsikhiv, N. Mukan</i>	23
Use of risk-management as a new technology in the system of education management <i>I. S. Paslavska</i>	27
The Usage of Bloom’s Taxonomy in Teaching Chinese Phonetics to the Speakers of Other Languages <i>T. Pereloma</i>	30
Theoretical underpinning of the students’ autonomy development pattern in higher educational institutions <i>R. Popov</i>	32
Доминанти становлення професійної позиції майбутнього учителя <i>Д. А. Прима</i>	36
Теоретичні засади професійної підготовки фахівців у галузі права в системі вищої освіти Канади <i>Л. Б. Столярчук, Н. В. Мукан</i>	40
Formation of foreign language competence of future metallurgies by use of information and communicative technologies <i>I. Zaichenko</i>	44
Концептуалізація поняття «прокрастинація» з позиції теорії тимчасової мотивації <i>О. В. Журавльова, О. А. Журавльов</i>	48
PSYCHOLOGY	51
Уявлення про вищі прояви психіки у філософсько-психологічній традиції на рубежі XIX-XX століть: концепція структури слова як аспекту свідомості Густава Густавовича Шпета <i>О. А. Мельник</i>	51
Психологические защиты в контексте саморегуляции <i>Л. К. Велитченко, И. В. Мельничук, Л. Н. Цибух</i>	58

PEDAGOGY

Структурно-функціональна модель формування готовності майбутніх учителів біології до професійної діяльності в умовах практичної підготовки

Л. І. Довгопола

ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»

Corresponding author. E-mail: bogysh@ukr.net

Paper received 08.07.19; Accepted for publication 23.07.19.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2019-201VII81-01>

Анотація. Розглянуто наукові підходи науковців щодо моделювання педагогічного процесу в закладах вищої освіти. Доведено, що структурно-функціональні моделі як сукупність мети, принципів, структури, педагогічних умов, методів і засобів їх реалізації найбільш повно віддзеркалюють систему дій і етапів у процесі формування готовності майбутніх учителів біології до професійної діяльності в умовах практичної підготовки. Запропоновано й теоретично обґрунтовано структурно-функціональну модель формування готовності студентів-біологів до професійної діяльності у процесі практичної підготовки. Визначено та охарактеризовано чотири основні взаємопов'язані структурні блоки означеної моделі, а саме: цільовий, теоретико-методологічний, змістово-операційний, результативний.

Ключові слова: моделювання, педагогічна модель, блоки, практична підготовка, майбутні вчителі біології.

Науково-технічний прогрес істотно впливає на розвиток сучасного освітнього процесу, зумовлює підвищення вимог до якості підготовки учнів у закладах загальної середньої освіти і, відповідно, до якості професійної підготовки майбутніх учителів. Реалізація означених вимог передбачає зміщення акцентів із необхідності передачі фіксованої кількості навчального матеріалу на формування таких якостей особистості, які дозволяють їй активно розвивати свої здібності, нетрадиційно підходити до розв'язання виникаючих життєвих і професійних проблем, активно використовувати набуті знання й уміння. Багатоаспектність професійної підготовки майбутніх учителів потребує розгляду процесу професійного навчання у його цілісності та взаємозв'язку компонентів. Повною мірою це стосується і готовності майбутніх учителів біології до професійної діяльності, якість якої залежить не лише від успішності засвоєння студентами профільних дисциплін, але й від результатів практичної підготовки.

Для того, щоб модернізувати традиційну систему практичної підготовки майбутніх учителів біології у закладах вищої педагогічної освіти, необхідно спочатку розробити її педагогічну модель, тобто «подумки сформулювати ідеальне уявлення про раціональні способи формування необхідного рівня готовності до професійної діяльності майбутніх учителів» [2, с. 159].

Поняття «модель» і процес моделювання широко використовують у психолого-педагогічних дослідженнях. Вони розглядаються у працях таких науковців: С. Архангельського, В. Анісімова і Н. Пантіна, Н. Волкова, К. Гнезділова, С. Касярум, О. Степанової, О. Шапран та ін.

Так, у «Сучасному психолого-педагогічному словнику» за редакцією О. Шапран поняття «модель» (від лат. *modulus* – «міра, аналог, зразок») розкривається як: відтворення чи відображення об'єкту, задуму (конструкцій), опису чи розрахунків, що відображає, імітує, відтворює принципи внутрішньої організації або функціонування, певні властивості, ознаки чи (та) характеристики об'єкта дослідження чи відтворення (оригіналу); матеріально реалізована система, спрощений зразок об'єкта, яка потребує ретельного попереднього опису і схематизації внутрішніх процесів, спрощення алгоритму взаємодії

усіх окремих частин для отримання нової інформації про цей предмет. Модель органічно пов'язана з експериментом, створюється для дослідження в експерименті, не може бути зрозумілою поза зв'язком із експериментом. Побудова моделі фіксує штучно створений зразок певного об'єкта, який відображає структуру, властивості, функції, зв'язки та відношення між елементами цього об'єкта [8, с. 235-236]. У дослідженні педагогічних процесів, створення моделі є найкращим методом, який надає певну інформацію про процеси, що відбуваються у так званих «живих системах», зазначають К. Гнезділова, С. Касярум [1, с. 8].

Згідно психологічної енциклопедії за редакцією О. Степанова під моделлю розуміють «деяку систему об'єктів або знаків, яка відображає суттєві властивості оригіналу. Часткова подібність до оригіналу дає змогу використовувати модель як заміник оригіналу. Її відносна простота робить таку заміну особливо наочною і зумовлює перевірку істинності й повноти теоретичних уявлень у різних галузях знань» [6, с. 209].

Під моделюванням у педагогіці розуміють «метод опосередкованого пізнання за допомогою природних або штучних схем, які зберігають деякі особливості об'єкта дослідження та створюють можливість репрезентувати цей об'єкт у певних відношеннях і надати про нього нові знання» [9, с. 41].

Аналізуючи праці Л. Баурко, М. Білянської, О. Бондаренко, Н. Грицай, О. Іванців, В. Оніпко, С. Стрижак, Л. Нікітченко, О. Чернікової, Ю. Шапрана, А. Яворського та ін., щодо професійної підготовки майбутніх учителів біології, можемо сказати, що в процесі проведення педагогічного дослідження ученими використовуються різні види моделей, які відрізняються між собою за певними ознаками, саме: за способом побудови, за способом реалізації, за сферою застосування, за ступенем деталізації, за структурою, за розвитком у часі, за ступенем відтворення основних рис системи тощо. Кожний різновид моделі передбачає досягнення дослідником певної мети.

У контексті методичної підготовки майбутніх учителів біології у педагогічних університетах Н. Грицай пропонує концептуальну модель, яку окреслює як засіб наукового пізнання і як прообраз педагогічного процесу,

зразок, за яким можна організувати підготовку здобувачів вищої освіти до методичної діяльності. Вона розглядає її як цілісне бачення особистісного й професійного розвитку майбутнього вчителя біології і методичного супроводу його діяльності згідно із авторською концепцією системи методичної підготовки майбутніх учителів біології. Основною метою розроблення моделі, як стверджує дослідниця, є вдосконалення та корекція системи методичної підготовки студентів-біологів, яка б відповідала сучасним вимогам [2, с. 161].

Ю. Шапран, аналізуючи сучасні моделі формування професійної компетентності майбутніх учителів та беручи до уваги процес оновлення вищої біологічної освіти, робить висновок, що концептуальна модель формування професійної компетентності майбутніх педагогів-біологів повинна включати систему компонентів, які являють собою об'єктивну та достатньо повну інформацію про мету, зміст, характер і результат діяльності майбутніх учителів; компоненти процесу формування професійної компетентності; науково-методичне забезпечення процесу підготовки та психолого-педагогічні умови його ефективності, утворюючи, таким чином, ідеальну, описову прогностичну модель [9, с. 41-42].

Найчастіше в педагогічних дослідженнях науковці використовують структурно-функціональні моделі, які враховують взаємозв'язки між структурними компонентами та їх функціями. Так, М. Скиба у процесі дослідження підготовки студентів до еколого-педагогічної діяльності розглядає означену педагогічну модель як відкриту і динамічну систему, що водночас є підсистемою професійної підготовки майбутніх учителів біології та підсистемою екологічної освіти і виховання, яка складається із компонентів, які взаємодіють між собою структурно та функціонально і в єдності забезпечують готовність майбутніх учителів біології до еколого-педагогічної діяльності в закладі загальної середньої освіти. Вона наголошує, що кожна підсистема перебуває у тісному взаємозв'язку з іншими складовими різних ієрархічних рівнів [7, с. 15].

Незважаючи на наявність фрагментарних досліджень фахової підготовки педагога-біолога, моделювання формування готовності майбутніх учителів біології до професійної діяльності в умовах практичної підготовки ще не було предметом спеціального дослідження.

З огляду на це **метою статті** є розробка й теоретичне обґрунтування структурно-функціональної моделі формування готовності майбутніх учителів біології до професійної діяльності в умовах практичної підготовки.

Оскільки структурно-функціональна модель об'єктивно відображає систему дій і етапів, а саме: мету, принципи, структуру, функції, організаційно-педагогічні умови та технологію їх реалізації, для нашого дослідження обрано саме її.

Із метою цілеспрямованого формування готовності майбутніх учителів біології до професійної діяльності у процесі практичної підготовки на основі теоретичного аналізу психолого-педагогічних праць, узагальнення ефективного педагогічного досвіду, власної викладацької діяльності було розроблено та теоретично обґрунтовано структурно-функціональну модель цього педагогічного процесу. Модель означеної якості включає чотири взаємопов'язані блоки, які дають уявлення про різні аспекти процесу формування готовності студентів-біологів до професійної діяльності у процесі практичної

підготовки: *цільовий, теоретико-методологічний, змістово-операційний, результативний*.

Охарактеризуємо детальніше структурні блоки запропонованої педагогічної моделі. У межах **цільового блоку моделі**, зазначено мету реалізації (цілеспрямоване формування готовності майбутніх учителів біології до професійної діяльності у процесі практичної підготовки) досліджуваного феномена. При її визначенні бралось до уваги, що очікуваним результатом, на досягнення якого спрямовано практичну підготовку студентів, є готовність майбутніх учителів біології до професійної діяльності, яку визначаємо як: *інтегративну динамічну якість особистості, що проявляється у рівні її володіння теоретичним матеріалом і вмінням оперувати ним у процесі розв'язання практичних завдань у межах викладання біологічних дисциплін у закладах загальної середньої освіти; наявності позитивної мотивації у студентів до здійснення професійної педагогічної діяльності, творчого потенціалу; прагненні до безперервної освіти*.

Формування готовності майбутніх учителів біології до професійної діяльності у процесі практичної підготовки рекомендуємо реалізувати за таких **організаційно-педагогічних умов**:

- забезпечення умотивованого використання завдань біологічного й методичного спрямування у процесі проходження студентами-біологами навчальних і педагогічних практик;
- використання інтегративного підходу в процесі практичної підготовки майбутніх учителів біології;
- творче застосування біологічних знань студентами-біологами під час науково-дослідної діяльності засобами інтерактивного навчання;
- залучення студентів до квазіпрофесійної діяльності з метою активізації потреб майбутніх учителів біології у творчому саморозвитку і рефлексії.

Ураховуючи, що умови – це обставини, особливості реальної дійсності, за яких відбувається або здійснюється що-небудь, вважаємо, що обґрунтовані організаційно-педагогічні умови досліджуваного феномена однаковою мірою стосуються усіх блоків структурно-функціональної моделі.

Теоретико-методологічний блок моделі вміщує у собі *методологічні підходи та педагогічні принципи*. За результатами проведеного аналізу генези проблеми професійної підготовки майбутніх учителів біології з'ясовано важливість використання системного (І. Блауберг, В. Кузьмін, В. Садовський, Ю. Шабанова, Е. Юдін та ін.), діяльнісного (Б. Ананьєв, Г. Атанов, Л. Виготський, М. Волкова, О. Леонтєв, С. Рубінштейн та ін.), середовищного (Ю. Мануйлов, О. Мігіна, О. Ярошинська, Ю. Шапран, В. Ясвін та ін.), інтегративного (О. Андреев, Г. Балл, Н. Булгакова, Г. Онкович, К. Wilber та ін.), контекстного (А. Вербицький, Н. Лаврентєва, О. Ларіонова, М. Левківський та ін.) методологічних підходів. *Системний підхід* визнано фундаментальним у дослідженні з позицій узгодження системи практичної підготовки як підсистеми цілісного освітнього процесу, що спонукає до пошуку таких компонентів і властивостей, що забезпечують його стійкість, визначають різновид і перспективу подальшого розвитку особистості як цілісної системи. У процесі практичної підготовки *діяльнісний підхід* передбачає організацію лабораторно-практичних занять, навчально-польових і педагогічних практик шляхом здійснення комплексних практичних дій, способів поведінки, необхідних майбу-

тнім учителям біології у подальшій професійній діяльності з метою розв'язання реальних навчально-виховних завдань. *Середовищний підхід* є пріоритетним у практичній підготовці студентів-біологів у процесі якої формується готовність до професійної діяльності й передбачає взаємозалежність природного й освітнього середовищ. *Інтегративний підхід* обраний із позицій вагомості встановлення взаємозв'язків між природничими (ботаніка, екологія, зоологія, фізіологія рослин, генетика з основами селекції, молекулярна біологія тощо), педагогічними і психологічними навчальними дисциплінами у процесі формування готовності майбутніх учителів біології до професійної діяльності в умовах практичної підготовки. *Контекстний підхід* окреслений як поєднання навчальної і професійної діяльності у процесі формування квазіпрофесійної підготовки студентів-біологів [4; 5, с. 118-119].

В основі освітнього процесу формування готовності майбутніх вчителів біології до професійної діяльності у процесі практичної підготовки обов'язковим є дотримання загальнопедагогічних принципів навчання й виховання: *науковості* (відповідність фахових знань, які отримує майбутній учитель біології у процесі практики, вимогам сучасної професійної освіти), *наступності* (ступовий перехід від одного етапу навчання до іншого, послідовної зміни рівня вимог до обсягу і глибини знань, умінь і навичок), *взаємозв'язку теорії із практикою* (підтвердження ефективності і якості освіти практикою), *наочності* (формування уявлень, понять і дій на підґрунті безпосереднього сприйняття предметів, явищ, процесів, що вивчаються, або їх зображень), *проблемності* (під час практичної підготовки студентів-біологів здобуття знань, умінь і навичок, що розвивають творче самостійне мислення у процесі розв'язання проблемних завдань).

Змістово-операційний блок пропонуваної педагогічної моделі охоплює організацію і процес формування досліджуваної якості. Він розкриває *дидактичне забезпечення* (лабораторно-практичні заняття із фахових дисциплін, навчальні та педагогічні практики), *основні форми організації навчання* (лабораторно-практичні заняття дослідницького характеру, науково-дослідна робота, навчально-польові й педагогічні практики, комплексна навчально-наукова екологічна стежка «Околицями Переяславщини», настановчі та звітні конференції, круглі столи, проблемні дискусії, студентські слухання тощо), *інноваційні методи й технології навчання*, що потребували творчого підходу:

- інтерактивні ігри («Ботанічні попрохальники», «Бьодінг», «Фітоніми», «Зооніми», «Хто більше?», «Фітовернісаж» тощо);
- навчальні тренінги («Моніторингові дослідження біорізноманіття» тощо);
- симуляційне та контекстне навчання (грамітація «Демонстрація дослідів на уроках біології»);
- інтерв'язі;
- метод проектів (*Project Based Learning, PBL*) – «Рідкісні види рослин: їх поширення і стан охорони», «Ресурси цінних лікарських рослин», «Мутаційна мінливість людського організму» тощо);

- професійні кейси;
- проблемно-зорієнтоване, дослідницьке (*Inquiry Based Learning, IBL*), змішане (перевернуте) навчання (*Blended Learning*).

Серед виокремлених *етанів* формування готовності до професійної діяльності визначальними виявилися: *організаційний* – розвиток позитивної мотивації і ціннісних орієнтацій до майбутньої професійної діяльності; усвідомлення мети фахової підготовки та прагнення досягати професійних вершин; стимулювання студентів-біологів до творчої діяльності й опанування ними професійними компетентностями; актуалізація потреби досягнення успіху в професійній діяльності; поглиблення самоаналізу власних здібностей тощо, *практичний* – розвиток професійних (психолого-педагогічних і біологічних) знань, умінь і навичок та перетворення їх на підґрунтя для практичної діяльності, *результативно-коригувальний* – порівняльний аналіз показників констатувального й формувального етапів педагогічного експерименту.

Результативний блок означеної структурно-функціональної моделі передбачає усвідомлення та оцінювання результатів сформованості рівнів досліджуваних структурних компонентів готовності майбутніх учителів біології до професійної діяльності, визначення певних недоліків підготовки й компонентів, на формування яких доцільно звернути особливу увагу в процесі практичної підготовки. Основними складовими блоку є структурні компоненти й критерії оцінки сформованості готовності майбутніх учителів біології до професійної діяльності: *аксіологічно-мотиваційний* (умотивованість до професійної діяльності майбутніх педагогів-біологів і ціннісні орієнтації щодо їх професійного розвитку); *когнітивно-операційний* (володіння майбутніми учителями біології компетентностями, що передбачені освітніми програмами, їх готовність до здійснення професійної діяльності); *рефлексивно-креативний* (розвиток рефлексивних і креативних здібностей студентів-біологів) та показники визначення рівнів сформованості (*креативний (високий), достатній (середній) і елементарний (низький)*) досліджуваної готовності [3, с. 79]. Результативний блок демонструє, у якій мірі отримані результати відповідають меті досліджуваного феномена, що відображена в цільовому блоці структурно-функціональної моделі.

Отже, запропонована структурно-функціональна модель формування готовності майбутніх учителів біології до професійної діяльності у процесі практичної підготовки, як комплекс взаємопов'язаних *цільового, теоретико-методологічного, змістово-операційного, результативно-коригувального* блоків презентує, у стислій формі, інформацію про структуру та зміст процесу практичної підготовки здобувачів вищої педагогічної освіти, вибір інноваційних методів й технологій навчання, форм організації навчання, діагностику сформованості готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності тощо. Організація освітнього процесу на основі окресленої моделі сприятиме підвищенню якості формування готовності до педагогічної діяльності майбутніх педагогів-біологів у закладах вищої освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гнезділова К. М. Моделі та моделювання у професійній діяльності викладача вищої школи: навч. посіб. Черкаси: Видавець Чабаненко Ю. А., 2011. 124 с.
2. Грицай Н. Б. Модель методичної підготовки майбутніх учителів біології у вищому навчальному закладі. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету*

імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія. 2014. Вип. 42(1). С. 159-165.

3. Довгопола Л. І. Структурні компоненти професійної підготовки майбутніх учителів біології. *Сучасний вимір психології та педагогіки*: зб. тез наукових робіт учасників Міжнар. наук.-практ. конф. (Львів, 25-26 травня 2018 р.). Львів: ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2018. С. 78-80.
4. Довгопола Л. І. Формування готовності майбутніх учителів біології до професійної діяльності у процесі практичної підготовки: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». Переяслав-Хмельницький, 2019. 207 с.
5. Довгопола Л. І. Методологічні підходи до вивчення проблеми формування готовності майбутніх учителів біології до професійної діяльності в процесі практичної підготовки. *Актуальні питання гуманітарних наук*: міжвузівський збір-

ник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Дрогобич: Видавничий дім «Гельветика», 2018. Вип.22, том 1. С. 116-122.

6. Психологічна енциклопедія / упоряд. О. М. Степанов. Київ: «Академвидав», 2006. 424 с.
7. Скиба М. М. Модель підготовки майбутніх учителів біології до еколого-педагогічної діяльності. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка*. Серія: Педагогіка. 2015. № 3. С. 13-19.
8. Сучасний психолого-педагогічний словник / авт. кол. за заг. ред. О. І. Шапран. Переяслав-Хмельницький (Київська область): Домбровська Я. М., 2016. 473 с.
9. Шапран Ю. П. Педагогічне моделювання у процесі формування професійної компетентності майбутнього вчителя біології. *Рідна школа*. 2012. №. 12. С. 39-43.

REFERENCES

1. Gnezdilova, K. M. Modeli ta modelyuvannya u profesijnij diyalnosti vykladacha vyshhoyi shkoly [Models and modeling in the professional activity of a high school teacher]: navch. posib. Cherkasy: Publ. Chabanenko Yu. A., 2011. 124 p.
2. Gritsay, N. B. Model metodichnoi pidgotovki maybutnikh uchiteliv biologii u vishchomu navchalnomu zakladi [Model of methodical preparation of future biology teachers in higher educational institutions]. *Naukovi zapiski Vinnitskogo derzhavnogo pedagogichnogo universitetu imeni Mikhayla Kotsyubinskogo*. Seriya: Pedagogika i psikhologiya. 2014. Vol. 42(1). P. 159-165.
3. Dovgopola, L. I. Strukturni komponenti profesijnoi pidgotovki maybutnikh uchiteliv biologii [Structural components of vocational training for future biology teachers]. *Suchasniy vimir psikhologii ta pedagogiki*: zb. tez naukovikh robit uchastnikiv Mizhnar. nauk.-prakt. konf. (Lviv, 25-26 travnya 2018 r.). Lviv: GO «Lvivska pedagogichna spilnota», 2018. P. 78-80.
4. Dovgopola, L. I. Formuvannya gotovnosti maybutnikh uchiteliv biologii do profesijnoi diyalnosti u protsesi praktichnoi pidgotovki [Formation of readiness of future teachers of biology for professional activity in the process of practical training]: dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.04 / DVNZ «Pereiaslav-Khmelnitskiy derzhavniy pedagogichniy universitet imeni Grigoriya Skovorodi». Pereiaslav-Khme'nitskiy, 2019. 207 p.
5. Dovgopola, L.I. Metodologichni pidkhodi do vivchennya problemi formuvannya gotovnosti maybutnikh uchiteliv biologii do profesijnoi diyalnosti v protsesi praktichnoi pidgotovki [Methodological approaches to the study of the problem of forming the readiness of future teachers of biology for professional activity in the process of practical training]. *Aktualni pitannya gumanitarnikh nauk: mizhvuzivskiy zbirnik naukovikh prats molodikh vchenikh Drogobitskogo derzhavnogo pedagogichnogo universitetu imeni Ivana Franka*. Drogobich: Vidavnicniy dim «Gelvetika», 2018. Vol.22, tom 1. P. 116-122.
6. Psikhologichna entsiklopediya [Psychological Encyclopedia] / uporyad. O. M. Stepanov. Kiev: «Akademvydav», 2006. 424 p.
7. Skiba, M. M. Model pidgotovki maybutnikh uchiteliv biologii do ekologo-pedagogichnoi diyalnosti [Model of preparation of future teachers of biology for ecological and pedagogical activity]. *Naukovi zapiski Ternopilskogo natsionalnogo pedagogichnogo universitetu imeni Volodimira Gnatyuka*. Seriya: Pedagogika. 2015. № 3. P. 13-19.
8. Suchasniy psikhologo-pedagogichniy slovnik [Modern psychological and pedagogical dictionary] / avt. kol. za zag. red. O. I. Shapran. Pereiaslav-Khmelnitskiy (Kiev region): Dombrovska Ya. M., 2016. 473 p.
9. Shapran, Yu. P. Pedagogichne modelyuvannya u procesi formuvannya profesijnoi kompetentnosti majbutnogo vchytelya biologiyi [Pedagogical modeling during the process professional competence formation of the future teacher of biology teacher]. *Ridna shkola*. 2012. №. 12. P. 39-43.

Structural-functional model for formation of future teachers of biology to professional activity in practical training conditions

L. I. Dovhopola

The article deals with the approaches of scientists to modeling the pedagogical process. It is proved that structural-functional models as a set of goals, principles, structure, pedagogical conditions, methods and means of their realization most fully reflect the system of actions and stages in the process of forming the readiness of future teachers of biology to professional activity in the context of practical training. The structural and functional model of forming the readiness of future biology teachers for professional activity in the process of practical training is proposed and theoretically substantiated. The four main interconnected structural blocks of the indicated model are identified and characterized: target (meta), theoretical and methodological (methodological approaches to the problem of the investigated phenomenon: systemic, environmental, activity, contextual, integrative, general pedagogical principles of teaching: scientific, continuity, the relationship between theory and practice, visibility, problem), content-operational (didactic support, stages, forms, methods and technologies of learning), productive (structural components: developmentaxiological-motivational, cognitive-operational, reflexive-creative, criteria, levels: creative, sufficient, elementary and the result of forming the readiness of future teachers of biology to professional activity). The organizational and pedagogical conditions of the investigated phenomenon are outlined: provision of reasoned use of the tasks of biological and methodical direction in the process of passing by students-biologists of educational and pedagogical practices; use of the integrative approach in the process of practical training of future biology teachers; creative application of biological knowledge by biology students during research activities through interactive learning; involving students in quasi-professional activities in order to enhance the needs of future biology teachers in creative self-development and reflection), which equally apply to all blocks of the proposed model. The proposed structural and functional model of forming the readiness of future teachers of biology for professional activity in the process of practical training as a complex of interconnected structural blocks presents in a concise form, information on the structure and content of the process of practical training of applicants for higher pedagogical education, the choice of innovative methods and learning technologies, forms of organization of training, diagnostics of the formation of readiness of future specialists for professional activities, etc. The organization of the educational process on the basis of the above-mentioned model will contribute to the improvement of the quality of the formation of readiness for the future pedagogical-biologists' training in higher education institutions.

Keywords: modeling, pedagogical model, blocks, practical training, future teachers of biology.

Peculiarities of tutoring functioning at the German HEEs in accordance with higher education standards and norms

O. S. Ivanytska

Lviv Polytechnic National University
Corresponding author. E-mail: kseniaivanytska@ukr.net

Paper received 14.06.19; Accepted for publication 01.07.09.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2019-201VII81-02>

Annotation. The article describes peculiarities of tutoring functioning at the HEEs of Germany in accordance with German higher education standards and norms. It is shown that Germany belongs to the countries with the best developed system of tutoring in higher education. The article includes information on higher education system, types of higher educational establishments and their coordination of the tutoring activity. The influence of the peculiarities of higher education organization on the tutoring implementation and functioning is outlined. The research justifies positive influence of tutoring on quality assurance, learning outcomes, increase of comfort and confidence among students as well as HEEs rating improvement. The increased interest among scholars to the tutoring, its benefits and possibilities of its implementation at HEEs is supported by a variety of scientific works in this direction.

Keywords: *tutoring, tutors, higher education, HEEs, internationalization.*

Introduction. The implementation of tutoring at universities has a long history and dates back to the medieval Cambridge and Oxford universities which are among the best universities of the world today. Taking into consideration the students success and universities rating increase, the idea of tutoring was supported by leading universities of the USA and Europe. Nowadays, Germany developed a well-organized system of tutoring at HEEs which is realized by senior students who help younger students to achieve success in the study. There are only differences in the approaches to the tutoring realization depending on the German States. Therefore, the article outlines the peculiarities of higher education in Germany and the role of tutoring as one of the key tools in German education.

Overview of the literature. The tutoring issues have been actively analyzed during recent years by a number of leading researchers from European countries as well as from the USA.

The **aim** of the article is to analyze higher education in Germany, its influence on the tutoring implementation and realization as well as the peculiarities of the tutoring functioning at German HEEs.

Materials and methods. To accomplish the aim of the article and to solve the set tasks of the study, a complex of methods are used: comparative – for the purpose of comparative analysis of different models of tutoring at German HEEs, search and bibliographic – with the aim of systematization, classification of scientific literature on the topic of research; comparative-historical method with the purpose of the degree study of the research problem, the synthesis of historical facts; specific search tools – for the study of archival funds, library catalogs and data, bibliographic publications, which made it possible to reproduce objectively and accurately historical facts and events; method of theoretical generalization, which contributes to the formulation of the study findings; analysis, synthesis, systematization and synthesis of scientific materials.

Presentation of the main material. Germany is a federative country in which the higher education system management, development and functioning is carried out on the two levels: federal and state (Zhuravska & Myronchuk, 2014, p. 198). Each of the states is characterized by a number of differences that are determined by their

needs, but it develops according to the trends outlined by the Federal Ministry of Education and Research in the context of the international educational area. Therefore, due to the HEEs autonomy, each HEE may develop its own policy concerning educational and scientific vision. However, at the same time HEEs reforms must correspond mainly to the standards and norms of the states and generally to the standards and norms of the Federal Government.

Ohiyenko (2012) emphasizes on the decentralization of higher education and divides universities into three types: Universities (Universitäten Universities) and higher schools (pedagogical, medical, theological, political, business and management, physical education and sports); specialized high schools or universities of applied sciences (german Fachhochschulen); college of arts, cinema and music (n.Kunst-, Film- und Musikhochschulen).

In the higher education system of Germany, someone may obtain a bachelor's degree after 3-4 years of study, a master's degree (1-2 years of study), a doctor of philosophy (2-3 years of study). The universities of applied sciences which include approximately 10% of students constitute the most part of higher educational establishments of private ownership (Böhm, 2015). Private institutions of higher education usually have well-established cooperation with enterprises that help future graduates with employment (Kravchenko, 2012). Besides, some universities cooperate with Chambers of commerce which also increases the cooperation of higher educational establishments with enterprises.

In 2001, the Federal Ministry of Foreign Affairs provided the report on the migration to Germany. A number of activities were undertaken to improve the conditions for the training of foreign students, teachers and researchers. All measures were aimed at accelerating the adaptation of foreign students to the German higher education system, including the procedure for foreigners registration, social security at German universities, the organization of free courses for the German language study etc. (Nosova & Makovoz, 2012).

The internationalization of higher education is comprehensively supported by the Federal Government. As universities are interested in increasing the number of foreign students, each of them has developed its own

internationalization strategy, aimed at academic mobility and the expansion of international research collaboration, technology transfer. Particular attention is paid to the academic mobility of students and professors. As of November 2015, 319,000 international students were enrolled in German higher educational establishments. It is also worth noting that 138,000 German students studied at foreign universities (Böhm, 2015).

In recent years, Germany has increased the total number of refugees. Consequently, tutoring functioning has become useful in solving current problems. The implemented system of tutoring facilitates the adaptation of foreign students, including refugee students and students coming under academic mobility programs. In this case, the tutors are responsible for the educational process and its organization.

Actually due to well-developed education system, Germany is considered one of the most comfortable countries for study. Students come to study mainly from Eastern Europe and China. Germany is the third country in the ranking of the most popular countries to study after the United States and Great Britain (Ohienko, 2012).

The establishment of tutoring is necessary to address the problems associated with the expansion of international activities of higher educational establishments, the introduction of an effective internal quality assurance system, to meet the requirements and expectations of students as well as transformations in educational programs that are developing in accordance with international educational standards.

The basis of tutoring is partnership, where one of the students is a tutor, and the other is a person who is taught by the tutor, which contributes to the students' scientific and personal development (Krajewska & Kowalczyk-Waledziak, 2014).

Systemic implementation of tutoring at the European higher educational establishments began in the second half of the twentieth century and continues to this day. In Germany it happened in 70-80 years of the twentieth century and it was connected with the students movement initiated in 1968 (German students movement). Students required the improvement of the educational conditions and asked for greater rights and freedoms. It resulted in the emergence of the need for tutoring. Accordingly, the research of the tutoring peculiarities has been increasing, the results and the developed recommendations are the basis for the activities of higher educational establishments regarding the implementation of the tutoring system.

While talking about the differences in tutoring implementation at the German HEEs, there are common features which exist almost at every HEE and different priorities. Firstly, let us discuss the common features. As the internationalization strategies develop at each HEE, there is the increase in the number of foreign students who come for study and foreign staffs who come for training, therefore almost at every university there are tutors who are responsible for the foreign students and staffs. Also, there are first semester tutors who help first year students to adapt to the students life and the peculiarities of the university structure and policy. Besides, there are subject tutors who help with subjects, home tasks, laboratory works etc. Subject tutors are highly needed at the tech-

nical HEEs as there are a lot of applied subjects, such as physics, mathematics, software engineering etc. It is difficult for students to deal with such difficult subjects individually, therefore, tutoring is very needed in this direction. At the same time, we may talk about differences in the tutoring system implementation. For example, at the University of Wuerzburg the attention is mostly paid on tutors who work with disable students. They organize the series of sport events through which they stress on the equality of all students. At the same time, the Brandenburg University of Technology mostly develops tutoring for refugees.

As it was mentioned above, HEEs have autonomy in the implementation of tutoring. They must correspond to the educational norms and standards of the state and the Federal Ministry of education sets general rules and strategic plans for the German education development. There is the Network of tutors in Germany (Netzwerk Tutorienarbeit an Hochschulen) which was created in 2009 and coordinates tutoring at the German HEEs. The main task of the Network is to provide a platform for discussion and improvement of the tutoring programs and the coordination of the tutors work at higher educational establishments in Germany. The Network of tutors closely cooperates with higher educational establishments which are members of the Network. It should be noted that universities in Germany use various practices of tutoring, and cooperation with the Networks of tutors is used to exchange experiences and to improve the quality of tutoring organization at the HEE (Netzwerk Tutorienarbeit an Hochschulen).

Conclusions. The article describes the current state of tutoring at higher educational establishments of Germany in accordance with higher education standards and norms. The conducted research allows us to make the following conclusions:

1. On the top level of the German education management there is Federal Ministry of Education and Research, the main goals of which include the provision of quality assurance in education at different stages of human life, including lifelong learning; research excellence through innovative strength and cooperation with industry; development of funding opportunities for the educational establishments.
2. The Federal Ministry of Education and Research closely cooperates with States (Länder) which have their own laws and regulations. In the process of tutoring realization each HEE must meet the requirements of the State where the HEE is located in terms of laws, standards and norms.
3. Tutoring at German HEEs includes cooperation between professors, senior students – tutors and first years students.
4. Active introduction of tutoring began in the second half of the XX century and was caused by the movement of students (Students movement, 1968) who wanted to protect their rights, freedom and possibilities for future perspectives.
5. Successful implementation of tutoring directly influences on quality assurance at HEEs, learning outcomes, rating of HEEs, comfortable conditions of study and future perspectives of graduates.

6. The important role in the tutoring organization at HEEs is played by the Network of tutors (Netzwerk Tutorienarbeit an Hochschulen) which coordinates the tutoring activity at the HEEs of Germany which belong to the Network.

7. The models and forms of tutoring organization in German higher education prove its effectiveness. Therefore, the German experience may be used in other countries in compliance with their higher education standards and norms.

REFERENCES

1. Журавська В., Мирончук Н.М. Педагогічна освіта в Німеччині, її сучасний стан та особливості // Модернізація вищої освіти в Україні та за кордоном: збірник наукових праць / за заг. ред. д.п.н., проф. С.С. Вітвицької, к.п.н., доц. Н.М. Мирончук. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. – С.198-199.
2. Кравченко К. А. Характерні риси та особливості організації вищої освіти Німеччини / К.А.Кравченко // Україна і світ: гуманітарно-технічна еліта і соціальний прогрес: матеріали Міжнародної науково-теоретичної конференції студентів та аспірантів. – Харків, 2012.
3. Носова О.В., Маковоз О.С. (2012). Вища освіта в Німеччині в контексті Болонського процесу. Економічна стратегія і перспективи розвитку сфери торгівлі та послуг. Вип.2., С.341-347. file:///C:/Users/OOO/Downloads/esprstp_2012_2_49%20(1).pdf
4. Огієнко О.І. (2012). Реформування вищої освіти Німеччини у 90-тих роках ХХ – початку ХХІ століття. Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи. Вип.5, С.289-295.
5. Bock, S., Iglar, B. & Schumacher, E.-M. (2006). Lernteamcoaching – Schlüsselkompetenzen in Vorlesungen vermitteln. Erfahrungen aus einem Projekt im Studiengang Informatik der FH Giessen-Friedberg. SQ-Forum. Schlüsselqualifikationen in Lehre, Forschung und Praxis, 2, S.3-14.
5. Böhm, T. (2015). The German Higher Education System and the Internationalization of Universities. Retrieved from: https://supporthere.org/sites/default/files/here_german_higher_education_system_hrk_bohm.pdf
6. Colvin, J. W. (2007). Peer tutoring and social dynamics in higher education. Mentoring and tutoring, 15 (2), pp. 165-181.
7. Krajewska, A. & Kowalczyk-Waledziak, M. (2014). Possibilities and Limitations of the Application of Academic Tutoring in Poland. Higher Education Studies, 4.3, 9-18.
8. Kröpke, Heike (2015): Tutoren erfolgreich im Einsatz. Ein praxisorientierter Leitfaden für Tutoren und Tutorentrainer, Opladen: Budrich Verlag.
9. Netzwerk Tutorienarbeit an Hochschulen. Retrieved from: <http://www.tutorienarbeit.de/>

REFERENCES

1. Zhuravska V., Myronchuk N.M. Pedagogical education in Germany, its current state and features // Modernization of higher education in Ukraine and abroad: a collection of scientific works / за заг. ред. д.п.н., проф. С.С. Вітвицької, к.п.н., доц. Н.М. Мирончук. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2014. – С.198-199.
2. Kravchenko K. A. Characteristic features and features of the organization of higher education in Germany / К.А.Кравченко // Ukraine and the world: humanitarian and technical elite and social progress: materials of the International scientific and theoretical conference of students and postgraduates. – Kharkiv, 2012.
3. Nosova O.V., Makovoz O.S. (2012). Higher education in Germany in the context of the Bologna Process. Economic strategy and prospects for the development of trade and services. Ed.2., С.341-347. file:///C:/Users/OOO/Downloads/esprstp_2012_2_49%20(1).pdf
4. Ohiyenko O.I. (2012). Reform of higher education in Germany in the 90 years of the XX - early XXI century. Adult Education: Theory, Experience, Perspectives. Ed.5, C.289-295.

Інформаційна взаємодія при формуванні професійно-педагогічної мобільності студента в освітньому середовищі закладу вищої освіти

О. М. Ієвлєв, В. І. Дубук

Національний університет «Львівська політехніка», Інститут права та психології, м. Львів, Україна
Corresponding author. E-mail: ievlev_lv@ukr.net, conf_citem_lviv@ukr.net

Paper received 18.06.19; Accepted for publication 05.07.19.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2019-201VII81-03>

Анотація. Досліджено інформаційну взаємодію при формуванні професійно-педагогічної мобільності студента в освітньому середовищі закладу вищої освіти. Проаналізовано підходи до структурування освітнього середовища, інформаційна взаємодія у ланці «студент–викладач», особливості формування професійно-педагогічної мобільності студента засобами віртуального середовища. Показано доцільність подальших досліджень з перевірки ефективності формування професійно-педагогічної мобільності студента в освітньому середовищі закладу вищої освіти.

Ключові слова: студент, інформаційна система, освітнє середовище, віртуальне навчальне середовище, професійно-педагогічна мобільність, інформаційна взаємодія.

Вступ. Постановка проблеми. Інтеграція України до європейського освітнього простору вимагає нових підходів до підготовки педагогічних і науково-педагогічних кадрів.

Ключова актуальна реформа Міністерства освіти і науки України має за мету створити школу, у якій буде приємно навчатись і яка даватиме учням не тільки знання, а й вміння застосовувати їх у житті [10], що передбачається у результаті застосування компетентісного підходу до формування знань.

Отже реформа передбачає створення принципово нового освітнього середовища, в якому буде працювати сучасний педагог. Наразі таке середовище створюються у початковій школі.

В той же час в системі освіти спостерігається відтік кваліфікованих педагогічних і науково-педагогічних кадрів, що викликано кризовими явищами в економіці країни, які особливо проявляються у сфері освіти (низький рівень заробітної плати, зниження рівня соціальних гарантій, зниження престижності професії тощо).

Проте ці негативні тенденції відкривають широкі можливості внесення позитивних змін у галузі для випускників педагогічних спеціальностей закладів вищої освіти. При цьому провідною формою підготовки студентів педагогічних спеціальностей - майбутніх викладачів, - виступає їх навчання в магістратурі.

Підготовка й перепідготовка майбутніх викладачів може здійснюватися, відповідно до чинного законодавства в сфері освіти України, здійснюється шляхом їх навчанням в магістратурі на педагогічних спеціальностях. При цьому у магістратуру на педагогічні спеціальності можуть вступати особи, які здобули освіту і диплом бакалавра за непедагогічними спеціальностями.

Важливим критерієм якості підготовки студентів правових, психологічних і педагогічних спеціальностей виступає їх рівень професійно-педагогічної мобільності.

Розробка технології підготовки професійно-педагогічно мобільного магістра в умовах магістратури повинна здійснюватися з урахуванням спрямованості його особистості, базового фаху, рівня сформованості на момент вступу до магістратури встановлених нами компетентностей (компонентів професійно-педагогічної мобільності, зокрема, діяльній та особистісної складових); навчально - виробничих і виховних ситуа-

цій, які передбачені відповідними навчальними дисциплінами та практиками освітньої програми [7, с. 35-36].

Це передбачає створення у закладі вищої освіти сучасного освітнього середовища, що включає інформаційні системи, провідною з яких для студентів та викладачів є віртуальне навчальне середовище.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В науковій літературі при дослідженні освітнього середовища для його опису використовуються такі терміни: «навчальне середовище», «виховне середовище», «розвивальне середовище», «предметно-розвивальне середовище», «професійне орієнтоване середовище», «культурно-освітній простір», «оточуючий простір» та т. ін.

Освітнє середовище закладу вищої освіти, як вказує О. Артюхіна, є континуумом, що складається із просторово-часових, соціально-культурних, діяльських, комунікативних, інформаційних та інших факторів. Ці фактори є умовами взаємодії особистості, яка розвивається, та об'єктивного світу вищої школи [2, с. 11 -12].

В структурі освітнього середовища у більшості досліджень, як вказує Н. Іванова виділяють від трьох до п'яти компонентів. При цьому практично всіма авторами виділяються соціальний (комунікаційно-організаційний, людський фактор), дидактичний (психодидактичний, технологічний, змістовно-методичний), просторово-предметний (фізичний) компоненти [8]

Для прикладу В. Радул виокремлює за критерієм часу у освітньому середовищі закладу вищої освіти три типи освітніх просторів: актуальний, ближній і перспективний.

Актуальний освітній простір призначений для реалізації конкретного навчального або ж позанавчального педагогічного заходу. Ближній освітній простір визначається через усвідомлення студентом цілей професійного досвіду, що набувається ним протягом усього навчального періоду. Перспективний освітній простір усвідомлюється студентом як структурно організована сукупність цілей, змісту, засобів входження у професію на етапі професійної адаптації в період працевлаштування [11, с. 21].

В умовах навчання в магістратурі актуальний та ближній освітні простори практично співпадають. За таких умов формування діяльній складової професійно-педагогічної мобільності майбутнього викладача відбуватиметься переважно у актуальному та ближ-

ньому освітньому просторі, а особистісної складової – у перспективному. При цьому в останній слід включити роботу наставника академічної групи (куратора) та практичні завдання, які вирішуватимуть студенти під час практик.

В той же час М. Братко виділяє у структурі середовища закладу вищої освіти особистісний, аксіологічно-смісловий, інформаційно-змістовий, організаційно-діяльнісний, просторово-предметний структурні компоненти [4, с. 15].

При цьому формування особистісної складової професійно-педагогічної мобільності при такому підході пов'язано переважно із аксіологічно-смісловим (місія, візія, стратегія, цінності, традиції, церемонії, ритуали, символи, корпоративна культура), а діяльної складової – організаційно-діяльнісним (форми, методи, способи, технології, стилі взаємодії суб'єктів освітнього процесу, способи комунікації, управлінські структури та механізми) компонентами освітнього простору.

Решта компонентів забезпечують, на нашу думку, в залежності від їх змістового наповнення формування обох складових професійно-педагогічної мобільності.

З іншого боку, на думку І. Нікітіної наявність освітнього середовища передбачає формування особистості за заданим взірцем, що передбачає функціонування системи впливів і умов [9, с. 11-12].

Наукомістке освітнє середовище – це сукупність соціальних, культурних, психолого-педагогічних і правових умов, засобів і технологій системи навчання, в результаті взаємодії яких у студентів формується методологічна культура науково-дослідницької, проектно-інноваційної та комунікаційної діяльності [12, с. 54].

Водночас в сучасних дослідженнях розглядають інформаційно-освітнє середовище закладу вищої освіти. Так Н. Бахмат вказує, що таке середовище передбачає: наявність системи взаємопов'язаних ІТ-засобів, програмного інструментарію хмарних сервісів, призначеного для забезпечення відкритості та доступності добору та модифікації засобів управління навчальною діяльністю, організації інтерактивного навчання; діагностування та контролю навчання на всіх етапах з метою можливого його коригування (застосування особистісно-орієнтованого підходу), зворотного зв'язку; багаторівневого та диференційованих підходів у навчальній діяльності з можливістю неперервного отримання on-line та off-line допомоги; гнучкості організації навчання [3, с. 2].

Метою роботи є аналіз інформаційної взаємодії при формуванні професійно-педагогічної мобільності студента у освітньому середовищі закладу вищої освіти.

Методи дослідження: вивчення та аналіз наукових джерел для розкриття сутності теоретико-методичних підходів до проблеми дослідження; теоретичне узагальнення і систематизація, за допомогою яких була дана характеристика проблемного поля дослідження і з'ясовані особливості інформаційної взаємодії при формуванні професійно-педагогічної мобільності майбутнього фахівця в освітньому середовищі закладу вищої освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасний розвиток суспільства характеризується невинним, систематичним зростанням об'ємів оброблюваної інформації. Відповідна тенденція є характерною для інформації у сфері освіти, в т.ч. вищої. Забезпечення наявності інформаційних систем для ефективного управління

освітнім процесом є одним із критеріїв, за яким визначається якість вищої освіти [1].

Інтенсифікація освітніх процесів, зокрема, у частині форм взаємодії "студент-викладач", нерозривно пов'язана з необхідністю застосування інформаційних систем та технологій (ІСТ). Застосування ІСТ, у свою чергу, потребує всебічного оновлення освітнього процесу, переведення його на відповідну матеріально-технічну та знаннєво-практичну базу.

Слід додати, що робота ІСТ передбачає використання зручних, дружніх, ефективних засобів взаємодії людини з апаратним і програмним забезпеченням. Саме такі засоби, методи і форми надає людино-машинний інтерфейс (ЛМІ). Тому роль ЛМІ в роботі сучасних ІСТ є надзвичайно важливою, що обумовлює необхідність вивчення, аналізу і розробки нових засобів ЛМІ [6, с. 4].

Сучасне освітнє середовище закладу вищої освіти потребує застосування ІСТ не лише для опрацювання значних об'ємів інформації, але й ефективної організації взаємодії різних елементів освітньої системи, включаючи учасників освітнього процесу. У закладі вищої освіти можуть бути створені такі інформаційні системи (на прикладі Національного університету "Львівська політехніка"): "Віртуальне навчальне середовище", "Абітурієнт", "Навчальні плани", "Розклад", "Наукові теми", "Аспірантура", "Середовище науково-технічної інформації SciEnceLP", "Кадрове забезпечення" тощо.

Міжособова взаємодія студент-викладач як "об'єкт-суб'єктного", так і "суб'єкт-суб'єктного" типів може реалізуватися засобами ІСТ. При цьому провідну роль відіграють інтерфейсні засоби програмного забезпечення інформаційної системи.

Взаємодія викладача і студента з використанням ІСТ подана на рис. 1. При цьому інформаційні системи виступають «посередником» між викладачем, студентом та інформаційним середовищем.

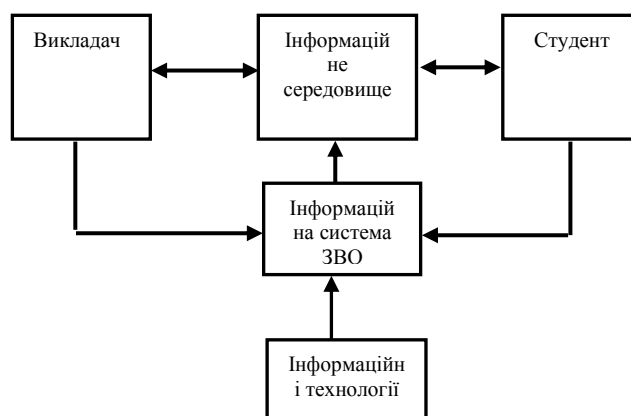


Рис. 1. Структурна схема інформаційної взаємодії викладача і студента з використанням інформаційних систем та технологій.

Серед сучасних тенденцій розвитку освітнього процесу у закладі вищої освіти можна спостерігати зростання об'єму знань, суттєве зменшення часових меж для стаціонарних, очних форм взаємодії "студент-викладач". При цьому така взаємодія супроводжується необхідністю інтенсифікації освітніх процесів викладу знань, їх опрацювання та контролю засвоєння, управління навчальним процесом.

Для студентів закладу вищої освіти провідною інформаційною системою є «Віртуальне навчальне середовище» (ВНС) - мережевий сервіс для щоденного користування, що містить усі необхідні елементи теоретичних і практичних знань, контролю і самооцінки навчальної діяльності, форми організації адаптації, мотивації і творчої спрямованості [5].

Ефективна взаємодія студента і викладача у віртуальному навчальному просторі визначає в кінцевому рахунку результат процесу навчання в закладі вищої освіти.

Отже ВНС виступає важливим інструментом формування професійно-педагогічної мобільності студента, як майбутнього фахівця, в умовах магістратури.

Як свідчать результати наших досліджень структуру професійно-педагогічної мобільності становлять діяльнісна та особистісна складові. Діяльнісна складова визначається фаховою, педагогічною, проєктивною та психологічною компетентностями. Особистісна складова – мотиваційною, рефлексивною, адаптивною та творчою компетентностями [7, с. 35-36]

Відповідно до наведеного вище визначення ВНС може використовуватися для формування двох складових цього виду мобільності за умови врахування психолого-дидактичних та методичних особливостей організації освітнього процесу.

Педагогічна майстерність викладача в цих умовах проявлятиметься як в умінні викласти матеріал у доступній, сприйнятливій формі, так й у навичках формувати задачі, використовувати комп'ютерно-орієнтовані методи їх розв'язання. При цьому робота у ВНС повинна слугувати цілям активізації цільової студентської аудиторії, сприяючи розвитку її зацікавленості у вивченні навчального матеріалу, подоланню інформаційних бар'єрів, засвоєнню засобів і методів дистанційного навчання.

Використання ВНС для формування діяльнісної складової професійно-педагогічної мобільності майбутніх фахівців в умовах магістратури має враховувати той факт, що програмні результати навчання пов'язані із професійною компетентністю, зазвичай, набуваються такими студентами на попередньому (бакалаврському) освітньому рівні. Так, випусник бакалаврату спеціальності «Прикладна математика та інформатика» може здобувати спеціальність викладача математики у педагогічній магістратурі на основі вже здобутих знань, вмінь і навичок. У цьому випадку у ВНС варто передбачити посилання на зовнішні сервіси для активізації фахових знань, вмінь та навичок.

Опанування проєктною і педагогічною компетентностями, засобами дистанційного навчання передбачає розміщення у ВНС відповідних педагогічних навчальних дисциплін («Методика навчання математики: дидактичне проєктування», «Методика викладання у загальноосвітньому навчальному закладі» та т.п.).

Опанування психологічною компетентністю передбачає розміщення у ВНС відповідних психолого-педагогічних дисциплін («Психопедагогіка управління», «Загальна педагогіка» та т.п.). В той же час опанування цієї компетенції неможливо без спілкування off-line при виконанні практичних завдань під час практичних (семінарських) занять і проходженні практики.

При цьому використання засобів дистанційного навчання у педагогічному спілкуванні має сприяти зменшенню рольових бар'єрів, гуманізації відносин, покращувати спілкування учасників освітнього процесу, що має стати частиною професійного досвіду майбутніх фахівців та пов'язано саме із психологічною компетентністю.

Використання ВНС для формування особистісної складової професійно-педагогічної мобільності майбутніх викладачів пов'язано зі змістом відповідних психолого-педагогічних (педагогічних) дисциплін (як у випадку із психологічною компетентністю), що спонукатиме майбутніх викладачів бути мотивованими, рефлексивними, адаптивними. При цьому для впливу на особистість слід використовувати всі сервіси (інструменти) ВНС, включаючи елементи відеолекцій із прикладами еталонної професійної діяльності викладача та засоби зворотного зв'язку між студентом та викладачем.

Опанування творчою компетентністю передбачає розвиток творчості майбутніх викладачів при вирішенні творчих завдань семінарських і практичних занять з навчальних дисциплін спеціальності.

Формуванню професійної мобільності майбутнього викладача призначено введення до навчальних планів та розміщенні у ВНС авторських курсів («Професійна мобільність випусника навчального закладу», «Професійно-педагогічна мобільність викладача», «Професійно-педагогічна мобільність правника»).

Формування професійно-педагогічної мобільності передбачає опосередковане використання інших інформаційних систем закладу вищої освіти. Так, система «Наукові звіти ScielnceLP» дозволяє переглядати наукові досягнення викладачів, а система «Кадри» - їх відповідність займаним посадам. Це дозволяє залучати до навчання майбутніх фахівців в умовах магістратури висококваліфікованих педагогів.

При цьому використання ВНС як частини освітнього середовища (в тому числі при формуванні професійно-педагогічної мобільності) має свою специфіку.

Для уникнення негативних проявів використання ВНС при організації навчального процесу у закладі вищої освіти на практиці слід поєднувати інноваційні комп'ютерно-орієнтовані методи та форми навчання з класичними формами, що забезпечують більш тісне, безпосереднє міжособове спілкування між студентами та викладачами.

Зловживання використанням ВНС в окремих випадках може приводити до негативного результату – виникнення комп'ютерної чи Інтернет адикції у психологічно нестійких студентів та викладачів.

Процес використання інформаційних систем та технологій у діяльності закладів вищої освіти з позицій організації взаємодії у ланці «студент - викладач» може знижувати розвивальну складову процесу навчання, пов'язану з техніками мовлення, зменшуючи можливості розвитку діалогово-дискусійного компоненту взаємодії.

В той же час застосування інформаційних систем та технологій, як засобів контролю результатів навчального процесу, спрощує реалізацію контролю, уможливає оперативну обробку значних об'ємів даних результатів контролю, їх аналіз та інтерпретацію.

Висновки. Впровадження інформаційних систем та технологій в освітнє середовище закладу вищої освіти покращує інформаційну взаємодію у ланці «студент–викладач». Це розширює можливості освітнього процесу – сприяє впровадженню інновацій, зацікавлює студентів до навчання. Для студентів закладу вищої освіти провідною інформаційною системою є "Віртуальне навчальне середовище" (ВНС) – мережевий сервіс для постійного користування, що виступає важливим

інструментом формування професійно-педагогічної мобільності студента, як майбутнього фахівця, в умовах магістратури. Проведений нами аналіз дозволив виявити специфіку формування складових цього виду мобільності засобами ВНС.

Подальші дослідження доцільно спрямувати у напрямку перевірки ефективності формування професійно-педагогічної мобільності студента в освітньому середовищі закладу вищої освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Про вищу освіту: Закон України від 01.07.2014 № 1556-VII [Е. ресурс] // Відомості Верховної Ради (ВВР), 2014, № 37-38, ст.2004. Url: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/en/1556-18> (дата звернення: 11.06.2019).
2. Артюхина А. И. Образовательная среда высшего учебного заведения как педагогический феномен: (на материале проектирования образовательной среды медицинского университета): автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.08. Волгоград, 2007. 40 с.
3. Бахмат Н. В. Теоретичні і методичні засади педагогічної підготовки вчителів початкової школи в умовах інформаційно-освітнього середовища вищого навчального закладу: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. Київ, 2017. 39 с.
4. Братко М. В. Освітнє середовище вищого навчального закладу: функціональний аспект / М. В. Братко. Педагогічний процес: теорія і практика. 2015. Вип. 1-2. С. 11-18. Url: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pptp_2015_1-2_4 (дата звернення: 01.06.2019).
5. Віртуальне навчальне середовище / Національний університет «Львівська політехніка». Url: <http://lp.edu.ua/virtualne-navchalne-seredovyshe> (дата звернення: 11.06.2019).
6. Дубук В.І., Коцун В.І. Людино-машинний інтерфейс: Навч.-метод. посіб. у формі брошури для студентів вищих навч. закладів галузі знань 12 «Інформаційні технології» спеціальностей 121 «Інженерія програмного забезпечення», 122 «Комп'ютерні науки та інформаційні технології». - Львів: Європейський університет, Львівська філія, 2018. 70с.
7. Iyevlyev Oleksandr. Concept of forming professional and pedagogical mobility of the future lecturer in the master's degree. *Обрії: науково-педагогічний журнал*. 2018. №2(47). С. 33–36.
8. Иванова Н.В. Психолого-педагогические исследования образовательной среды школы: направления и перспективы. *Современные проблемы науки и образования*. 2014. №3.; URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=13042> (дата обращения: 01.06.2019).
9. Никитина И. В. Проектная деятельность как средство организации образовательной среды: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Москва, 2007. 23 с.
10. Нова українська школа / Міністерство освіти і науки України. Url: <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola>
11. Радул В. До уважень про соціальне середовище вищого навчального закладу. *Наукові записки*. Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2014. Вип.131. С. 18–22.
12. Скворцов А. А. Педагогические условия дистанционного обучения студента в наукоемкой образовательной среде: дис. ... канд. пед. н.: 13.00.01. Тамбов, 2015. 240 с.

REFERENCES

1. On high education: The Law of Ukraine on 01.07.2014 № 1556-VII [E. source] // Lists of Verkhovna Rada (VVR), 2014, № 37-38, p.2004. Url: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/en/1556-18> (date of request: 11.06.2019).
2. Artuhina A.I. The educational medium of high educational establishment as pedagogical phenomenon: (on material of educational medium design of medical university): author. dis. on competition on the Dr. Ped. Sc. degree: 13.00.08. Volgograd, 2007. 40 p.
3. Bahmat N.V. Theoretical and methodological principles of pedagogical studies of teachers of initial school in conditions of information-educational medium of high educational establishment: author. dis. on competition on the Dr. Ped. Sc. degree: 13.00.04. Kyiv, 2017. 39 p.
4. Bratko M.V. Educational medium of high education establishment: functional aspect / M.V. Bratko. *Pedagogical process: theory and practice*. 2015. Vol. 1-2. P. 11-18. Url: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pptp_2015_1-2_4 (date of request: 11.06.2019).
5. Virtual educational medium / National university «Lviv politechnic». Url: <http://lp.edu.ua/virtualne-navchalne-seredovyshe> (date of request: 11.06.2019).
6. Dubuk V.I., Kotsun V.I. Human-machine interface: educational-methodological manual in th form of brochure for students of high educational establishments in field of knowledge 12 «Information technologies» specialities 121 «Software engineering», 122 «Computer sciences and information technologies». -Lviv:European University,Lvivbranch,2018.70с.
8. Ivanova N.V. Psychological-pedagogical investigations of school educational medium: directions and perspectives. *Modern problems of science and education*. 2014. №3.; URL: <http://www.science-education.ru/ru/article/view?id=13042> (date of request: 01.06.2019).
9. Nikitina I.V. Project activity as means of educational medium organization: author. dis. on competition on the Cand. Ped. Sc. degree: 13.00.01. Moscow, 2007. 23 p.
10. New Ukrainian School / Ministry of education and science of Ukraine. Url: <https://mon.gov.ua/ua/tag/nova-ukrainska-shkola>
11. Radul V. To the imagination about social medium of high educational establishment. *Scientific notes*. Kirovograd: RSB KSPU named aft V. Vynnychenko, 2014. Vol.131. P. 18–22.
12. Skvortsov A. A. Pedagogical conditions of distance education of student at science filled educational medium: dis. on competition on the Cand. Ped. Sc. degree: 13.00.01. Tambov, 2015. 240 p.

Information interchange at the forming of professional-pedagogical mobility of student at educational medium of high educational establishment

O. M. Iyevlev, V. I. Dubuk

Abstract. The information interchange at the forming of professional-pedagogical mobility of student at educational medium of high educational establishment is investigated in the paper. The approaches for structuring of educational medium, information interchange in the chain “student-teacher” and features of forming of professional- mobility of student by means of virtual medium are analyzed. The advisability of the future investigations of effectiveness checking of student professional-pedagogical mobility forming at education medium of high educational establishment is indicated.

Keywords: student, information system, education medium, virtual education medium, professional-pedagogical mobility, information interchange.

Використання фразеології для формування комунікативної компетентності з давньогрецької мови

О. В. Лазер-Паньків, В. М. Шовковий

Інститут філології Київського національного університету імені Тараса Шевченка, м. Київ, Україна
Corresponding authors. E-mail: o.lazer-pankiv@knu.ua, slavshovk@gmail.com

Paper received 07.06.19; Accepted for publication 23.06.19.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2019-201VІІ81-04>

Анотація. У статті представлено результати аналізу особливостей впровадження компетентнісного підходу у процес навчання давньогрецької мови, а також специфіки формування комунікативної компетентності з давньогрецької мови (як мови, яка не має носіїв) шляхом залучення матеріалу з фразеологічного фонду давньогрецької мови. Особлива увага приділяється аналізу лінгводидактичного потенціалу давньогрецьких паремій при формуванні окремих складників комунікативної компетентності з давньогрецької мови: мовних, мовленнєвих, лінгвосоціокультурної та навчально-стратегічної субкомпетентностей.

Ключові слова: давньогрецька мова, паремія, комунікативна компетентність з давньогрецької мови, лінгводидактичний потенціал фразеології.

Вступ. Методика викладання класичних (зокрема, давньогрецької) мов як міждисциплінарна сфера не може залишатися осторонь тих процесів, які відбуваються у лінгвістиці, у лінгводидактиці та загалом у сучасній освіті. У зв'язку з приєднанням України до Болонського процесу в українській освітній парадигмі активно впроваджується компетентнісний підхід як «ключовий методологічний інструмент реалізації цілей Болонського процесу» [22, с. 31], перехід до якого означає «переорієнтацію з процесу на результат освіти в діяльнісному вимірі» [19, с. 84]. Саме цей підхід вважаємо за необхідне взяти за основу при аналізі лінгводидактичного потенціалу давньогрецьких паремій при формуванні іншомовної комунікативної компетентності (ІКК) у процесі навчання студентів-філологів давньогрецької мови (ДМ).

Короткий огляд публікацій з теми. Комунікативний підхід став пріоритетним напрямком модернізації освіти. Відтак на сучасному етапі розвитку лінгводидактики проблема формування та розвитку ІКК викликає зацікавлення багатьох вітчизняних та зарубіжних вчених (Н. Гез, І. Зимня, Є. Пассов, В. Сафонова, S. J. Savignon тощо). Термін «комунікативна компетентність», запроваджений ще у 1966 році Д. Хаймсом [6, с. 277] на позначення внутрішнього розуміння ситуаційної доречності, не втрачає актуальності у сучасній лінгводидактиці і є базовим у теорії комунікативного підходу при навчанні іноземних мов.

Незважаючи на велике розмаїття класифікацій компетентностей / компетенцій, які наводяться у працях вітчизняних та зарубіжних дослідників у галузі лінгводидактики (зокрема, О. Гулай, О. Овчарук, О. Пометун, О. Сальникової, М. Федоришина, А. Хуторського та інших) та у документах Ради Європи (зокрема, у матеріалах за результатами роботи учасників програми DeSeCo [5]), одностайною є думка науковців щодо визнання особливого значення ІКК як «основної глобальної мети навчання іноземних мов» [11, с. 183; 19, с. 90; 20, с. 66 та ін.]. В аспекті навчання іноземної мови ІКК є фаховою (subject related) компетентністю, адже вона «є специфічною для даної предметної області; безпосередньо пов'язана із спеціальними знаннями у предметній області; визначає профіль програми, тобто робить її індивідуальною, істотно відмінною від інших програм» (зокрема, [21, с. 44]).

Необхідність впровадження нових підходів у процес викладання ДМ та пов'язані з цим проблемні питання останнім часом дедалі частіше стають об'єктом лінгводидактичних досліджень в Україні та за її межами (зокрема, праці В. Шовкового [27], Q. R. Damas [3, с. 52], V. Tsafos та P. Seranis [9], B. I. Τσιότρας [10]). Адже «Давньогрецька мова» як навчальний предмет, як зазначають V. Tsafos та P. Seranis, традиційно «була засобом досягнення контакту з класичною мовою, яка... вважалася найвищою освітньою цінністю, оскільки сприяла мовному і розумовому розвитку студентів». У контексті такої позиції, на думку дослідників, визначилась методика навчання ДМ на кілька століть з акцентом на формі, а це, у свою чергу, «привело до граматичного формалізму і свого роду ритуалізму. Прийнятий метод викладання був орієнтований на мову, зосереджувався на граматиці та перекладі, а також догматично пропагував давньогрецьку мову в освіті як абсолютну, вічну модель мовної освіти» [9]. Уже в 1997 році у «Стандартах вивчення класичних мов» [7] було окреслено спрямованість методики навчання класичних (зокрема, ДМ) мов у комунікативну площину, що згодом було уточнено та розширено у «Стандартах» 2017 року [8]. Відтак, на сучасному етапі розвитку лінгводидактики проблема формування ІКК з ДМ є вкрай актуальною.

Особливості використання фразеологічного фонду мови у процесі формування ІКК у працях лінгводидактів висвітлено значно меншою мірою. Зокрема, розглядалися питання визначення критеріїв відбору фразеологічних одиниць у процесі навчання мови, лінгводидактичний потенціал різних тематичних груп ФО тощо (праці Г. Кузь, Н. Ядловської, Г. Наконечної, Ю. Сагати та ін.). Лінгводидактичний потенціал ФО, вживаних у фольклорних і авторських текстах, досліджує І. Глуховцева [12]. Проблеми навчання новогрецької ідіоматики присвячено працю G. Andreou, I. Galantomos [1]. Варто підкреслити, що проблеми включення фразеології у процес навчання іноземної мови аналізуються, головним чином, на матеріалі сучасних, «живих» мов. У методиці ж викладання класичних мов (зокрема, ДМ) цьому питанню не приділялась увага дослідників.

Метою дослідження є визначити та окреслити особливості використання пареміологічного фонду при формуванні комунікативної компетентності з ДМ у процесі

викладання нормативних курсів ДМ для студентів філологічного профілю.

Матеріали та методи дослідження. У процесі дослідження окресленої проблематики було використано метод теоретичного аналізу науково-методичної літератури з проблеми дослідження, узагальнення та систематизація емпіричного матеріалу, лінгвокультурологічного, структурно-семантичного та лінгвостилістичного аналізу фразеологічних одиниць.

Результати та їх обговорення. Структура ІКК є досить складною та багатокомпонентною, відтак серед науковців не існує єдиної думки щодо, наприклад, базових компонентів ІКК [11; 13; 18, с. 18; 25; 26].

Не вдаючись до детальної характеристики усіх існуючих класифікацій, зосередимо увагу лише на тих компонентах ІКК, які видаються релевантними та базовими саме в аспекті навчання ДМ студентів-філологів, з урахуванням особливого статусу ДМ як такої, яка не є мовою живого спілкування. Спираючись на результати досліджень структури ІКК, викладені у працях вітчизняних та зарубіжних дослідників, а також у нормативних документах Ради Європи [2, с. 10; 7; 8; 11; 13; 18, с. 18; 25; 26], у структурі ІКК з ДМ виокремлюємо такі компоненти (субкомпетентності):

- 1) мовні (лінгвістичні) компетентності;
- 2) мовленнєві компетентності;
- 3) лінгвосоціокультурна компетентність (соціокультурна, соціолінгвістична та соціальна);
- 4) навчально-стратегічна компетентність.

Зупинімося більш детально на особливостях застосування фразеологічного фонду ДМ при формуванні кожного із зазначених компонентів ІКК, оскільки для мов, які не використовуються для спілкування у сучасному світі і не мають носіїв, кожен із зазначених компонентів потребує уточнення та пояснення.

1) При формуванні **мовної (лінгвістичної) компетентності** з ДМ використання ФО є надзвичайно ефективним засобом, адже дозволяє проілюструвати певні граматичні правила та норми у дії, у контексті, пояснити особливості їх функціонування, таким чином формуючи систематичні знання граматичних правил, фонетики та лексики. Однак саме при формуванні граматичної компетентності виникають певні методологічні труднощі, пов'язані із необхідністю поступового, поетапного, дозованого залучення фразеологічного матеріалу (різномірневого та різноаспектного) у процес навчання мови. Відтак, постає проблема визначення певних критеріїв відбору матеріалу для фразеологічних мінімумів, особливо на початкових етапах вивчення мови. Зважаючи на те, що виклад матеріалу у нормативному курсі з ДМ традиційно відбувається за граматичним принципом, відбір ФО необхідно здійснювати, у першу чергу, на основі критерію граматичної складності та відповідності рівню володіння мовою студентів. Так, до першого фразеологічного мінімуму можна включити вислови, які містять лише форми теперішнього часу активного стану дієслів I дієвідміни або дієслова εἶναι, додаючи хіба що форми прямих відмінків іменників, які студенти можуть легко знайти у словнику або зрозуміти без словника та перекласти, навіть не починаючи вивчення теми «Іменник», наприклад: Ἀρεοπαγίτης εἶναι *бути ареопагітом* (про похмурих, мовчазних і гордовитих; від назви членів Ареопагу – давнього карного судилища в Афінах);

Ἄβυδος εἶναι *бути з міста Абідос* (про наклепників) [15].

2) **Мовленнєва компетентність.** У «Стандартах» зазначено, що «комунікаційна мета включає інтерпретативну комунікацію («Що автор окремого тексту хоче, щоб ви зрозуміли?»); міжособистісну комунікацію (обмін інформацією, реакціями, почуттями та думками шляхом переговорів і уточнення понять) та презентаційну комунікацію (використовується для створення повідомлення для певної мети і для певної аудиторії) [8, с. 7]. Як бачимо, мовленнєва компетентність тлумачиться розробниками «Стандартів» досить широко, адже включає усне використання, прослуховування та писання (*use orally, listen to, and write*) грекою у межах навчального процесу (7; 8). На нашу думку, таке розуміння змісту зазначеної компетентності виводить її за межі власне навчання ДМ. Зважаючи на те, що ДМ не є мовою живого спілкування, цілком погоджуємося з думкою В. Шовкового, що у системі навчання студентів-класиків ДМ зміст мовленнєвої компетентності обмежується мовленнєвою компетентністю у читанні [27, с. 2] (оскільки «читання – ключ до комунікації з античним світом» [7, с. 7]). Уже на початковому етапі вивчення мови, коли граматична компетентність у студентів ще не сформована на достатньому для читання зв'язних текстів рівні, на нашу думку, використання ФО як мікротекстів для формування мовленнєвої компетентності у читанні є доречним і виправданим. На матеріалі паремій відбувається поступове формування вмінь, на яких зосереджує увагу, зокрема, В. Шовковий: сприймати речення як смислове ціле; виділяти в тексті основні елементи; встановлювати смислові зв'язки між словами; здогадуватися про значення окремих слів, а також ігнорувати незнайомі слова; давати оцінку викладеним фактам; інтерпретувати та розуміти фактуальну, підтекстову, емотивну та оцінну інформацію тощо [27].

3) **Лінгвосоціокультурну компетентність** розглядатимемо як комплекс соціокультурної, соціолінгвістичної та соціальної [19, с. 93, с. 425-433] (суб)компетентностей. Численні дослідники пов'язують формування ІКК, у першу чергу, саме з соціокультурною та соціолінгвістичною компетентностями (М. Бушуєва, Р. Гришкова, Т. Колодько та ін.). Адже соціальне замовлення передбачає ознайомлення через мову з культурою країни, її традиціями, історією та сучасністю, що, своєю чергою, не обмежується вивченням певного обсягу культурологічних знань, а включає формування здатності і готовності розуміти і приймати культуру носіїв мов [14]. Як влучно зазначає С. Тер-Мінасова, «кожен урок іноземної мови – це перехрестя культур, це практика міжкультурної комунікації, тому що кожне іншомовне слово відображає іноземний світ та іноземну культуру: за кожним словом стоїть зумовлене національною свідомістю уявлення про світ» [24, с. 23].

а) Як зазначає J. Gruber-Miller, «незалежно від того, усвідомлюємо ми це чи ні, ми, викладачі греки (та латини), маємо справу з культурою: з її збереженням, передачею та розумінням. Навчання культури не є таким собі чудовим додатком до навчання давньогрецької мови, а є суттєвою частиною на всіх рівнях навчання давньогрецької мови, включаючи початковий рівень» [4, с. 1]. Саме знання про географію Давньої Греції, суспільно-державний устрій, історію, економіку, освіту, культуру, побут, матеріальні та духовні цінності, етнокультурні

особливості, специфіку соціальної поведінки, уміння розпізнавати й розуміти соціокультурну інформацію в тексті, адекватно її інтерпретувати, а також готовність розуміти і приймати культуру передбачає **соціокультурна компетентність** з ДМ. Тому, очевидно, саме при формуванні соціокультурної компетентності з ДМ використання фразеологічного фонду, який «є невичерпним інформаційним джерелом, семіотичним феноменом, який зберігає і транслює наступним поколінням стереотипні уявлення етносу про його довкілля, культуру, історію, міфи й репрезентує внутрішній рефлексивний досвід народу, його ціннісні орієнтації, колективне самосвідоме» [23, с. 220], набуває неабиякої значимості.

Так, численні ФО фіксують стереотипні уявлення давніх еллінів про представників певних етносів, зокрема: Ἀττικὸν βλέπος *аттичний погляд* (про мудрих і благопристойних); ὄς βοιωτία *беотійська свиня* (про невиховану, брутальну людину); πρὸς Κρήτα κρητίσειν *обманувати як критянин критянина* (про брехунів); τρία κάπλα κάκιστα *три найгірші капи* (карійці, кападокійці та критяни; про віроломних) [15].

Надзвичайно ефективним в аспекті формування соціокультурної складової є звернення до фразеологізмів, у яких зафіксовано прикмети, марновірства та забобони давніх греків. Наприклад, у вислові μετὰ γράμματων Ἐφεσίων παλαίειν *боротися з ефеськими письменами* [15] засвідчується існування свого роду амулетів від хвороб та лих (у Ефесі, який був центром магії, на шматочках пергаменту писали якісь слова, яким приписували значну магичну силу; дехто їх заучував напам'ять, дехто носив з собою як амулет, щоб уникнути хвороб, відігнати демонів, захиститись від зла).

У численних ФО відображено релігійні забобони, пов'язані з тією чи іншою твариною. Так, ласка вважалася передвісницею нещастя, про що свідчить вислів γαλήν ἔχειν *мати ласку* (про тих, хто зазнає невдач) [15]. Вислів пов'язаний з міфом про Галантиду, яку Гера перетворила на ласку через те, що та сприяла народженню у Алкмени Геракла, сина Зевса. Пізніше вона стала помічницею Гекати, богині чорної магії, тому ласки асоціювалися з відьмами та хитрістю. У Афінах могли навіть закрити збори, якщо на Пніксі знаходили ласку. Поганою прикметою була також ласка, яка перебігала дорогу – запобігти нещастю можна було лише кинувши три камінчика через дорогу.

Як свідчать ФО, давні греки вірили в існування різних злих духів та небезпечних привидів, серед яких Мормо, якою лякали маленьких дітей, Гело, Карко, Сибарис, Емпуса, Оноскеліс тощо. Зокрема, у вислові Γελλῶ παιδοφίλωτέρα *з більшою любов'ю до дітей, аніж Гело* [15] згадується ім'я Гело – дівчини, яка, як розповідають мешканці Лесбосу, передчасно померла, і її привид приходив до дітей під час сну і вбиває їх.

При вивченні теми «Числівники» доречно, на нашу думку, використовувати фразеологізми, у яких засвідчені уявлення давніх еллінів про сприятливі та несприятливі дні, а також певні забобони, пов'язані з числами: τετράδι γέγονας *ти народився у четвертий день місяця* або τετράς καὶ νομήνια *четвертий день місяця і перший* (про лінивих); ἔκτῃ ἡμέρα *шостий день* (про хороші дні, оскільки у цей день, за міфом, боги перемогли Гигантів) тощо [15].

б) Формування **соціолінгвістичної компетентності**,

як зазначається у ЗЕРМО, передбачає «здатність до продукції... мовленнєвих маніфестацій відповідно до соціокультурного тла комунікативного акту, врахування правил вербальної та невербальної поведінки в різноманітних комунікативних ситуаціях; знання лінгвістичних маркерів соціальних стосунків, правил ввічливості, виразів народної мудрості, відмінностей у реєстрах мовлення, діалектів та акцентів» [13, с. 118]. Звичайно, процес навчання ДМ обмежується лише рецепцією «мовленнєвих маніфестацій», відповідно, соціокультурне тло та правила вербальної та невербальної поведінки можуть бути враховані лише в умовах «умовно комунікативних» навчальних ситуацій, а саме – при роботі з текстами (до яких зараховуємо і фразеологізми). Як слушно зазначає В. Шовковий, у процесі навчання ДМ необхідним є «продовження традиції організації навчального процесу в умовах рецептивного білінгвізму» [27, с. 2].

Фразеологічний фонд ДМ дає багатий матеріал для формування знань про правила вербальної та невербальної поведінки, правил ввічливості, відмінностей у реєстрах мовлення, а особливо – діалектів. З огляду на об'єктивні, позамовні, фактори фіксація давньогрецьких паремій відбувалася упродовж століть (відповідно – у різні історичні періоди розвитку ДМ) різними авторами (носіями різних діалектів ДМ), отже, ФО, зафіксовані у пареміологічних джерелах, стали віддзеркаленням діалектних особливостей та історичних змін ДМ (про що йдеться, зокрема, у [16; 17]). Тому при формуванні соціолінгвістичної компетентності з ДМ доречним та ефективним вважаємо звернення до словника-довідника «Παροίγια Ἑλληνικά» [15], де зібрано матеріал із численних пареміологічних джерел класичного, елліністичного та середньовічного періодів, зі збереженням різних варіантів різночитань.

в) **Соціальна компетентність** з ДМ може бути визначена лише у дуже вузькому аспекті, релевантному предмету навчання, а саме як здатність здійснювати комунікацію (звичайно, односторонню та дистанційну) з представниками давньогрецької культури. Щодо ДМ соціальна компетентність стосуватиметься лише знань певних норм і правил спілкування, ритуалів і моделей комунікативної поведінки, уміння їх знаходити у текстах, правильно розуміти та адекватно інтерпретувати.

Так, вислів αἶρεν μασχάλην *піднімати пахву* вживається метафорично на позначення простакуватості (як у селюків) або непристойної поведінки (за аналогією до рухів селян під час танцю). Невербальні засоби комунікації зафіксовані, зокрема, у висловах γερείου λαβείν *торкатися підборіддя* (благати) та δείκνυσθαι δακτύλῳ *показувати пальцем* (про відомих і видатних) [15].

4) Беручи за основу визначення **навчально-стратегічної компетентності**, наведене С. Ніколаєвою [19, с. 96], а також специфіку предмета навчання, можемо констатувати, що навчально-стратегічна компетентність з ДМ – це здатність і готовність особистості користуватися різними навчальними і комунікативними стратегіями у процесі оволодіння ІКК в ситуаціях рецептивного білінгвізму [19, с. 96; 27, с. 2]. Пареміологічний фонд ДМ є дуже вдячним матеріалом у цьому аспекті, адже дозволяє формувати у студентів здатність реалізувати стратегії оволодіння іншими видами компетентностей, співпрацювати з іншими студентами, виконувати різні типи навчальних завдань тощо.

Звичайно, усі зазначені складові ІКК з ДМ не формуються відокремлено, кожна на певному етапі вивчення ДМ чи у межах певної граматичної теми. Використання паремій у процесі навчання ДМ дозволяє здійснювати інтегроване формування усіх зазначених компонентів ІКК. Наприклад, відома фраза спартанки Ἦ τὰν ἦ ἐλί τὰς *Із ним або на ньому* [15] дозволяє паралельно формувати кілька компонентів ІКК з ДМ: граматичної компетентності (синтаксичні особливості вживання артиклів, порівняльних конструкцій, еліпсис присудка); соціолінгвістичної (особливості дорійського діалекту) та соціокультурної компетентності (морально-етичні норми та установки спартанців).

Важливо також наголосити, що лінгводидактичний потенціал давньогрецьких паремій не обмежується лише можливістю їх використання для формування ІКК з ДМ. Зокрема, J. Gruber-Miller наголошує, що сучасні студенти, які «живуть у мультикультурному світі і повинні навчитися ставати відповідальними громадянами світу, ...можуть навчитися розуміти і цінувати різні культурні відносини і, можливо, навчитися співпереживати тим, хто відрізняється від них самих», досліджуючи іншу

культуру саме «крізь лінзи греків або римлян», культура яких «безпечно» віддалена від їхньої власної» [4, с. 1-2]. Відтак, паремії стають засобом формування загальнокультурних (за визначенням А. Хуторського [25; 26]) компетентностей або ж компетентностей, пов'язаних із життям у мультикультурному суспільстві (за класифікацією DeSeCo [5, с. 11-12]).

Висновки. Отже, дозоване поетапне включення у навчальний процесу фразеологізмів, прислів'їв та приказок, граматичне оформлення та семантичне наповнення яких ускладнюється поступово, відповідно до накопичення теоретичних знань, практичних умінь та навичок, є доцільним уже з початкового рівня вивчення давньогрецької мови.

Питання визначення методів, критеріїв та принципів добору фразеологічних одиниць для формування комунікативної компетентності з ДМ (який має бути продуманим, перевіреном практикою викладання), а також критерії оцінювання рівня сформованості аналізованих компетентностей потребують окремого, більш детально дослідження.

ЛІТЕРАТУРА

1. Andreou G., Galantomos I. Teaching idioms in a foreign language context: preliminary comments on factors determining Greek idiom instruction // https://www.academia.edu/13451357/Teaching_idioms_in_a_foreign_language_context_preliminary_comments_on_factors_determining_Greek_idiom_instruction
2. Canale M. From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy // Language and Communication. Eds. J. Richards and R. Schmidt London, Longman, 1983. P. 2-27.
3. Damas Q. R. It's Greek to me: Teaching Ancient Greek Language and Culture in the English Classroom. Trabajo Fin de Máster, Junio, 2016. 107 p.
4. Gruber-Miller J. Teaching Culture in Beginning Greek // Classical Studies. CPL Online 4.1, Winter 2008. P. 1-10. // https://www.academia.edu/3438690/Teaching_Culture_in_Beginning_Greek
5. Hutmacher W. Key competencies for Europe : Report of the Symposium in Berne 27-30 March 1996. Strasbourg, Council of Europe, 1997. P. 3-22.
6. Hymes D. H. On Communicative Competence // J. B. Pride, J. Holmes. Sociolinguistics : selected readings. New York, Harmondsworth, 1972. P. 269-293.
7. Standards for Classical Language Learning. A Collaborative Project of The American Classical League and The American Philological Association and Regional Classical Associations. Oxford, 1997. 48 p.
8. Standards for Classical Language Learning. Rev. ed. Draft. Hamilton. OH, American Classical League and Society for Classical Studies, 2017 // https://www.aclclassics.org/Portals/0/Site%20Documents/Publications/Standards_for_Classical_Language_Learning_2017%20FINAL.pdf
9. Tsafos V., Seranis P. Teaching of Ancient Greek, Teaching Methods // Encyclopedia of ancient Greek language and linguistics (EAGLL). Leiden – Boston, E.J. Brill, 2013 // https://www.academia.edu/6570123/ENCYCLOPEDIA_OF_ANCIENT_GREEK_LANGUAGE_AND_LINGUISTICS_EAGLL_Leiden_Boston_E.J._Brill_2013_Teaching_of_Ancient_Greek_Teaching_Methods_By_V._Tsafos_and_P._Seranias
10. Τσιότρας Β. Ι. Διδάσκοντας Αρχαία Ελληνικά (από το πρωτότυπο) στο γυμνάσιο: θεωρητικές αρχές και παραδείγματα // Παιδαγωγική Επιθεώρηση. Educational Review. №55. 2013. Σ. 86-102.
11. Арістова Н. О. Інноваційні методи формування іншомовної комунікативної компетентності у вищій школі України // Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Філологічна» : збірник наукових праць. Вип. 42. Острого, Видавництво Національного університету «Острозька академія», 2014. С. 183-185.
12. Глуховцева І. Я. Лінгводидактичний потенціал фразеології художнього тексту (на матеріалі творів, які вивчають у загальноосвітній школі) // Science and Education a New Dimension. Philology. III(11), Issue: 56, 2015. С. 44-47.
13. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, навчання, оцінювання. Наук. ред. С. Ю. Ніколаєва. Київ, Ленвіт, 2003. 273 с.
14. Кузь Г. До проблеми формування фразеологічного мінімуму // Теорія і практика викладання української мови як іноземної. Вип. 8. 2013. С. 122-129.
15. Лазер-Паньків О. ΠΑΡΟΙΜΙΑΙ ΕΛΛΗΝΙΚΑΙ : Давньогрецькі прислів'я та приказки : словник-довідник. Київ, ВПЦ «Київський університет», 2015. 447 с.
16. Лазер-Паньків О. В. Особливості фонетичного варіювання давньогрецьких паремій: система консонантизму // Мовні і коцептуальні картини світу. Вип. 2 (64). Київ, ВПЦ «Київський університет», 2018. С. 119-125.
17. Лазер-Паньків О. В. Особливості фонетичного варіювання давньогрецьких паремій: система вокалізму // Studia linguistica : зб. наук. праць. Вип. X. Київ, Логос, 2017. С. 70-80.
18. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах у структурно-логічних схемах і таблицях: навч. посібник. Укладачі С. Ю. Ніколаєва, С. В. Панова та ін. Київ, Ленвіт, 2004. 208 с.
19. Методика навчання іноземних мов і культур : теорія і практика : підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів. За загальн. ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ, Ленвіт, 2013. 590 с.
20. Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх закладах : підручник для студентів вищих навчальних закладів. Л. С. Панова, І. Ф. Андрійко, С. В. Тезікова та ін. Київ, Видавничий центр «Академія», 2010. 322 с.
21. Методичні рекомендації для розроблення профілів ступеневих програм, включаючи програмні компетентності та програмні результати навчання. Пер. з англ. Ю. М. Рашкевича. Київ, ТОВ «Поліграф плюс», 2016. 80 с.

22. Національний освітній глосарій: вища освіта. Авт.-уклад. І. І. Бабин, Я. Я. Боллобаш, А. А. Гармаш й ін. За ред. Д. В. Табачника, В. Г. Кременя. Київ, ТОВ «Вид. дім «Плеяди», 2011. 100 с.
23. Селіванова О. Нариси з української фразеології (психологічний та етнокультурний аспекти) : монографія. Черкаси, Брами, 2004. 276 с.
24. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация. Москва, Слово, 2000. 624 с.
25. Хуторской А. В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты // Интернет-журнал «Эйдос», 2002 // www.eidos.ru/journal/2002/0423/htm
26. Хуторской А.В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций // Интернет-журнал «Эйдос», 2005 // <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm>.
27. Шовковий В. М. Методична система навчання давньогрецької мови майбутніх філологів на засадах герменевтичного підходу : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.02. Київ, 2011. 40 с.

REFERENCES

1. Andreou G., Galantomos I. Teaching idioms in a foreign language context: preliminary comments on factors determining Greek idiom instruction // https://www.academia.edu/13451357/Teaching_idioms_in_a_foreign_language_context_preliminary_comments_on_factors_determining_Greek_idiom_instruction
2. Canale M. From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy // Language and Communication. Eds. J. Richards and R. Schmidt London, Longman, 1983. P. 2-27.
3. Damas Q. R. It's Greek to me: Teaching Ancient Greek Language and Culture in the English Classroom. Trabajo Fin de Máster, Junio, 2016. 107 p.
4. Gruber-Miller J. Teaching Culture in Beginning Greek // Classical Studies. CPL Online 4.1, Winter 2008. P. 1-10. // https://www.academia.edu/3438690/Teaching_Culture_in_Beginning_Greek
5. Hutmacher W. Key competencies for Europe : Report of the Symposium in Berne 27-30 March 1996. Strasbourg, Council of Europe, 1997. P. 3-22.
6. Hymes D. H. On Communicative Competence // J. B. Pride, J. Holmes. Sociolinguistics : selected readings. New York, Harmondsworth, 1972. P. 269-293.
7. Standards for Classical Language Learning. A Collaborative Project of The American Classical League and The American Philological Association and Regional Classical Associations. Oxford, 1997. 48 p.
8. Standards for Classical Language Learning. Rev. ed. Draft. Hamilton. OH, American Classical League and Society for Classical Studies, 2017 // https://www.aclclassics.org/Portals/0/Site%20Documents/Publications/Standards_for_Classical_Language_Learning_2017%20FINAL.pdf
9. Tsafos V., Seranis P. Teaching of Ancient Greek, Teaching Methods // Encyclopedia of ancient Greek language and linguistics (EAGLL). Leiden – Boston, E.J. Brill, 2013 // https://www.academia.edu/6570123/ENCYCLOPEDIA_OF_ANCIENT_GREEK_LANGUAGE_AND_LINGUISTICS_EAGLL_Leiden_Boston_E.J._Brill_2013_Teaching_of_Ancient_Greek_Teaching_Methods_By_V._Tsafos_and_P._Seranis (дата перегляду 07.05.2019)
10. Tsiotras B. I. Teaching Ancient Greek (from the original) in the high school: theoretical principles and examples // Educational Review. №55. 2013. Σ. 86-102.
11. Aristova N. O. Innovative methods of foreign language communicative competence forming in high school of Ukraine // Scientific proceedings of the National University of «Ostroh Academy». «Philology» Series. Vol. 42. Ostroh, Ostroh Academy National University Publ., 2014. P. 183-185.
12. Hlukhovtseva I. Ya. Linguodidactic potential of phraseology of a literary text (Based on works that are taught at secondary school) // Science and Education a New Dimension. Philology. III(11), Issue: 56, 2015. P. 44-47.
13. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching and Assessment. Ed. S.Yu. Nikolayeva. Kyiv, Lenvit, 2003. 273 p.
14. Kuz' H. On the issue of forming a phraseological minimum // Theory and Practice of Teaching Ukrainian as a Foreign Language. Vol. 8. 2013. P. 122-129.
15. Lazer-Pankiv O. ΠΑΡΟΙΜΙΑΙ ΕΛΛΗΝΙΚΑΙ : Ancient Greek proverbs and sayings. Kyiv, VPC «Kyivskiy universytet», 2015. 447 p.
16. Lazer-Pankiv O. V. The peculiarities of the ancient Greek proverbs phonetic variation: the consonantism // Linguistic and conceptual worldviews. Issue. 2 (64). Kyiv, VPC «Kyivskiy universytet», 2018. P. 119-125.
17. Lazer-Pankiv O. V. The peculiarities of the ancient Greek proverbs phonetic variation: the vocalism. Studia linguistica. Vol. X. Kyiv, Logos, 2017. P. 70-80.
18. Methods of teaching foreign languages in secondary schools: in structural and logical schemes and tables. Ed. S. Yu. Nikolayeva, S. V. Gaponova etc. Kyiv, Lenvit, 2004. 208 p.
19. Language and culture Teaching Methods: theory and practice. Ed. S. Yu. Nikolaieva. Kyiv, Lenvit, 2013. 590 p.
20. Methods of teaching foreign languages in schools. L. S. Panova, I. F. Andriyko, S. V. Tezikova etc. Kyiv, Akademia, 2010. 322 p.
21. A Tuning Guide to Formulating Degree Programme Profiles. Transl. Yu. M. Rashkevych. Kyiv, TOV «Poligraf plus», 2016. 80 p.
22. National educational glossary: higher education. I. I. Babyn, Ya. Ya. Bolyubash, A. A. Harmash etc. Ed. D. V. Tabachnyk, V. G. Kremen. Kyiv, TOV «Vyd. dim «Pleyady», 2011. 100 p.
23. Selivanova O. Essays on Ukrainian phraseology (psychocognitive and ethno-cultural aspects). Cherkasy, Brama, 2004. 276 p.
24. Ter-Minasova S. H. Language and intercultural communication. Moscow, Slovo, 2000. 624 p.
25. Hutorskoj A. V. Key competencies and educational standards // Internet-journal «Eidos». 2002 // www.eidos.ru/journal/2002/0423/htm.
26. Hutorskoj A. V. Technology of key and subject competencies projecting. Internet-journal «Eidos». 2005 // <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm>.
27. Shovkovyj V. M. Methodical system of teaching ancient Greek language philologists to be on the basis of hermeneutic approach. Kyiv, 2011. 40 p.

Use of the phraseology for the ancient Greek language communicative competence formation

O. V. Lazer-Pankiv, V. M. Shovkovyj

Abstract. The article highlights and sums up the results of the analysis of the competence approach implementation in the Ancient Greek language teaching. The study examines different aspects of the communicative competence formation (with a particular regard to the fact that the language in question has no actual speakers) and its correlation with the use of the Ancient Greek phraseology in the learning process. Moreover, the research discovers the linguodidactic potential of the Ancient Greek paroemias and their importance for the communicative competence components comprising linguistic, speech, sociocultural, and educational-strategic subcompetences.

Keywords: Ancient Greek language, paroemia, Ancient Greek communicative competence, linguodidactic potential of phraseology.

Journalism as a field of study in the US higher education system

K. Martsikhiv, N. Mukan

Lviv Polytechnic National University, Lviv, Ukraine
Corresponding author. E-mail: khrystyna.hrytsko@gmail.com

Paper received 23.06.19; Accepted for publication 11.07.19.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2019-201VII81-05>

Abstract. The article dwells upon the investigation of the current state of journalism as a field of study in the context of higher education system in the USA. The research presents a historiographic review of the development of journalism as a separate academic discipline and an independent field of study at US universities. The origins of journalism discipline and higher education establishments in the USA are analyzed. The scientific work reviews the official normative documents in the sphere of journalism in the USA. The profound analysis of instructional programs, dedicated to the professional training of journalists in the US has been carried out.

Keywords: *field of study, discipline, professional training, journalism, instructional program.*

Introduction. Processes of globalization that take place in the world influence social, cultural, political and economic spheres of the society and lead to transformational changes in the context of higher education system. It is important to note, that education is considered to be one of key factors of the society that impacts the economic country development and facilitates the formation of competent strategy, related with the professional training of specialists.

Journalism as a field of study plays an important role in the context of US higher education system and offers effective training programs. Organizations of international, national and European levels promote integrative processes in the sphere of journalism at US universities, elaborate standards and mechanisms that provide high-quality professional journalistic training, improve the teaching methodology, and examine the issue of accreditation and international recognition of educational courses and programs. That is why, without any doubt, journalism and other correlated disciplines need active inclusion in the educational process and upbringing of growing generation. It is also important to highlight the fact that the US experience of journalistic professional training can be optimized in the Ukrainian educational process.

Brief overview of publication on the topic. The problems of theoretical and practical aspects of journalists' professional training are of great importance, namely: methods and forms of training for media professionals, analyzed by Weber, Beret, Bradford, Willnat & Weaver, Galin, Greenberg, Goodman, Zelizer, content of journalists' professional training (Golovchenko, Ojalvo, Smith, Hobbs), forms of educational activities and the use of innovative technologies in journalists' training (Anderson, Gabor, Gavrilova, Carlson, Konovalchuk, Rizun, Smelkovova, Self, Chemeris); public-research training for media professionalists (Brit, Kalinina, Saltmarsh & Zlotkovsky).

Over the past decades comparative-pedagogical studies have been a matter of scientific and practical concern of Bidyuk, Brazhnik, Wulson, Istomina, Mukan & Shiyka, Lokshina, Nichalko, Sbrueva, Sysoeva, Tsura. Comparative-pedagogical researches of US higher professional education were carried out by Ukrainian researchers Bratko, Vitvitska, Diachenko, Dupak, Lutsenko & Polivana, Nichkalo, Stoika, Tarasova, Shapran.

However, the analysis of scientific literature shows that in Ukrainian educational system very few studies have

investigated the problem of journalism training in the USA in terms of higher modern education in the 21st century. This led to the choice of the topic of our scientific research.

The aim of the study is to analyze features of the formation, development and current state of journalism as field of study in American system of higher education, the role of journalism in American society and Classification of Instructional Programs in the USA, dedicated to the study of journalism.

Methods and materials. In our scientific work we have used various theoretical and applied research methods. The comparative and historical methods have been applied to investigate different aspects of the origin and development of journalism as a field of study and academic major. Methods of deduction and induction have been used in order to generalize theoretical material of the problem; for the study of informational resources and processes logical methods have been applied. We have also used analysis and synthesis to study theoretical materials, program documents of American universities, official documents, norms and standards that regulate higher education in the USA. To gather pedagogical information applied methods have been used, namely dialogues and conversations with the heads of department at US universities.

Results and discussion. The United States is considered to be one of the leading countries in training journalists. But it is important to note, that there are factors that prevent it from achieving a unified national system, namely, a significant gap between states leads to the isolation of media education, especially when each state has its own authority. The lack of exchange experiences and ideas among state journalism instructors leads to the emergence of various private councils and agencies that offer their own proposals for journalism education and educational programs. Another factor is that the United States, as a multicultural country, faces difficulties in reaching a common agreement on issues related to media education [4].

However, in spite of these obstacles, journalism education in the United States is developing and improving. At the beginning of the XX century much attention was paid to discussion of the educational value of films. During this period, a model was established that focused on acquiring practical skills in the media, but there were also attempts to introduce theoretical disciplines into the edu-

cational process. Students were forced to work eight hours in the typography and five more hours in the classrooms to study the necessary disciplines: grammar, spelling, philosophy, natural sciences and foreign languages. At that time, journalism was considered as an applied discipline, which had to be mastered through practical work in typographies [3].

It is necessary to outline, that in 60-80 years of XX century in the United States, most journalism schools have been renamed as media colleges, and journalistic disciplines have become a new subject of research. In comparison with the previous period, during which considerable attention was paid to the practical training of students, namely, their ability to collect information, to organize it, to carry out technological output, then this stage is characterized as the studying of humanitarian disciplines [19].

The beginning of the XXI century is thought to be the time of high achievements of American pedagogy. With the help of Internet sites, publications, conferences, it has a significant influence on the development of media education in other countries. During this time several media associations were developed in the USA: the Center for Media Education in Washington, the Center for Media Literacy Center in Los Angeles, The Educational Video Center in New York, The Strategies for Media Literacy Association and the National Alliance for Media Arts and Culture in San -Francisco. At that time, the US president signed the Goals 2000: Educate America Act, which envisages so-called content standards with 9 specialties [16].

As a result of successful development of journalism as the popularized field of study, the necessity appeared to set standards to regulate professional training in this sphere. During the years 2007-2009, the Association of College and Research Libraries collaborated with a variety of educational institutions to introduce information literacy standards for would be journalists in the United States. Information literacy is characterized by the ability to choose the necessary material, evaluate and effectively use it, post in a particular section of news, etc. Namely, the application of informational professional literacy by journalists promotes high-quality reporting, provides future professionals with work in a competitive market and improves the level of public discourse [1].

According to the analysis of the source base, it is concluded that the optimization of the educational process of future professionals in the field of journalism is relevant for the US higher education system. This is evidenced by documents from American, Ukrainian and international organizations. It should be pointed out that institutions, professional associations, public and governmental organizations make efforts to improve the content of educational and professional journalism programs; to intensify innovative learning methods; organize international mobility of journalist students; establish common professional standards; quality assurance and monitoring of education, etc.

It is significant to highlight that the study of Bachelor's degree in humanities in the field of journalism is based on a detailed analysis of the concepts, theory and trends of journalism development.

At the present stage of the development, journalism education is characterized by the formation of the national

security concept of a convergent society, which differs significantly from the concept of the national security of the industrial society. According to the opinion of the scientist S. Klepko, the concepts that are active in American education are valuable for Ukraine: the concept of an active school, charter schools, civic education [8, p.242].

By investigating the professional journalists' training at US universities at the beginning of the 21st

century, we can distinguish various trends. An effective system of higher education in the United States is

the tendency to improve and expand «short and professional education»: journalist students gain a solid

education for three years of study and as a result they can become competitive in the labor market. Examples of such programs can be found at the University of North Carolina, Manchester College, Ball State University, American University in Washington, Hartwick College and other institutions [13].

It is outlined that the tendency of diversification is viewed as a positive phenomenon for the structure of higher education in the United States and occurs in parallel with the diversification of degrees and qualifications that higher institutions offer. In order to meet the requirements of the labor market in the United States, new programs have been introduced for Bachelor's degree in journalism, a number of undergraduate courses have been developed, according to which students can obtain a degree of a dual specialization.

It should be noted that the US higher media education system is characterized by «open» admission of future journalists. The level of rights for all citizens to choose an educational institution according to needs and interests is a manifestation of democratic trends in journalism education in the United States [18].

Equally important trend in the development of journalism education is the transition from group to individual learning: trainings'organisation, practices under the direction of a teacher, tutor lessons, works in small groups, etc. These training conditions help to optimize the educational process of journalists in taking decisions in various extreme situations [18].

The analysis of journalism education in the United States suggests the increasing tendency of internationalization, which is due to internal and external causes. As it was discovered, education is the important component of the country's economic development that is why future journalism professionals have to meet the needs of the labor market and ensure the country's competitiveness.

It is doubtless, that the USA created a favorable basis for the professional development of future journalism specialists. Its higher education system is viewed as effective due to well-organized structure and positive student's outcomes. The Normative document as the Classification of Instructional Programs helps to regulate the educational process in the country.

Classification of Instructional Programs has been elaborated by Statistics Canada and National Center for Education Statistics in the USA. This classification consists of three-stage hierarchical system. The first section presents the classification, in which educational programs are combined according to specific broad fields of study, which are marked with two-digit codes. These broad fields of study are divided into specific fields of study,

which are marked with four-digit codes. These fields of study, in its turn, are divided into specific majors, according to which the separate instructional programs are classified. Every instructional program is marked with six-digit code. Thus, Journalism as a field of study has a four-digit code '09.01', where the number '09' means belonging to a wider field of Humanitarian Sciences, and digits after the dot indicate the serial number in the classification.

According to the Classification of Instructional Programs, specialization 09.01 «Communication and Media Studies», 09.04 «Journalism», 09.07 «Radio, Television and Digital Communication», 09.09 «Public Relations, Advertising, and Applied Communication», 09.10 «Publishing» is a part of branch of the knowledge 9 «Communication, Journalism and related programs» [5].

Carrying out the analysis of journalism education in the USA main theoretical approaches were outlined. The semiotic theory is related to the fact that media workers often conceal the true meaning of texts that is why the main aim of media workers is to help the audience to understand the information correctly [7]. According to the cultural theory, Mass Media do not impose, but offer their interpretation of reality. The audience do not only perceive information, but introduce in it different content. As a result, the main task of media education is to enrich and improve the knowledge of the audience in the perception of media texts. The aesthetic theory of journalism education consists in the students' correct understanding of basic laws and language of media texts, as well as contributing to the development of artistic information perception and the ability to skillfully analyze it.

The Marxist theory of media education emphasizes on the fact that mass media workers are able to manipulate public opinion in their favor. For such an impact, a simple target is a children's audience. That is why journalist student have to learn how to deliver information in a right way.

The theory of journalism education as a means of forming critical thinking can be viewed as a concept according to which media are considered as the «fourth power» and promote the models of behavior and values among different population. As a result, the aim of media education is to protect students from the manipulative media impact [7].

The main task of the «injection theory» is to reduce the negative influence mainly on the children and youth audience [11]. The aim of «practical theory» is to teach student journalists to use media equipment properly and develop practical skills for creating media products [7].

As a result of research, it was discovered that the development of educational programs for bachelors of the humanities in the field of journalism at US universities is focused on the following principles: normative individualism, authoritarianism, freedom of public affairs, libertarianism, empiricism and social responsibility.

According to the principle of «normative individualism», the aim of the professional journalists' training

is the formation of individual moral qualities of media professionals; satisfaction of the economic and social needs of the society, namely actions following the laws of the country, but not their own interests and preferences. It

is necessary to note that a journalism specialist is viewed as an «individual» who has to develop and maintain a relationship with the public [9, p.1790-1793].

Within the framework of the concept of «authoritarianism», a media specialist must obey the public, develop and support government policies, act for the sake of the state, and not criticize and destroy stereotypes of power [17].

It is also significant to highlight that the freedom expression plays a vital role in the training of journalists at US universities, providing students with an opportunity to show their independence and autonomy, and express their opinions without fear of government control and censorship [6].

The foundations of empiricism reasonably is thought to be dominant one in the professional journalist training at US universities and significantly influenced the «gatekeeper model», the «agenda setting», and the theory of «value news» According to the «Information Access Controller» model, journalism students learn how to «open the gate» which means how to start the report, as well as to complete.

According to the «agenda setting» model, would be specialists must gain skills how to correctly report information, giving the priority to the most important data. Due to the concept of the «framework» journalists should pay attention only to main aspects of the report and neglect the secondary ones.

The «value news» theory consists in that future journalism specialists need to learn how to create news following quality indicators of news: frequency, threshold, transparency, familiarity, predictability, etc. Consequently, we can sum up that empirical foundations are the basis for the professional training of journalists, since they are based on the following aspects: professional positions of media workers; professionalization and socialization of media companies; structure and working conditions for future professionals [15].

The theory of «social responsibility» has a big influence on the process of professional journalist training. According to this theory, future media specialists do not have to interfere in the secret and important affairs of the state, but instead, be in charge of serving the political system, providing information on public affairs of the country; protection of individual rights; controlling the governmental actions; servicing the economic system by establishing links between sellers and buyers of the media product; provision of entertainment activities; support for their own financial self-sufficiency, without being subjected to pressure from third parties [2].

The professional training of bachelors of the humanities in the field of journalism at US universities is the concept of active learning, which is based on the theory of constructivism. According to a constructivist paradigm, students gain high learning outcomes when they actively participate in the learning process; independently construct their knowledge while doing the tasks and taking autonomous decisions. As Scholl explains, [14], constructivism contributes to the effective teaching of journalism students, development of their professional skills in transforming and reproducing real facts. Active learning is a teaching method, which is concentrated on active involvement of students in the educational process; self-

analysis, comparison and critical evaluation of information [12]; personal responsibility for the learning process [10].

From the above information, we can sum up that such concepts, theories and trends in the development of journalism education in the United States are due to the globalization processes taking place in the country.

Conclusions. To conclude, we can state that the results of our research have proven that the USA have a leading and successful tradition of professional journalistic training due to well-developed higher education system, requirements and standards. American universities are viewed as highly rated among the educational establish-

ments that offer programs in journalism. It is also necessary to outline that the reputation of American professional training in journalism is due to the specific instructional programs that are oriented on practical study and professional activity. It is also noted, that the professional journalistic training in the USA is considered to be a source for further research. The scientific work, in perspective, can be an object for more detailed content analysis of professional training in the sphere of journalism in the USA. The future research will be carried out to explore academic achievements of students, methods and forms of studying, applied in professional journalistic training.

REFERENCES

1. Associate of college & research libraries (2012). Retrieved from: http://www.ala.org/acrl/sites/ala.org.acrl/files/content/standards/ils_recomm.pdf
2. Belair-Gagnon, V. (2018). Sociology of news. Retrieved from: https://www.academia.edu/36969332/Sociology_of_News_Work_proofs_
3. Bykov, A. (2015). Formation of ideas about freedom of speech: experience journalism education in the United States. *Problemy obrazovaniya, nauky y kultury* [Problems of education, science and culture], 3 (141), 37-45
4. Chen, G.M. (2007). Media (Literacy) Education in the United States, Is. 3, 87-103.
5. Classification of Instructional Programs (2010). Available at: <https://nces.ed.gov/IPEDS/CIPCODE/cipdetail.aspx?y=55&cipid=88043>
6. Franklin, B. (2005). Concepts. M. Hamer, Hanna M. Hanna, M. Kinsey (Eds). *Key concepts in journalism* (pp.1-23). London: Sage publications.
7. Kirilova, N. (2012). Medialogiya kak sintez nauk [Mediology as a synthesis of sciences], 71-83
8. Klepko, S. (2006). Filosofiiia osvity v yevropeiskomu konteksti [Philosophy of Education in a European Context], Poltava: POIPPO
9. McPherson, K.S. (1997). Individualism. Eatwell, J., Milgate, M., P. Newman. *A dictionary of Economics* (pp.1790-1793). New Palgrave
10. Mostrom, A. & Blumberg P. (2012). Does learning-centered teaching promote grade improvement? *Innovative Higher Education*, Is. 37 (5), 397- 405
11. Oblasova O. & Stepanchko Yu. (2012). Osoblyvosti mediaosvity v Ukraini na suchasnomu etapi [Features of media education in Ukraine at the present stage]. Retrieved from: http://www-philology.univer.kharkov.ua/nauka/e_books/visnyk_1027/content/oblasova_stepanchenko.pdf
12. Prince, M. (2004). Does active learning work? A review of the research. *Journal of Engineering education*, Is. 93 (3), 223-231
13. Savchenko, N. (2015). Osnovni idey ta napriamky rozvytku vyshchoy osvity u sviti [Key Ideas and Directions for the Development of Higher Education in the], Is.135, 23-27
14. Scholl, A. (2011). How Constructivist Philosophy Enriches Journalism Research. Review of «The Creation of Reality: A Constructivist Epistemology of Journalism and Journalism Education». *Constructivist Foundations*, Is. 6 (2), 275-277
15. Schudson, M. (2003). The sociology of news. K. Wahl-Jorgensen & Thomas Hanitzsch (Eds). *Handbook of journalism* (pp. 88-94), New York: Norton
16. Shesterkyna, L. (2012). Zhurnalistskoe obrazovaniye v usloviyakh konvergentsii [Journalism Education in Convergence Media], 98-102.
17. Sterling, C. H. (2009). *Encyclopedia of Journalism* (p.1393). Sage publications
18. Stoika, O. (2017). Vyshcha osvita SShA ta Ukrainy: vidmini ta spilni rysy [Higher education in the United States and Ukraine: distinctive and common features], Is. 1(40), 281-282
19. Vynychenko, V. (2010). US Journalism Education: From Journalism to mass communications, 1 (10), 100-112

Use of risk-management as a new technology in the system of education management

I. S. Paslavska

Luhansk Taras Shevchenko National University, Starobilsk, Ukraine
Corresponding author. E-mail: Ira_Markova@ukr.net

Paper received 23.07.19; Accepted for publication 09.08.19.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2019-201VII81-06>

Abstract. Actuality of material, stated in the article, is conditioned by the necessity of maintenance and increase of competitiveness of higher educational establishments at the market of educational services. Implementation of risk management in activity of higher educational establishments is rather new direction in the system of higher educational institutions government in Ukraine, that will give an opportunity to correct strategy of development taking into account the degree of risk, to promote effectiveness of functioning of educational institutions and provide development in the conditions of uncertainty, overcoming negative and following positive tendencies.

Keywords: *risk-management, higher educational institution, quality, efficiency, government system, educational services.*

On the modern stage of development of education and science on the whole higher educational establishments run into the row of problems and requirements, overcoming and decision of that guarantee maintenance of competitiveness at the market of educational services. In order to higher educational establishment function properly and occupy rating positions, successfully overcoming any problems and confusions, it is necessary reorganization of the system of management. It may be complete abandonment from traditional system of management or only partial use of such new technologies in the system of education management as risk-management.

Without regard to necessity and actuality of introduction of technologies of risk management for the system of management of higher educational establishment, research vocabulary of risk management in education is worked out not enough. But on the whole practice of use of technologies of risk management in the system of education management in our country is enough new direction.

The aim of this research consists in realization of analysis of scientific and research, methodological literature of last decades and generalization the state of research of the use of technologies of risk management in higher educational establishments.

During last decades more often risk becomes the object of interest of scientists in the sphere of management activity. Such scientists as I.Arliukova, V.Hrynova, V.Kravchenko, V.Koiuda, O.Koiuda, A.Starostina, O.Ponomarenko, S.Romaniuk, V.Cherkasov and others dedicated their works to this question.

The following scientists S.Bilousova, M.Bieliaieva, T.Kostiukova, I.Lysenko, N.Nikitina, V.Chuprov, P.Shchehlov and others dedicated their works to the study of risks in education.

Without regard to practical and theoretical value on this stage of development of pedagogical science the problem of risk and risk management is considered not enough, more in detail this problem is examined in economy, banking, philosophy, psychology.

The approaches and methods of use of aspects of risk management are not generalized until now in higher educational establishment management in national science and practice.

In the result of conducted analysis of the titles (231 titles) of dissertations, articles, textbooks, study letters, monographs and collections of scientific works the following is educed: 45% of analyzed literature is dedicated to consideration of

risk and risk management as an economic category and only in 30% risk and risk-management is studied in the sphere of education and pedagogy, other 25% of literature dedicated to consideration of these concepts in such spheres as management, psychology, philosophy, law, innovative activity, management, sport, navigation and pharmacology.

This analysis confirms novelty and insufficient investigation of such categories as "risk" and "risk-management" in pedagogy and education.

Risk-management was formed in separate science in the second half of XX century. Risk management becomes a science in 1973. Risk management becomes a new paradigm of strategic management in modern business in the middle of 90s of XX century. Fast growth of internet, globalization, development of market of derivative instruments, informative and technological development cardinally changed approaches to management of risks.

Risk-management is a continuous, all-embracing system of risk management of organization that includes the complex of different methods and means that are referred to removal of obstacles at the achievement of main business purposes of a company.

Risk-management or management of risks is a comparatively new direction in the theory and practice of management that confidently took the place among the modern methods of management.

In Ukraine risk-management on enterprises practically fully is taken to insurance. There are separate works in investment and banking sphere; annually (from 2000) the questions of financial risks management are discussed within the framework of the East Europe forum in risk management [1].

There are already such standards in some countries of Europe and world. Thus such normative acts are absent in our country. The leading developers of standards in risk management are Canadian and Japanese associations of standards, Organization in standards of Australia, International organization in standardization (IOS) and International electrical engineering commission (IEEC), Austrian institute of standards and so on.

Risk-management is referred to identification of risks, their analysis and estimation, and also to development of measures referred to struggle with risks with the aim of receipt of most benefit for optimal for establishment or enterprise risk level.

Risk-management must be a permanent process that analyses development of establishment or enterprise in the pro-

cess of activity, that is past, present and future of establishment or enterprise on the whole. It must be integrated to general culture of organization, accepted and approved by organizational leadership, and then carried to each employee of organization as a general program of development of establishment concrete tasks on places. Risk-management as a single system of risk management must contain the control program of implementation of the set tasks, estimation of efficiency of measures that are conducted, and also system of encouragement on all levels of organization.

There is a large variety of classifications of risks in literature depending on aims. Classification of risks means systematization of plenty of risks on the basis of certain signs and criteria that allow to unite the subsets of risks in certain groups.

The conducted content-analysis of classifications of risks testifies to absence of the single approach to classification, as there are more than 40 different criteria of risks and more than 220 kinds of risks.

Existing nowadays classifications of risks allow to divide them into a few groups on different features:

- by the scale of origin: macrorisks (they form due to factors that take place in the scale of the certain state); meso-risks (they form due to factors, that take place in the scale of certain industry, for example, the industry of education); microrisks (they form due to factors that take place in the scale of educational establishment);
- by source: external (unconnected directly with activity of educational establishment) and internal (result of activity);
- by time: short-term (risks related to operative daily activity of educational establishment), medium-term (situational risks appearance of that can be a little bit remote from the moment of exposure and acceptance of corresponding decision) and long-term (risks that are considerably remote in time from the moment of acceptance and realization of management decision and have prolonged action within the limits of the system);
- by the term of action: retrospective risks (related to the decisions that were accepted in educational establishment in the past, but realized now), current (correlated with current activity of educational establishment, change under the act of constantly operating risk factors), perspective (related to the possible changes of conditions of risk subject operating conditions presently, that in the future can change a risk situation in educational establishment);
- by the nature of display: political (instability of the political system, activity of government bodies, that is predefined by ethnic, regional problems, by polarization of interests of social groups and others like that) and economic risks (unfavorable changes in economic activity of country, region, educational establishment, different levels of management and so on);
- by the sphere of origin: political and legal, financial and economic, organizational and technical, personnel, administrative, informative and communication, sociocultural, learning and teaching.

It should be noted that identical external risks can differently influence even on alike organizations. Character and depth of influence of external risks depend on the location of organization, presence of its necessary resources, degree of use of existent potential, creativity of management, organizational culture and others like that [2, p.225].

On the basis of analysis of scientific literature, personal experience of work at higher educational establishment, personal observations and expert questioning the following risks of higher educational establishment were distinguished.

Approximate list of risks of higher educational establishment

- Difficult demographic situation
- Reduction of budgetary financing of higher educational establishment
- Recall of license for delivery of learning services
- Falling of consumer interest
- Increase of competition
- High inflation
- Falling of profits of population
- Absence of demand for specialists
- Educational services of subzero quality
- Instability of home policy situation in the state
- Risk of changes of legislation in relation to adjusting (regulation) of activity of educational establishments
- Imperfection of mechanisms of bringing in money of partners (grants, sponsor payments and others like that)
- Insufficiency of inventory and logistics management of educational establishment
- Disparity to technical, sanitary, fire and other norms of safety of vital functions
- Reduction of professionally-qualifying level of personnel at educational establishment
- Staff turnover at educational establishment
- Demotivation of personnel of educational establishments.

On the basis of the distinguished risks it is possible to offer next classification:

- sociopolitical risks (difficult demographic situation; instability of home policy situation in the state, reduction of the amount of prospective students, impossibility of employment of graduating students, reduction of student body)
- state-legal risks (recall of license for delivery of learning services; risk of changes of legislation in relation to adjusting (regulation) of activity of educational establishments)
- financial and economic risks (reduction of budgetary financing of higher educational establishments; high inflation; falling of profits of population; imperfection of mechanisms of bringing in of money of partners (grants, sponsor payments and others like that), reduction or loss of financial resources, insufficient budgetary financing, imperfection of mechanisms of bringing in of money of partners (grants, sponsor payments and others like that)
- risks related to activity of higher educational establishments as a subject of market relations (falling of consumer interest, increase of competition, absence of demand for specialists, educational services of subzero quality, insufficient level of preparation of students, insufficient level of competence of graduating students, inefficiency of the system of education, absence of prestige of the national system of education due to its inefficiency or corrupted, absence of prestige of higher educational establishment due to its insufficient level of preparation of students or corrupted, subzero indexes in rating, unattractiveness of higher educational establishment for foreign students)
- risks related to insufficiency of material and technical base (insufficiency of inventory and logistics management of educational establishment, disparity to technical, sanitary, fire and other norms of safety of vital functions, insufficient quantitative indexes of material and technical base, insufficient quality indexes of material and technical base)

- risks related to educational research staff of higher educational establishment (reduction of professional and qualifying level of personnel in educational establishment, staff turnover in educational establishment, demotivation of personnel of educational establishments, insufficient quality (qualification) of teaching staff, reduction of professional and qualifying level of personnel, reduction of amount of teachers, display of professional destructions among teaching staff, decline of efficient factor of teachers as a result of decline of motivation, insufficient quality of management).

In the process of the activity higher educational establishments run into the row of threats and risks that are necessary being warn before their coming-in or overcome in the case of coming-in. An ideal variant for non-admission of coming-in of risk situations can be warning management, that includes realization of necessity not only in identification and processing of risks but also in identification of possibilities and threats.

International standards in risk management give an opportunity to use any methods, means and technologies of estimation, processing and management of risks. As a rule this is used for quality and quantitative estimation of risks. International standards also envisage realization of parametrization of risks, id est determination of risk parameters: probability, degree of importance of risk, its co-operating with other risks, validity of measures of risk processing. Also, according to international standards there is a sorting approach in practice of risk management, id est experts examine a few possible variants of administrative decisions, and elect the variant of decision, the acceptance of that diminishes probability of risk situation coming-in.

The key moment of risk management is in our opinion not so much exposure of risks as foresights of threats (circumstances or events that arise up in the external and internal environment of higher educational establishment, that can become a reason of efficiency reduction of higher educational establishment activity and making realization of the put aims impossible), that can negatively influence on higher educational establishment activity.

Risk - management is referred to reduction and neutralization of risks, continuous control of risk situation.

The process of risk management consists of certain stages, however their amount and sequence is not a permanent in-

dex, because there is a certain variety of scientists' opinions on this question.

As a result of the conducted analysis of approaches of scientists to the selection of the stages of risk management, it is possible to come to the conclusion, that almost all authors distinguish such stages, as identification, analysis, choice of methods of reacting, control.

Having analyzed existent stages of risk management we can distinguish own stages:

1. Exposure of risk
2. Identification (attributing of risk to the certain group)
3. Analysis or parametrization of risks (evaluation of probability, degree of importance, co-operating with other risks, prioritization)
4. Choice of methods of risk management
5. Design of risk situations and possible variants of overcoming of these situations
6. Expert estimation of variants of administrative decisions
7. Acceptance of administrative decisions that diminish probability or make impossible risk situation coming-in
8. Realization of administrative decisions
9. Monitoring and analysis of efficiency of administrative decisions

So far, educational establishments are competent subjects of market economy. There is increase of requirements of population to quality of education, professional competence of graduating students, updating of technologies of studies, intensifying of competitive activity at the market of educational services. For maintenance of competitiveness and development of educational establishments in quickly changeable operating conditions it is necessary not only to monitor the condition of market of educational services and to assess own situation at this market but also to apply the methods of prognostication of market development, develop alternative variants of activity depending on changes of external environment.

Higher educational establishments need to develop and introduce the system of monitoring and identification of risks at the market of educational services, as risks that are formed in external environment directly influence on functioning of educational establishment.

ЛІТЕРАТУРА

1. Східноєвропейський форум з ризик-менеджменту. Режим доступу: [http://www.fas.com.ua/event.php?id=82]
2. Ткачук С.В. Специфіка формування продуктової політики підприємств сфери послуг / С.В.Ткачук, С. А.Стахурська, В.О.Стахурський // Актуальні проблеми економіки. - 2015. - N 4.- С.220-228.
3. Заюков І. Проблеми та перспективи розвитку в Україні професійного навчання кадрів на виробництві/І.Заюков, Н.Коваль//Економіка України. - 2008. - № 6. - С. 80-87.
4. Дудко П.М. Науково-практичні основи формування конкурентних переваг в системі стратегічного управління вищим навчальним закладом / П.М.Дудко // Проблеми науки. - 2013. - № 5. - С. 225-232.
5. Гальчинський А.С. Основи економічної теорії [підручник] /А.С.Гальчинський, П.С.Єщенко, Ю.І.Палкін. - К.: Вища освіта, 1995. - 471с.
6. Старостіна А. О. Ризик-менеджмент: Теорія та практика: навч. посіб./ А. О. Старостіна, В. А. Кравченко. - К.: Політехніка, 2004. - 200 с.
7. Хриков Є. М. Управління навчальним закладом: навч. посіб. / Є. М. Хриков. - К.: Знання, 2006. - 365 с.

REFERENCES

1. The East Europe forum in risk management. Retrieved from: [http://www.fas.com.ua/event.php?id=82]
2. Tkachuk S.V. Specific of forming of food politics of enterprises in service industry. - Actual problems of economics. - 2015. - N 4.- p.220-228.
3. Zaiukov I. Problems and prospects of development of personnel professional training in industries in Ukraine.. - 2008. - № 6. - p. 80-87.
4. Dudko P.M. Research and practice bases of forming of competitive advantages in the system of strategic management of higher educational establishment. - 2013. - № 5. - p. 225-232.
5. Halchynskyi A.Ye. Bases of economic theory- Kyiv: High education, 1995 - 471p.
6. Starostina A.O. Risk-management: theory and practice. - Kyiv: Politechnik, 2004. - 200 p.
7. Khrykov Ye.M. Management of educational establishment.- Kyiv: Knowledge, 2006. - 365 p.

The Usage of Bloom's Taxonomy in Teaching Chinese Phonetics to the Speakers of Other Languages

T. Pereloma

Taras Shevchenko National University of Kyiv
Corresponding author. E-mail: tanya199409@gmail.com

Paper received 23.06.19; Accepted for publication 14.08.19.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2019-201VII81-07>

Abstract: Nowadays learning Chinese becomes more and more popular around the world. Such a trend provokes the growth of students, teachers and revising of already existed teaching theories and teaching methods. The following article is dedicated to the usage of Bloom's taxonomy as a tool of teaching Chinese phonetics to the speakers of other languages. It practically shows how worldwide known taxonomy can be applied to teach foreign language in the aspect of Phonetics.

Keywords: Bloom's taxonomy, chinese, chinese phonetics, methodology of teaching.

Nowadays learning Chinese becomes more popular everyday. According to the recent statistic there are 1.3 billion people speaking Chinese as a native language. On the second place is Spanish, with only 442 millions speakers compare to Chinese. Such a huge number of speakers leads to increasing a number of students who wish to learn Chinese and use it not only for their own purpose but also in work and study fields. [1]

The original Bloom's taxonomy was published in 1956 and revised by Anderson and Krathwohl, and as a result published in 2001. The Bloom's taxonomy proposed the following six levels of learning which can be used to build the learning objectives and lessons structure:

- 1) Remembering;
- 2) Understanding;
- 3) Applying;
- 4) Analyzing;
- 5) Evaluating;
- 6) Creating. [2]

We can apply every level of learning to the teaching of Chinese Phonetics on a course level.

Remembering. This stage Improves the student's ability to define terms, identify facts, and recall and locate information. It regards to recognizing, and recalling relevant knowledge from long-term memory. Talking about teaching Chinese it would be the best to highlight the learning of initials, finals and tones in Chinese. From the very beginning of studying process students have to obtain a strong base of understanding what tone in Chinese is and how to pronounce it with each and every sound correctly. The pronunciation of Chinese sounds in combination with tones has a crucial meaning on expressing what speaker wants to say and how it will be understood by the person to whom it may concern. The phenomenon of tones and pronunciation of Chinese sounds are the main things which differentiate Chinese phonetic from phonetics of other languages and play the key role in language system.

Understanding. Helps students connect new learning to prior knowledge. The overall «introduction» to the main aspects of Chinese phonetic by teacher (stage of remembering) must be followed by real examples which can help students to understand how these theoretical principles are used in reality. A teacher can use different audio and video sources recorded by native speakers to show students the main difference between four existing tones and pronunciation of different syllables. The usage of

real examples on theoretical base form deeper understanding of Chinese phonetic peculiarities and it's realization in speech. It is also possible to compare syllables which available in Chinese to syllables in student's native language, such a contrast will lead to better understanding of material and its usage in future. Stage of understanding also can include live discussions and explanation of material learnt by students using their own words. On this stage teacher is able to see clearly the level of students knowledge and help them to fill available gaps if needed. This stage also may include an individual work regarding theoretical basics of Chinese phonetic which can be followed by in-class tests or visual presentations prepared by students according to their own investigations.

Applying. Provides opportunities to implement learned procedures and methods. After formation of foundational theoretical knowledge students have to try it by themselves. This stage directly connected with remembering and understanding as it combines the pronunciation of tones and syllables which they have learnt previously. As we are talking about phonetic, it is important to concentrate on syllables pronunciation with exact tone, not on the word meaning. It takes a long way for students to practice every syllable but it is an integral part of studying, It is important not to jump into the next stage of learning quickly, as the lack of practice in the initial level of language training can easily lead to bigger mistakes in the higher level of language competence. The following exercises on this level can be used:

1) Pronounce given syllables with all four tones:

āi ái ǎi ài
ēi éi ěi èi
māo máo mǎo mào
gōu góu gǒu gòu

2) Pronounce given syllables with the same tone:

pāi dāi tāi
gāi kāi hāi
zhāi chāi shāi
zāi cāi sāi

3) Listen to the given syllables and mark the one with the second tone:

māi bái tǎi nài
fēi béi lěi lèi
māo máo mǎo mào
gōu lóu gǒu lòu

Analyzing. This stage regards to breaking material into constituent parts. After intensive practice students can analyze by themselves which syllables are easier to pronounce and which are more complicated. Same regards to the tones which are used together with all syllables accordingly. At this level students can be asked to build their own chart of «difficulties» where they can put all initials and finals from easiest to the most difficult one. Such a practical task make students to analyze all material which they have learnt till that moment and systemise it according to their own abilities. For example:

<i>The most difficult sounds</i>	p, t, k, j, q, x, r, z, c, y, ang, iang, iao, iong, iou, uang, er
<i>Sounds with some difficulties</i>	f, g, zh, ch, w, an, ian, in, ing, uai, uan, uei, uen, ueng, en, eng, ong, ū, ūe, ūan, ūn
<i>Sounds which are easy to pronounce</i>	b, m, n, l, s, a, ai, ao, i, ia, ie, u, ua, uo, e, ei, o, ou,

Table 1.

This chart shows how student can possibly differentiate initials and finals according to his own abilities to pronounce, moreover it can help students to analyze their own mistakes and understand which sounds should be practiced «to clear» the chart with most difficult sounds. The ability to analyze not only helps students to classify sounds but also to make associations between Chinese and native language. Associations are always helpful for students and teachers in studying process. But it is also very important that native language should not interfere the language student learn

Evaluating. Evaluating regards to making judgments based on criteria and standards through checking. After formation of basic knowledge about what Chinese phonetic is, understanding what tone is and how it can be used, applying existing knowledge on practicing and analyzing of learnt material student can earn an ability to evaluate his own progress and progress of his peers. The stage of evaluation can contain self-evaluation during doing homework and drill exercises, and evaluation of your group mates during group-work and different assignments in and out of the classroom. The following questionnaire can be used by teacher to help students evaluate themselves after class-based tests:

Question	Answer
How many mistakes you did you do in the first test?	*
Evaluate your score accordingly (Excellent, good, satisfied, not satisfied)	*
How many mistakes you did you do in the second test?	*
Evaluate your score accordingly (Excellent, good, satisfied, not satisfied)	*
Can your mistakes influence on your communication with native speakers?	*
Are you satisfied with your score?	*
What have you practice more?	*
What is the reason of your mistakes?	*
What can you do to improve yourself?	*

Table 2.

Creating. Producing new elements using existing knowledge. Talking about the stage of creating we can also use such a verbs like design, formulate, build, invent, create, compose, generate, derive, modify and develop. On the last level of material learning students have to reach an ability to create different phonetic structures (words, phrases, sentences or dialogues) by their own correctly. Students got through all stages successfully and now can produce sounds according to phonetic standards of Chinese language. This stage must contain different exercises which make students to design material by themselves and use language in all possible aspects. For example:

Create sentences using following words:

- 跳舞 tiàowǔ
- 摄影 hèyǐng
- 聊天儿 liáotiānr
- 看书 kànshū

After analyzing all stages of learning Chinese phonetics according to Bloom’s taxonomy we can propose the following learning process of learning Chinese phonetics:

- 1) Provide a theoretical base of Chinese sounds and tones;
- 2) Provide real examples to support theoretical base which was given earlier;
- 3) Practice of examples given in the 2nd stage by students themselves;
- 4) Analyzing of Chinese syllables by students and dividing it from the most difficult to easiest one in accordance to build suitable practice system of Chinese sounds;
- 5) Evaluation of own pronunciation and evaluation of groupmates;
- 6) Applying formed knowledge in real practice.

REFERENCES

[1] "U.S. classroom digital learning materials acquisition reasons 2016 | Statistic", Statista.com, 2016. [Online]. Available: <https://www.statista.com/statistics/658530/us-classroom-digital-learning-materials-acquisition-reasons/>. [Accessed: 08-Apr- 2019].

[2] Using Bloom’s Taxonomy to Write Effective Learning Objectives 2018.[Online]. Available: <https://tips.uark.edu/using-blooms-taxonomy/>

Theoretical underpinning of the students' autonomy development pattern in higher educational institutions

R. Popov

Department of Romance and Germanic Languages and Translation, National University of Life and Environmental Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine

Corresponding author. E-mail: popov@kmu.gov.ua

Paper received 11.06.19; Accepted for publication 29.06.19.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2019-201VII81-08>

Abstract. In this paper, on the ground of analysis of wide range of psychological, pedagogical and methodical literature, the theoretical justification is given for the model of system of the development of student's autonomy which provides specification of the modeling method and type of the model by reference to its purpose, background and principles in terms of synergetic and competence-based approach, resulted in development of five interconnected blocks each of which is described with a help of different informational, organizational and procedural characteristics.

Keywords: modeling; students' autonomy; development of the autonomy of students of higher educational establishments.

Problem statement. The educative process provides the development of a person as integral biological and social creature, stimulates the formation of the subject's attitude to social environment and thus aids the development of certain traits of personality and their organization. Relationships, motives, needs, ideals appear in the sphere of educational activity on the basis of study content. Herewith, connections that arise between conditions of educative process and personality development, reflect upon the system of internal conflicts of person's mind (for example, between achievements and capabilities of a student). Also important is the attitude of student to educative process and interrelatedness between two components of the process: activity of educator (objective didactic tendency, didactic methods and system of demands) and activity of students, focus of their personality, cognitive capabilities, level of awareness and operational readiness.

Recent researches and publications analysis. In scientific literature, the issue of students' autonomy was researched by such authors as I. Malkina, N. Pidkasytyi, B. Yesypov, H. Shchukina, O. Malykhina, Y. Yastrebteva and others. According to analysis of psychological and pedagogical literature, there's no single approach to definition of students' autonomy. Some authors accentuate its educational essence (A. Hromtseva, N. Ivanova, L. Kovtun, I. Kolbasko, I. Redkovets, N. Khmel and others), close interdependence with self-education of personality (A. Kovaliov, A. Kochetov, B. Raiskyi and others), its improvement by systematic and purposeful activity related to social conditions (A. Aisenberh, V. Bondarevskyi and others). Students' autonomy is analyzed in some researches as a way to search and adoption of social experience (H. Serikov), as a process of using self-educational skills while adopting certain elements of social experience (Y. Kaluhin). The problem of creation of effective educational system has always been attracting wide range of researchers: model of developmental education (V. Davydov, D. Elkonin, V. Rubtsov and others); traditional model (Z. Kapel, Z. Mazho, C. Finn and others); rationalistic (P. Blum, R. Ganier, B. Skinner and others); phenomenological (A. Combs, A. Maslow, C. Rogers and others); non-institutional (L. Bernard, P. Goodman, F. Klein, J. Halt and others); system model of education (H. Aleksandrov, S. Arkhanhelskyi, V. Afanasiev, Y. Babanskyi, V. Bepalko, I. Blauberger, R. Vanderstern, L. Viktorova, V. Voronov, M. Miller, O. Novikov, P. Senge, Y. Yudin and oth-

ers).

The aim of the research paper is on the ground of analysis of wide range of psychological, pedagogical and methodical literature to justify the model of system of the development of student's autonomy.

Basic material presentation. Pedagogical model of the system of organization of autonomous educative activity of pedagogical higher educational establishments' students was created in his research by O. Malykhin, who sees it as schematized presentation of all pedagogical means that guarantee effectiveness of this process. According to the scientist, the object of pedagogical modeling is the system of organization of autonomous educative activity of pedagogical higher educational establishments' students broadly and narrowly defined. The topic is the system of pedagogical influence on self-education of pedagogical higher educational establishments' students and the purpose is creation of functional system of organization that helps students to adopt knowledge and means to get it on the level of motivational, organizational, procedural, estimative and analytic aspects. The pedagogical model of system of organization of autonomous educative activity of pedagogical higher educational establishments' students includes: level of actualization of self-educational processes which is the goal and projected result of organization of autonomous educative activity in pedagogical higher educational establishment; didactic system of organization of autonomous educative activity of pedagogical higher educational establishments' students that includes suitable forms, methods and means; complex of pedagogical conditions creation of which provides improvement of model effectiveness; methodic provision of autonomous educative activity and means of pedagogical support of pedagogical higher educational establishments' students; systematic structuring of content of autonomous educative activity based on professionalization and individualization that provides maximal usage of relatedness between subjects, considering specific peculiarities of this or that discipline; ordered complex of educational tasks for organization of the activity; mechanisms of materialization of interactive cooperation between educator and students[7].

As far as students' autonomy is developed under the conditions of limited contacts with pedagogical governance, it's easy to come to conclusion about responsiveness of the whole system of didactic management, about progressive advance of educational process and about the need for gener-

alization of didactic influences. As the autonomy develops, vicarious and direct students' actions are adjusted and changed which reflects on program of autonomy governance. Herewith, the content of educational material introduces certain restrictions into system of educator's actions.

With this background, we create the model of students' autonomy development in the environment of integration of educational and self-educational activity.

Fundamental principles of synergetic and competence-based approaches were taken as a basis when the model of system of students' autonomy was developed. Besides, we base ourselves upon general principles of didactic modeling that are part of works of leading Ukrainian and foreign scientists (S. Arkhanhelskyi, T. Dymtrekko, V. Sadova, M. Soldatenko and others). We've paid attention the fact that researchers mostly describe different qualities of models and macromodels and their characteristic features. But it should be mentioned that there're no global researches of scientific, theoretic and experimental type dedicated to modeling of students' educative activity under modern circumstances, researches based on real experiments and modeling.

The main organizational principles of the model of system of students' autonomy development include:

1) Entirety, orderliness and arrangement of system model. Orderliness speaks for possibility of regulation and management of connections between elements or structural parts of the system model and its connections with surrounding shell – didactic conditions. Arrangement of the model is driven by domination of substantial connections over accidental. I. Kharlamov stated that in pedagogics there are consistent and casual connections: “Casual are connections that meet certain demands [...] the most important of which is the demand for connection objectivity” [8, p. 11], which means it doesn't depend upon mood, priorities and tastes of pedagogical cooperation participants. In our research we call casual [8, p. 269] those connections that appear randomly between participants of educative process.

2) Objectivity of connections (between elements, components and stages of materialization). Consistent connections are those that are characterized by generality, repetition (ability to appear under similar circumstances) [9].

Model of the system of development of autonomy of pedagogical higher educational establishments' students absorbs autonomy development principles we defined in previous works. Besides, we define organizational principles of the model of students' autonomy development system. Such principles include: principle of nonlinearity (valuable educational information preserves its value, but is being divided into components and subcomponents that correspond to individual capabilities, requests and talents of modern students); principle of appealing to personal activity through value-based activity; principles of responsiveness and dialogueness of modern career education; principles of educational activity and independence of future specialist; principle of considering leading activities when choosing occupation and means of educational tasks fulfillment.

Concretization of basic principles and principles of model of system of students' autonomy development creates corresponding theoretical foundation. Developing the model of the system, we took into account stages of specialist's professional development.

With this background, we can state that the model of system of students' autonomy development in the environment

of educational and self-educational activity integration is descriptive characteristic developed in terms of synergetic and competence-based approaches, takes into account principles of autonomy development, contains requirements to structure and results of educational and professional activity, personal qualities of future specialist, concretizes means and methods of the development of autonomy of complex integral character.

We state that the model of system of students' autonomy development combines five syncretic blocks: block of goal-setting, value-oriented block, active-procedural block, corrective block and forecasting block.

Let's concretize characteristic features of all of them.

BLOCK OF GOAL-SETTING

Informational characteristics of the block. “... the top-priority areas in the 21st century are science, as it produces new knowledge, and education, as it humanizes knowledge and provides individual development of a person”, — says V. Kremen [5, p. 24].

The Ukrainian law “About education” sets precise classification of higher educational establishments. From now on, the name of educational establishment gives information about criteria and scale of its activity.

The main goals of higher educational establishment are:

- 1) establishment of high level educational activity that guarantees students higher education of corresponding level and chosen profession;
- 2) for universities, academies and institutes – provision of scientific activity by means of scientific researches and creative activity of educational process participants, training of top qualification scientists and usage of knowledge obtained due to educational process;
- 3) participation in provision of social and economic development of the country though the formation of human capital;
- 4) formation of personality by means of patriotic, legal, ecological upbringing, development of educational process participants' moral values, social activeness, civic position and responsibility, healthy way of life, ability to think freely and self-organize under modern circumstances;
- 5) provision of natural combination of educational, scientific and innovative activity in educational process;
- 6) creation of conditions that allow participants of educational process to deliver on their potential;
- 7) preservation and augmentation of moral, cultural, scientific values and achievements of the society;
- 8) expansion of knowledge among citizens, improvement of their educational and cultural level;
- 9) creation of international ties and provision of international activity in the area of education, science, sports, art and culture;
- 10) analysis of demand for certain professions on job market [4].

Functions of block of goal-setting are: constructive (forecasting and planning of further influences); selection of axiologically valuable content of educative information, adequate definition of performance benchmarks; technological (definition of methods that correspond existing goal – development of students' autonomy in the environment of integration of educational and self-educational activity); perspective-developmental (students learn to navigate in educational and professional activity, to see its goal and axiological meaning in structural connections and hierarchy of certain elements).

Procedural-organizational characteristics of goal-setting block. The block of goal-setting mostly activates motivational and incentive mechanisms: it defines existing educational interests, value intentions of students and puts them together with general purpose of professional education. It promotes the development of components of polycognitive and worldview fractals of students' autonomy. So, the goal-setting block comes down to designing desired results. As far as autonomy isn't a strictly fixed structure, but a dynamic composition, that reflects invariant (evolutionary of regressive) transitions to another level of professional self-organization and depends upon many factors, the goal is being set in a generalized way. It should consider tendencies of self-development of students, future specialists. It should also be pushed closer to specific educational situations and their personal experience and take into account possibilities of fluctuation, compound life, educational and professional trajectories. In such a way, motivation for assumption value orientation is being formed, just as the adoption of theoretical knowledge about essence of values.

VALUE-ORIENTED BLOCK

Informational characteristics of this block of model of system of students' autonomy development is driven by value orientation of higher education process subjects: at this stage students start obtaining knowledge about essence of certain disciplines, besides certain influence on the emotional sphere of future specialists starts. The last one is closely related to development of imagination, conceptual thinking as creative individuality. Emotional-value and informational-value spheres in this block are developed within single context with certain succession that looks as follows: educational and axiological motivation: pedagogical process in higher education has precise professional orientation, which means it provides possibilities of overstepping the boundaries of educational activity and motivation, actualization of motives important for future educator, as M. Fitsula states [10, p. 131], so the problem of motivation in educational process is about formation of educational and professional motivation aimed for establishment of the personality of future specialist; adoption of system of specialized humanitarian knowledge; development of valuable professional skills and talents; creation of foundation for professional values adoption.

Level and peculiarities of students' creative potential display is viewed as certain index of the ability of future specialists to feel the level of their work ideality.

Procedural-organizational characteristics of value-oriented block result in the usage of value inspiration, explanation of the importance of the formation of skills and talents necessary for autonomous activity, formation of positive motivation of students. Let's recall that modern psychology and pedagogics base the majority of conclusions on the notion of steadiness and indefiniteness of personality development, so value inspiration performs orientational functions and the effective connection here is axiological irradiation – the spread of axiological influence of educator (the target of influence is one of the students, while other students of the group are present, who are in the state of active perception of knowledge and peculiarities of the dialogue between educator and student). Besides, value inspiration via axiological irradiation can be used with propaedeutic purpose (prevention of deviation from the notion of “professional behavioral norm”).

ACTIVE-PROCEDURAL BLOCK

Informational characteristics. The aim of this block is to provide optimal formation of components for polycognitive, worldview, instrumental and corrective-reflective frames. Both competent-based and synergetic approach demand new understanding of the notion “education content”, which, besides the complex of educational information, contains the experience of well-known methods, experience of creative activity, experience of value-emotional activity (I. Lerner, M. Skatkin, Z. Kurliand, R. Khmeliuk).

When projecting the system model, educational programs are developed as the major didactic method. According to these programs the autonomous educational activity is being conducted. Ukrainian researcher L. Voronets has studied the issue of curriculum formation in educational establishments of 3rd and 4th level of accreditation and defined didactic principles of this process, especially within the framework of professional and scientific orientation; of consistency, of considering the relations between subjects, fundamentalization and systematic nature; of dosed succession, rational usage of educational time; of accessibility; of unified diagnostics and states that adherence to principles of relations between subjects, accessibility, systematic nature and dosed succession in the proves of curriculum formation actualizes the issue of choice of the way to regulate and fill its content block. “Actualization of the principle of rational time usage broaches a question of definition of type and succession of classes that would give maximal educational effect within the minimal time frame. Thereat, following tasks arise: search for way to divide the curriculum content block into separate informational doses; establishment of “saturation moments” in the process of studying of certain educational doses the solving of which would be the basis for actualization of principles of dosed succession and rational time usage. Practical actualization of the principle of unified-identificational diagnostics is aided by definition of tests types for each level of students' subject mastery” [3, p. 11].

Each individual quality, as internal value of personality, needs time to get formed, says I. Bekh [2, p. 100]. On this way, a student must get over contextuality, when under certain circumstances he actualizes some moral value in corresponding actions, while under other circumstances he won't be able to do that. That's why in this block we activate the demand to created integral space of integration of educational and self-educational activity.

Procedural-organizational characteristics of this block take shape of “explanation of advantages of autonomous activity” and “autonomous actions”: identification of factors, actions, social phenomena, cultural and historic events (concentration of knowledge about values). Such actions are conducted in accordance with laws of influence of educational activity on individual (student), articulated by Ukrainian scientists: (I. Bekh, O. Otych): sensorimotor entirety that demonstrates ontogenetic unity of perception processes and emotional excitement; directing force of primary emotional reaction: it's possible (and necessary) to direct the process of emotional excitement related to results and effectiveness of educational activity in professionally effective way; “emotional excitement”: explains psychological mechanisms of the uprising of the wish to feel those positive emotions again that the student feels when successfully overcoming studying difficulties, solving difficult problems, to interiorize those emotions as values that are stable, strong and directed; “posi-

tive influence” that demands from educator to create such conditions for cooperation between him and students, under which even failures in educational activity obtain enough emotional strength and emotional coloring and are attached to certain educational context; impetus significance: strong emotions that dominate consciousness and result in certain emotional reactions, can be caused only by strong impetus [2, p. 15].

CORRECTIVE BLOCK

Informational characteristics. Welfare of a person must be the top criterion for higher educational establishment when it estimates its work, while equality principles, justice and humanness must be normal in relationships between people. Educational process provides approaching the inner world of other people and needs constant correction and development of reflective instruments.

Basically, the dynamics of autonomy formation is guaranteed by corrective-reflective fractal of autonomy. Works of famous psychologists and philosophers in which the deep meaning of interpersonal communication and inner dialogue of a person are defined, created theoretical foundation for development of content and mechanisms of actions within the corrective block. Reflection is one of the most important qualities of the consciousness and the possibility of its appearance is formed as a part of the process of learning of the world, society, different activities and ways to communicate with other people. “Reflectivity of the consciousness appears only on the level of ideal form of reality reflection”, – says B. Lomov [6, p. 188]. Corrective block must provide such form of reflection.

Procedural-organizational characteristics of corrective block come down to appliance of value analysis of certain interpersonal educational situations. Reflective mechanisms must provide the “supporting character of career education”, reduce spontaneity of interpersonal influences that rule students’ society. In practical projection, such measures must be concretized into achievement of group unanimity on the ground of socially important moral values. Humanistically directed unanimity is a demonstration of corresponding group interpersonal relationships. These relationships originate from social and pedagogical influence on the process of group cooperation, “pedagogical and reflective mediation of

group interpersonal relationships” [2, p. 108]. To achieve the value group unanimity, one needs considered dialogue of educator with every student on personal private level. Such reflective dialogue, probably, promotes personal moral and spiritual changes.

This block also includes monitoring actions aimed to follow the dynamics of students’ autonomy formation in the environment of integration of educational and self-educational activity.

FORECAST BLOCK

Informational characteristics. Formation of students’ autonomy is the way from primary motivation, understanding and acceptance of the essence, major norms and notions to practical actualization. Social demand for future specialist is important summary of higher education.

Procedural-organizational characteristics. Students’ professional potential is unlocked on the ground of personal meaning formation via common discussions, in creative activity. For future specialists, very important are issues concerning adoption of professional and universal cultural context for the purpose of development of the own creative individuality, aesthetics, labor and professional style.

The important activity direction within the forecast block is the formation of the ability to conscript all your power to achieve planned result, to be ready to act in accordance with your own system of values and sometimes – contrary to your colleagues’ opinion. These behavioral qualities speak for professional and personal maturity and effective autonomy formation. According to K. Abulkhanova-Slavskaya, true personal activeness is not about adoption of all social requirements, and not about creative “projection” of these requirements on yourself, but about being able to notice inconsistencies, solve problematic issues and thus turn objective capabilities into skills and advantages [1, p. 222].

Conclusions and recommendations. Theoretical justification of the model of system of students’ autonomy formation, that provided concretization of the modeling method and model type, by reference to its designation, basic principles and principles on the ground of synergetic and competence-based approaches, each of which is described with a help of informational and organizational-procedural characteristics.

REFERENCES

1. Abul'hanova-Slavskaja K. A. (1977). Dialektika chelovecheskoj zhizni: Sootnoshenie filosofskogo, metodologicheskogo i konkretno-nauchnogo podhodov k probleme individa [The dialectics of human life: the ratio of philosophical, methodological and specific scientific approaches to the problem of personality] Moscow. Thought. 224 p.
2. Bekh I. (2009). Psykholohichni dzhherela vykhovnoi maisternosti [Psychological sources of educational skills]. Kyiv. Academic Edition. 248 p
3. Voronets L. P.(2009). Dydaktychni osnovy formuvannia navchalnoho kursu u vyshchykh zakladakh osvity III–IV rivniv akredytatsii : avtoref. dys. na zdobuttia naukovooho stupenia kand. ped. nauk : spets. 13.01.09 «Teoriia navchannia» [Didactic basis for the formation of a training course in higher educational establishments of III-IV accreditation levels: author’s abstract of dissertation for obtaining scientific degree Candidate of Pedagogical Science: specialties 13.01.09 "Theory of education"] - Kryvyi Rih. Kryvyi Rih State Pedagogical University. 20 p.
4. Zakon Ukrainy «Pro vyshchu osvitu». [Law of Ukraine "On Higher Education"]. Retrieved from: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>
5. Kremen V. (1999). Ratsionalnist yak diialnisnyi fenomen shkoliara [Rationality as an activity phenomenon of schoolboy]. Native school. №4. pp. 24-27.
6. Lomov B. F. (1984). Metodologicheskie i teoreticheskie problemy psihologi [Methodological and theoretical problems of psychologists] Moscow. Science. 445 p.
7. Malykhin, O. (2009). Organization of independent educational activity of students of higher pedagogical educational institutions: theoretical and methodological aspect: [monograph]. Kryvyi Rih: Publishing House. 307 p.
8. Pidkastyj, P. (1998). Pedagogiy [textbook for students]. In P. Pidkastyj (Ed.). Moscow: Pedagogical Society of Russia. (in Russian)
9. Sadova V. V. (2016) Fundamentalizatsiia zmistu pedahohichnykh dystsyplin u pidhotovtsi maibutnikh uchyteliv pochatkovoii shkoly: teoretyko-metodolohichni aspekty [Fundamentalization of the content of pedagogical disciplines in the preparation of future teachers of elementary school: theoretical and methodological aspects]. Kryvyi Rih. 392 p.
10. Fitsula, M. (2010). Pedagogiy of the Higher School: [textbook]. Kyiv: Academic editions.

Доминанты становления профессиональной позиции будущего учителя

Д. А. Прима

Волынский институт последипломного педагогического образования, г. Луцьк, Украина
Corresponding author. E-mail: primar@ukr.net

Paper received 27.06.19; Accepted for publication 14.07.19.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2019-201VII81-09>

Аннотация. В статье актуализирована необходимость теоретического обоснования проблемного поля, аккумулирующего доминирующие составляющие становления профессиональной позиции будущего учителя. Синтезировано представлены доминанты становления профессиональной позиции будущего учителя: профессиональное самоопределение как механизм становления профессиональной позиции будущего учителя; формирование субъектности как способности к самоутверждению, самоусовершенствованию, саморазвитию; формирование профессиональной рефлексии и профессионального самосознания будущего учителя как механизма его самоанализа и инструмента самоконтроля, осмысления и ответственного поведения. Внесены уточнения в трактования понятий «профессиональное самоопределение», «субъектность», «профессиональная рефлексия», «профессиональное самосознание». Акцентируется внимание на роли профессионального самосознания будущего учителя как важнейшего фактора его профессионального самоопределения, благодаря которому углубляется личностный смысл профессиональной деятельности, а значит, происходит становление профессиональной позиции. Сделан вывод о том, что субъектность будущего учителя характеризуется как системообразующая особенность, придающая профессиональной позиции относительной целостности и внутренней согласованности, что позволяет рассматривать профессиональную позицию будущего учителя как интегративную систему осознанных отношений личности к себе, профессиональной деятельности и другим субъектам образовательного процесса, базирующегося на совокупности компетентностей (знаний, учений, практического опыта), которые выявляются в профессиональном поведении.

Ключевые слова: будущий учитель, профессиональная позиция, профессиональное самоопределение, субъектность, профессиональная рефлексия, профессиональное самосознание.

Введение. Динамичность современной жизни предопределяет значительное влияние на целевые ориентиры и системные характеристики всех сфер жизнедеятельности человека, прежде всего, на отрасль образования, актуализируя потребность общества в новом образовательном результате - формировании личности новой генерации, способной продуктивно работать и учиться на протяжении жизни. При этом одной из основных задач современной системы педагогического образования является подготовка учителя, владеющего целостным гуманистическим мировоззрением, высоким профессионализмом, профессиональной и личностной культурой, сформированной профессиональной позицией. Именно профессиональная позиция является той категорией, которая, на наш взгляд, отображает суть профессионализации учителя, что, собственно, позволяет ему не пристраиваться к динамически изменяемым условиям окружающей действительности, а изменять эти условия, влияя на ситуацию с целью реализации своих личностных, профессиональных качеств, творческого и личностного потенциала. Вне сомнения, это возможно, если получаемая специальность, выбор своих позиций и целей рассматривается студентом в контексте будущей профессиональной деятельности. Следовательно возникает необходимость определить наиболее важные составляющие становления профессиональной позиции будущего учителя.

Краткий обзор публикаций по теме. Прежде всего отметим, что в педагогической теории сложились определенные теоретические предпосылки для решения проблемы становления профессиональной позиции будущего учителя, а именно: обосновано социально-профессиональное становление личности (А.Дубасенюк, Е. Зеер, В. Скорняк, В. Радул и др.), её саморазвитие (О.Анисимов, А.Романовский и др.), самореализация (И. Краснощок, Т. Розова); разноаспектность изучения проблемы профессионального

самоопределения в контексте рассмотрения вопросов профессиональной ориентации учеников (В.Носков), выбора профессии (Е.Климов). Анализ проблемы формирования профессиональной позиции будущего учителя показал наличие научных исследований, посвященных изучению отдельных аспектов данного феномена, в частности, как неотъемлемой составляющей его профессиональной компетентности и необходимое условие осуществления педагогической деятельности (С.Вершловский, В.Горшкова, В.Данильчук, И.Колесникова, А. Маркова, Н.Сергеев, В.Сластенин и др.), как интегральную характеристику развития личности (К. Абульханова-Славская, Б. Братик и др.); показатель активности и проявление образованности личности учителя (И. Исаев, В. Сластенин, А. Гуторова и др.); систему отношений к профессии (А. Маркова, Н. Борытко, С. Вершловский и др.). Однако, на наш взгляд, требует четко сформулированного содержательного наполнения и теоретического обоснования проблемное поле, аккумулирующее доминирующие составляющие становления профессиональной позиции будущего учителя.

Цель: определить и обосновать доминанты становления профессиональной позиции будущего учителя.

Материалы и методы исследования: теоретические (анализ философской, педагогической, психологической литературы); интерпретационно-аналитический метод, обобщение, подтвердивших наличие разных подходов к определению понятия «позиция» и, соответственно, разных объектов исследования относительно становления и развития позиции.

Результаты и их обсуждение. Ключевыми доминантами, существенным образом влияющими на характер процесса становления профессиональной позиции будущего учителя, и одновременно стимулирующими его к развитию своей позиции и деятельности, нами выделены следующие:

- профессиональное самоопределение как механизм становления профессиональной позиции будущего учителя;

- формирование субъектности как способности к самоутверждению, самоусовершенствованию, саморазвитию;

- формирование профессиональной рефлексии и профессионального самосознания будущего учителя как механизма его самоанализа и инструмента самоконтроля, осмысления и ответственного поведения [1, с.61].

Обоснуем выделенные составляющие. Прежде всего отметим, что процесс *профессионального самоопределения* личности является длительным и рассматривается как составляющая общего процесса ее социализации, воспитания конкурентоспособного и успешного человека. При этом успешность профессионального самоопределения обеспечивается психологической готовностью личности к выбору профессии, которая может быть связана с формированием профессиональной направленности, адекватной самооценкой личности, ее достаточной информированностью, стойкими профессиональными намерениями. Самоопределение характеризуется учеными как «процесс и результат выбора личностью собственной позиции, целей и средств самоосуществления в конкретных обстоятельствах жизни; основной механизм обретения и проявления человеком внутренней свободы» [2, с.65]. При этом суть процесса самоопределения, считает Н.Борытко, состоит в актах выявления и утверждения индивидуальной позиции в проблемных ситуациях, когда человек оказывается перед необходимостью альтернативного выбора и должен принимать экзистенциальные или прагматические решения [1]. Заслуживает внимания позиция Е. Климова о выделении трех групп показателей эффективности профессионального самоопределения:

- осознанность и самостоятельность профессионального выбора;
- удовлетворенность человеком сделанным выбором;
- успешность и реалистичность такого выбора [3, с. 57].

Нам импонирует мнение О.Кислой, считающей, что «профессиональное самоопределение – это сложный многокомпонентный процесс, направленный на решение будущим учителем важных вопросов самоактуализации, осуществления выбора и нахождения своего места в жизни. Это движение, которое происходит во внутреннем и внешнем проявлениях личности и осуществляется через принятие решений, направляющих это движение, а также через поиск оптимальных средств реализации этих решений и корректировки профессиональных планов в направлении их большей реалистичности» [4, с. 35].

Существует мнение [5, 6], что движущей силой профессионального самоопределения будущего учителя является противоречие между тем, что знает, умеет, на что способен студент и требованиями компетентного подхода к его профессиональной подготовке (противоречие между «хочу» – «могу» – «умею» – «ты обязан», трансформирующиеся в «я обязан, иначе не могу»).

Обращаем внимание на то, что в современных научных исследованиях (Т.Кудрявцев, В.Сафин и др.) приобретает все большую выразительность тенденция расширения толкования самоопределения, а именно: от понимания его как первичного выбора профессии к раскрытию сути профессионального самоопределения как нахождения себя в профессии, как необходимого и важного аспекта всего процесса профессионализации личности.

В русле сказанного считаем конструктивным утверждение Ф.Повшедной: «целью профессионального самоопределения будущего педагога является формирование внутренней готовности к осознанному и самостоятельному построению модели собственного поведения и перспектив своего развития в рамках избранной профессии, готовность рассматривать себя развивающейся личностью, самостоятельно находить личностно значимые смыслы, выстраивать свое поведение, формировать профессионально значимые качества» [7, с. 26].

В контексте исследуемой проблемы мы солидарны с мнением Н.Борытко: если основным фактором становления профессиональной позиции педагога является его самоопределение в профессии, то результативный критерий сформированности такой позиции, очевидно, – его *субъектность*, т. е. способность к самоутверждению, самосовершенствованию, саморазвитию [1, с. 26]. На наш взгляд, именно саморазвитие является доминирующей характеристикой субъектности, так как личность, способная к саморазвитию, резонно утверждает Н.Пешкова [8], обладает следующими чертами:

- берет на себя ответственность за свои действия, в том числе и за свое дальнейшее развитие;
- решает свои проблемы без ущерба для других;
- достигает значительного успеха в той деятельности, которая служит для нее объектом самовыражения;
- получает удовлетворение от своей жизни, в том числе от профессиональной деятельности;
- открыта переменам и новому жизненному опыту.

Субъектность как составляющая профессиональной позиции будущего учителя, на наш взгляд, может характеризоваться рядом признаков и проявлений:

- 1) как осознанный образ себя в профессиональной деятельности, идентичность студента в социокультурном окружении, его социальная позиция, т.е. субъектности присуща целостность и согласованность элементов;

- 2) как самопроявление студента, его индивидуальный опыт, подготавливающий к противостоянию окружающим влияниям среды, – умение предвидеть внутренние и внешние опасности, результат работы человека над собой, усилий, стремлений сохранить свою «позитивную идентичность». При этом самоконтроль и самоограничения являются не только результатом, но и характеристикой становления студента как субъекта в логике движения от самоопределения – к самовыражению и самоконтролю;

- 3) как динамическая характеристика бытия студента, которая может быть понята как процесс [9, с. 20].

Считаем конструктивным мнение М.Царёва, что «субъектность студента – это качественная и динамическая характеристика человека, представляющая со-

бой индивидуальный стиль активности, «целостный образ себя» в деятельности: совокупность профессиональных целостно-волевых установок, способности быть активным стратегом своей образовательной деятельности, опыта осознанной саморегуляции во взаимодействии с людьми, которые задают позитивную направленность процессу его самореализации» [9, с.21]. Очевидно, что профессиональное становление будущего учителя – это становление его субъектом педагогической деятельности, общения, собственного развития.

Стать субъектом значит находиться в постоянном совершенствовании профессионального и индивидуально-личностного потенциала, всестороннем и гармоничном развитии на основе творчества и преобразующего взаимодействия. Как утверждает Н.Борытко (мы согласны с этим мнением), субъектом педагог станет, когда сформирует конструктивную концептуальную профессионально-личностную позицию [1, с.59].

На успешность профессионального самоопределения будущего учителя, становления его профессиональной позиции влияет сформированность у него педагогической рефлексии, понимаемой нами как ключевой механизм самопознания, самоопределения, самоорганизации, обеспечивающий осознание им содержания своей профессии, определение критериев оценки себя и своей деятельности, стремление к самонаблюдению, самооценке, самоанализу, самоконтролю, саморазвитию, то есть в целом – его профессиональное самоопределение на этапе учебы в высшем учебном заведении, становление профессиональной позиции.

Напомним, что рефлексия (от лат. reflexio – отражение) в современном словаре иноязычных слов трактуется как «самоанализ, размышления человека над собственным психическим состоянием» [10, с.597]. Акцентируем внимание на том, что рефлексия – это не просто осмысление того, что есть в человеке, но и, своего рода, перестройка, переформотирование его индивидуально-личностной сферы, способностей к познанию и деятельности, т.е. своеобразный «путь к самому себе» (Л.Борисова). Мы, соглашаясь с Л.Борисовой [11, с.50], исходим из того, что «рефлексирующий человек обращен к культуре, он способен на преобразующую деятельность, на саморазвитие».

Педагогическая рефлексия, полагает А.Резниченко, проявляется как в общем осмыслении профессии и своего места в ней, так и в конкретном личностном отношении к тому или иному педагогическому решению. При этом рефлексивное отношение будущего учителя к самому себе как субъекту профессионально-педагогической деятельности характеризуют задаваемые самому себе вопросы такого плана: Каков я как учитель? Каковы мои личные качества, помогающие мне (или мешающие) эффективно действовать? Верно ли я действую в определенных ситуациях, выражающей мои общие принципы, убеждения, взгляды? [12, с.55].

Рефлексию вполне обосновано рассматривать как процесс самопознания будущим учителем сущностных характеристик педагогической деятельности, которая обеспечивает выход за пределы традиционного ее выполнения, поиск новых нестандартных путей решения профессиональных заданий и преодоления стереотипов своего профессионального и личного опыта.

Что касается профессионального самосознания, то этот феномен рассматривается учеными (Н.Борытко, Е.Савина, С.Чистякова и др.) как составной компонент целостного самосознания человека в сфере его профессиональной деятельности и определяется, в частности Е.Савиной, «как проявление направленности активности субъекта на самого себя в целях профессионального самоопределения» [13, с.34].

В русле определенной нами проблемы заслуживает особого внимания авторский подход П.Шавир к пониманию профессионального самосознания как избирательно направленной деятельности самосознания, подчиненной задаче профессионального самоопределения и проявляющейся в осознании себя как субъекта самостоятельной деятельности [14]. При этом содержательными компонентами профессионального самосознания будущего учителя, на наш взгляд, являются: понимание и проектирования себя в профессиональном пространстве, своего значения для окружающих, перспектив своего личностно-профессионального саморазвития во взаимодействии с другими субъектами педагогической деятельности. Следовательно, можно утверждать, что профессиональное самосознание будущего учителя является важнейшим фактором его профессионального самоопределения, благодаря которому углубляется личностный смысл профессиональной деятельности, а значит, происходит становление профессиональной позиции.

Выводы. Таким образом, проведенный анализ позволил выделить доминанты становления профессиональной позиции будущего учителя: профессиональное самоопределение как механизм становления профессиональной позиции будущего учителя; формирование субъектности как способности к самоутверждению, самоусовершенствованию, саморазвитию; формирование профессиональной рефлексии и профессионального самосознания будущего учителя как механизма его самоанализа и инструмента самоконтроля, осмысления и ответственного поведения. При этом субъектность будущего учителя характеризуется как системообразующая особенность, придающая профессиональной позиции относительной целостности и внутренней согласованности, что позволяет рассматривать профессиональную позицию будущего учителя как интегративную систему осознанных отношений личности к себе, профессиональной деятельности и другим субъектам образовательного процесса, базирующегося на совокупности компетентностей (знаний, учений, практического опыта), которые выявляются в профессиональном поведении.

ЛИТЕРАТУРА

1. Борытко Н.М. Педагог в пространствах современного воспитания / Науч. ред. Н. К. Сергеев. Волгоград: Перемена, 2001. 214 с.
2. Газман О. С. Базовая культура и самоопределение личности. Базовая культура личности: теоретические и методические проблемы / Под ред. О. С. Газмана, Л. И. Романова. М., 1989. С. 4—15.
3. Климов Е. А. Психология профессионального самоопределения. М.: Академия, 2004. 301 с.
4. Кисла О. Ф. Особливості розвитку професійного само-

- визначення майбутніх учителів початкових класів в умовах ступеневої підготовки: дис... канд. пед. наук; 13.00.04 Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова. К., 2008. 259 с.
5. Дурай-Новакowa К. М. Факторы профессионального самоопределения будущих учителей (результаты опытно-экспериментальных исследований). Формирование личности учителя в системе высшего педагогического образования: сб. науч. тр. М.: МГПИ им. В. И. Ленина, 1981. С. 34–44.
 6. Сафин В.Ф. Психология самоопределения личности. Свердловск, 1986. 142 с.
 7. Повшeдная Ф. В. Методологические основы профессионального самоопределения будущего учителя: [монография]. – Н. Новгород: НГПУ, 2002. 166 с.
 8. Пешкова Н. Г., Пешков С. П. Педагог в системе личностно-ориентированного образования. Ростов н/Д., 1997. 83 с.
 9. Царев М. А. Коммуникативная деятельность как фактор формирования субъективности студента: автореф.дис. канд.пед. наук. Оренбург, 2003. 23 с.
 10. Сучасний словник іншомовних слів [уклад. Нечволод Л.І.]. Х.: ТОРСІНГ ПЛЮС, 2007. 768с.
 11. Борисова Л. Н. Педагогические условия развития профессиональной рефлексии у студентов педагогического колледжа: дис. ... канд. пед. наук. Курск, 1999.190 с.
 12. Резниченко А. В. Профессионально-нравственное самовоспитание студентов как условие развития педагогической культуры будущего учителя: дис.... канд. пед. наук. Ростов н/Д., 1999. 196 с.
 13. Профессиональная ориентация учащейся молодежи в условиях перестройки народного образования: Тез. докл. и сообщ. на обл. науч.-практ. конф. Ред. В. Д. Симоненко. Брянск, 1990. 154 с.
 14. Шавир П. А. Психология профессионального самоопределения в ранней юности. М., 1981. 96с.

REFERENCES

1. Boryitko N.M. Pedagog v prostranstvah sovremennoho vospitaniya / Nauch. red.N. K. Sergeev. Volgograd: Peremena, 2001. 214 s.
2. Gazman O. S. Bazovaya kultura i samoopredelenie lichnosti. Bazovaya kultura lichnosti: teoreticheskie i metodicheskie problemy / Pod red. O. S. Gazmana, L. I. Romanova. M., 1989. S. 4–15.
3. Klimov E. A. Psihologiya professionalnogo samoopredeleniya. M.: Akademiya, 2004. 301 s.
4. Kysla O. F. Osoblyvosti rozvytku profesiinoho samovyznachennia maibutnikh uchyteliv pochatkovykh klasis v umovakh stupenevoi pidhotovky: dys... канд. пед. наук; 13.00.04 Natsionalnyi pedahohichniy un-t im. M. P. Drahomanova. K., 2008. 259 s.
5. Duray-Novakova K. M. Faktoryi professionalnogo samoopredeleniya buduschih uchiteley (rezultaty opytno-eksperimentalnyh issledovaniy). Formirovanie lichnosti uchitelya v sisteme vysshogo pedagogicheskogo obrazovaniya: sb. науч. тр. М.: МГПИ им. В. И. Ленина, 1981. С. 34–44.
6. Safin V.F. Psihologiya samoopredeleniya lichnosti. Sverdlovsk, 1986. 142 s.
7. Povshednaya F. V. Metodologicheskie osnovyi professionalnogo samoopredeleniya buduschego uchitelya: [monografiya]. – N. Novgorod: NGPU, 2002. 166 s.
8. Peshkova N. G., Peshkov S. P. Pedagog v sisteme lichnostno-orientirovannogo obrazovaniya. Rostov n/D., 1997. 83 s.
9. Tsarev M. A. Kommunikativnaya deyatelnost kak faktor formirovaniya sub'ektivnosti studenta: avtoref.dis. канд.пед. наук. Оренбург, 2003. 23 с.
10. Suchasnyi slovnyk inshomovnykh sliv [uklad. Nechvolod L.I.]. Kh.: TORSINH PLIuS, 2007. 768s.
11. Borisova L. N. Pedagogicheskie usloviya razvitiya professionalnoy refleksii u studentov pedagogicheskogo kolledzha: dis. ... канд. пед. наук. Kursk, 1999.190 с.
12. Reznichenko A. V. Professionalno-nravstvennoe samovospitanie studentov kak uslovie razvitiya pedagogicheskoy kulturyi buduschego uchitelya: dis.... канд. пед. наук. Ростов н/Д., 1999. 196 с.
13. Professionalnaya orientatsiya uchasheysya molodezhi v usloviyah perestroyki narodnogo obrazovaniya: Tez. dokl. i soobshch. na obl. науч.-практ. конф. Ред. В. Д. Симоненко. Bryansk, 1990. 154 s.

Dominants of future teacher professional position formation

D. A. Prima

Abstract. The article actualizes the need for a theoretical substantiation of the problem field, which accumulates the dominant components of the development of the professional position of the future teacher. The dominants of the formation of the professional position of the future teacher are synthesized: professional self-determination as a mechanism for the formation of the professional position of the future teacher; the formation of subjectivity as an ability to self-assertion, self-improvement, self-development; the formation of professional reflection and professional self-awareness of the future teacher as a mechanism for his self-analysis and an instrument of self-control, judgment and responsible behavior. There are clarifications in the interpretation of the concepts of “professional self-determination”, “subjectivity”, “professional reflection”, “professional self-consciousness”. Attention is focused on the role of the future teacher’s professional self-awareness as the most important factor of his professional self-determination, thanks to which the personal meaning of professional activity deepens, which means the formation of a professional position. It is concluded that the subjectivity of the future teacher is characterized as a strategic feature giving the professional position of relative integrity and internal consistency, which allows us to consider the professional position of the future teacher as an integrative system of conscious attitudes of the individual to himself, professional activity and other subjects of the educational process based on the totality competencies (knowledge, exercises, practical experience) that are identified in a professional m behavior.

Keywords: future teacher, professional position, professional self-determination, subjectivity, professional reflection, professional self-consciousness.

Теоретичні засади професійної підготовки фахівців у галузі права в системі вищої освіти Канади

Л. Б. Столярчук, Н. В. Муқан

Національний університет «Львівська політехніка», Львів, Україна
Corresponding author. E-mail: lesia.stelmakh@gmail.com

Paper received 30.06.19; Accepted for publication 16.07.19.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2019-201VII81-10>

Анотація. У статті проаналізовано домінуючі теоретичні засади професійної підготовки фахівців у галузі права в системі вищої освіти Канади. Розглянуто філософсько-педагогічні теорії, на яких ґрунтується розробка освітньо-професійних програм підготовки майбутніх юристів в Канаді. Охарактеризовано ідеї та концепції, які покладені в основу системи ефективної підготовки фахівців з права в умовах університетської освіти Канади.

Ключові слова: конструктивізм, когнітивізм, прагматизм, прогресивізм, студентоцентроване навчання, активне навчання, навчання через суспільно корисну працю.

Вступ. Початок ХХІ століття характеризується як епоха стрімких глобалізаційних та інтеграційних процесів, що позначаються на всіх сферах політичного, соціально-економічного та культурного життя людства. В умовах глобальних викликів тенденції розвитку вищої освіти спрямовані не лише на підвищення конкурентоспроможності вищої освіти та країни загалом, а й на підготовку висококваліфікованих фахівців, які володіють високим рівнем знань, умінь та навичок, отриманих у процесі навчання.

На сьогоднішній день Україна стикнулася з низкою викликів, які пов'язані з процесами суттєвого оновлення нормативно-правової бази держави, зміною ставлення до прав і свобод людини й громадянина, забезпечення дотримання верховенства права і законності та розвитком міжнародної співпраці. У цьому контексті особливої актуальності набуває професійна підготовка фахівців у галузі права, які забезпечують формування, розвиток та функціонування правового поля суспільних відносин, правової культури та правосвідомості широких верств населення, що є умовою становлення правової держави та розвитку громадянського суспільства.

Вагому роль у вдосконаленні професійної підготовки фахівців у галузі права в системі вищої освіти України відіграє вивчення світового досвіду, зокрема Канади, та окресленні можливостей використання прогресивних ідей у системі вищої освіти України.

Короткий огляд публікацій з теми. Дослідження професійної підготовки фахівців у галузі права зумовило необхідність опрацювання науково-педагогічної літератури, що аналізує специфіку функціонування сучасної вищої освіти у Канаді та проблеми підготовки майбутніх юристів у системі університетської освіти досліджуваної країни: Гуревич, Кадемія & Козяр, Погребняк, Вевер (Waever), Грегор&Жасмін (Gregor&Jasmin), Джонс (Jones), Гарріс&Тремблї (Harris&Tremblay), Шефїлд (Sheffield).

Зарубіжний досвід професійної підготовки фахівців у галузі права розглядається у наукових розвідках таких вчених як Андрощук, Бігун, Василенко&Галдецька, Власюк, Воронцова, Гурак, Проскурняк, Роскопіна, Андрус (Andrus), Бун (Boon), Бун&Вебб (Boon&Webb), Гарноу (Harno), Магарж (Maharg), Мвенда (Mwenda), Мітчел (Mitchell), Молін (Moline), Стїл&Тейлор (Steele&Taylor).

Аналіз наукових праць з порівняльної педагогіки засвідчив, що проблема професійної підготовки фахівців з права в умовах університетської освіти Канади не була предметом спеціальних розвідок в Україні, що підтверджує вибір теми дослідження.

Мета. Мета статті полягає у теоретичному аналізі ідей, теорій та концепцій, які покладені в основу розробки освітньо-професійних програм підготовки фахівців у галузі права в університетах Канади.

Матеріали і методи. Для реалізації поставленої мети нами використано комплекс теоретичних та емпіричних методів, а саме: аналіз і синтез матеріалів теоретичних досліджень вітчизняних і зарубіжних науковців; індукція, дедукція та узагальнення для виявлення особливостей підготовки фахівців у галузі права в університетах Канади; спостереження і діалог з професорсько-викладацьким складом канадських університетів.

Результати та їх обговорення. Канада володіє ефективною системою юридичної освіти та багаторічним досвідом підготовки фахівців у галузі права. Освітня та науковці цієї країни беруть активну участь у проектах з розвитку юридичної освіти, проведенні наукових досліджень, підготовці звітів та доповідей про світові тенденції розвитку вищої освіти у сфері права, спрямованих на оптимізацію професійної підготовки майбутніх юристів відповідно до сучасних тенденцій міжнародного освітнього простору. Університети Канади, володіючи позитивним іміджем на міжнародній арені, включені до низки світових рейтингів закладів вищої освіти, а саме: Рейтинг найкращих університетів світу (англ. Best Global Universities Rankings), Рейтинг кращих університетів світу за версією CWUR (англ. CWUR World University Rankings), Рейтинг репутації світових закладів вищої освіти (англ. World Reputation Rankings), Рейтинг ефективності системи вищої освіти QS (англ. QS Higher Education System Strength Rankings), Світових рейтингів університетів за предметами QS (англ. QS World University Rankings by subject), що свідчить про високий рівень надання ними освітніх послуг та професіоналізм підготовлених ними фахівців на ринку праці, відповідність освітньо-професійних програм інтересам споживачів освітніх послуг.

У результаті проведеного дослідження з'ясовано, що розробка освітньо-професійних програм підготов-

ки фахівців у галузі права в університетах Канади базується на поєднанні засад конструктивізму, когнітивізму, прагматизму та прогресивізму, що здійснюють вплив на визначення мети, змісту, методів і форм навчання.

У контексті теорії конструктивізму професійна підготовка фахівців у галузі права в університетах Канади трактується як процес самостійного конструювання знань під час освітньої діяльності. При цьому студент вважається суб'єктом пізнання, оскільки він виокремлює важливі елементи нового пізнавального досвіду, співставляє їх зі своїм наявним досвідом, на підставі такого аналізу адаптує і модифікує власне знання, тобто активно генерує, а не пасивно засвоює інформацію. У рамках цієї теорії виділяють теорію соціального конструктивізму, яка підкреслює соціальну спрямованість професійної підготовки майбутніх юристів в університетах Канади. Як зазначає Брунер, навчання ґрунтується на особистому конструюванні та реконструюванні знань, що відбувається під впливом соціо-культурного середовища [4]. Таким чином, зміст освіти передбачає акцентування уваги на соціальних питаннях та проблемах, активну участь майбутніх юристів у громадському житті, допомозі соціально незахищеним верствам населення, що реалізується через практичну діяльність студентів у роботі юридичних клінік та волонтерських програм.

Важливу роль у процесі професійної підготовки фахівців з права в університетах Канади відіграє теорія когнітивізму, яка розглядає розвиток інтелектуальних здібностей здобувачів вищої освіти у процесі належно організованої освітньої діяльності. Організація навчання передбачає активну участь студента у процесі пізнання, під час якої майбутній юрист має змогу вибирати інформацію, генерувати власні гіпотези та приймати індивідуальні рішення, таким чином, комплексно розвиваючи креативне, аналітичне та практичне мислення. Як стверджує Гредлер, «когнітивні структури, а саме схеми й ментальні моделі, забезпечують осмисленість і організують досвід так, щоб дозволити студенту вийти за рамки поданої йому навчальної інформації» [10, с.299]. У рамках цієї теорії викладач повинен враховувати початковий рівень знань та внутрішню мотивацію студентів, структурувати та представляти матеріал таким чином, щоб полегшити студентам його розуміння; основою нової інформації на попередньо освоєних знаннях; координувати процес асиміляції нових знань з набутими; підкріплювати та корегувати результати оцінювання знань здобувачів вищої освіти.

Відповідно до ідей прагматизму, мета професійної підготовки фахівців у галузі права в університетах Канади полягає у забезпеченні практичної готовності здобувачів вищої освіти до професійної діяльності та вирішення реальних проблем. Змісту професійної підготовки юристів, який формується зважаючи на корисність знань, умінь і навичок для подальшої професійної діяльності, притаманна практична спрямованість. Освітній процес, який зорієнтований на розвиток загальних і фахових компетентностей студента, характеризується цілісністю; гнучкістю; підбором навчального матеріалу, який стосується реальних життєвих ситуацій; діяльнісним підходом до навчання

як способу забезпечення всебічного розвитку студента; застосуванням проблемно-пошукового методу навчання як обов'язкової умови формування самостійного, критичного мислення; навчанням за допомогою суспільно-корисної праці та студентоцентрованим підходом [7].

Професійна підготовка бакалаврів у галузі права в університетах Канади базується на засадах прогресивізму, який акцентує увагу на отриманні здобувачами вищої освіти особистісного досвіду в результаті вирішення проблемних ситуацій. Освітня діяльність розглядається як неперервний процес реконструкції досвіду майбутніх юристів, отриманого під час практичного навчання, що сприяє їх просуванню на вищий рівень пізнання. Організація освітнього процесу в закладах вищої юридичної освіти спрямована на самостійний пошук студентами нових знань шляхом застосування методів активного навчання, варіативності видів навчальної діяльності, використанні групових форм навчання, реалізації ролі викладача як модератора освітнього процесу [12, с.258].

Професійна підготовка фахівців у галузі права в університетах Канади значною мірою ґрунтується на концепції студентоцентрованого навчання, яка передбачає перенесення акценту в освітньому процесі з викладання на навчання, при якому здобувач вищої освіти стає центром освітнього процесу та бере на себе відповідальність за результати навчання. Зміна ролі студента у такому типі навчання зумовлює трансформацію ролі викладача, який перетворюється на фасилітатора, куратора та мотиватора студентів у процесі засвоєння нових знань, вмінь та навичок. Таким чином, відбувається демократизація стосунків між викладачем і студентом, які виступають рівноправними суб'єктами освітнього процесу, що сприяє формуванню особистісних та професійних якостей студентів, необхідних для успішної професійної діяльності. Студентоцентроване навчання передбачає розширення прав і можливостей здобувачів вищої освіти, розробку нових підходів до викладання і навчання, навчальних програм, що відображають практичний аспект реалізації компетентнісного підходу у вищій освіті [1]. Завдання студентоцентризму у цьому контексті полягає у максимальному наблизенні освіти, навчання та виховання студентів до їх індивідуальних здібностей і життєвих планів. На думку Рашкевича, в основу студентоцентрованого навчання покладено ідею максимального забезпечення студентам їх шансів отримати перше місце на ринку праці, підвищення їхньої «вартості» у працевлаштуванні, задоволення тим самим актуальних потреб останніх [2, с.16].

Студентоцентрований підхід до навчання висуває певні вимоги до викладача, який повинен враховувати особливості та потреби студентів; виявляти взаємоповагу у стосунках «студент-викладач»; визнавати автономність особистості студента з одночасною готовністю до допомоги та підтримки; проявляти гнучкість у використанні різноманітних способів подачі матеріалу, методів та форм організації навчання; здійснювати регулярний моніторинг якості надання освітніх послуг.

Реалізація студентоцентрованого підходу в освітньо-професійних програмах підготовки фахівців у

галузі права в Канаді передбачає зорієнтованість освітнього процесу на досягнення кінцевих результатів навчання відображених у набутих освітніх компетенціях. Студентоцентроване навчання спрямоване на формування конкурентоспроможного фахівця, який усвідомлює потребу і демонструє готовність до неперервного професійного розвитку.

У процесі професійної підготовки фахівців у галузі права в Канаді ефективно реалізується концепція активного навчання, яка спрямована на ціленаправлене залучення здобувачів вищої освіти до пізнавальної діяльності. Як зазначає Фрімен, активне навчання залучає студентів до процесу навчання через різні види діяльності, обговорення та групову роботу, що сприяє розвитку критичного мислення та навичок вирішення проблем, на протипагу пасивному слуханню викладача [9]. Такий вид навчання дозволяє студентам розвинути високий рівень самостійності та самоконтролю, застосовувати різні мисленнєві стратегії та когнітивні навички, щоб диференціювати важливу та неважливу інформацію, аналізувати та порівнювати, конструювати нові знання на основі попереднього досвіду і критично мислити, що дозволяє пам'ятати інформацію протягом тривалого часу.

Стратегії активного навчання передбачають вихід за межі нотування лекційного матеріалу та слідування інструкціям, акцентуючи на активній участі студентів у навчальній діяльності, що дозволяє їм конструювати власні знання та виробляти навички наукової роботи [11, с.521-522]. Прикладами навчальної діяльності у рамках активного навчання можна назвати дискусію з цілою групою студентів, дискусію у малих групах, дебати, постановка питань студентам, «подумай-обговори в парі-поділись думками», короткі письмові завдання й опитування в класі [5]. У контексті нашого дослідження ефективними підходами до втілення концепції активного навчання у професійну підготовку майбутніх юристів вважаємо спільне, проблемне навчання, використання дискусійного методу, кейс-методу та різних видів симуляцій.

На думку Беррі, будь-яким формам активного навчання властиві чотири характеристики: критичне мислення, індивідуальна відповідальність за результати навчання, участь у видах діяльності відкритої форми й організація навчальної діяльності викладачем [3]. Таким чином, активне навчання передбачає досягнення здобувачами вищої освіти таких цілей: високий рівень саморегуляції та незалежності, різноманітні (мета)когнітивні стратегії, вибіркова обробка інформації, удосконалення наявних знань, критичний підхід до навчального процесу та високий прояв креативності. Для реалізації цих цілей студентам варто самостійно планувати й організувати навчальний процес, брати активну участь у ньому, регулювати своє навчання, контролювати його і наполегливо продовжувати навчальну діяльність [13].

Ефективність впровадження стратегій активного навчання залежить здебільшого від викладача та його розуміння власної ролі у цьому процесі, що полягає у плануванні та розробці аудиторних ситуацій, які б забезпечували активне навчання. Функція викладача – роз'яснити студентам навчальні цілі, методи навчання та очікувані результати [15]. Залучення студентів до

навчання – це, в основному, відповідальність викладача, який стає менше передавачем знань, а більше проєктувальником і фасилітатором для реалізації можливостей навчання і отримання досвіду [14, с.2].

У системі професійної підготовки бакалаврів у галузі права в університетах Канади вагому роль відіграє концепція навчання через суспільно корисну працю, яка дає можливість інтегрувати навчальну діяльність та роботу на користь громади, що сприяє розвитку загальних і фахових компетентностей, навчає громадянської відповідальності та приносить суспільну користь. Зокрема, Брінгл і Гатчер трактують навчання через суспільно корисну працю як освітню діяльність, що пов'язана з навчальною програмою та передбачає отримання певної кількості кредитів шляхом участі студентів в організованій суспільно корисній праці, що сприятиме задоволенню конкретних суспільних потреб та забезпечуватиме рефлексію з метою поглибленого розуміння змісту курсу, ширшого сприйняття дисципліни і посиленню відчуття громадянської відповідальності [6]. Отже, навчання через суспільно корисну працю поєднує три основні компоненти: застосування знань, вмій і навичок в реальних умовах, залучення до роботи на користь громади та рефлексію цієї участі.

Навчання через суспільно корисну працю можна вважати демократичною освітньою стратегією, що сприяє академічному вдосконаленню, особистісному зростанню та громадянському вихованню, а також досягненню суспільних цілей. Студенти, співпрацюючи з членами спільноти та з викладачами, залучаються до діяльності, що стосується як навчальної тематики, так і проблем, що становлять громадський інтерес. Через керовану рефлексію здобувачі вищої освіти критично оцінюють свій досвід і формують досягнення ними конкретних практичних результатів такого навчання [8].

Успішна реалізація концепції навчання через суспільно корисну працю забезпечує значні переваги для студентів, а саме: допомагає поєднати теоретичне навчання з практичною діяльністю; розвиває соціальні та комунікативні навички; підвищує рівень громадської активності; сприяє формуванню міжкультурної компетентності, лідерських якостей та вміння працювати в команді; удосконалює здатність приймати рішення та брати на себе ініціативу; забезпечує переоцінку власних цінностей та ставлень; надає відчуття турботи та відповідальності за інших; дозволяє студентам вивчити перспективи різних кар'єрних можливостей; формує толерантність до різних верств населення; допомагає усвідомити себе як свідомого громадянина та активного члена суспільства.

Навчання через суспільно корисну працю у контексті професійної підготовки фахівців у галузі права в університетах Канади знайшло широке застосування у поєднанні аудиторного навчання із залученням майбутніх юристів до роботи в юридичних клініках та волонтерських програмах Pro Bono, тим самим не лише готуючи їх до майбутньої професійної діяльності, а й сприяючи усвідомленню соціальної значущості юриста в суспільстві.

Висновки. Отже, можемо зробити висновок, що професійна підготовка фахівців у галузі права в уні-

верситетах Канади базується на застосуванні комплексу сучасних ідей, теорій та концепцій, які значною мірою впливають на формування змістового та операційного компонентів освітньо-професійних програм. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у ви-

вченні методологічних підходів, що застосовуються у процесі підготовки здобувачів вищої юридичної освіти в Канаді та сприяють успішній професійній діяльності та конкурентоспроможності випускників на ринку праці.

ЛІТЕРАТУРА

1. Борисенков, В.П. (2010). Значение своеобразия и оригинальности в культуре и человеке в условиях глобализации, Славянская педагогическая культура, No 9, 5-6.
2. Рашкевич Ю.М. (2014) Болонський процес та нова парадигма вищої освіти: монографія, Львів: Видавництво Львівської політехніки.
3. Berry, W. (2008). Surviving lecture: A pedagogical alternative. *College Teaching*, 56(3), 149-154
4. Bruner, J. (1984). Vygotsky's zone of proximal development: The hidden agenda. In B. Rogoff & J. V. Rogoff, B., & Wertsch, J. V. (2001). *Wertsch Children's learning in the "zone of proximal development"*, San Francisco: Jossey-Bass, 93-97.
5. Bonwell, C. C., & Eison, J. A. (1991). *Active Learning: Creating Excitement in the Classroom*. ASHE-ERIC Higher Education Report No.1, Washington, DC: George Washington University, 33-52.
6. Bringle, R. G. & Hatcher, J. A. (1999). Reflection in Service-learning: Making Meaning of Experience. *Educational Horizons*, 179-185.
7. Dewey, J. (2009). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*. New York: WLC Books. (Original work published 1916).
8. Felten, P.; Clayton, P. H. (2011). *New Directions for Teaching and Learning*, 128, 75-84.
9. Freeman, S., Eddy, S.L., McDonough, M., Smith, M.K., Okoroafor, N., Jordt, H., and Wenderoth, M.P. (2014). Active learning increases student performance in science, engineering, and mathematics. *Proceedings of the National Academy of Sciences USA* 111, 8410-8415.
10. Gredler, M. E. (1997). *Learning and instruction: Theory into practice*. Upper Saddle River, OH: Merrill / Prentice Hall.
11. Handelsman, J., Miller, S., and Pfund, C. (2007). *Scientific teaching*. New York: W.H. Freeman.
12. Ozmon, H. (2003). *Philosophical foundations of education / H. Ozmon, S. M. Craver*, Upper Saddle River, OH: Merrill / Prentice Hall.
13. Simons, P. (1997). Definitions and theories of active learning. In D. Stern & G. Huber (Eds.), *Active Learning for Students and Teachers: Reports from Eight Countries Frankfurt & New York: Peter Lang*, 19-39.
14. Smith, K. A., Sheppard, S. D., Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2005). *Pedagogies of Engagement: Classroom-Based Practices*. *Journal of Engineering Education*.
15. Temple, C., & Brophy, S. (2002). Critical thinking in higher education, workshop materials for RWCT course Critical thinking across curriculum, Prague.

REFERENCES

1. Borisenkov V.P. The value of singularity and originality in culture and man in the context of globalization / V.P. Borisenkov // Slavonic pedagogical culture.- 2010. – No 9. – С. 5-6.
2. Rashkevych, Yu. M. (2014) The Bologna Process and the new paradigm of higher education. Monograph. Lviv, Lviv Polytechnic University Publishing House.

Theoretical framework of law specialists' professional training in Canadian higher education system

L. Stoliarchuk, N. Mukan

Abstract. The article analyzes the dominant theoretical foundations of law specialists' professional training in Canadian higher education system. The philosophical and pedagogical theories forming the basis for the development of instructional programs to train future lawyers in Canada are considered. The ideas and concepts underlying the system of effective legal training in the context of Canadian university education are described.

Keywords: *constructivism, cognitivism, pragmatism, progressivism, student-centered learning, active learning, service learning.*

Formation of foreign language competence of future metallurgies by use of information and communicative technologies

I. Zaichenko

Dniprovsk State Technical Unvers Ukraine
Corresponding author. E-mail: Irinayarema@gmail.com

Paper received 12.06.19; Accepted for publication 01.07.19.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2019-201VII81-11>

Annotation. The article deals with process of formation of foreign language competence of future metallurgies by use of information and communicative technologies. Analyzed problems of use ICTs in learning process, methods of teacher and student interaction. Studied requirements for introduction ICTS into the learning process and described stages of creation multimedia complex for metallurgy specialties students. Described some specific disadvantages of ICTs in use.

Keywords: foreign language, competence, student, information and communication technologies; communicative competence, metallurgists; multimedia.

Introduction. Recently information and communication technologies were used only in the exact sciences, but now they are becoming popular in foreign language teaching as well. ICTSs help to solve the following problems: 1) provide access to the Internet to every participant of the educational process at any time and from any location; 2) create a single information space of learning industry and help to take part in the educational process; 3) promote the development and effective use of managed information and educational resources. Informatization processes in foreign language teaching mustn't be understood as the formation of only technical means of teaching, they must increase the effectiveness of learning, make it easier and interesting for students. Educational environment that involves ICTSs is based on such interactive components: 1) technical (use of computer and means of communication); 2) software and hardware (means of support of the teaching method); and 3) methodical (instructions to students and teachers, organizing of the whole learning process).

The aim of educational system is development of creative personality ready to work effectively. The model of competence of the individual includes the following components: 1) social competence, which is based on the learning of the main social practices and rules; 2) intellectual and communicative competences, the ability to use modern methods and technologies of communication; 3) awareness of your own social and cultural identity in historical and cultural environment; 4) ideological competence, which presupposes respect for the values and norms of other cultures; 5) professional competence [8].

Modern labor market poses new challenges of higher education under the influence of globalization processes. Future specialists must have a special type of thinking which corresponds to the requirements of the information society. Information and communication technologies are increasingly used in various areas of educational activity, making influence on the educational system and the society's everyday life. Information and communication technologies is a term that includes a variety of methods, techniques, algorithms of data collecting, storage, presentation processing and transmission of information.

Analysis of the problems of using ICTSs in the educational process. Analysis of the problems of using ICTS in the educational process shows that the transition to computer-based means of teaching, creating conditions

for their development and implementation, rational combination of innovational methods with traditional is a complicated task, which requires solving a complex of psycho-pedagogical, organizational, teaching and logistical issues. And one of the main of them is the development of appropriate teaching methods for use information retrieval systems: multimedia, hypermedia, telecommunications and network technologies.

The researchers studied a number of pedagogical conditions of optimization foreign language teaching process by the means of ICTSs. Among them, says R. Yagelski, is the content provided conditions "characterized by rational, scientific and reasonable selection of educational information, its structuring, development, implementation and updating of learning courses" [9]. Forms and means of learning foreign language optimal to course content must be selected.

The problem of information and communication technologies remains relevant in recent years and is studied by A. Blunden [1], D. Davidson [2], J. Leakey [4], P. Sysoyev [5], I. Robert [7] and others. In these studies authors share their experience, discuss the advantages and possible disadvantages of using ICTSs. Interactivity of information technologies provides hypertext and multimedia, suggests transition into a new level of work with the information. The potential of ICTS is truly boundless. They develop abilities of differentiated approach, help to improve the visualization training and organize the independent work of students, ways of teaching control, provide the students with teaching materials. These technologies allow the development of common network thinking, change outlook on life and relationships between people.

Didactic opportunities of ICTSs are studied and described in details. General didactic teaching methods include the use of information and communication technologies. Let's show the most suitable methods of teachers and students interaction:

Method of transferring new knowledge. Digital educational resources are based on this model, they facilitate mass access to educational materials from any place and time. The disadvantage of this method is that the student is a passive recipient of information.

The method of processing and consolidation of skills and abilities. In this method information and communication technologies allows you to create a base of teaching resources, use feedback regularly, which increases the

degree of assimilation of the required material. If to use the method of processing and consolidation of skills and abilities regularly, the potential of ICTs is fully revealed and teachers role in the process of studying is changed. The limitations of this method may consist of a lack of information competence of the teacher;

The method of production of new knowledge based on the experience of application of information and communication technologies in the methods mentioned above. In this method students must build their own strategy for dealing with educational problems, evaluate information critically and analyze different approaches to solving problems. The role of the teacher is to support the educational process. This method increases teacher's responsibility for the process of understanding teaching material by the students, involves high motivation, critical thinking, effective interaction between students and teacher. Such motivation factors as the ability to lifelong learning, responsibility and commitment are important tools for acquiring knowledge. Disadvantages of this method are high requirements for information and communications culture of teachers.

The priority of foreign language teaching in higher education is forming of communicative competences of students for solving professional tasks. Using ICTs in foreign language leaning has the following advantages:

- interactivity of learning materials promote interest in foreign language studying;
- ability to adapt the educational process to the needs of each student.
- convenience of work with such materials at any time and from any place.

An integral part of the educational process is the use of the World Wide Web to communicate with native language speakers, sharing information, movies and films in foreign languages. ICTs provides high informative capacity of the material, increase the motivation of students and stimulate their cognitive activity, allow to solve many didactic problems:

- forming skills and abilities of all kinds of speech activity;
- enrichment of active and passive vocabulary of students;
- formation of social, cultural and geographic competence of students;
- imitation of the language environment.

As an authentic online resource you can use Lingua Leo, Learn English Elementary, Wordshake, Learning English With The New York Times, etc.; online educational resources for teachers of foreign languages: Air Force learning / teaching Websites; dictionaries on electronic media - ABBYY Lingvo; Online dictionaries: Lingvo, Webster, Multiflex, online free dictionary, Multitran, and others. The biggest video hosting is considered YouTube, this service can contribute to the development of listening skills, monologue and dialogue speech.

You can work with audio files in such a way: Introduction (Instructions) – first audition – definition of the basic meaning – work with the key words - checking understanding of the content of the audio file – phonetic work with the text – re listening of the audio file. In future, each of the proposed audio file can be used as an effective means of securing a new and repetition of grammatical

and lexical material.

However, the use of information and communication technologies in the classroom should not be a main, but the second means of the educational process. Shorting of dialogic communication in real life reduces the possibility of formation critical thinking based on dialogue.

Combined learning (blended learning, or b-learning) can be optimal in the process of foreign language learning. This type of learning means using both classroom lessons and activities with the use of electronic means. The advantages of both types of learning are combined in this method. Blended learning allows the teacher to speak in a new role and maintain the full-time communication in a same time.

Requirements for introduction ICTs into the learning process. It is important to rise motivation and interest of the students in the process of studying foreign language. Traditional teaching makes the students passive recipients of knowledge, prevents them from understanding the structure and function of language. The main purpose of foreign language teaching of future metallurgists is getting the ability to use foreign language in professionally oriented speaking. Certainly, the implementation of information and communication technologies in education is an objective necessity of society today. The need to improve the efficiency of the educational process requires an update educational facilities, modernization of teaching methods, maximum orientation for the implementation of educational, informational, communicational needs of today's participants in the educational process.

Information and communication technologies provide knowledge at any time and place and need the development of special competences in the field of education and training. Today is obvious the fact that ICTs must be introduced into the teaching process. But unfortunately, sometimes the use of innovative methods based on ICTs only makes educational process more complicated, leading students to frustrations and failures.

It is easy to avoid such mistakes. We should take into consideration the basic conditions for the successful integration of ICTs in the learning process, namely University must have:

- good technical equipment (availability of computers, Internet access);
- information educational environment (the unified system of computer hardware, software, training databases, e-learning and teaching resources, virtual learning environments and other elements of implementing information processes);
- security of training process;
- information and communicative competences of the teacher and students.

Today in the process of learning foreign language various means of information resources are used: research Internet systems, multimedia, telecommunications and network technologies, the boundaries of the educational environment are constantly expanding. The main in building the new information environment must be the principle of psycho-pedagogical usefulness of information technologies. That's why for further optimization and improvements in education must be used multimedia.

We think that visual and bright multimedia software of the training course helps to make foreign language lessons

interesting and close to real professional situations. Students have an opportunity to discuss various problems connected with a future specialization, can prove their point of view, develop creative and mental abilities and communication skills [3]. Group discussions, individual discussions and debates can also offer more opportunities for communication among students and between teachers and students.

Multimedia means of teaching are series of visual, audio, video and other means of displaying information that are integrated in an interactive software environment. Thus, multimedia technologies in teaching are unique and increase creative thinking of students, their communicational skills in professional practice. So we can say that a special place in the process of foreign language teaching by the means of ICTs is occupied by the multimedia technologies. Multimedia means of presentation educational material belong to a new generation; help to develop visual-figurative thinking; stimulate attention on the stage of presentation material; contribute to enhance teaching and learning activities; form motivation to effective teaching, allow to check your level of knowing foreign language quickly and objectively.

Teacher should fill the educational process with methodological and methodical means, develop training courses. So for high-quality presentation and organization of the process of learning many different technologies are considered. We want to distinguish multimedia technology among them. It allows you to combine the text, graphics, audio and video, animation in one software. An important feature is also the interactivity that allows the user to get feedback. Multimedia can provide harmonious integration of different types of information. By intensifying student's perception of educational material it is possible to involve them in the process of knowledge as learning activities.

The term "multimedia" means interactive systems that provide the processing of video images, animated graphics and high quality sound and speech. Infomation structures are combined by the hypertext – the technology which works with a text information, set associative links (hyperlinks) between individual terms, fragments, articles and allows free access, associating reviewing according to established connections. Work in hypertext environment can be compared with reading the encyclopedia: encountering unfamiliar term in the text, the reader goes where this term is defined. After reviewing the material, the reader has an opportunity to return quickly to the starting position and continue reading.

The analysis revealed that the benefits and peculiarities of multimedia technologies can be the features that widely used in the studying process:

Increasing the image on the screen, its most interesting fragments. The quality of the image remains the same. This is particularly important for the presentation of technical drawings of mechanisms and schemes; saving a significant amount of diverse information on a single unit.

The modern model of education is difficult to imagine without the use of new information and communication technologies - namely multimedia. The study of the problem of foreign language training of future specialists in metallurgical field confirms the fact that the level of knowledge of students does not meet modern require-

ments. The analysis of scientific literature on the problems of the use of ICTs in the foreign language learning has shown that these issues are very relevant to all countries. Analysis of methods and approaches of domestic and foreign authors to intensive foreign language teaching, namely J. Leakey [4], K. Mullamma [6], I. Robert [5] makes it possible to distinguish the following characteristics of foreign language training: classes begin with dialogue, instead of mastering grammar rules; studying a foreign language in a short time due to mobilization personal resources of the individual and its hidden reserves. Students try to communicate in a form of role play. Multimedia approach is effective and based on the use of several complementary information and communication technologies.

Stages of creation a multimedial complex for future metallurgists. The use of ICTS is a fundamentally new approach to the organization of audience and independent work of students, it promotes development of motivational sphere, the desire for independent learning activities. Electronic educational-methodical complex is a modern alternative to traditional means of learning a foreign language. Undoubtedly, electronic means have a number of important didactic advantages over their paper counterparts: 1) multimedia technology helps illustrate bright cognitive and educational information (through the use of text, graphics, audio and video); 2) hypertext technology (through the use of hyperlinks) simplifies navigation and gives students the opportunity to learn the material in an individual basis; 3) various kind of information is saved on one unit. Electronic educational and methodical complex effectively combines the functions of teacher and textbook, reference and information source consultant, means of control of knowledge. First electronic editions were the copies of printed books. Modern media complex allows a wide range of computer capabilities for presentation material. This multimedia (complex hardware and software) gives you an opportunity to work interactively with different data (text, graphics, sound, video) and integrates the them into one unit. Hypertext can obtain additional information which is interesting to the user.

Creation of electronic educational-methodical complex is long and complex process. *At the preparatory stage* we select texts, illustrations and background materials, create thumbnails of interface and programs and individual blocks (video and animation knowledge tests). Full course aims to use a plain text and hypertext with links on related topics, images, charts, animation, photographs, etc.

The main stage is filling the complex with materials. The content of materials is very important. The form of presentation is better to make strict, pages mustn't contain unnecessary that information that does not distract the user's attention. You must also consider the following requirements and principles: simplicity and ease of use, compliance with curriculum material, openness (manual is an open system that allows you to supplement it with new materials and components, make necessary changes), user-friendly interface (allows you to focus on the learning material of the foreign language).

Here are the examples of electronic educational-methodical complex "Foreign language for professional purposes" for future metallurgical engineers.

The main objectives of the use of ICTs by teachers of

foreign languages are:

- modernization of methods and forms of educational process;
- optimization of learning content;
- ensuring of high methodological and scientific level of teaching;
- improving the efficiency and quality of foreign language training;
- individualization of the learning process.

Disadvantages of the ICTS use. But sometimes using ICTs has no effect on improving the quality of education, and even has a negative effect. The main reason of it is the lack of media and information literacy of teachers. The educational process requires new kinds of skills from its participants; they must possess new kinds of competence, necessary for life in the information society. To take full advantage of ICTs means to adapt all teaching materials to the new learning environment. ICTs can become a powerful means of teaching if the teacher will be able to take advantage of asynchrony, develop mixed teaching models and courses, which take into consideration the individual needs of students.

As practice shows, methodological support for teachers in the field of ICTs can provide network educational community, for example, if you study marketing or economy it can be Google Online Marketing Challenge (<https://www.google.com/onlinechallenge/dmc/>); Social Media Quickstarter (<http://www.socialquickstarter.com/>); Alison: Diploma in E-Business (<https://alison.com/courses/Diploma-in-E-Business/>); Online Marketing Articles and Blogs (<http://www.entrepreneur.com/marketing/online/marketing/>); Self Actualization Resource (<https://vk.com/undergraduate/>); Copyblogger Online Marketing Course (<http://www.copyblogger.com/imfosp/>) and so on.

Also doctors think that use of ICTS is harmful for our health. Statistic says that every user of “3 Dictation” (“3 D” + “Education”) has two from five illnesses of the new century. Among them are: carpal tunnels syndrome; problems with eyes; vertebral syndrome, respiratory or pulmonary syndrome and - venous vascular syndrome.

In spite of the accumulated theoretical and practical experience in the application of information and communication technologies, we can say that the introduction of ICTS in the educational process takes place spontaneously, there is a contradiction between the potential and the real possibilities of their use. The effective use of ICTS is possible in such cases:

- the objectives of the educational complex are clearly told and described the ways of their achievement;
- methods of use of ICTs in the learning process must be defined;
- developed methodical recommendations, containing all necessary information for students and teachers;
- special attention is paid to a clear description of the competences formed as a result of learning the course;
- faculty and students are prepared and ready to use ICTs;
- an information space is created in the university.

Conclusion. We come to the conclusion that introduction modern and innovative communicational technologies significantly alter the possibilities of the teacher, makes lessons more vivid and productive. Multimedial projectors give the opportunity to present material in matrix, which removes the student from the printed text, making the process of learning more interesting and easier. Every multimedia unit is versatile only in a complex application, its didactic abilities and psychological necessity must be justified during the foreign language teaching. We believe that proper and systematic use of multimedia technology makes it possible to increase the amount of educational material, to achieve a sufficiently high level of foreign language, and to ensure the deepening of professional knowledge.

In summary, we note that the use of ICTs in foreign language training enhances the teacher abilities, awakes students to conscious learning, aims at the formation of the professional and personal qualities, the development of creative learning of students. Thus, the prospect of further research we see in the implementation of information and communication technologies in the process of foreign language professionally-oriented education.

REFERENCES

- [1] Blunden A. (2009) “An Interdisciplinary Concept of Activity”. In: A. Blunden (ed.), *Outlines* Nr. 1 2009, 1-26. Taylor & Francis Group.
- [2] Davidson D., Lekic M., Soliman M. (2004) *Information and Communication Technologies in the Teaching and Learning of Foreign Languages: State-of-the-Art, Needs and Perspectives*. Analytical Survey. UNESCO Institute for Information Technologies in Education (IITE), Moscow.
- [3] Kaffash H. R. (2010). A close look into role of ICTS in education. *International Journal of Instruction*, 3(2), 63-82.
- [4] Leakey J. (2011). *Evaluating Computer Assisted Language Learning: an integrated approach to effectiveness research in CALL*, Bern: Peter Lang.
<http://www.albany.edu/faculty/rpy95/webtext/>.
- [5] Sysoyev P. (2012). Didactic characteristics and functions of modern information and communication technologies. *Foreign Languages at School Journal*, 6, 12-21.
- [6] Mullamaa K. (2010). “ICTS in Language Learning - Benefits and Methodological Implications”. *International education studies*, Vol 3, No 1. Retrieved August 10, 2012 from <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/ies/article/viewFile/4965/4131>
- [7] Robert I. V. (2010). *Modern information technologies in education: didactic problems, and use perspectives*. Moscow: Russian Academy of Education.
- [8] Salehi H., Salehi Z. (2012). “Integration of ICTS in language teaching: Challenges and barriers”. 3rd International Conference on e-Education, e-Business, e-Management and e-Learning IPEDR vol.27 IACSIT Press, Singapore. Retrieved August 05, 2012 from <http://www.ipedr.com/vol27/40-IC4E%202012-F10037.pdf>
- [9] Yagelski R. (2005). *Computers, literacy and being: Teaching with technology for a sustainable future*. [8] Keengwe J. (2012) *Student and Instructor Satisfaction with E-learning Tools in Online Learning Environment*. *International Journal of Information and Communication Technology Education* 8(1).

Концептуалізація поняття «прокрастинація» з позиції теорії тимчасової мотивації

О. В. Журавльова, О. А. Журавльов

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

Paper received 23.06.19; Accepted for publication 12.07.19.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2019-201VII81-12>

Анотація. У статті розкрито сутність феномену прокрастинації. Обґрунтовано доцільність концептуалізації досліджуваного поняття в межах теорії тимчасової мотивації як першої спроби інтеграції розрізнених наукових поглядів щодо його тлумачення, зокрема, моделі гіперболічного дисконтування Дж. Ейнслі та Н. Хезлема, теорії очікувань В. Врума та теорії перспектив Канемана-Тверські.

Ключові слова: прокрастинація, мотивація, гіперболічне дисконтування, потреба, очікування.

Вступ. Оптимальна організація свого часу, впорядкування життя відповідно до власних пріоритетів є ключовими чинниками самореалізації особистості у сучасному суспільстві. Водночас, необхідність тривалої мобілізації в умовах багатозадачності для досягнення вагомих успіхів у різних сферах діяльності виступає стресогенним фактором і, в результаті, може спонукати особистість до уникнення чи відкладання важливих справ. Окреслене явище знайшло відображення у широковідомому сьогодні терміні «прокрастинація».

Короткий огляд публікацій з теми. Вперше у науковий обіг вказане поняття було введено у 1977 році американським вченим П. Ренгенбахом. Згодом вказана проблематика знайшла відображення у багатьох працях як зарубіжних, так і вітчизняних дослідників, зокрема, Н. Мілграма, Дж. Феррарі, К. Лея, Т. Пичила, Д. Тайса, Дж. Баторі, Дж. Харіота, А. Еліса, У. Кнауса, Б. Бурки, М. Юен, К. Марквіч, Т. Тронь, Я Варваричевої, М. Дворник, С. Татарінова та багатьох інших.

Попри наявність великої кількості підходів щодо тлумачення сутності прокрастинації, тривалий період запропоновані вченими концепції характеризувались фрагментарністю, охоплюючи лише окремі аспекти досліджуваного феномену. Відтак, особливої уваги у цьому контексті заслуговує Теорія тимчасової мотивації (ТТМ) П. Стіла та К. Дж. Кюніга, що стала першою спробою інтеграції різних наукових поглядів з метою глибшого розуміння сутності цього поняття [5].

Мета статті – визначення психологічного змісту феномену прокрастинації з точки зору основних положень ТМТ.

Виклад основного матеріалу. Аналізуючи широкий спектр наукових праць, зорієнтованих на пояснення схильності особистості до прояву прокрастинації, в якості одного з найважливіших недоліків представлених авторами положень, дослідники вказують нехтування параметром часу. Згідно з точкою зору П. Стіла та К. Дж. Кюніга, врахування вказаного фактора є необхідною умовою для створення динамічної моделі, здатної повноцінно пояснити причини вибору індивідом певної поведінкової лінії. З огляду на це, серед чотирьох вчень, що склали основу ТТМ, науковці відзначають особливе значення моделі гіперболічного дисконтування, адже в її межах час розглядається як одна з найбільш значимих детермінант активності людини [3, 5].

Основні постулати вказаної теорії сформульовано у

1992 році Дж. Ейнслі та Н. Хезлемом у праці «Hyperbolic Discounting». Вчені зазначають, що особистість перманентно перебуває у стані вибору між діями, які потребують виконання. Надаючи перевагу одному із завдань, вона часто демонструє схильність до надмірного знецінення вагомості майбутніх подій. Індивід прагне до відтермінування діяльності, винагорода за реалізацію якої є цінною для нього, однак віддаленою у часі на користь активності, що передбачає швидке задоволення, проте менш значимих потреб. Водночас, наближення подій супроводжується більш чітким розумінням їх цінності, що вказує на наявність гіперболічної залежності у такій поведінці. Усвідомлення особистістю втрати можливості досягнення вагомий цілі внаслідок нерационального відкладання діяльності породжує у неї деструктивні емоційні стани. Таким чином, одним із основних предикторів схильності до прокрастинації є імпульсивність та низький рівень самоконтролю [1].

Вагомим внеском у розвиток ТТМ послугувала інтеграція П. Стілом та К. Дж. Кюнігом у власну концепцію основних ідей теорії очікувань, запропонованої В. Врумом.

Згідно з ключовим положенням вказаного підходу, мотивація особистості визначається рівнем впевненості в тому, що прикладені нею зусилля для виконання певного завдання складуть основу для досягнення бажаного результату. Таким чином, науковець виокремив три змінні, взаємодія між якими породжує мотивацію, а, відтак, і активність відповідного рівня. Серед них:

- очікування щодо оптимального співвідношення власних зусиль та кінцевих результатів;
- переконаність у тому, що успішне завершення завдання передбачає отримання винагороди;
- валентність, тобто передбачувана міра задоволеності або ж незадоволеності особистісною цінністю отриманої винагороди.

Отже, у разі негативної оцінки індивідом хоча б одного із вказаних параметрів, рівень його мотивації та загальної продуктивності розмістяться у діапазоні низьких показників, що детермінує розвиток прокрастинації.

Особливої уваги заслуговує той факт, що на думку П. Стіла, одним із найважливіших недоліків Теорії очікування є нездатність прогнозувати зміну поведінки людини у контексті часової перспективи. Водночас

вчений стверджує, що саме її поєднання із моделлю гіперболічного дисконтування дає змогу ефективно заповнити вказану прогалину [3].

Істотну роль в межах ТТМ відіграють положення теорії перспектив, представлені Д. Канеманом та А. Тверські, що описують особливості прийняття рішень людьми у невизначених ситуаціях, які передбачають наявність ризику. Особливий акцент в межах цієї концепції зосереджений на суб'єктивізмі. Так, результати низки реалізованих науковцями досліджень склали підґрунтя для спростування ідеї щодо позиціонування людини як «раціонально інформованого індивіда», зорієнтованого на вибір найкращої, оптимальної стратегії поведінки. Автори представили аргументи, згідно з якими у процесі ухвалення рішень переважна більшість осіб, спираючись виключно на власний досвід та емоції, керується ірраціональними та інтуїтивними міркуваннями – «поведінковими евристиками». Таким чином, відповідно до одного з найважливіших висновків, що випливають з теорії перспектив, існує суттєва відмінність індивідуальної оцінки корисності рівних значень виграшу та втрати. Тобто особистість, як правило, більш чутлива до втрати, ніж до виграшу еквівалентної величини. До вказаного узагальнення Д. Канеман та А. Тверські дійшли, зауваживши, що більшість людей відмовляється від привабливої перспективи, оскільки у разі невдачі негативні почуття будуть значно перевищувати потенційне задоволення від успішного завершення справи. Відтак, у ситуації ризику, люди більш схильні до збереження досягнутого рівня благополуччя, ніж до його підвищення. Можливість навіть невеликих втрат стримує особистість значно сильніше, ніж її мотивує ймовірність отримання значної винагороди [6].

Важливими у контексті розробки ТТМ, на думку її авторів, виявилися ідеї представлені в межах теорії потреб. Хоча у сучасній науковій літературі існує думка, згідно з якою погляди цієї концепції, що бере свій початок ще з праць Г. Мюррея, у зв'язку із тривалою історією існування є дещо застарілими, однак П. Стіл вказує, що її ключові положення успішно модифікуються та використовуються у більшості сучасних мотиваційних моделей. Так, слідуючи за відомими представниками вказаного вчення Д. МакКлелландом, Дж. Доллардом і Н. Міллером доречним і у власній теорії дослідник вважає використання тлумачення, відповідно до якого мотивація є внутрішньою рушійною силою, що спрямовує поведінку особистості на задоволення певної потреби та звільнення від неї [3].

Слід зауважити, що попри належність до біхевіорального напрямку психології, Н. Міллер та Дж. Доллар поділяють думку представників психоаналітичної школи, зокрема її засновника З. Фрейда, щодо детермінації поведінки людини двома типами потреб: вродженими (спрага, голод, біль та ін.) та вторинними (почуття провини, прагнення до влади, сексуальні уподобання тощо). Характеристики вказаних потреб є нестабільними: може змінюватись їх інтенсивність, що зумовлює підвищення чи ж зниження активності індивіда, спрямованої на досягнення конкретної цілі. Особливого значення у цьому контексті набуває специфіка зовнішнього впливу на індивіда, оскільки, у випадку виникнення сприятливих умов для реалізації цілі, його

потреба стає більш виразною. Подібне підвищення інтенсивності потреби у разі наближення до точки її задоволення пояснюється одним із принципів біхевіоризму – градієнтом підкріплення – чим швидше відбувається винагорода чи покарання, тим сильнішим є їх ефект. Так, наприклад, у межах своїх експериментів К. Халл вказав на пришвидшення бігу тварин при наближенні до цілі. Таким чином, утворення стимульно-реактивних зв'язків та закріплення звичок детермінується наближеністю до мети, оскільки у цьому разі підкріплення не є відтермінованим у часі.

Отже, узагальнюючи вказані аспекти теорії потреб П. Стіл акцентує увагу на їх схожості із вищенаведеними положеннями моделі гіперболічного дисконтування, теорії перспектив і теорії очікувань, відтак їх інтеграція лише посилить консистентність представленій ним з колегою ТТМ. Поєднання вказаних концепцій, на думку автора, дає змогу не лише поглибити уявлення щодо сутності феномену прокрастинації, а і розробити інструментарій оцінки схильності особистості до відкладання важливих справ. У якості такого інструменту П. Стіл представляє наступну формулу:

$$Utility = \sum_{i=1}^k \frac{E_{CPT}^+ \times V_{CPT}^+}{Z + \Gamma^+(T-t)} + \sum_{i=k+1}^n \frac{E_{CPT}^- \times V_{CPT}^-}{Z + \Gamma^-(T-t)}$$

де, Utility – суб'єктивна корисність дії (мотивація);
E – впевненість у досягненні успіху (expectancy);
V – очікувана цінність результату (value);
cpt – теорія перспектив (cumulative prospect theory);
(T-t) – затримка винагороди;
T – термін винагороди;
t – час в даний момент (точка у якій людина знаходиться);

k – кількість очікуваних «бонусів»;
E+cpt – очікуваний успіх справи у перспективі часу;
V+cpt – очікувана цінність у перспективі часу;
Z – константа, яка вираховується для того, щоб суб'єктивна корисність не прямувала до нуля (є певним варіантом при якому нагорода отримана у даний момент);

Г – чутливість до відтермінування;
Г+ – контрольоване відтермінування (усвідомлене відкладання справи з метою отримати задоволення від її успішного виконання в останній момент);

Г- – неконтрольоване відтермінування (імпульсивність, відкладання справ заради миттєвого задоволення);

n – кількість можливих несприятливих наслідків;
E-cpt – очікувана невдача в перспективі часу;
V-cpt – очікувані втрати у перспективі часу [4, 7].

Висновки. Отже, зростання впевненості індивіда щодо успішного завершення діяльності та отримання в результаті її виконання особистісно значущої винагороди у максимально короткий часовий проміжок супроводжується зниженням ймовірності прояву прокрастинації. Водночас, оцінка задачі як позбавленої особистісної цінності, як правило, призводить до ігнорування можливості майбутніх досягнень та надання переваги активності, що дає змогу отримати миттєве задоволення [3].

Попри наявність значної кількості прихильників

представленої теорії у науковій літературі зустрічаються і критичні зауваження щодо її положень. Згодом і сам П. Стіл визнав наявність одного із недоліків власної концепції, вказавши, що вона пояснює чому людина намагається уникнути певного завдання, але при цьому не містить обґрунтування причин його відкладання [4].

Цілком логічно здається думка відповідно до якої причиною прокрастинації є схильність людини до надання переваги приємним стимулам невідтермінованим у часі, на противагу потенційним значущим майбутнім досягненням. Однак, при цьому вказаний підхід

не пояснює протилежне явище, зокрема, чому деякі особи, навпаки, обирають діяльність із низьким рівнем привабливості та ймовірністю на в той час, як існують альтернативні більш приємні варіанти [2].

Чимало науковців висловлюють сумніви щодо можливості однією формулою охопити усі грані людської поведінки, а особливо несвідомі психічні процеси, що детермінують її зміну. Проте саме теорія тимчасової мотивації, як спроба уніфікації різних поглядів на сутність прокрастинації, все ж часто складає основу для подальшого емпіричного вивчення змістового навантаження цього феномену.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ainslie, G., Haslam, N. Hyperbolic Discounting. In G. Loewenstein & J. Elster (Eds.) *Choice over Time*. New York: Russell Sage Foundation, 1992, P. 57-92.
2. Siaputra, I. B. (2010). Temporal Motivation Theory: Best Theory (yet) to Explain Procrastination // *Anima Indonesian Psychological Journal*, 25 (3), P. 206-214
3. Steel, P. The nature of procrastination: a meta-analytic and theoretical review of quintessential selfregulatory failure // *Psychological Bulletin*, 2007, 133, P. 65-94. DOI: 10.1037/0033-2909.133.1.65
4. Steel, P. *The Procrastination Equation*. Harlow: Pearson Education Limited. 2011
5. Steel, P., Konig, C.J. Integrating Theories of Motivation // *Academy of Management Review*, 2006. 31(4), P. 889-913.
6. Tversky, A., Kahneman, D. Advances in prospect theory: Cumulative representation of uncertainty // *Journal of Risk and Uncertainty*, 1992, 5, P. 297-323.
7. Шамшикова, О. А., Кормачева, И. Н. К вопросу о психологическом феномене «прокрастинация» // *Развитие человека в современном мире*, 2014, № V–1 (V), С. 253–270.

REFERENCES

1. Ainslie, G., Haslam, N. Hyperbolic Discounting. In G. Loewenstein & J. Elster (Eds.) *Choice over Time*. New York: Russell Sage Foundation, 1992, P. 57-92.
2. Siaputra, I. B. (2010). Temporal Motivation Theory: Best Theory (yet) to Explain Procrastination // *Anima Indonesian Psychological Journal*, 25 (3), P. 206-214
3. Steel, P. The nature of procrastination: a meta-analytic and theoretical review of quintessential selfregulatory failure // *Psychological Bulletin*, 2007, 133, P. 65-94. DOI: 10.1037/0033-2909.133.1.65
4. Steel, P. *The Procrastination Equation*. Harlow: Pearson Education Limited. 2011
5. Steel, P., Konig, C.J. Integrating Theories of Motivation // *Academy of Management Review*, 2006. 31(4), P. 889-913.
6. Tversky, A., Kahneman, D. Advances in prospect theory: Cumulative representation of uncertainty // *Journal of Risk and Uncertainty*, 1992, 5, P. 297-323.
7. Shamshikova, O. A., Kormacheva, I. N. On the Question of the Psychological Phenomenon “Procrastination” // *Human Development in the Modern World*, 2014, V–1(V), P. 253–270.

Conceptualizational meaning of “procrastination” from the standpoint of the theory of temporary motivation

O. V. Zhuravlova, O. A. Zhuravlov

The essence of the phenomenon of procrastination is revealed in this article. Also proved expediency of the conceptualizational meaning bases of the research concept within the theory of temporal motivation as the first attempt to integrate disparate scientific views is justified concerning his interpretation, in particular, the model of hyperbolic discounting by Ainslie and Haslam, Vruma's theory of expectations, and Kaneman-Tversky's theory of perspectives.

Keywords: *procrastination, motivation, hyperbolic discounting, need, expectations.*

PSYCHOLOGY

Уявлення про вищі прояви психіки у філософсько-психологічній традиції на рубежі XIX-XX століть: концепція структури слова як аспекту свідомості Густава Густавовича Шпета

О. А. Мельник

Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київ
Corresponding author. E-mail: melnyk.phd@gmail.com

Paper received 26.06.19; Accepted for publication 12.07.19.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2019-201VII81-13>

Анотація. Мета дослідження полягала у розкритті уявлень філософсько-психологічної концепції структури слова як аспекту свідомості наприкінці XIX- поч. XX ст. у філософсько-психологічній традиції. У статті представлені ключові ідеї Г.Г. Шпета щодо розуміння структури слова як аспекту свідомості. Підкреслюється важливість ідеї вченого відносно залежності визначення смислу слова від контексту. Вищі прояви психіки в актах свідомості згідно філософсько-психологічної концепції вченого знаходять свій прояв у наступному: 1) розрізнення голосу саме людини від інших звуків, 2) впізнання голосу визначених людей, 3) здатність здійснювати аналіз психофізичного стану за особливостями вимовляння, 4) сприймання слова з культурно-соціальних позицій, 5) впізнання мови за фонетичними, лексичними й семасіологічними особливостями, 6) розуміння слова та його сенсу, здійснення групування у зрозумілий смисловий і логічний номінативний контекст, 7) розрізнення форм слова: морфологічні, синтаксичні та етимологічні, 8) розуміння емоційного тону слова при вимовлянні; 9) слово виступає однією з ключових одиниць аналізу психіки у київській школі філософської психології.

Ключові слова: психіка, свідомість, структура слова, смисл, функції слова.

Постановка проблеми і актуальність дослідження.

У вітчизняній філософсько-психологічній думці на рубежі XIX-XX століття розглядалися і вирішувалися питання, які і на сьогодні залишаються відкритими та далекими до їх остаточного вирішення. Сучасний етап розвитку вітчизняної психологічної думки характеризується звертанням до традицій гуманістичного підходу в психології. Важливу роль у цьому покликаній відіграти метод історико-психологічної реконструкції, який дозволяє відтворити наукову думку минулого. Новий етап розвитку психологічних знань про психіку і свідомість є не лише підготовлений попереднім, але й зумовлений визначеною кількістю характерних для свого часу ідей і напрямів, що проявляються у синхронних відкриттях.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемам психології мови та її одиниці – слову на сьогодні велика увага прикута з боку фахівців різних наукових напрямів, наприклад, Зимня І.О., Кузьміна Л.Б., Куранова С.І. (психолінгвістична проблематика), Васильєв Л.Г., Нікітін В.М., Ніязова А.Е. (лінгводидактика та навчання), Вільям Парк, Роберт Грін (психологія впливу), Смульсон М. Л., Титаренко Т.М., Чепелева Н.В. (психологічна герменевтика, психологія розуміння), Баранова О.М., Петренко В.Ф., Шмельов О.Г. (структура, значення та смисл слова).

Як і століття тому, в наш час свідомість визнається вищим проявом психіки, має визначену наповненість і зміст, а слово слугує вираженням узагальненого, оскільки, є формою існування поняття, формою існування думки. Особливим видом символів, як одиниця визначеної мовленнєвої системи визнається словесний знак. Словесні знаки визнаються специфічними і, ця остання полягає у їх штучності. Вони відрізняються “безпосередністю” свого значення, тобто тим, що ми сприймаємо безпосередньо смисл слова, а не речовину (звукову, зорову) сторону словесного знаку.

Про те, як саме розумілись окреслені моменти у філософсько-психологічній концепції Густава Густавовича Шпета, з яких позицій вченим розв’язувались проблематичні питання у цій сфері піде мова далі.

Мета статті визначена як з’ясування уявлень про структуру слова у філософсько-психологічній концепції Г.Г. Шпета

Методи дослідження. В якості загального підходу при проведенні дослідження і представлені результатів застосовувався метод іманентної інтерпретації досліджуваної наукової творчості. Загальнометодологічним принципом стала додатковість історичного й логічного підходів до розкриття ключової проблематики дослідження. Отримані результати уможливили завдяки використанню таких методів, як історико-генетичний, історико-функціональний, порівняльно-історичний, метод історичної реконструкції та системно-структурний метод.

Викладення основного теоретичного матеріалу.

Густав Густавович Шпет народився в Києві 25 березня 1879 року. У 1906 році закінчив філософське відділення університету Св. Володимира, де в ці роки викладали Є. Трубецької, С. Булгаков, Г. Челпанов. За документальними джерелами відомо, що саме у психологічній семінарії Г. Челпанова відбулось формування світоглядних позицій, поглядів та переконань Г. Шпета. І саме з семінарії народились перші його опубліковані праці - “Память в экспериментальной психологии” (1905) та “Проблема причинности у Юма и Канта. Ответил ли Кант на соч. Юма?” (1907). Але доля Г.Г. Шпета, як і багатьох інших вітчизняних вчених філософів-психологів того часу була трагічна. Його декілька разів відсторонювали від наукової та педагогічної діяльності. У 1935 р. він був заарештований і висланий до міста Єнісейськ, після чого йому було дозволено проживання у місті Томськ. У 1937 р. він був заарештований вдруге та засуджений до 10

років без права на листування. Того ж року його розстріляли. У кримінальному кодексі 30-х років розстріл називався *вищою мірою соціального захисту*. За цією логікою кат, напевно, був “соціальним працівником”. У 1956 р. Густава Шпета було реабілітовано. Вчений залишив нам науковий спадок, який за своїм значенням, ми вважаємо, абсолютно безцінним, хоча і мало представленим на сьогодні, зокрема, його філософсько-психологічна концепція структури слова. Густаву Шпету вдалось проникнути за зовнішню форму слова крізь його оболонку, котра і сама є не простою, у його зовнішню форму, яка видалась більш складнішою, ніж зовнішня. І допоміг йому у цьому, на нашу думку, енциклопедизм. Він був філософом, психологом, лінгвістом, мистецтвознавцем. Але Г.Г. Шпет був не лише енциклопедистом, він знав сімнадцять мов і, мабуть тому, бачив мови, слова зсередини.

Під терміном “*слово*” Г.Г. Шпет розуміє комплекс чуттєвих дат не лише таких, що сприймаються, але й таких, котрі претендують на те, щоб бути зрозумілими, тобто пов’язаних зі змістом або значенням. Слово є чуттєвим комплексом, який виконує у спілкуванні людей специфічні функції: головним чином – семантичну і синсемантичну. Для вченого слово – це перш за все *повідомлення*. Відповідно, слово виступає засобом спілкування, а повідомлення є його умова. Г.Г. Шпет стоїть на позиції, що слово є не лише явищем природи, а також є принцип культури; воно є архетипом культури, де культура – це культ розуміння, а слова – втілення розуму.

Слово у вченого визнається своєрідним знаком. При цьому не будь-який знак є словом. Бувають знаки – ознаки, вказання, сигнали, відмітки, симптоми тощо. Теорії про зв’язок слова як знаку з тим, що він означає, ґрунтуються на психологічних поясненнях – асоціаціях, зв’язках причини і дії, засобів і цілей, навмисної угоди і т. п. Зв’язок слова зі змістом є *зв’язок специфічний*. Згідно Шпету специфічність зв’язку визначається не чуттєво даним комплексом як таким, а змістом – своєрідним предметом і буттям. Лише суворий феноменологічний аналіз, вважає вчений, зміг би встановити, чим саме відрізняється сприймання звукового комплексу як значущого знаку від сприймання *природньої речі*. Слова-поняття: “річ” і “знак” – принципово і від самого початку гетерогенні, і лише точний інтерпретативний метод зміг би встановити межі і зміст кожного. Це проблема для вченого є не менш складною, ніж проблема відмінності дійсності від ілюзії, і складає частину загальної проблеми дійсності.

Що таке “одне” слово або “окреме” слово, визначається контекстом. При поясненні слова, стверджує Густав Шпет, необхідно керуватись і виходити з його *контексту* та враховувати *культурну складову*. В залежності від мети, із даного контексту як окреме слово може бути виділений то один, то інший звуковий комплекс. Графічне зображення і виділення в окреме слово звукового комплексу встановлюється довільно – здебільшого за міркуваннями зручності і потреб граматичної морфології. Синтаксичний “зв’язок слів” є також слово, відповідно, мовлення, книга, література, мова усього світу, вся культура – це слово. У метафізичному аспекті, констатує Г.Г. Шпет, ніщо

не заважає і космічний всесвіт розглядати як слово.

Графічно слово може зображуватись складною і простою системою знаків. Графічний знак завжди може бути замінений звуковим. Навіть такий графічний знак, як вільний проміжок між двома написаними, намальованими або надрукованими “словами” – “пробіл”, – може бути замінений звуковим комплексом або звуковою *паузою*, котрі можуть прийняти на себе будь-яку функцію знака, в тому числі й слова, тобто осмисленого, зі значенням знаку. Теорія слова як знака, вважає Г.Г. Шпет, є завданням формальної онтології, або вчення про предмет у відділі семіотики.

Слово може виконувати функції будь-якого знаку, і будь-який знак може виконувати функції слова. Будь-яке чуттєве сприймання будь-якої просторової і часової форми, будь-якого об’єму і будь-якої тривалості *може* розглядатись як знак і, відповідно, як осмислений знак, як слово. Якими б різноманітними не були супозиції слова, стверджує Шпет, його специфічне визначення включає відношення до змісту.

Під *структурою слова*, згідно поглядів вченого, розуміється не морфологічна, синтаксична або стилістична побудова, взагалі не “площинне” його розташування, а, навпаки, органічне, глибинне: від чуттєво сприйнятого до формально-ідеального (ейдетичного) предмету. Структура є конкретною будовою, окремі частини котрої можуть змінюватись у розмірі і навіть у якості, але жодна частина з цілого не може бути усунена без руйнування цього цілого. При цьому, зазначає вчений, деякі члени структури можуть виявитись недорозвиненими. Але, переконаний вчений, *схема структури* від цього не страждає, бо вона повинна відрізнятись від складного, що розкладається на конкретне і абстрактне. Структура може бути розділена на замкнуті в собі структури, зворотне складання котрих відновлює первісну структуру.

У структурній даності, вважає Густав Шпет, всі моменти, всі члени структури завжди надані, хоча б навіть потенційно. Розгляд не лише структури в цілому, але й в окремих членах вимагає, щоб ніколи не випускати з виду ні актуальні дані, ні потенційні моменти структури. Будь-яка структурна форма розглядається актуально і потенційно повною. Актуальна повнота не завжди дана експліцитно. При цьому всі імпліцитні форми принципово допускають експлікацію [2].

Філософсько-психологічна концепція структури слова Г.Г. Шпета корінним чином є відмінною від природничого підходу. І ця відмінність, на думку вченого, полягає у наступному: по-перше, людина сприймає, чує слово від співрозмовника, який здійснює їй повідомлення, і почувши це слово, навіть незалежно від того, чи бачить вона співрозмовника чи ні, вона вміє сприйнятий звук відрізнити саме як голос людини – від інших природніх звуків, сприйняти його як загальну ознаку людини; по-друге, людина може сприймати і відрізнити голос визначеної людини від голосу інших людей, як індивідуальну ознаку саме цієї людини; по-третє, особливість вимовляння є знаком особливого психофізичного (природнього) стану людини, що здійснює повідомлення на відміну від знаків інших можливих її станів або будь-якої іншої людини; по-четверте, людина сприймає слово не ли-

ше як явище природи, але й так само як факт і річ культурно-соціального світу, тобто людина сприймає слово, як ознаку наявності культури і належності того, хто повідомляє до якогось більш або менш усвідомленого кола людської культури і людської спільноти, пов'язаного єдністю мови; по-п'яте, якщо виявляється, що мова людині відома, і ця відомість також безпосередньо усвідомлюється то людина її впізнає як більш або менш, або абсолютно визначену мову, тобто впізнає фонетичні, лексичні й семасіологічні особливості мови; по-шосте, в той же час людина розуміє почуте слово, тобто вловлює його сенс, розрізняючи разом з тим повідомлене за його якістю простого повідомлення, наказування, питання і т. п., тобто вставляє слово в деякий відомий і зрозумілий для неї смисловий і логічний номінативний контекст; по-сьоме, якщо окрім того людина, котра сприймає слово є достатньо освіченою, тобто знаходиться на відповідному рівні культурного розвитку, то вона сприймає і, сприймаючи, розрізняє умовно встановлені на даному рівні культури форми слова у тісному сенсі морфологічні ("морфеми"), синтаксичні ("синтагми") та етимологічні (точніше ті, що виробляють слова); по-восьме, людина, сприймаючи слово здатна розуміти, відрізнити його емоційний тон, яким воно сказано [1]. І в цьому останньому моменті вчений має на увазі саме чуттєве враження на противагу осмисленому враженню.

Згідно філософсько-психологічній концепції структури слова Г.Г. Шпета тут має місце "розуміння" зовсім особливого роду – *розуміння* у своїй основі *без розуміння*, - *симпатичне розуміння*. Тут сприймання спрямоване на саму особистість того, хто повідомляє, на його темперамент і характер, на відміну від характеру й темпераменту інших людей, і на актуальний його емоційний стан на відміну від інших його минулих або взагалі можливих станів. Це є сприймання і розуміння особистості того, хто повідомляє. І лише на цьому етапі сприймання емоційного стану того, хто повідомляє зв'язується слухачами не просто з його психофізичним станом, а з психофізичним станом так або інакше віднесеним слухачами до його особистого розуміння того, що він повідомляє, і його особистим відношенням до того, що саме він повідомляє, до експресії, котру він вкладає у вираження своєї думки.

До складного випадку відноситься вченим такий момент, коли той, хто повідомляє *приховує* свій душевний стан, пригнічує, маскує, імітує інше, коли він грає як актор або обманує. Виходить свого роду цікава суппозиція в паралель інтелектуальній сфері, у сфері емоційній. Це явище, розмірковує Шпет, співставляється з настиленням символічного, алегоричного смислу або смислів взагалі на буквальный – свого роду *емоційний, експресивний символізм*, ілюстрацією якого, згідно переконань вченого, може слугувати умовність сценічної експресії. І такий випадок, вважає представник київської школи філософської психології, є дуже цікавим, так як відбувається певний збій природничого і штучного, природи і мистецтва. Він визнається вченим важливим при аналізі естетичної свідомості, але не складає *принципово* нового моменту в структурі слова [1].

Таким чином, дуже важливим для Г.Г. Шпета за-

значається факт щодо ретельного розрізнення предметної природи слова від нашарувань: природу слова як вираження об'єктивного смислу, думки, як повідомлення того, що у ньому виконує його пряме призначення від експресивної ролі слова, від суб'єктивних реакцій на об'єктивний смисл.

Наведений вище аналіз філософсько-психологічної концепції структури слова Густава Густавовича Шпета окреслює загальні контури його структури, але при цьому вказуючи яким шляхом повинно відбуватись її дослідження як неоднозначного та складного явища і з обов'язковим при цьому врахуванням, що кожен її член є *складним переплетінням актів свідомості*.

Продовжуючи свої розмірковування про слово Г.Г. Шпет розглядає його як засіб спілкування, при цьому ізольовано воно не є словом повідомлення. Ізольовано слова може лише вказувати, називати речі, а у точному сенсі нічого не означати. У такому випадку про "значення" говорить лише у номінативному розумінні. Слово тут лише засіб, знаряддя, інструмент, котрим у передачі смислу *повідомлення* можна скористатись у найрізноманітніших напрямках і багаточисленними способами.

Значення може використовуватись з прагматичної сторони; ним можна скористатись для повідомлення, а також для наказування, прохання тощо. Головним у цьому дискурсі є той факт, що така функція слова як здійснення повідомлення не лише є найважливішою, але й такою, що обґрунтовує, доводить походження усіх інших. "Таким чином, - пише вчений, - це "значення" слова слід відрізнити від смислу, як відрізняється значення-смисл від значення-важливості. У такому вигляді, тобто як номінативна можливість, слово поміщається в *лексикони*. Словник не є в такому випадку зібранням або переліком слів з їх значення-смилами, а є перерахування *імен* мови, що називають речі, властивості, дії, відношення, стани, і при тому у формі всіх граматичних категорій: субстантивної, дієслівної та препозиційної. Тому лексикон у вказаному аспекті представниками філософської психології називається алфавітно-розташованими реаліями" [2, с. 390].

Г.Г. Шпет стоїть на позиції щодо розрізнення *номінативної* функції слова (номінальна предметність слова) від функції *семасіологічної* (смилова предметність). Назва як така є емпіричною річчю, що сприймається чуттєво. Назва є знак, що пов'язаний з річчю, яку називають не в акті думки, а в акті сприймання і уявлення. Цей зв'язок Шпет називає *асоціативним*, не для пояснення, а для того, щоб у факта або речі, котрі називаються була своя назва, котра вказувала на те, що цей зв'язок не зв'язок мислення, судження, а зв'язок автоматично-чуттєвий. Його може "встановлювати", "переживати", відчувати і суб'єкт не-мислячий, наприклад тварина, якщо вона є істотою немислячою. Річ, наприклад, дана візуально і дотиково (молоток, ця людина), асоційовано пов'язана з річчю, що надана слуху (зі звуками: "сокира", "Олексій"). Асоціація – за суміжністю, у рідких випадках – за схожістю. "Таким чином, - пише вчений, - слово як засіб, знаряддя, у його номінативній функції є просто чуттєво-сприймаючою річчю, що вступає у чуттєво-сприймаючий зв'язок з іншою чуттєво-сприймаючою

річно” [2, с. 392].

У філософсько-психологічній концепції Г.Г. Шпета щодо структури слова як аспекту свідомості вважається, що при всій різноманітності речей, названих потенційно, вони відносяться до однієї формальної єдності – онтичній або єдності предмету. За своїми формальними якостями і по відношенню до інших предметів предмет характеризується як рід, вид, клас і т. п. Предмет може бути також конкретним, абстрактним, колективним, речовинним (масло, кисень тощо) і т. п. В структурі слова новий предметний момент відноситься вже не до чуттєвого сприймання, а розумового, інтелектуального; слово – як інтелектуальна даність; воно вказує тепер на дещо презентуюче, що досягається за допомоги не чуттєвої, а інтелектуальної інтуїції. Те, на що тепер вказує слово, *мається під ним на увазі є предметом*. Його має на увазі людина, яка його проголошує, і його ж має на увазі та людина, яка його сприймає. При цьому вчений наголошує, що поняття “мати на увазі” і поняття “розуміти” не потрібно вважати як одне й те саме. Мати на увазі – не розуміння, а лише поняття, тобто нічого – про зміст і значення-смыслу, лише про *об’єм* і форму – якщо і про значення, то лише в сенсі “місця” у якійсь формальній системі. Мається на увазі *те, до чого* відноситься саме слово, абсолютно незалежно від того, хто його висловлює.

Помилковим для вченого є визнання однакового розуміння предмета й речі. Наприклад, річ є предмет реальний і предмет є річчю ідеальною. Але саме ці термінуючі епітети, згідно вказаної концепції: реальний та ідеальний – показують напрям, у якому їх необхідно розрізняти. Вважається, що будь-яка дійсна, емпірично реально існуюча річ, реально обличчя, дійство і т. п. суть *речі*. Предмети – можливості, їх буття ідеальне, де реалізація ідеального є складним процесом розкриття сенсу та змісту. І саме тому, що предмет може бути реалізований, наповнений змістом, втілений, і через слово йому буде повідомлений також і сенс, він і є формально утворюючим початком цього змісту. Предмет групує і оформлює слово як повідомлення і як вислів взагалі. Він тримає у собі зміст, формує його з семасіологічного боку, він “носіє сенсу”, і він переформовує номінальні форми, скріплює їх, утверджує, фіксує. Якщо б під словом не мався на увазі предмет, переконаний Г.Г. Шпет, що “скріплює” та “цементує” речі у єдність мислячої форми, вони розсипались би під своєю назвою [2].

Також предмет є форма речей, тобто конкретна *тема*, оскільки він вилучається з під словесно-номінальної оболонки, але не полишає її. Предмет є наявний (в ідеальній можливості) носій властивостей, якостей, суттєвих, атрибутивних, модальних, оскільки він береться *абстрактно* від словесного свого обличчя, від словесного знаку його ідеальної гідності. Предмет є об’єкт і суб’єкт разом; він є формально і матеріально. Сфера предмета є *сфера* чистих онтологічних форм, сфера формально-мислячого.

Г.Г. Шпет стверджує, розуміння сказаного слова відбувається за допомоги генетичного фактору, чуттєвих даних та переживань у минулому; образом, формою та ідеальною плоттю *думки* є *слово*; безчуттєва думка – це норма, а без-словесна – це патоло-

гія, і вона не може народитись; думка народжується в слові і разом з ним; безсловесне мислення є безглузде слово [3].

У концепції вченого логічні форми виступають внутрішніми формами мовлення. Онтологічні форми є формами усього суцього й усілякого змісту, а логічні форми – форми суттєвого змісту, відповідно, у методологічному використанні, форми категоріально відібрані і такі, що відбираються. Крім того, онтологічні форми вскриваються вже у номінативній функції слова і це відбивається у їх спокійній байдужості до свого змісту. Навпаки, логічні форми є розбірливими, вихованими і діють лише при наявності особливої санкції – *смыслові*. В номінальній функції як такої вони ще не містяться, вимагається особливий акт для їх самоствердження. Цей акт є акт *утвердження* або *заперечення*, акт *встановлення* або *положення*. Внаслідок цього положення і є фундаментальною формою, котра лежить в основі всієї логіки.

Синтаксичні форми, згідно уявлень вченого, для передачі смислових і онтичних відношень речей в структурі слова принципово не потрібні. Слово є річ і визначається *своїми* онтологічними законами. Слово є також і назва речей-слів, і під ним мається на увазі предмет – *слово*. Синтаксис вивчає не слово як слово про щось інше, а просто *слово*, тобто сам синтаксис є слово про слово. Синтаксис вивчає відмінність цієї “речі” від будь-якої іншої речі. Синтаксис є онтологією слова – частина семіотики, онтологічне вчення про знаки взагалі. “Синтаксис як *формальна* онтологія слова, - пише вчений, - є синтаксис ідеальний, універсальний, а синтаксис конкретної мови є онтологія матеріальна, стосовно до форми буття мови як факту соціального, історичного, онтологія *історична*” [2, с. 406]. І в такому разі історія мови повинна відповісти на питання про форми її емпіричного існування, розвитку, змін, виникнення тощо.

Характер відношення внутрішньої форми до думки, вважає вчений, більше за все виявляється у словах і фразах “у *потенційному стані* внутрішньої форми” [2, с. 409]. Увага до окремого слова або образу, зосередження на них віднаходить тенденцію актуалізувати потенційну силу слова. Це може призвести до певного потенційного предіциювання і пропозиції.

В структурі слова його зміст, смысл принципово займають виключно особливе місце у порівнянні з іншими членами структури. *Смысл* є невід’ємним від інших членів в структурі слова. Вчений вважає, що неможливо окремо, абстрактно обговорювати сам смысл; про нього увесь час йде мова, коли говориться про форми, тому що навіть якщо ці форми обговорюються абстрактно, як “пусті”, то все одно мається на увазі їх заповнення, і про них осмислено можна говорити лише стосовно до їх можливого змісту. “Чистий” зміст є ще більшою абстрактністю і умовністю, переконаний Густав Шпет, ніж “чиста” форма.

Смысл є історичним, точніше, він діалектичний акумулятор думок, готовий завжди передати свій мисленнєвий заряд на належний приймач. Будь-який смысл таїть у собі тривалу історію змін значень, власне, словотворення і слововиробництва з етимон [1]. При цьому помилково, вважає Г.Г. Шпет, за історію значення приймати історію речі і, відповідно, історію

назви, імені. Лише вторинно і як похідне можна говорити про історію значення услід за зміною найменування. Очевидно, що слововиробництво, вважає вчений, може йти і іншими шляхами: по приписам і вказівкам потреб реалізації самого смислу.

На рубежі XIX-XX ст. свої *діалектичні* закони внутрішніх метаморфоз у самій думці ще не були розкриті. Закони розвитку, наростання, збіднення і т. п. сюжетів, тем, систем тощо повинні бути знайдені як закони специфічні. Історія значення слів, історична семасіологія, історія літератури, філософської, психологічної думки – все це ще наукові і методологічні побажання, а не здійсненні факти. Справжня історія у даному випадку буде можлива лише тоді, коли вдасться закласти принципові основи ідеальної “природної” діалектики можливих еволюцій сюжету. Лише тоді й емпірична історія, що здійснилась як одна із можливостей отримає свій смисл і виправдання.

Розуміння, зазначає Густав Шпет, доповнює загальну картину буття сюжету як смислу. Розуміння, втягнувши у сферу розуму самі речі, тим самим втягує і притаманний їм чуттєвий зміст. Розумно-осмислені чуттєві картини дійсності здатні перетворитись із простого матеріалу буденного переживання в матеріал естетично оновленого переживання. Розумна естетика відтворює той розрив, котрий привніс у життєвий досвід розум.

Коли мова йде про *речовинне* заповнення форм ідеальної діалектики смислу і сюжету, на увазі мається вже завершений момент пізнання і розуміння. В даному випадку мається на увазі емпірично-історичне буття смислу, об’єктивний момент виголошеного людиною слова з її вуст і свідомості у серце і свідомість іншої людини.

Щодо смислу, то він для вченого не є річчю, до якої можна доторкнутись, зважувати на вагах, обмінювати на іншу річ, продавати або закладати. “Це є “річ”, - пише Г.Г. Шпет, - осмислена, відповідно, мисляча, і саме тому і через те вона набула можливості увійти у мисленнєві форми того, що повідомляється, у форми онтичні й логічні. Річ, що існує повинна бути осмислена, щоб увійти у склад смислового змісту. Смисл – не річ, а відношення речі (котра називається) і предмету (котрий мається на увазі). Смисл є ідейним членом в структурі слова. Він є ідейною насиченістю слова” [2, с. 420-421]. До предметної даності слова чуттєво-емпіричної і формально-логічної додається його матеріально-ідейна даність. До функції слова номінативної та концептивної, згідно вченому, додається ідеююча, розумна функція, тому слово є ідейним.

Для Г.Г. Шпета ідея, смисл, сюжет виступають як об’єктивні даності. Їх буття не залежить від існування людини. Уявлення як зміст того, що розуміє людина виступає в якості ідеї, думки. В ідеях форма і зміст виступають як єдине ціле. Сюжет, смисл і зміст слова суть системи ідеально-розумних форм, точно так само переконаний вчений, як і чуттєва даність емпіричного світу у кожній своїй якості є система чуттєвих форм. Пустих форм не існує. Розуміти слово, вбачати його сенс і означає вбачати єдність у різноманітті, бачити їх взаємне відношення, вловлювати текст у контексті, означає, вловлювати відношення між різноманіттям

речей, що називаються єдністю предмета, що їх оформлює і означає для вченого “*жити у світі ідей*” [2, с. 425].

За необхідне, вважає Г.Г. Шпет, після інтерпретації об’єктивної розібратися з тими уявленнями, котрими той, хто повідомляє супроводжує своє повідомлення. Це – його особисті, персональні переживання, його особиста реакція на те, що він повідомляє. Повідомляючи людям дещо, констатує вчений, він мимовільно або доволіно “передає” іншим також і своє відношення до того, що повідомляє, свої хвилювання, бажання, симпатії, антипатії. Всі ці його переживання в більшій мірі, ніж через слово, передаються іншим через його жестикуляцію, міміку, емотивну збудженість. Але вони відображаються і на самому слові, на способі його передачі, на інтонаціях і наголосах, на побудові мовлення, спокійному або з хвилюванням, переривчастому, заїкуватому, додаванні зайвих звуків або пропускаячи потрібні і т. п. І не піддає сумніву Г.Г. Шпет, а навпаки погоджується з тим, що у багатьох випадках особисті переживання в структурі слова є переважаючими, так, що сам смисл, котрий передається відходить для сприймаючих на другий план. Тобто, розуміння, як інтелектуальний фактор у сприйманні слова з позиції переживань відступає на другий план; розуміння відбувається зі сторони позитивного або негативного. На думку вченого, “щоб підкреслити безпосередність переживання у сприймаючого як відповідь на переживання того, хто повідомляє, тут, доречно говорити про *симпатичне розуміння*” [2, с. 427]. Слово “симпатія” відтіняє і емоційний за перевагою спосіб сприймання переживань того, хто повідомляє, і його безпосередність, що ґрунтується на прямому наслідуванні, співпереживанні, вчуванні. Очевидним, з психологічного боку є факт, що визначені якості переживань того, хто повідомляє збуджують в інших переживання тієї ж якості. Але цього, вважає вчений, може і не відбутись, або принаймні не у всіх, хто сприймає повідомлення. Наприклад, радісне повідомлення може викликати тривогу, погрозливе – роздратування. Однак, зауважує Г.Г. Шпет, співпереживання, слід відрізнити від самостійних, не симпатичних реакцій і на зміст того, що саме повідомляється, і на власні почуття того, хто повідомляє.

Якщо у слові, або серед слів немає “виразника” суб’єктивних уявлень того, хто повідомляє, то необхідно визнати, що для слова як такого функція збудження переживань є другорядною і, на думку Густава Шпета, насправді так і є. Слово, як розглядалось вище, було “річчю” соціальною, тоді як в якості “виразника” душевних суб’єктивних хвилювань воно є факт цілковито “природний”. Тварини, що не мають ніякої мови і тому, на думку представника філософської психології є немислячими, тим не менш видають звуки, що виражають їхні емоції, стани організму. Для вченого у точному сенсі такі звуки які полішені у точному сенсі смислу не є вираженням; це знаки іншої категорії. Психологічно або психофізіологічно – це складові частини самого переживання, самої емоції. Природний крик, волення, стон, лише тому, що він походить від людини не стає мовленням. “Мовлення, - пише Г.Г. Шпет, - *супроводжується* природними

проявами душевного і фізичного стану того, хто говорить. І навпаки, ці прояви відображаються на всій його поведінці, у тому числі і на його мовленні. Щоб розуміти слово необхідно розглядати його в *контексті*, необхідно вставляти його у відому *сферу* розмови. Остання оточується для того, хто говорить відомою атмосферою його самопочуття і світосприймання. Той, хто сприймає мовлення розуміє цю атмосферу лише у випадку входження в неї і він симпатично розуміє того, хто говорить, коли він увійшов у його атмосферу, проник у його самопочуття і світосприймання” [2, с. 428].

З цього стає зрозумілим чому в слові, як такому немає особливого носія суб'єктивних уявлень і переживань того, хто говорить. Через них розуміння слова як такого не збагачується. Тут мова йде про пізнання не смисла слова, а про пізнання того, хто висловлює це слово. На цій ролі слова як передатчика “чужої душі”, вважає Густав Шпет і зосереджує свою увагу *психологія*. Для вченого слово – одне з наймогутніших знарядь психологічного пізнання, а для лінгвіста, логіка, соціолога – слово зовсім не те, що для психолога або біографа. “Психологічна атмосфера слова, - пише Г.Г. Шпет, - складається не лише з індивідуальних особливостей, що притаманні, наприклад особисто автору повідомлення, а також з історичних, соціально-групових, професійних, класових та інших особливостей” [2, с. 429].

Таким чином, з філософсько-психологічної позиції Г.Г. Шпета даність слова з вищезазначеного вже не об'єктивна, а суб'єктивна, індивідуально- і соціально-психологічна або так само психологічно-історична. Заглибившись в аналіз структури слова від його акустичної поверхні і до інтимнішого смислового ядра, відбувається повернення назад, знову до поверхні слова, до його суб'єктивної оболонки. І не викликає для вченого жодного сумніву й той факт, що “душевний стан того, хто повідомляє, його хвилювання, скоріше і вірніше за все передаються саме переливами і переминами самого звуку, тремтінням, інтонацією, м'якістю, вкрадливістю або іншими якостями, іноді не знаходячись в залежності від сенсу” [2, с. 429].

Сукупність усіх названих якостей, стверджує Г.Г. Шпет, надає слову особливого роду *виразності*. Щоб відрізнити цю виразність слова від його виразної по відношенню до смислу здібності, краще відрізнити її особливим умовним прізвиськом. У даному випадку мова йде про *експресивність слова*. Відповідно у даному контексті можна говорити про експресивну функцію слова. Також можна в цьому контексті говорити і про імпресивності слова, тому що досить часто завдання того, хто користується словом і полягає у тім, щоб викликати в інших *враження* відомого роду, а не лише у тому, щоб повідомити дещо. Своєрідні завдання і складності у суб'єктивно-психологічній інтерпретації і в персональному, симпатичному розумінні особи презентують ті випадки, де приходиться розчленовувати саму атмосферу експресивності, щоб відокремити в ній “природне” від “штучного”, задум від виконання, брехню від щирості, скритність від відвертості і т. д.

Іноді, на думку Густава Шпета, саме експресивній стороні слова надається виключно естетичне значен-

ня. Вчений стверджує, що не можна не зважати на такий факт: експресія має за мету і, навіть незалежно від свідомо поставленої мети, поряд з іншими емоціями викликати й естетичні, але з жодним членом структури слова естетичне сприймання *виключно* не пов'язане. У цілому воно позначається як складний конгломерат переживань, що фундировані на усіх моментах словесної структури. Роль кожного члену, як позитивна, так і негативна, повинна бути врахована особливо для того, щоб скласти уявлення про сукупність дій цілого [1].

Г.Г. Шпет стверджує, що лише одна обставина стає метою свідомого зусилля: там, де підмічено особливе емоційне значення експресивних властивостей слова і де є доцільне старання користуватись словом для того, щоб викликати відповідне враження, там знаходить собі місце своєрідна творчість в сфері самого слова і творчість самого слова. “Створене для цілей експресії і імпресії слово, - пише Г.Г. Шпет, - потім збагачує і просто слово, яке повідомляється. Це є творчість *поетичної мови*” [2, с. 430] Не обов'язково разом це є естетична творчість, зауважує вчений, так як поезика не є естетичною дисципліною, а експресивність може відноситись до емоцій іншого порядку, наприклад, моральних, патріотичних, почуття справедливості, обурення і т. д. Представник філософської психології переконаний, що ті засоби, до котрих звертаються задля цих цілей, здавна отримали назву фігуральних засобів або просто *фігуральності* слова, бо саме фігуральність збагачує мовлення, а умовний розділ між мовою пристрастей у минулому і мовою уяви (фігуральністю), вважає Г.Г. Шпет, не можливо пояснити інакше, окрім *генетично*.

Методологічне та загальнонаукове значення результату представленого теоретичного аналізу концепції структури слова Г.Г. Шпета дозволяє поставити його в один ряд з такими вченими, як М.М. Бахтін, М.О. Бернштейн, Олександр фон Гумбольдт, Л.С. Виготський, В.В. Давидов, М.І. Жинкін, О.М. Леонтьєв. Загальнонаукового значення для вчених-психологів, є розуміння того, що простір психологічної думки Г.Г. Шпета – це простір розуміння, а не пояснення буття і свідомості, душі і духу, думки про сенс. Внутрішню форму слова Г.Г. Шпет називає субстанціональною формою, яка є внутрішньою формою саме психіки, а не матерії чи мозку. Своєчасне залучення ідей вченого про внутрішню форму слова допомогло б як найповніше розкрити внутрішню картину предметної дії, у тому числі і усвідомлено поставити проблему пошуку її внутрішніх форм предметної логіки, без знання яких залишається загадкою вражаюча ефективність практичного інтелекту, наглядно-дієвого та візуального мислення.

Висновки. Таким чином, вищі прояви психіки в актах свідомості згідно філософсько-психологічної концепції вчено знаходять свій прояв у наступному: 1) людина сприймає, чує слово від співрозмовника, який здійснює їй повідомлення, і почувши це слово, навіть незалежно від того, чи бачить вона співрозмовника чи ні, вона вміє сприйнятий звук відрізнити саме як голос людини – від інших природних звуків, сприйняти його як загальну ознаку людини; 2) людина може сприймати і відрізнити голос визначеної людини

від голосу інших людей, як індивідуальну ознаку саме цієї людини; 3) особливість вимовляння є знаком особливого психофізичного (природного) стану людини, що здійснює повідомлення на відміну від знаків інших можливих її станів або будь-якої іншої людини; 4) людина сприймає слово не лише як явище природи, але й так само як факт і річ культурно-соціального світу, тобто людина сприймає слово, як ознаку наявності культури і належності того, хто повідомляє до якогось більш або менш усвідомленого кола людської культури і людської спільноти, пов'язаного єдністю мови; 5) якщо виявляється, що мова людині відома, і ця відомість також безпосередньо усвідомлюється то людина її впізнає як більш або менш, або абсолютно визначену мову, тобто впізнає фонетичні, лексичні й семасіологічні особливості мови; 6) в той же час людина розуміє почуте слово, тобто вловлює його сенс, розрізняючи разом з тим повідомлене за його якістю простого повідомлення, наказування, питання і т. п., тобто вставляє слово в деякий відомий і зрозумілий для неї смисловий і логічний номінативний контекст; 7) якщо окрім того людина, котра сприймає слово є достатньо освіченою, тобто знаходиться на відповідному рівні культурного розвитку, то вона сприймає і,

сприймаючи, розрізняє умовно встановлені на даному рівні культури форми слова у тісному сенсі морфологічні ("морфемі"), синтаксичні ("синтагми") та етимологічні (точніше ті, що виробляють слова); 8) людина, сприймаючи слово здатна розуміти, відрізнити його емоційний тон, яким воно сказано; 9) у багатьох випадках особисті переживання в структурі слова визнаються переважаючими; 10) зацентрується увага на необхідності ретельного розрізнення предметної природи слова від нашарувань: природу слова як вираження об'єктивного смислу, думки, як повідомлення того, що у ньому виконує його пряме призначення від експресивної ролі слова, від суб'єктивних реакцій на об'єктивний смисл; 11) розуміти слово, вбачати його сенс означає вбачати єдність у різноманітті; 12) розуміння доповнює загальну картину буття сюжету як смислу; розуміння, втягуючи у сферу розуму самі речі, тим самим втягує і притаманний їм чуттєвий зміст; 13) смисл – не річ, а відношення речі (котра називається) і предмету (котрий мається на увазі); смисл є ідейним членом в структурі слова, ідейною насиченістю слова 14) слово виступає однією з ключових одиниць аналізу психіки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Шпет Г.Г. Философские этюды. М.: "Прогресс", 1994. 376 с.
2. Шпет Г.Г. Сочинения. М.: "Правда", 1989. 607 с.
3. Шпет Г.Г. Введение в этническую психологию. М.: Гос. акад. худ. наук 1927. 147 с

REFERENCES

1. Shpet G.G. Philosophical etudes. M.: "Progress", 1994. 376 p.
2. Shpet G.G. Writings M.: "The Truth", 1989. 607 p.
3. Shpet G.G. Introduction to ethnic psychology. M.: State. Acad. thin Sciences 1927. 147 p.

About higher expressions of psyche in philosophical and psychological tradition on the frontier of XIX-XX centuries: the concept of the structure of the word as aspect of consciousness Gustav Gustavovich Shpet

O. A. Melnyk

Abstract. The purpose of the study was to reveal the concepts of the philosophical and psychological concept of the structure of the word as an aspect of consciousness at the end of the nineteenth century. Twentieth century in the philosophical and psychological tradition. The article presents the key ideas of G.G. Spet on understanding the structure of the word as an aspect of consciousness. Emphasizes the importance of the idea of the scientist regarding the dependence of the definition of the meaning of the word on the context. The higher manifestations of the psyche in the acts of consciousness according to the philosophical and psychological concept of the scientist find their manifestation in the following: 1) the distinction of the voice of the person itself from other sounds, 2) recognition of the voice of certain people, 3) the ability to perform an analysis of the psychophysical state of the singularities of pronunciation, 4) the perception of the word from cultural and social positions, 5) language recognition for phonetic, lexical and semasiological features, 6) understanding of the word and its meaning, the implementation of grouping into a clear semantic and logical nominative context, and 7) Expression of the forms of the word: morphological, syntactic and etymological, 8) understanding of the emotional tone of the word when pronounced; 9) the word serves as one of the key units of the analysis of the psyche in the Kiev school of philosophical psychology.

Keywords: *psyche, consciousness, structure of the word, meaning, function of the word.*

Психологические защиты в контексте саморегуляции

Л. К. Велитченко, И. В. Мельничук*, Л. Н. Цибух

Южноукраинский национальный педагогический университет имени К.Д.Ушинского, Одесса, Украина
Corresponding author. E-mail: z27312731@gmail.com

Paper received 26.06.19; Accepted for publication 13.07.19.

<https://doi.org/10.31174/SEND-PP2019-201VII81-14>

Аннотация. Психологические защиты рассматриваются в терминах процессов саморегуляции. Их специфическим признаком является признак связи между желаемым и полученным результатов с точки зрения его личностной значимости. Теоретическую основу для такой трактовки образуют общие закономерности личности, деятельности, сознания. Используя категорию отношения (самоотношения), авторы указывают на роль личностно-регулятивного и деятельностно-исполнительного аспектов в интерактивных отношениях деятеля со средой. Функциональное содержание психологических защит представлено как процесс ситуативных экспликаций ядра личности применительно к достижению цели, рассматриваемой с точки зрения диалогических отношений с различными проявлениями социумной среды. Подчеркивается роль саморегулятивных психологических защит в конституировании ансамбля личностных качеств, определяющих содержание личности.

Ключевые слова: личность, саморегуляция, самоотношение, самоуважение, психологические защиты.

Феномен психологической защиты (А. Фрейд, Ф. В. Бассин, Ф.Е. Василук Р. М. Грановская, Б.В. Зейгарник, Э. Киришбаум, К. Киришбаум, И.М.Никольская, Е.Т.Соколова, В.С. Роттенберг и др.) указывает на потребность в недопущении обесценивания образа «Я» с помощью привычных способов действий, снятия с себя ответственности за происходящее, маскировки чувств в самоконтроле и т.д. В целом, проблема психологической защиты воспроизводит общие аспекты единого процесса в разных видах и ситуациях активности личности в соответствии с ее субъективными представлениями о желаемом и должном, что выдвигает на первый план вопрос о том, какие психологические защиты использует человек, что, в конечном итоге, приводит к формулировке возможного вывода о личности как системном качестве субъекта, сформированном в процессе саморегуляции с использованием соответствующих психологических защит. Цель статьи заключается в рассмотрении психологической защиты как компонента саморегуляции.

Исходя из того, что психологическая защита направлена на устранение переживаний, наносящих вред самооценке личности и ее Я-концепции, считаем, что модели (схемы) поведения представляют собой выражение отдельных свойств личности и их сочетаний, указывающих на своеобразие индивидуальных способов достижения искомого результата. Это означает, что процесс развития личности характеризуется отбором форм и способов поведения, обеспечивающих одновременное использование двух основных витальных функций – функции получения результата с наименьшими для нее затратами и функции защиты с наибольшей для индивида эффективностью.

Поскольку психологическая защита направлена, в первую очередь, на сохранение собственного представления о себе, о собственном «Я», постольку стремление к позитивному самовосприятию приводит к маскировке, и в крайних случаях к искажению представления о реальном положении дел. Психологические защиты, рассматриваемые как часть системы саморегуляции, непосредственно связаны с самооценкой и служат поддержанию её положительной стабильности.

Говоря о механизмах психологической защиты как самостоятельном явлении в их теоретическом понимании, мы каждый раз учитываем, что такое выделение является результатом определенного теоретического абстрагирования. Поэтому в наших рассуждениях мы должны указать на личность как «носителя» этих механизмов, изображая ее психологическую сущность как систему определенным образом упорядоченных явлений, подчиненных некоторому психологическому ядру, обозначая его, например, такими терминами, как «субъект», «самость», «демон жизни» и тому подобное.

В психологии личность трактуется как совокупность психологических качеств человека, рассматриваемого как субъект социальных отношений и деятельности в контексте социального, социально-психологического и межличностного взаимодействия. Считаем, что психологические качества являются, прежде всего, совокупностью психологических составляющих в обобщенных схемах (моделях) поведения человека, определяющих индивидуальное своеобразие и динамику его интерактивных отношений в социумной среде.

В общей психологии под личностью чаще всего подразумевается некоторое средоточие, интегрирующее начало, связывающее воедино различные психические процессы индивида и придающее его поведению необходимую последовательность и устойчивость [3, с. 178 – 179]. В социальной психологии личность рассматривается с позиций интериндивидуального подхода, при котором структура личности выводится из структуры взаимодействия индивида с другими людьми и социальным целым, к которому она принадлежит. В возрастной и дифференциальной психологии обычно изучают интраиндивидуальную структуру, отождествляемую со структурой мотивов, деятельности, поведения и проч. Интегрирующее личностное начало усматривают, в частности, в таких явлениях, как установка (Д.Н.Узнадзе), отношение (В.Н.Мясищев), направленность (С.Л.Рубинштейн) [3, с. 178 – 179]. В проблематике личности обращают внимание на такие аспекты, как: 1) многогранность феноменологии; 2) междисциплинарный статус 3) образ человека; 4) биогенетические (нейродинамические свойства), социогенетические (социальные уста-

новки) и персонотипических (самореализация) проявлений индивида; 5) развитие, формирование, коррекция [1, с. 263 - 266].

Поскольку личность развивается в процессе усвоения опыта, постольку и Я-концепция, как главная составляющая личности, содержит представления о собственном «Я» именно в составе этого опыта. Итак, защищая собственное «Я» с помощью психологических защит, человек защищает, в первую очередь, собственный опыт и себя как организующий центр этого опыта.

Считаем, что предпочтение человеком того или иного механизма психологической защиты отражает сущностные характеристики личности, и указывает на своеобразие индивидуальных способов приспособления к условиям жизнедеятельности, осуществляемого путем усвоения норм и ценностей, выработки эффективных способов поведения, выполняющих одновременно и «защитную» (психологическая защита), и «результативную» функции (получение полезного результата).

С помощью опросника Плутчика–Келлермана–Конте нами был исследован уровень выраженности таких психологических защит, как вытеснение, регрессия, замещение, отрицание, проекция, компенсация, гиперкомпенсация, рационализация. Данные исследования, в котором принимали участие две академические группы студентов первого курса (факультет начальных классов, Южноукраинский национальный педагогический университет имени К.Д.Ушинского, г. Одесса, Украина), дают возможность утверждать, что наиболее выраженной психологической защитой для этих испытуемых является проекция – неосознаваемое устранение своих переживаний, сомнений, установок и их приписывание другим людям с целью перекладывания ответственности на окружающий мир за то, что происходит внутри «Я».

Типичной психологической защитой для изучаемых студентов обеих групп первого курса является проекция, которую мы склонны рассматривать как одну из психологических характеристик молодого человека этого возраста. Поскольку этот возраст является возрастом наиболее активного развития чувств, становление характера, овладения социальными ролями взрослого человека, постольку проекция как освобождение себя от ответственности указывает на способ, с помощью которого осуществляется разрешение диалектических противоречий в процессе развития.

Согласно данной характеристике, на которую указывает проекция, у студентов первого курса способность обстоятельно анализировать жизненные (деятельностные) ситуации и заранее прогнозировать последствия находится в процессе развития и, следовательно, нуждается в соответствующей педагогической поддержке и психологическом сопровождении.

По нашему мнению, причиной возникновения психологических защит являются также и состояния, в которых индивид переживает расхождение между ожидаемым, желаемым и фактическим. На пути к желаемому всегда есть определенные препятствия, которые человек должен преодолеть. Преодолимые

препятствия вызывают эмоциональные реакции, которые обозначаются термином «фрустрация». Фрустрация — это психическое состояние, выражающееся в характерных особенностях переживаний и поведения, вызываемых объективно непреодолимыми (или субъективно так воспринимаются) трудностями, возникающими на пути к достижению цели или решения задачи [4, с. 433].

Социальная фрустрированность является видом психического напряжения, обусловленного недовольством достижениями и положением индивида в социально заданных иерархиях. Она указывает на соответствующее отношение человека к своему статусу в данный момент

В нашем исследовании мы пытались выяснить уровень социальной фрустрированности наших испытуемых. Предполагалось следующее. Если показатель социальной фрустрированности будет высоким, то это будет означать значимость социальной позиции, достижения в социуме, которые на данный момент не могут быть достигнуты, и человек должен защищать свою самооценку в том числе с помощью психологических защит. В данном случае мы имели бы дело с состоянием, которое возникает у испытуемых под влиянием внешних обстоятельств (противоречий).

Если показатель социальной фрустрированности не является значимым, то это свидетельствовало бы о том, что необходимость в психологических защитах продиктована внутренними противоречиями. Это означало бы, что психологические защиты у испытуемых являются закономерной реакцией на внутренние обстоятельства, источник которых лежит не во внешних событиях, а возникает как результат субъективных переживаний человека.

Адаптированность личности к социальной среде характеризуется успешностью ее социализации, формированием в соответствии с требованиями среды установок, системы мотивации, ценностных ориентаций, включенностью в социальные и профессиональные группы и так далее. Деадаптация свидетельствует о нарушении взаимодействия между лицом и его социальным окружением, которое может возникать как за счет изменений или трансформаций в социальном окружении, так и за счет изменения самому лицу, его потребностей, ценностных ориентаций.

Поскольку в исследовании принимали участие студенты первого курса, которые еще не имеют достаточного опыта отношений в учебно-профессиональной деятельности, постольку можно было также отсутствие у них особых ожиданий относительно своих позиций в социальных отношениях высшего учебного заведения.

Согласно полученным данным (методика А.И. Вассермана в модификации В.В.Бойко), для испытуемых студентов первого курса типичным состоянием является отсутствие социальной фрустрированности. Указанный факт объясняется социальным статусом студента именно первого курса, не выдвигающего определенных требований к социальным ожиданиям, поскольку на данный момент его устраивает новое, по сравнению с ученическим, положение. Однако, обнаруженный повышенный уровень социальной фрустрированности (например, исп. Ара.) при выраженно-

сти таких психологических защит, как проекция, отрицание, компенсация, рационализация. Можно предполагать, что указанные защиты возникают спонтанно не только в зависимости от ситуации, но и под влиянием самовосприятия человека в ней.

В целом, социальная фрустрированность указывает на существование внешних противоречий социального генеза. Низкий уровень социальной фрустрированности указывает на отсутствие внешних противоречий и, следовательно, на существование противоречий внутренних. Чем больше выражены эти противоречия, тем большее значение приобретают психологические защиты.

Согласно указанного, психологические защиты являются субъективной основой, которая определяет модальность поведения человека в той или иной ситуации. Можно предполагать, что в условиях низкой социальной фрустрированности психологические защиты защищают собственное «Я» от нежелательной импульсов. В условиях же высокой социальной фрустрированности психологические защиты должны защищать «Я» индивида также и от влияний «Я» участников реальной или воображаемой ситуации, превращаясь в соответствующую модель поведения, экстернализируясь.

Преследуя цель выявления возможной взаимосвязи между типом личности и механизмами психологической защиты в составе системы саморегуляции личности, мы использовали методику Т.Лири для установления факта принадлежности испытуемого к доминантному или не доминантному типу. К доминантному типу, согласно Т.Лири, относятся представители 1 – 4 октантов (авторитарный, эгоистичный, агрессивный, подозрительный), а к не доминантному – 5 – 8 октантов (подчиняемый, зависимый, дружелюбный, альтруистический).

Для анализа мы выделили три группы испытуемых с признаками: а) доминантности; б) не доминантности; в) группа исследуемых сочетанием доминантных и не доминантных черт. Ожидалось, что доминантные испытуемые более уверены в себе, и поэтому менее склонны к необходимости применять психологические защиты по сравнению с не доминантными. Также ожидалось, что психологические защиты могут отличаться в зависимости от доминантных или не доминантных черт испытуемого.

Рассмотрим эту идею на примере данных, полученных от исп. Баж. Ведущим октантом у этого испытуемого является седьмой октант (дружелюбный). Общая характеристика для седьмого октанта (для баллов 9 – 16) следующая: дружелюбный и любезный со всеми, ориентирован на принятие и социальное одобрение, стремится удовлетворить требования всех, «быть хорошим» для всех без учета ситуации, стремится к целям микрогруппы, имеет развитые механизмы вытеснения и подавления, эмоционально лабильный (истероидный тип характера). Ведущим механизмом защиты является регрессия, к которой добавляется проекция и рационализация.

Сочетание характеристик седьмого октанта дает возможность детализировать психологические обстоятельства, при которых данный испытуемый использует указанные психологические защиты. Эти обстоя-

тельства можно воспроизвести следующим образом: поскольку испытуемый «ориентирован на принятие и социальное одобрение», постольку он стремится также «принять и одобрить самого себя». Если это не удастся, то он психологически регрессирует до того возраста, когда он был «хорошим для всех». Проекция помогает ему перенести собственные причины на других, нивелируя этим самым влияние эмоциогенной ситуации.

Общая характеристика наиболее выраженных пятого (13-16 баллов) и восьмого октантов (13-16 баллов) (исп. Ант.) дает следующее представление о психологических особенностях испытуемого: а) покорный, склонный к самоунижению, слабovolный, склонный уступать всем и во всем, всегда ставит себя на последнее место и осуждает себя, приписывает себе вину, пассивный, стремится найти опору в ком-либо более сильном; гипертотвественный, всегда приносит в жертву свои интересы, стремится помочь и сострадать всем, навязчивый в своей помощи и слишком активный по отношению к окружающим, принимает на себя ответственность за других. Ведущими механизмами защиты также и у этого испытуемого выступают проекция и регрессия.

Разные соотношения наиболее выраженных доминантных октантов, например, четвертый и третий октанты (9-баллов), например, исп. Бэр., дают следующую характеристику типа личности испытуемого: а) критичный, необщительный, испытывает трудности в интерперсональных контактах из-за неуверенности в себе, подозрительности и боязни плохого отношения, замкнутый, скептический, разочарованный в людях, скрытный, свой негативизм проявляет в вербальной агрессии (4 октант); б) требовательный, прямолинейный, откровенный, строгий и резкий в оценке других, непримиримый, склонный во всем обвинять окружающих, насмешливый, ироничный, раздражительный (3 октант). Психологические защиты представлены поровну регрессией и проекцией. По нашему мнению, регрессия помогает испытуемому нивелировать неуверенность в себе, боязнь плохого отношения, а проекция дает возможность по-своему оценивать других и при необходимости винить окружающих.

У испытуемого (исп. Наг.), у которого выявлено преобладание первого (доминантного) и восьмого (седьмого) (не доминантного) октанта, следовало бы ожидать использования других психологических защит. Для него характерным является: а) диктаторский, властный, деспотичный характер, тип сильного лица, лидирующего во всех видах групповой деятельности. Всех наставляет, поучает, во всем стремится полагаться на свое мнение, не умеет принимать советы других (1 октант); б) гипертотвественность, жертвенность, стремление помогать и сострадать всем, навязчивость в своей помощи (8 октант); в) доброжелательность и любезность со всеми, ориентация на принятие и социальное одобрение, стремление удовлетворить требования всех (7 октант). Используются такие психологические защиты, как проекция (ведущая защита), рационализация, компенсация и отрицание. По сравнению с предыдущими испытуемыми, которые относятся к «чистому» не доминантному или доминантному типу, в данном случае выявлено боль-

ше психологических защит, что может указывать на возможную зависимость психологических защит от ведущих личностных черт.

Если проследить соотношение ведущих октантов у испытуемого Ара., то можно заметить присутствие указаний на первый и четвертый октанты (доминантные черты) и на пятый, седьмой и восьмой октанты (недоминантные черты). Согласно нашему предположению о влиянии ведущих личностных черт на выбор психологических защит, у этого испытуемого зафиксировано еще больше защитных механизмов, чем в предыдущих случаях, а именно, проекция, компенсация, отрицание, рационализация, регрессия.

Если рассматривать личность как своеобразную функциональную систему субъектности [2], то можно сформулировать предварительный вывод о том, что количество функций, выполняемых индивидом, определяет количество защит. Это означает, что регулятивная система личности состоит из системы, которая регулирует: а) получение результата с наименьшими для субъекта затратами; б) защиту системы с наибольшей для субъекта эффективностью. Полагаем, что указанные системы могут рассматриваться, как

противоположности, образующие функциональную систему.

Выводы. 1. Типичной психологической защитой для исследуемых студентов первого курса является проекция, указывающая на способ разрешения возникающих диалектических противоречий в процессе развития, что указывает на необходимость соответствующей педагогической поддержки и психологического сопровождения. 2. Для исследуемых студентов первого курса типичным состоянием является отсутствие социальной фрустрированности. Следовательно, психологические защиты, защищая собственное «Я», имеют больше интернальную, чем экстернальную природу. 3. Количество и качество психологических защит находится в зависимости от количества и качества личностных функций. 4. В целом, психологическая защита является элементом системы саморегуляции, онтогенетически восходящей к проявлениям гомеостатических реакций на нарушение состояния равновесия между сложившимся образом «Я» и новейшей информацией в ситуациях интерактивных отношений с окружением.

ЛИТЕРАТУРА

1. Большой психологический словарь / под ред. Б.Г.Мещерякова, В.П.Зинченко. М.: Олма-Пресс, 2003. 672 с.
2. Велитченко Л.К. Педагогічна взаємодія: теоретичні основи психологічного аналізу. Одеса: ПНЦ АПН України, 2005. 355 с.
3. Психологический словарь / под ред. В.В.Давыдова, А.В.Запорожца, Б.Ф.Ломова и др. М.: Педагогика, 1983. 448 с.
4. Психология. Словарь / под общ. ред. А.В.Петровского, М.Г.Ярошевского. М.: Политиздат, 1990. 494 с.

REFERENCES

1. Great psychological dictionary / ed. B. G. Meshcheryakov, V. P. Zinchenko. M.: OLMA-Press, 2003. 672 p.
2. Velitchenko L. K. Pedagogical interaction: theoretical foundations of psychological analysis. Odessa: PNC APN of Ukraine, 2005. 355 p.
3. Psychological dictionary / under the editorship of V. V. Davydov, A.V. Zaporozhets, B. F. Lomov, and others. M.: Pedagogika, 1983. 448 p.
4. Psychology. Dictionary / under the general editorship of A.V. Petrovsky, M.G.Yaroshevsky. M.: Politizdat, 1990. 494 p.

Psychological defense in the context of self-regulation

L. K. Velitchenko, I. V. Melnichuk, L. N. Tsibuh

Abstract. Psychological defenses are considered in terms of the processes of self-regulation. Their specific feature is a sign of the relationship between the desired and the results obtained in terms of its personal significance. The theoretical basis for this interpretation is formed by the general laws of personality, activity, consciousness. Using the category of relations (self-relations), the authors point to the role of personality-regulatory and activity-executive aspects in the interactive relations of the figure with the environment. The functional content of psychological defenses is presented as a process of situational explications of the core of personality in relation to the achievement of the goal, considered from the point of view of dialogical relations with various manifestations of the social environment. The role of self-regulating psychological defenses in the constitution of the ensemble of personal qualities that determine the content of personality is emphasized.

Keywords: *personality, self-regulation, self-attitude, self-esteem, psychological defenses.*

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