



#1 (41), 2019 część 5

Wschodnioeuropejskie Czasopismo Naukowe

(Warszawa, Polska)

Czasopismo jest zarejestrowane i publikowane w Polsce. W czasopiśmie publikowane są artykuły ze wszystkich dziedzin naukowych. Czasopismo publikowane jest w języku polskim, angielskim, niemieckim i rosyjskim.

Artykuły przyjmowane są do dnia 30 każdego miesiąca.

Częstotliwość: 12 wydań rocznie.

Format - A4, kolorowy druk

Wszystkie artykuły są recenzowane

Każdy autor otrzymuje jeden bezpłatny egzemplarz czasopisma.

Bezpłatny dostęp do wersji elektronicznej czasopisma.

Zespół redakcyjny

Redaktor naczelny - Adam Barczuk

Mikołaj Wiśniewski

Szymon Andrzejewski

Dominik Makowski

Paweł Lewandowski

Rada naukowa

Adam Nowicki (Uniwersytet Warszawski)

Michał Adamczyk (Instytut Stosunków Międzynarodowych)

Peter Cohan (Princeton University)

Mateusz Jabłoński (Politechnika Krakowska im. Tadeusza Kościuszki)

Piotr Michalak (Uniwersytet Warszawski)

Jerzy Czarnecki (Uniwersytet Jagielloński)

Kolub Frennen (University of Tübingen)

Bartosz Wysocki (Instytut Stosunków Międzynarodowych)

Patrick O'Connell (Paris IV Sorbonne)

Maciej Kaczmarczyk (Uniwersytet Warszawski)

#1 (41), 2019 part 5

East European Scientific Journal

(Warsaw, Poland)

The journal is registered and published in Poland. The journal is registered and published in Poland. Articles in all spheres of sciences are published in the journal. Journal is published in **English, German, Polish and Russian.**

Articles are accepted till the 30th day of each month.

Periodicity: 12 issues per year.

Format - A4, color printing

All articles are reviewed

Each author receives one free printed copy of the journal

Free access to the electronic version of journal

Editorial

Editor in chief - Adam Barczuk

Mikołaj Wiśniewski

Szymon Andrzejewski

Dominik Makowski

Paweł Lewandowski

The scientific council

Adam Nowicki (Uniwersytet Warszawski)

Michał Adamczyk (Instytut Stosunków Międzynarodowych)

Peter Cohan (Princeton University)

Mateusz Jabłoński (Politechnika Krakowska im. Tadeusza Kościuszki)

Piotr Michalak (Uniwersytet Warszawski)

Jerzy Czarnecki (Uniwersytet Jagielloński)

Kolub Frennen (University of Tübingen)

Bartosz Wysocki (Instytut Stosunków Międzynarodowych)

Patrick O'Connell (Paris IV Sorbonne)

Maciej Kaczmarczyk (Uniwersytet Warszawski)

**Dawid Kowalik (Politechnika
Krakowska im. Tadeusza Kościuszki)**
**Peter Clarkwood(University College
London)**
Igor Dziedzic (Polska Akademia Nauk)
**Alexander Klimek (Polska Akademia
Nauk)**
**Alexander Rogowski (Uniwersytet
Jagielloński)**
Kehan Schreiner(Hebrew University)
**Bartosz Mazurkiewicz (Politechnika
Krakowska im. Tadeusza Kościuszki)**
Anthony Maverick(Bar-Ilan University)
**Mikołaj Żukowski (Uniwersytet
Warszawski)**
**Mateusz Marszałek (Uniwersytet
Jagielloński)**
**Szymon Matysiak (Polska Akademia
Nauk)**
**Michał Niewiadomski (Instytut
Stosunków Międzynarodowych)**
Redaktor naczelny - Adam Barczuk

1000 kopii.

**Wydrukowano w «Aleje Jerozolimskie
85/21, 02-001 Warszawa, Polska»**

**Wschodnioeuropejskie Czasopismo
Naukowe**

Aleje Jerozolimskie 85/21, 02-001
Warszawa, Polska

E-mail: info@eesa-journal.com ,

<http://eesa-journal.com/>

**Dawid Kowalik (Politechnika
Krakowska im. Tadeusza Kościuszki)**
**Peter Clarkwood(University College
London)**
Igor Dziedzic (Polska Akademia Nauk)
**Alexander Klimek (Polska Akademia
Nauk)**
**Alexander Rogowski (Uniwersytet
Jagielloński)**
Kehan Schreiner(Hebrew University)
**Bartosz Mazurkiewicz (Politechnika
Krakowska im. Tadeusza Kościuszki)**
Anthony Maverick(Bar-Ilan University)
**Mikołaj Żukowski (Uniwersytet
Warszawski)**
**Mateusz Marszałek (Uniwersytet
Jagielloński)**
**Szymon Matysiak (Polska Akademia
Nauk)**
**Michał Niewiadomski (Instytut
Stosunków Międzynarodowych)**
Editor in chief - Adam Barczuk

1000 copies.

**Printed in the "Jerozolimskie 85/21, 02-
001 Warsaw, Poland»**

East European Scientific Journal

Jerozolimskie 85/21, 02-001 Warsaw, Po-
land

E-mail: info@eesa-journal.com ,

<http://eesa-journal.com/>

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Гилярська О. І.

ПРОФЕСІЙНО-РИТОРИЧНА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ НА ЗАСАДАХ КОМПЕТЕНТНОГО ПІДХОДУ В ПЕДАГОГІЧНИХ КОЛЕДЖАХ4

Карпова Л. Г.

ОСВІТНІЙ ПРОСТІР ШКОЛИ-ІНТЕРНАТУ ДЛЯ ОБДАРОВАНИХ ДІТЕЙ З ПОЗИЦІЇ ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГА9

Нефедова В.Ю.,

АНАЛИЗ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИХ КОМПЛЕКСОВ И ЭЛЕКТИВНЫХ КУРСОВ ПО ПРОГРАММИРОВАНИЮ ДЛЯ ПОДГОТОВКИ К ЕГЭ ПО ИНФОРМАТИКЕ14

Оберніхіна Н.В.,Крамаренко І.С.,Гайова Л.В.,

ЛІЦЕНЗІЙНИЙ ІНТЕГРОВАНІЙ ІСПИТ «КРОК-1. ЗАГАЛЬНА ЛІКАРСЬКА ПІДГОТОВКА» У НАЦІОНАЛЬНОМУ МЕДИЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ ІМЕНІ О.О. БОГОМОЛЬЦЯ ЯК ОДИН З ЧИННИКІВ СИСТЕМИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ МЕДИЧНОЇ ОСВІТИ17

Петрова Н.Г.

НОРМАТИВНО-ПРАВОВЫЕ ТРЕБОВАНИЯ К ПРОГРАММАМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕРЕПОДГОТОВКИ (НА ПРИМЕРЕ ПРОГРАММЫ ДПО «ИНСТРУКТОР ПО СПОРТУ В ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ»)27

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Баева К.О.

РОЛЬ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ПОЗИЦИИ В ВОСПРИЯТИИ ПОСТУПКОВ, ВРЕДЯЩИХ ЖИВЫМ СУЩЕСТВАМ30

Колесниченко А.С.

ТИПЫ БОЕВОЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ТРАВМАТИЗАЦИИ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ НАЦИОНАЛЬНОЙ ГВАРДИИ УКРАИНЫ36

Позднішев Є.В.

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВПЛИВУ ЗАСОБІВ МАСОВОЇ ІНФОРМАЦІЇ НА ФОРМУВАННЯ ІМІДЖУ У СПОРТІ41

Ткаченко E. V.,Sidash J. V.

CONTROL LOCUS AND BEHAVIORAL STRATEGIES AS NEURO-DYNAMIC PROFILE IMPORTANT INDICES IN UMSA FOREIGN STUDENTS: THEORETICAL SIGNIFICANCE AND APPLIED ROLE45

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Горболіс Л.М.

ОБРАЗИ П'ЄСИ ПАВЛА АР'Є «НА ПОЧАТКУ І НАПРИКІНЦІ ЧАСІВ»: ІНТЕРМЕДІАЛЬНИЙ ВЕКТОР ДОСЛІДЖЕННЯ52

Марченко М.О.

К ВОПРОСУ РАЗГРАНИЧЕНИЯ ПОДХОДОВ К АНАЛИЗУ ОТВЕТНЫХ КОММУНИКАТИВНЫХ РЕАКЦИЙ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ56

ПЕДАГОГІЧЕСКІЕ НАУКИ

УДК 377.36:37.091.33:808.5

Hylyarska O. I.

*postgraduate student of the Department of Pedagogics
Ivan Franko Zhytomyr State University*

Гилярська О. І.

*аспірантка кафедри педагогіки
Житомирського державного університету імені Івана Франка*

PROFESSIONAL AND RHETORICAL TRAINING OF FUTURE TEACHERS BASED ON THE COMPETENCE APPROACH IN THE PEDAGOGICAL COLLEGES ПРОФЕСІЙНО-РИТОРИЧНА ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ НА ЗАСАДАХ КОМПЕТЕНТІСНОГО ПІДХОДУ В ПЕДАГОГІЧНИХ КОЛЕДЖАХ

Summary: The article reveals the essence of professionally oriented rhetorical competence of students as an obligatory component of pedagogical mastery. The topicality of professional and rhetorical training of future teachers on the basis of the competence approach in the process of studying humanitarian disciplines in pedagogical colleges is identified. The contradictions that should be taken into account while forming rhetorical competence of students are examined. The necessity of theoretical development and experimental checking of the model and methods of forming rhetorical competence of students of the pedagogical college in the process of professional training is substantiated.

Key words: a student, competence, rhetorical competence, the competence approach, professional training, the pedagogical college.

Анотація: У статті розкрито сутність професійно орієнтованої риторичної компетентності студентів як обов'язковий компонент педагогічної майстерності. З'ясовано актуальність професійно-риторичної підготовки майбутніх педагогів на засадах компетентнісного підходу в процесі вивчення гуманітарних дисциплін у педагогічних коледжах. Виявлено суперечності, які слід врахувати при формуванні риторичної компетентності студентів. Обґрунтовано необхідність теоретичної розробки та експериментальної перевірки моделі і методики формування риторичної компетентності студентів педагогічного коледжу в процесі професійної підготовки.

Ключові слова: студент, компетентність, риторична компетентність, компетентнісний підхід, професійна підготовка, педагогічний коледж.

Постановка проблеми в загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями. Із розвитком демократичних процесів в українському суспільстві посилюється роль засобів риторики в різних сферах соціального життя. У контексті таких процесів закономірно відбувається відродження загальної і галузевих риторик (судової, політичної, педагогічної тощо). Із огляду на це професійна освіта має більше уваги приділяти формуванню риторичної компетентності майбутніх фахівців, особливо тих, професія яких передбачає вміння говорити публічно. Оскільки педагогічна риторика дає можливість застосовувати оптимальні мовленнєві технології, творчо використовувати їх таким чином, щоб мовлення досягало поставленої мети і було організовано відповідно до завдань педагогічної діяльності, щоб через грамотно організоване спілкування можна було досягти справжнього професійного успіху та самореалізації, тому ця галузь людської культури потребує більшої уваги та досліджень із боку науковців.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, у яких започатковано розв'язання даної проблеми. Напрями модернізації професійної підготовки майбутніх педагогів розглядалися в дослідженнях О. Дубасенюк, В. Огневюка, В. Паламарчук,

С. Сисоевої тощо. У працях О. Антонової, О. Березюк, С. Вітвицької, О. Місечко, О. Савченко та інших учених розкрито окремі аспекти оновлення змісту і технологій професійної підготовки майбутніх учителів гуманітарних дисциплін. У дослідженнях І. Зязюна, А. Капської, О. Семенової тощо запропоновано шляхи вдосконалення професійного мовлення вчителів. Н. Волкова, І. Дроздова, С. Мартиненко, С. Скворцова тощо досліджують аспекти комунікативного розвитку майбутніх учителів. Особливості риторичної підготовки майбутніх педагогів відображено в наукових доробках А. Габідулліної, Н. Голуб, О. Горошкіної, С. Карамана, Г. Клочека, Л. Мацько, Г. Сагач тощо. Однак проблема професійно орієнтованого формування риторичної компетентності студентів педагогічного коледжу недостатньо висвітлена в теоретичних працях і практичних розробках дослідників.

Виділення невирішеної раніше частини загальної проблеми. В аспекті актуальності окресленої проблеми цілком слушним є твердження професора Г. Клочека, що про розроблення так званих фахових риторик у нас ще взагалі питання не стоїть, хоч цілком очевидно: кожна педагогічна спеціальність має свої особливості ефективного користування педагогічним – навчальним і виховним – словом [5].

Окремі теоретичні аспекти зазначеної проблеми професійної риторичної підготовки в закладах вищої освіти знайшли відображення в дисертаціях учених, зокрема Г. Сагач «Риторика як наука в системі професійної підготовки вчителя» (1993 р.), А. Первушиної «Формування риторичних умінь у майбутніх соціальних педагогів» (2002 р.), Я. Білосової «Формування риторичної культури студентів гуманітарних факультетів у навчально-виховному процесі» (2004 р.), С. Тягнирядно «Формування риторичних умінь у майбутніх правників у процесі професійної підготовки» (2008 р.), Н. Калюжки «Формування риторичних умінь у фаховій підготовці майбутніх учителів початкової школи» (2011 р.), В. Тарасової «Формування риторичної культури майбутніх фахівців дошкільних навчальних закладів» (2012 р.), Л. Ткаченко «Розвиток риторичної культури як навчального предмета професійного спрямування у системі підготовки майбутніх фахівців» (2017 р.) тощо. Науковці визначили теоретико-методологічні та методичні засади формування риторичних умінь і риторичної культури майбутніх фахівців у системі професійно-педагогічної освіти інститутів, університетів. Однак питання формування риторичної компетентності студентів педагогічного коледжу (майбутніх вихователів дошкільних навчальних закладів і вчителів початкової школи) не було предметом спеціального дослідження, відсутні дисертації з цієї проблеми, що вказало її своєчасність.

Мета статті – розглянути професійно орієнтовану риторичну компетентність як обов'язковий компонент педагогічної майстерності. Завдяки володінню такою компетентністю педагог може виявити себе як переконливий мовець і досягти успіху в професійній сфері.

Виклад основного матеріалу дослідження. Закони України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», «Про загальну середню освіту», «Про вищу освіту», Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття»), Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті, Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, концепція «Нова українська школа», Базовий компонент дошкільної освіти, який є Державним стандартом дошкільної освіти України, визначають стратегічні напрями вітчизняної освіти, орієнтують навчальні заклади на покращення її якості за всіма рівнями, від дошкільної до вищої, що потребує особливої риторичної підготовки педагога до роботи з дітьми дошкільного віку й учнями. Із огляду на сучасні освітні тенденції майбутній педагог має володіти теорією та практикою побудови професійно-педагогічного мовлення на засадах істини, добра та краси, красномовство педагога є умовою успіху його професійної діяльності під час взаємодії з учнями, колегами, різними соціальними інститутами тощо.

Варто зазначити, що вже в програмах для дошкільних закладів передбачено вивчення риторичної культури. Ідеться про такі рекомендовані МОН України документи: комплексна додаткова освітня програма

«Дитина в дошкільні роки» (науковий керівник К. Крутій, 2010); комплексна програма розвитку, навчання та виховання дітей дошкільного віку «Соняшник» (автор Л. Калуська, 2014). У програмі «Соняшник» у розділі, присвяченому мовленнєво-комунікативному розвитку, акцентовано на вивченні елементів риторичної культури: навчання дітей мовних етикетних формул (привітання, прощання, подяка, вибачення, звертання після вибачення, компліменти, прохання, відмова, знайомство, телефонна розмова), вміння виступити з повідомленням перед своїми однолітками, формування здатності висловлювати власне судження чітко, логічно, образно. Більшість дошкільних закладів працюють за програмою «Дитина в дошкільні роки». Новим у програмі є підрозділ «Риторика», віднесений до варіативної частини для дітей молодшого, середнього і старшого дошкільного віку. За цією програмою сучасна риторика об'єднує в єдине ціле різноманітні знання про людину з огляду на теорію комунікації, психології спілкування, лінгвістики, етики, соціології, логіки, семіотики. У центрі риторичної культури як підрозділу програми – особистість, яка прагне ефективно спілкуватися. Для початкової школи МОН України рекомендує програму курсу за вибором «Риторика. 1-4 класи» (автори: В. Науменко, М. Захарійчук, 2009), яка орієнтує на вдосконалення техніки мовлення, розвиток логічного мислення учнів, формування вмінь щоденного ефективного спілкування. У контексті сказаного актуалізується проблема осучаснення професійної підготовки педагога шляхом адаптування її до навчання риторичної культури в дошкільних закладах і початковій школі.

Відповідно до запитів сучасного суспільства й освіти, зростаюча особистість має конструктивно й системно мислити, креативно виражати своє ставлення до світу, бути толерантною до думки іншого, готовою до гармонійної мовленнєвої взаємодії. Одна з умов розв'язання цього завдання – наявність в освітніх працівників риторичної компетентності, що є обов'язковим компонентом педагогічної майстерності. Завдяки володінню такою компетентністю педагог може виявити себе як переконливий мовець і досягти успіху в професійній сфері.

Працівник освітньої галузі, який володіє риторичною компетентністю, здатний не лише ефективно виражати власні думки, але й стимулювати суб'єктів освітнього процесу до критичного мислення, творчого діалогу в процесі педагогічного дискурсу. Риторична компетентність педагога – це інтегроване утворення, що складається з особистісно-ціннісного, когнітивного й поведінкового компонентів, які в сукупності забезпечують досягнення риторично-педагогічних цілей.

Оскільки риторична компетентність педагога має професійне спрямування, вона застосовується насамперед для розв'язання навчально-виховних завдань. Проблема риторичної компетентності педагога актуальна вже тому, що пов'язана з майстерністю педагогічного впливу словом, із дієвістю те-

хнології розвивального культуровідповідного навчання та виховання за допомогою ефективного, переконливого мовлення.

Формування риторичної компетентності, яка є важливим компонентом у структурі загального розвитку й професійної підготовки майбутнього педагога, має бути пріоритетним упродовж усього професійно орієнтованого навчання в закладах освіти, а особливо на межі школи і педагогічного коледжу, де вона актуалізується відповідно до вікових особливостей психофізіологічного розвитку студентів і загальнодидактичних принципів наступності й перспективності навчання.

Студенти педагогічних коледжів (згідно з освітньо-професійними програмами підготовки молодших спеціалістів напряму 0101 «Педагогічна освіта» за спеціальністю 5.01010101 «Дошкільна освіта» та спеціальністю 5.01010201 «Початкова освіта») вивчають ряд навчальних дисциплін, які мають потенціал для розвитку професійно орієнтованої риторичної компетентності майбутнього педагога. До них належать педагогіка, методика розвитку мовлення, культура мовлення і практикум з виразного читання, основи педагогічної майстерності, українська мова за професійним спрямуванням та англійська мова (спеціалізація).

Згідно з навчальною програмою на основі знання конкретних типів світогляду студенти педагогічного коледжу повинні вміти формулювати і обґрунтовувати власну світоглядну позицію; здійснювати професійну діяльність відповідно до світоглядних орієнтацій.

Формування професійно-риторичної компетентності в студента педагогічного коледжу актуальне тому, що дає можливість педагогу вплинути словом на дошкільника чи учня та навчає студента володіти комунікативно-професійною технологією розвивального культуровідповідного навчання та виховання. Завдяки такому навчально-виховному процесові дошкільник чи учень міг би реалізувати себе в різних комунікативних ситуаціях. Володіння переконливим мовленням має позитивний вплив на особистість і професійно необхідне для педагогів. Серед багатьох компетентностей, якими має оволодіти педагог, особливого значення набуває риторична компетентність, що дасть змогу йому успішно функціонувати в різних сферах соціально-культурного та суспільно-політичного життя. Тому сьогодні постає необхідність підготовки компетентних, креативних, інноваційно зорієнтованих фахівців, які здатні швидко адаптуватися в полікультурному й педагогічному середовищі, знаходити ефективні способи вирішення різноманітних ситуацій, зумовлених їхньою професійною педагогічною діяльністю.

А. Курінна пропонує методичні рекомендації до спецкурсу «Виховання словом: лінгвориторичний аспект педагогічної взаємодії». Мета цього спецкурсу – підвищити комунікативну грамотність та культуру педагога засобами педагогічної риторичної системи професійної педагогіки керівників

освіти, фахівців із виховання й додаткової освіти дітей, учителів, методистів [6]. У 2007 році під час наукового семінару «Сучасна педагогічна риторика: теорія, практика, міжпредметні зв'язки» розглядалася роль педагогічної неориторичної у формуванні комунікативності сучасного викладача. Крім того, найголовнішими питаннями цього семінару були красномовство викладача, як передумова успіху його діяльності, комунікативні стратегії педагогічного дискурсу. У 2015 році К. Климова провела Всеукраїнську науково-практичну інтернет-конференцію «Актуальні проблеми формування риторичної особистості вчителя в україномовному просторі» на базі Житомирського державного університету імені Івана Франка [4].

Термін «педагогічна риторика» використовується вченими по-різному – у вузькому та широкому значенні (два і більше аспектів). У широкому значенні педагогічна риторика означає науку, мистецтво, практику ефективного педагогічного мовлення, технологію організації культуро-доцільного діалогового спілкування (Л. Горобець) [2], технологію розвивального навчання, педагогічної творчості, інтенсивного шляху розвитку людини (О. Юніна). Крім того, сам термін «риторика» ніколи не мав однозначного визначення, як зазначає А. Капська. Різні його інтерпретації сягають глибокої давнини, де прослідковується два підходи до розуміння риторичної як виду красномовства. З одного боку, Платон, Сократ, Аристотель, Цицерон розвивали концепцію змістовної риторичної, де серед головних компонентів була ідея. З другого боку, школа Квінтіліана розглядала риторичну як мистецтво прикрашання мовлення. У розумінні А. Капської, риторика є наукою, а не мистецтвом [3].

Г. Сагач стверджує, що класична риторика в другій половині ХХ століття оновлюється як наука філософсько-дидактичного спрямування – педагогічна риторика. Її мета – формування культури риторичної особистості педагога, який володіє мистецтвом переконливого мовлення та може навчити цього мистецтва своїх учнів, студентів [10].

Останнім часом зросла зацікавленість науковців проблемою професійної підготовки педагогічних кадрів, її метою і результатом. Сьогодні суспільство потребує педагога, який володіє кількома компетентностями. Вагоме місце належить формуванню риторико-комунікативної компетентності майбутніх педагогів. У науковій статті «Риторична компетентність учнів загальноосвітніх шкіл у контексті комунікативної спрямованості мовної освіти» В. Нищета окреслює змістове наповнення комунікативної компетентності та досліджує співвіднесеність структурних компонентів риторичної й комунікативної компетентностей. До того ж, науковець обґрунтовує необхідність опанування учнями шкільної риторичної як обов'язкового систематичного навчального предмету [9].

О. Кучерук у статті «Розвиток риторичної компетентності студентів-філологів у процесі риторичної освіти» стверджує, що основою риторичної й

професійної підготовки майбутнього вчителя-словесника є розвиток його риторичної компетентності. Науковець пише, що потреба в розвитку риторичної компетентності майбутніх учителів-словесників є настільки очевидною, що це зумовило введення в навчальний процес ННІ філології та журналістики Житомирського державного університету імені Івана Франка дисципліни «Практикум з педагогічної риторики». Процес формування риторично компетентних педагогів у вищій школі за розробленою ними системою включає кілька пов'язаних етапів, серед них – підготовчий, комунікативний і контрольо-рефлексійний [7]. У статті «Формування компетентності старшокласників у процесі українськомовної освіти» О. Кучерук розглядає проблему формування риторичної особистості старшокласника на засадах компетентнісного підходу. Шляхом аналізу і синтезу науково-методичних ідей науковець визначає лінгводидактичні умови, що впливають на ефективність риторичної підготовки юного мовця. Крім того, О. Кучерук описує модель формування риторичної компетентності старшокласників у процесі навчання української мови, окреслює підходи до мовної освіти, принципи, на основі яких формується риторична компетентність учнівської молоді, приділяє увагу системі методів навчання, завданням риторичного змісту та наводить лінгвометодичну інтерпретацію механізмів реалізації риторичної компетентності старшокласників крізь призму комплексу вмінь продуктивного і рецептивного мовлення [8].

Наталія Янц у статті «Риторична компетентність як складова професійної компетентності соціального педагога» теоретично обґрунтовує доцільність виділення риторичної компетентності як складової професійної компетентності соціального педагога, аналізує різні підходи до визначення сутності та структури риторичної компетентності. Науковець стверджує, що риторичні вміння є професійно необхідними для майбутнього соціального педагога, а риторична освіта сприяє розвитку цілої системи особистісних якостей молодій людині (культури мислення, мовлення, поведінки, спілкування, виконавської майстерності, емоційної культури). На основі аналізу тлумачень поняття «риторична компетентність» різними науковцями у статті з'ясовано, що риторична компетентність майбутнього соціального педагога – це поєднання теоретичної та практичної готовності фахівця до продукування текстів різного типу відповідно до мети і ситуації публічного мовлення, умілого використання риторичних засобів із метою впливу на адресата в процесі мовної комунікації, риторичного й особистісного самовдосконалення [12].

Н. Голуб у науковій праці «Теоретико-методичні засади навчання риторики у вищих педагогічних навчальних закладах» теоретично обґрунтовує важливість риторичної освіти, вибір структури методики, форм і методів навчання риторики студентів педагогічних ВНЗ із метою формування мовно-риторичної особистості сучасного педагога. Науко-

вець стверджує, що одним із завдань риторики української мови є формування світогляду і розвиток мисленнєво-мовленнєвої діяльності. До того ж, вчений зазначає, що риторика в сучасній українській вищій школі є необхідною передумовою підвищення освітнього і культурного рівня студентів, запорукою якісно нової організації суспільних відносин і засобом утвердження пріоритету високої мовної культури в усіх сферах суспільного життя та державотворчої ролі української мови [1].

Л. Горобець у статті «Риторична компетентність вчителя: проблеми дослідження та практика формування» зазначає, що комунікативна компетентність є складовою частиною компетентнісного підходу в змісті освіти та впливає на формування інших видів компетентцій. Науковець стверджує, що найвищим рівнем комунікативної компетентності є риторична компетентність. Риторична компетентність – це здатність осмислено створювати, вимовляти та рефлексувати авторсько-адресний текст мовного жанру відповідно до мети та ситуації публічного мовлення [2].

Педагогічна риторика як процес професійного мовлення означає застосування риторичної теорії в практичній роботі педагога і виражається в послідовних діях, процедурах мовотворчої діяльності, мовленнєвої взаємодії, співтворчості, які спрямовані на досягнення цілей риторично-педагогічної діяльності педагога.

Незважаючи на великий інтерес учених до питань педагогічної риторики, питання формування професійно-риторичної компетентності студентів педагогічного коледжу недостатньо досліджене. Відтак, у наукових дослідженнях теоретично не обґрунтовано і не розроблено модель формування риторико-комунікативної компетентності майбутніх педагогів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін, яка має бути спрямована на розвиток окремих складових професійно-риторичної компетентності, що передбачає формування певного комплексу професійно-риторичної компетентності. Актуальність професійно-риторичної підготовки майбутніх педагогів на засадах компетентнісного підходу в процесі вивчення гуманітарних дисциплін зумовлюється також необхідністю розв'язання суперечностей між:

- зростаючою потребою в риторично компетентних випускниках педагогічного коледжу та недостатністю теоретичних досліджень із питань риторизації й оптимізації змісту відповідних фахових дисциплін, які можуть забезпечити підготовку студентів до риторичної діяльності в професійній сфері;

- необхідністю оволодіння майбутнім педагогом риторичною компетентністю і недостатньою увагою до формування її в студентів педагогічного коледжу в процесі професійної освіти;

- підвищенням вимог до збагачення змісту і технологій професійної підготовки студентів педагогічного коледжу системою знань і вмінь, необхідних для реалізації професійно-риторичної діяльно-

сті, та недостатністю практичних розробок і рекомендацій для риторичної підготовки таких студентів.

Отже, ці суперечності вказують на об'єктивну потреба в оновленні та збагаченні змісту і технологій професійно-педагогічної підготовки студентів педагогічного коледжу, актуальність і перспективність урахування сучасних тенденцій щодо посилення риторичного аспекту в їх навчанні.

Висновки дослідження та пропозиції.

Аналіз педагогічної теорії свідчить про інтерес науковців до питань риторичної підготовки майбутніх педагогів. Водночас рівень риторичної культури студентів педагогічних коледжів здебільшого не відповідає вимогам сучасного суспільства, вони відчувають труднощі в побудові риторичної розповіді (з використанням логосу, етосу, пафосу, топосу як базових риторичних категорій), конструктивного діалогу, в активному обговоренні питань дискусії (на основі системи лінгвістичних, металінгвістичних, культурних, професійно орієнтованих знань), не можуть бездоганно виразити себе засобами мови в переконливо стилістичній формі й різних жанрах мовлення, тобто риторично некомпетентні. Натомість педагогічно-лінгвістичні дисципліни навчальних планів педагогічних коледжів мають значний потенціал для формування риторичної компетентності студентів. Однак навчально-розвивальні можливості цих дисциплін в аспекті професійно-риторичної підготовки майбутніх педагогів реалізуються неповною мірою. Тому завдання науковців сьогодні – теоретично обґрунтувати, розробити та експериментально перевірити модель і методику формування риторичної компетентності студентів педагогічного коледжу в процесі професійної підготовки.

Список літератури:

1. Голуб Н. Б. Риторика у вищій школі : [монографія] / Н. Б. Голуб. – Черкаси : Брама-Україна, 2008. – 400 с.
2. Горобець Л. Н. Риторическая компетенция учителя: проблемы исследования и практика формирования / Л.Н. Горобець // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2008. – №62. – С.214-218.
3. Капська А. Й. Педагогіка живого слова : [навч.-метод. посіб.] / А. Й. Капська. – К. : ІЗМН, 1997. – 140 с.
4. Климова К. Я. Лекційне красномовство у підготовці майбутніх учителів-риторів до професійної діяльності / К. Я. Климова // Актуальні проблеми формування риторичної особистості вчителя

в україномовному просторі : [зб. наук. праць (за мат-ми Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції 23 квітня 2015 р.)] ; за ред. проф. К. Я. Климової. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. – С. 23–28.

5. Клочек Григорій. Зі студій про літературну освіту : [збірник статей та матеріалів] / Григорій Клочек. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2013. – 192 с.

6. Курінна А. Ф. Розвиток риторичних можливостей особистості в професійній педагогічній діяльності / А. Курінна // Корицька Г., Курінна А., Присяжнюк Ю., Путій Т. Шляхи формування професійної компетентності вчителя-словесника в процесі викладання філологічних дисциплін : [монографія]. – Запоріжжя : Акцент Інвест-трейд, 2014. – С. 30–55.

7. Кучерук О. А. Розвиток риторичної компетентності студентів-філологів у процесі риторичної освіти / О. А. Кучерук // Актуальні проблеми формування риторичної особистості вчителя в україномовному просторі : зб. наук. праць (за мат-ми Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції 23 квітня 2015 р.) / За ред. проф. К.Я.Климової. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2015. – С. 50-53.

8. Кучерук О. А. Формування технологічної компетентності майбутнього вчителя української мови / О. А. Кучерук // Нові технології навчання : наук.-метод. зб. – [кол. авт.]. – К. : Інститут інноваційних технологій і змісту освіти, 2007. – С. 11–15.

9. Ницета В. А. Риторична компетентність учнів загальноосвітніх шкіл у контексті комунікативної спрямованості мовної освіти / В. А. Ницета // Збірник наукових праць Бердянського державного педагогічного університету (Педагогічні науки). - №2. - Бердянськ : БДПУ, 2011. - С. 176 – 181.

10. Сагач Г. М. Риторика : [навч. посіб.] / Г. М. Сагач ; [вид. 2-е, перероб.]. – К. : Ін Юре, 2000. – 568 с.

11. Сучасна педагогічна риторика: теорія, практика, міжпредметні зв'язки : [зб. наук. праць за матеріалами наук. семінару] ; за ред. Т. А. Космеди. – Львів : ПАІС, 2007. – 267 с.

12. Янц Н. Д. Риторична компетентність як складова професійної компетентності соціального педагога / Н. Д. Янц // Гуманітарний вісник Державного вищого навчального закладу «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». Педагогіка. Психологія. Філософія. – 2014. Вип. 33. – С. 174-182 – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/gvpdpdpu_2014_33_22.

Karpova L. G.

*Ph.D. (Pedagogy), Associate Professor,
Senior Lecturer of the Applied Psychology,
V. N. Karazin Kharkiv National University*

Карпова Л. Г.

*Кандидат педагогічних наук, доцент,
викладач кафедри прикладної психології,
Харківський національний університет ім. В. Н. Каразіна*

EDUCATIONAL SPACE OF BOARDING-SCHOOL IS FOR THE GIFTED CHILDREN FROM POSITION OF FORMING TEACHER'S COMPETENCE ОСВІТНІЙ ПРОСТІР ШКОЛИ-ІНТЕРНАТУ ДЛЯ ОБДАРОВАНИХ ДІТЕЙ З ПОЗИЦІЇ ФОРМУВАННЯ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГА

Summary: The pedagogical problem of forming the competence of teachers working in boarding schools for gifted children is researched. Stages of interaction of pedagogical staff of this type of educational institutions with gifted students are established. The basic competencies of these specialists are determined, namely, creative, methodological and research, which to the greatest extent contribute to the disclosure of the talent of the student. A model of professional space for the development of the competence of teachers working in boarding schools for gifted children is developed based on the use of the Euler-Venn diagram. The principles of research model implementation are proposed.

Key words: competence of teachers, model, professional space, gifted children, boarding school.

Анотація: Досліджено педагогічну проблему формування компетентності педагогів, які працюють у школах-інтернатах для обдарованих дітей. Встановлено етапи взаємодії педагогічного колективу цього типу закладів освіти з обдарованими учнями. Визначено базові компетентності цих фахівців, а саме креативну, методологічну та дослідницьку, які найбільшою мірою сприяють розкриттю обдарувань учня. Розроблено модель професійного простору для формування компетентності педагогів, які працюють у школах-інтернатах для обдарованих дітей на основі застосування діаграми Ейлера-Венна. Запропоновано принципи реалізації моделі дослідження.

Ключові слова: компетентність педагогів, модель, професійний простір, обдаровані діти, школа-інтернат.

Постановка проблеми. У Законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», Національній доктрині розвитку освіти наголошується на необхідності особистісного розвитку вчителя, що працює з обдарованими дітьми, які складають найвищу цінність суспільства. Адже індивідуальний розвиток талановитого учня – головна передумова соціально-економічного прогресу країни. Це актуалізувало на новому рівні переглянути проблему формування професійної компетентності такого педагога з тим, щоб кваліфіковано перейти від розгляду дитини як об'єкта педагогічного впливу до дитини як суб'єкта педагогічної взаємодії з врахуванням її індивідуальних творчих особливостей. Тож, на нашу думку, особливої уваги потребує на сучасному етапі розвитку Нової української школи проблема формування компетентності педагога в умовах його діяльності у школі-інтернаті для обдарованих дітей, оскільки ступінь її вирішення вважаємо недостатньою.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Однією з проблем сучасного суспільства є його потреба у створенні еліти нації, основу якої складають ті, що наділені особливими талантами. Серед них, безумовно, знаходяться і обдаровані учні спеціалізованих шкіл-інтернатів, якісна підготовки яких значною мірою залежить від ступеня підготовки до співпраці з ними педагогічного колективу. Проблемою дослідження професійної компетентності цього контингенту займаються як зарубіжні, так і

вітчизняні вчені (Л. Ващенко, В. Введенський, М. Жалдак, І. Зязюн, М. Корнілова, О. Локшина, Н. Ничкало, О. Овчарук, О. Пометун, А. Хуторської, С. Сисоева та інші), які приходять до єдиної думки, що саме компетентність педагога значною мірою визначає його здатність до реалізації потенціалу обдарованої дитини. Ці питання згідно умов загальноосвітніх закладів освіти активно досліджують О. Антонова, В. Афанасьєва, І. Волощук, В. Демченко, Г. Тригубець та інші. Вивчаючи питання формування компетентного фахівця науковці все частіше наголошують на необхідності створення відповідного до цього завдання освітнього простору (Ж. Вірна, Н. Мілорадова, О. Терентьєв, А. Цимбалару). Однак у комплексі питання формування компетентності педагога в освітньому просторі школи-інтернату для обдарованих дітей досліджені недостатньо.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Аналіз літературних джерел свідчить про те, що, не дивлячись на те, що проблема формування компетентності педагогів не залишається поза увагою педагогічної науки, однак її аспект щодо формування компетентності педагогічних працівників, які працюють з обдарованими дітьми взагалі та в школах-інтернатах для обдарованих дітей зокрема, досліджені недостатньо. Недостатньо з'ясовані питання пріоритетних компетентностей цих фахівців з позиції методології їх формування та розвитку.

Метою статті є визначення методологічних основ створення освітнього простору школи-інтернату для обдарованих дітей з позиції формування компетентності педагога, який працює у цих умовах.

Виклад основного матеріалу. Компетентнісний підхід в освіті зародився в педагогічній науці в кінці 60-х років ХХ століття на заході. Українські науковці приєдналися до його вивчення дещо пізніше і, починаючи з кінця 80-х років, активно включились у цей процес.

Однією з перших понять «професійно-педагогічна компетентність» у науковий обіг вводить Н. Кузьміна, яка визначає його як «сукупність умінь педагога як суб'єкта педагогічного впливу особливим чином структурувати наукове та практичне знання з метою найкращого вирішення педагогічних завдань» [4, с. 90]. Сьогодні це визначення є дещо застарілим, оскільки воно центрується головним чином на вміннях педагога. Зараз переважна більшість українських дослідників та дослідниць з близького зарубіжжя вважають, що професійна компетентність педагога синтезує знання, вміння (навички) та професійні якості. Думається і до такого розуміння сутності компетентності виникають питання, оскільки воно занадто узагальнене і неконкретне. Наше розуміння професійної компетентності педагога ґрунтується на тій позиції, що її слід розглядати через структуру. Але і тут, як показав джерельний аналіз (Л. Коваль, М. Лещенко, О. Овчарук, В. Шахов та інші), структурні складові компетентності фахівців педагогічної галузі досить різняться. Вважаємо, що структуру педагогічної компетентності слід розглядати через синтез певних сфер, зокрема, мотиваційної, предметно-практичної (операційно-технологічної) та сфери саморегуляції, кожна з яких має свою специфіку у педагогічній діяльності [2, с. 7]. Є переконання, що вихід на такий шлях дозволить відійти від нівелювання специфіки компетентності фахівців різних галузей і через науковий дискурс дозволить визначити узагальнену структуру кожної з них з тим, щоб виважено підійти до питань розробки стандартів професійної підготовки.

Подальша робота йшла у напрямі визначення специфіки професійної компетентності педагога, коло інтересів якого концентрується на роботі у школі-інтернаті для обдарованих дітей. При цьому ми спирались на напрацювання таких вчених як О. Антонова, В. Афанасьєва, Н. Білик, І. Волощук, В. Демченко, Л. Корж, Л. Корецька, Г. Тригубець, котрі досліджують питання обдарованості учнів. З урахуванням їхніх рекомендацій та ретроспекції власного досвіду було встановлено етапи взаємодії педагогічного колективу школи-інтернату з учнями з тим, щоб з'ясувати специфіку формування компетентності вчителів за цих умов. Розглянемо їх.

Етап конкурсного відбору учнів. Вивчення особистості учня повинно починатись ще до його прийняття в школу-інтернат на етапі конкурсного відбору. У цей період слід проводити його анкету-

вання за допомогою спеціальних анкет, психологічне тестування щодо виявлення потенційних інтелектуальних і творчих можливостей, а також співбесід з ним та його батьками. На підставі отриманих відомостей, результатів контрольних робіт з базових предметів потрібно ухвалити рішення про зарахування учня до закладу освіти.

Адаптаційний етап. Важливий етап – це адаптація учня до умов навчання і проживання в школі-інтернаті. Працівники психологічної служби спільно з класними керівниками, вихователями, учителями повинні контролювати й спрямовувати процес адаптації кожного з них. За результатами вивчення особистості кожної дитини в процесі її адаптації необхідно проводити педагогічні консилиуми. Моніторинг процесу адаптації нових учнів до умов навчання, виховання, проживання, харчування слід здійснити протягом першого семестру. З цією метою необхідно проводити анкетування, опитування, за результатами яких можна буде виявити дезадаптованих дітей. На основі отриманих даних слід провести заходи щодо корекції процесу адаптації окремих учнів до різних аспектів навчання в школі-інтернаті.

Етап психолого-педагогічного супроводу кожного учня школи-інтернату слід здійснювати з урахуванням виявлених обдарувань. Кожному з них необхідно надати можливість проявити свої здібності у різних видах діяльності (навчальній, науковій, культурній, спортивній тощо), а також створити умови для їхньої участі у різноманітних інтелектуальних і творчих змаганнях (олімпіадах, турнірах, конкурсах Малої академії наук, різних фестивалів). З цією метою необхідно проводити відповідне анкетування, за результатами якого формується перелік факультативів, гуртків, секцій тощо. При цьому на кожний місяць необхідно складати екран зайнятості учнів, з тим, щоб вивчити навантаження та визначити тих з них, які не зайняті додатковою розвивальною діяльністю.

Етап визначення пріоритетів обдарованого учня. Особливо важливо відзначити, що саме в ході цієї роботи учні повинні знайти для себе пріоритетні галузі застосування своїх здібностей. Психологічній службі школи-інтернату необхідно володіти арсеналом психодіагностичних методів, що допомагають виявити схильності і здібності обдарованих учнів. Так серед них слід взяти до уваги тест дослідження структури інтелекту Р. Амтхауера (повний і короткий варіант), тест на інтелект Р. Кеттелла (ОРТ-2 для звичайних і ОРТ-3 для обдарованих учнів), шкали вимірювання інтелекту Д. Векслера, тест креативності П. Торранса, тест вербальної креативності С. Медніка, тест креативності Г. Девіса, диференційний діагностичний опитувальник С. Климова, карту інтересів А. Голломштока, методику професійного самовизначення Дж. Голланда та інші.

З метою виявлення інтелектуальних і творчих можливостей учнів, у процесі навчання слід проводити їхнє тестування за наступними методиками: тест дослідження структури інтелекту

Р. Амтхауера (повний і короткий варіант), тест на інтелект Р. Кеттелла, гнучку форму тесту креативності П. Торранса тощо. Результати тестування необхідно співвідносити з результатами їхнього навчання та участі в інтелектуальних змаганнях. Таким чином виявлятимуться потенційні можливості учнів, які стануть підставою для проведення з ними корекційної та розвивальної роботи.

Етап планування розвитку учня. З кожним учнем наприкінці навчального року слід формувати план розвитку на наступний навчальний рік, в якому повинні відображатись цілі цього процесу в різних видах діяльності: навчальній, науковій, творчій, спортивній та інших.

Діагностично-коригувальний етап. Одночасно з плануванням розвитку учня під час співбесіди слід підсумувати результати його розвитку в усіх напрямках за поточний навчальний рік. Двічі на рік необхідно проводити аналіз зайнятості кожного учня в різних видах діяльності, а також моніторинг його успіхів у навчальній діяльності. Для частини учнів, які братимуть участь в олімпіадах, конкурсах, турнірах, проєктах слід створити спеціальні умови для навчання та проведення додаткових занять, що включатимуться в індивідуальну освітню траєкторію.

Анкетування учнів необхідно проводити і у межах вивчення викладання навчальних предметів. Це дозволить виявити особливості цієї роботи різними учителями, визначити ставлення учнів до них. За результатами анкетування необхідно розробити рекомендації щодо корекції викладання учителем навчального предмета, дати поради у напрямі коригування формування його компетентності. При цьому бажано використовувати метод експертних оцінок, який дозволить визначити слабкі місця у навчальному процесі в цілому та у сформованості професійної компетентності окремого вчителя зокрема.

Педагогічний колектив школи-інтернату активно взаємодіє з обдарованими учнями на всіх визначених етапах, демонструючи тим самим рівень свого професіоналізму. Але сьогодні слід переглянути питання формування компетентності цих фахівців з огляду активізації особистісно-зорієнтованої освітньої парадигми. Вважаємо, що при цьому слід опиратись на цілісний підхід як основу побудови логічного ланцюга компетентностей педагога, необхідних для досягнення мети його діяльності. Наведемо наші роздуми щодо його реалізації згідно умов нашого дослідження.

Педагог школи інтернату для обдарованих дітей повинен бути сам креативною особистістю з тим, щоб за законом подібності виконати свою місію. Згадаємо С. Рубінштейна, який підкреслював, що «суб'єкт у своїх діяннях, в актах своєї творчої самодіяльності не тільки виявляється і проявляється; він в них створюється і визначається» [7, с. 438]. Тож, чим більше затребувано у діяльності педагога буде творчість, тим більшим буде його креативний потенціал та особистісні зміни як професіо-

нала, що у свою чергу позитивно позначиться на роботі з обдарованими дітьми. Підкреслимо, що цей процес має спіралевидну форму, що є свідченням постійного зростання професіоналізму педагога на все вищому рівні.

У подальшому креативний потенціал педагога повинен ефективно реалізовуватись у методичних продуктах, які базуватимуться на інноваційних технологіях. Кожну зустріч з обдарованими дітьми в класі необхідно проєктувати таким чином, щоб забезпечити основу для реалізації їхніх творчих нахилів через інтерактивну взаємодію. При цьому в активному режимі повинен знаходитись канал зворотного зв'язку, який дозволить мати цілісне уявлення про результати педагогічної діяльності по формуванню особистості обдарованого учня та оперативно вносити корективи у навчальний процес. Зробити це педагог зможе виключно за умов сформованості у нього дослідницької компетентності. Таким чином, педагог, який працюватиме з обдарованими учнями у школі-інтернаті повинен мати сформованими на високому рівні базові компетентності: креативну, методологічну та дослідницьку. Зробимо наголос на слові базові, оскільки вони не виключають, а доповнюють всі інші компетентності фахівця педагогічної галузі.

Науково обґрунтовуючи запропонований комплекс компетентностей ми виходили з того, що діяльність педагога відбувається в освітньому просторі. Відзначимо, що теорія освітнього простору почала активно розроблятися починаючи з 90-х рр. ХХ ст. (В. Болотов, В. Гінецінський, В. Серіков). Відповідно до становлення особистості поняття «освітній простір» активно використовували психологи Б. Ананьєв, О. М. Леонтьєв, С. Рубінштейн та інші. Зрозуміло, що освітній простір є «підсистемою соціального простору, що має відповідну специфіку та пов'язаний з цільовими настановами освіти» [8, с. 16]. При цьому А. Цимбалару зазначає, що розуміння поняття «освітній простір» має два напрями: *інституційний* – освітній простір характеризується як певна частка соціуму, де створено умови для розвитку особистості та *субстанціональний* (або індивідуальний), де освітній простір визначається як можливість і наявність формування особистісного простору в суб'єкта освітнього процесу і постає результатом організації взаємодії особистості з об'єктами середовища [10, с. 42 – 44]. Увагу нашого дослідження було зосереджено на другому напрямі з тим, щоб дослідити ті простори, які необхідні для формування професійної компетентності педагога у школі-інтернаті для обдарованих дітей. Будемо вважати, що освітній простір – це «педагогічна реальність, в якій відбувається зустріч, взаємодія, осмислення і пізнання особистістю (подія) оточуючих її елементів-носіїв культури (освітнього середовища), що забезпечує суб'єктивізацію і прогресивний розвиток об'єктів (фігурантів і предметів)» [10, с. 45].

Поглиблений аналіз літературних джерел дозволив визначити, що поряд зі значною кількістю

об'єктивних просторів в освіті, існують і суб'єктивні, одним із яких досить часто виступає «професійний простір», який Н. Мілорадова розглядає як невід'ємну складову професіогенезу особистості [5]. Цей простір О. Терентьев розглядає як антропогенний і такий, що «має діяльнісну природу, на яку впливає весь комплекс особистісних та професійних якостей працівників професії» [9, с. 100]. З тим, щоб звузити просторове поле пошуку в нашому дослідженні, ми у подальшому концентрувались саме на ньому. При цьому враховувалась думка І. Колесникової з приводу того, що «саме педагогічне проектування є джерелом інноваційних змін освітнього простору, засноване на науковому дослідженні, цілепокладанні, прогнозуванні, конструюванні, моделюванні певних об'єктів, розробленні технологій майбутньої діяльності» [3, с. 140]. Ми зосередились

на моделювальному напрямі та розробили модель професійного простору згідно умов нашого дослідження. Для цього ми використовували діаграми Ейлера-Венна. Свого часу, щоб наочно зобразити безлічі, англійський математик Джон Венна запропонував використовувати замкнуті фігури на площині. Але набагато раніше Ейлер для зображення відносин між множинами використовував кола. Пізніше такі зображення отримали назви діаграм Ейлера-Венна. Виходячи з системного підходу, професійний простір формування компетентності педагога школи-інтернату для обдарованих дітей буде складатись з трьох кіл, кожне з яких ми розглядатимемо як відповідну підструктуру, що забезпечуватиме формування попередньо визначених базових компетентностей (рис. 1).

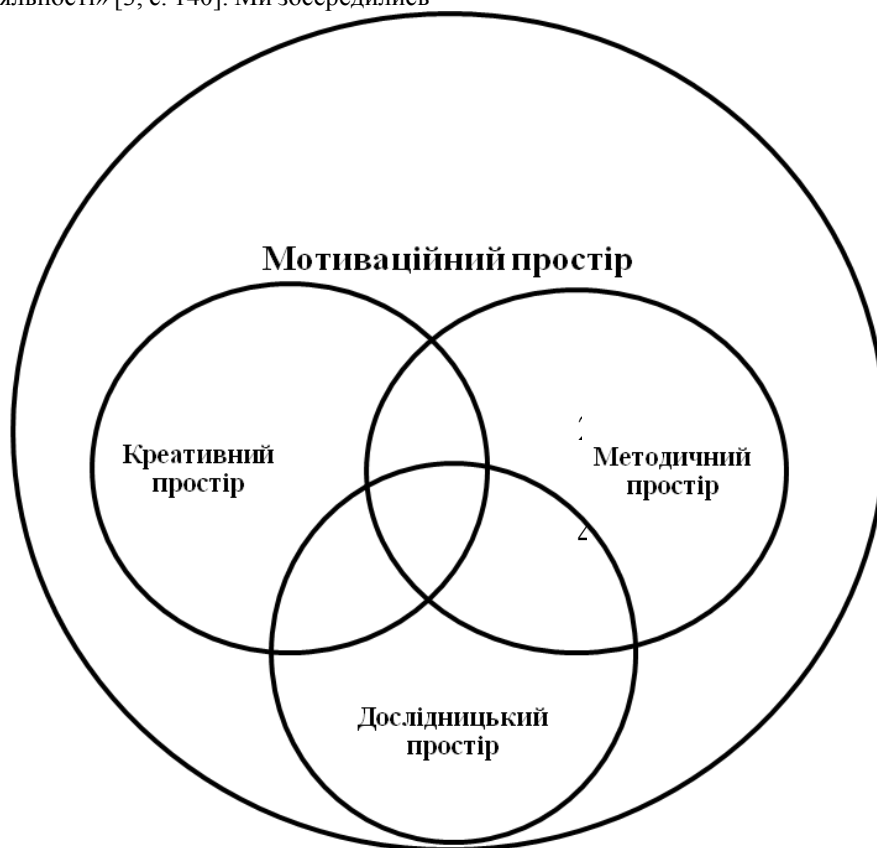


Рис. 1. Модель професійного простору для формування компетентності педагогів, які працюють у школах-інтернатах для обдарованих дітей

- 1 – креативно-дослідницький простір;
- 2 – креативно-методичний простір;
- 3 – методично-дослідницький простір;
- 4 – креативно-методично-дослідницький простір.

Фоном моделі виступає підструктура мотивації педагога, оскільки, як вважає Дж. Равен, поняття компетентності не має сенсу без урахування мотиваційної сфери: мотивів, цілей, цінностей, інтересів [6, с. 294]. На ній ґрунтуються базові підструктури професійного простору: креативна, методична та дослідницька. Можливість застосування діаграми Ейлера-Венна підтверджується і дослідженнями, що провела Ж. Вірна, яка вважає, що «досить часто при аналізі поняття «простір» можна помітити, що

його зовнішня та внутрішня сторона не розділені, а перетинаються, і тому часто йдеться не про різні частини особистісного простору, а про його багато вимірність» [1, с. 105]. Тож моделювання простору через перетинання кіл підтверджується і дослідженнями педагогів. На перетинах кіл виникають підструктури взаємопроникнення. Так, креативно-дослідницька підструктура взаємопроникнення, яка є результатом перетинання базових креативної та дослідницької підструктур, використовується педагогом для експериментальної перевірки його креативних ідей, необхідних для роботи з обдарованими дітьми. Креативно-методична підструктура взаємопроникнення, утворена на перетині базових

креативної та методичної підструктур, використовується при переведенні креативних ідей у методичний продукт. Методично-дослідницька підструктура взаємопроникнення виникає на перетині методичної та дослідницької підструктур і використовується у процесі експериментальної перевірки креативних методичних продуктів педагога у навчальному процесі школи-інтернату для обдарованих дітей. На перетині усіх підструктур утворюється креативно-методично-дослідницька підструктура, яка передбачає комплексну діяльність, що включає формування креативної ідеї, її переведення у методичний продукт з подальшим підданням його експериментальній перевірці. Вона повинна бути найбільш затребуваною у діяльності педагога.

Основними принципами реалізації моделі професійного простору формування компетентності педагога для роботи з обдарованими дітьми в умовах школи-інтернату виступають:

1. Принцип професійно орієнтованої діяльності на роботу з обдарованими дітьми.
2. Принцип систематичної рефлексії результатів креативної, методичної та дослідницької роботи.
3. Принцип стимулювання дослідницької діяльності педагога.
4. Принцип формування креативного потенціалу педагога.
5. Принцип удосконалення методичної підготовки на основі надбань педагогічної інноватики.
6. Принцип зовнішнього та внутрішнього регулювання креативної, методичної та дослідницької підструктур.
7. Принцип зовнішнього впливу на формування креативної, методичної та дослідницької підструктур з урахуванням сучасних тенденцій формування обдарованої особистості.

Проведена робота дозволила надати авторське визначення професійному простору формування педагогічної компетентності педагога для роботи з обдарованими дітьми школи-інтернату як динамічному субстанціональному утворенню, яке забезпечує необхідні і достатні умови для формування у них креативної, методичної та дослідницької компетентностей як базової професійної основи розкриття обдарувань учнів.

Висновки та пропозиції. У ході проведеної роботи було встановлено, що сьогодні – індивідуальний розвиток обдарованого учня актуалізує перегляд на новому рівні проблему формування професійної компетентності педагогів взагалі, та тих, які займаються їхньою цільовою підготовкою у спеціалізованих школах-інтернатах зокрема. Було визначено етапи взаємодії педагогічного колективу школи-інтернату з обдарованими учнями з тим, щоб з'ясувати специфіку формування компетентності вчителів за цих умов. Серед них етап конкурсного відбору учнів, адаптаційний етап, етап психолого-педагогічного супроводу кожного учня школи-інтернату, етап визначення пріоритетів обдарованого учня, етап планування розвитку учня та

діагностично-коригувальний етап. Формування компетентності педагогів в умовах їхньої роботи у школі-інтернаті для обдарованих дітей розглядалось через аналіз професійного простору діяльності. У ході роботи визначено три базові компетентності цих фахівців, а саме креативну, методологічну та дослідницьку, які найбільшою мірою сприяють розкриттю обдарувань учня. Спираючись на цей висновок було проведено моделювання професійного простору педагогів на основі застосування діаграми Ейлера-Венна. Розроблено принципи реалізації запропонованої моделі. Надано авторське визначення професійного простору формування педагогічної компетентності педагога для роботи з обдарованими дітьми школи-інтернату.

Подальші дослідження буде спрямовано на деталізацію розробленої у ході дослідження моделі через конкретизацію підструктур професійного простору для формування базових компетентностей педагогів, які працюють в інтернатах для обдарованих дітей.

Список літератури:

1. Вірна Ж. П. Професійний простір особистості: від ознак дисциплінарності до реальності суб'єктивного моделювання / Ж. П. Вірна. // Проблеми сучасної психології: зб. наук. праць КПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. – 2014. – Вип. 23. – С. 100–111.
2. Карпова Л. Г. Формування професійної компетентності вчителя загальноосвітньої школи: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти» / Л. Г. Карпова. – Харків, 2004. – 19 с.
3. Колесникова І. А., Горчакова-Сибирская М. П. Педагогическое проектирование: учеб. пособ. для высших учебных заведений / И. А. Колесникова, М. П. Горчакова-Сибирская; под ред. И. А. Колесниковой. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 288 с.
4. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – М.: Высшая школа, 1990. – 119 с.
5. Мілорадова Н. Е. Простір професійного розвитку як невід'ємна складова професіогенезу особистості / Н. Е. Мілорадова // Право і безпека. – 2015. – № 4 (59). – С. 160–165.
6. Равен Дж. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие, реализация / Дж. Равен. – Когито-Центр, 2002. – 396 с.
7. Рубинштейн С. Избранные философско-психологические труды. Основы онтологии, логики и психологии / С. Рубинштейн. – М., 1997. – 463 с.
8. Семенова А. В. Теоретичні і методичні засади застосування парадигмального моделювання у процесі професійної підготовки майбутніх учителів: дис. ... доктора педагогічних наук: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / А. В. Семенова. – Тернопіль, 2009. – 42 с.

9. Терентьев О. М. Теоретичне обґрунтування управління професійним простором державної служби / О. М. Терентьев // Аспекти публічного управління. – № 3 – 4 (5 – 6) березень-квітень. – 2014. – С. 96–103.

10. Цимбалару А. Д. Освітній простір: сутність, структура і механізми творення / А. Д. Цимбалару // Український педагогічний журнал. – 2016. – № 1. – С. 41–50.

Нефедова В.Ю.,

к.п.н., доцент, доцент кафедри інформатики, фізики, методики преподавания информатики и физики

Оренбургского государственного педагогического университета

Nefedova V.Yu.,

Ph.D., Associate Professor, Associate Professor of the Department of Informatics, Physics, Methods of Teaching Informatics and Physics of Orenburg State Pedagogical University

АНАЛИЗ УЧЕБНО-МЕТОДИЧЕСКИХ КОМПЛЕКСОВ И ЭЛЕКТИВНЫХ КУРСОВ ПО ПРОГРАММИРОВАНИЮ ДЛЯ ПОДГОТОВКИ К ЕГЭ ПО ИНФОРМАТИКЕ ANALYSIS OF EDUCATIONAL-METHODICAL COMPLEXES AND ELECTIVE COURSES ON PROGRAMMING FOR THE PREPARATION FOR THE EXAM IN COMPUTER SCIENCE

Аннотация: В статье рассмотрен анализ актуальных языков программирования, изучаемых в школьном курсе информатики. Проведен анализ учебно-методических комплексов по информатике и информационным технологиям на предмет преподавания программирования в школе. Даны основные теоретические аспекты для разработки и создания элективных курсов. Введены понятия и дан перечень обязательных пунктов при разработке элективного курса. Дан анализ существующих элективных курсов, направленных на обучению программированию школьников.

Ключевые слова: программирование, элективный курс, информатика, учебно-методический комплекс, школьный курс информатики

Annotation: The article considers the analysis of actual programming languages studied in the school course of informatics. The analysis of educational and methodical complexes in informatics and information technologies on the subject of teaching programming in school. Given the basic theoretical aspects for the development and creation of elective courses. Introduced the concept and given a list of mandatory items in the development of an elective course. An analysis of existing elective courses aimed at teaching pupils programming is given.

Key words: programming, elective course, informatics, educational complex, school course of informatics

В настоящее время происходит динамичное развитие IT-технологий, что приводит к появлению новых языков программирования и технологий. Свое отражение этого процесса мы видим в расширении допустимых к применению языков программирования на Едином государственном экзамене по информатике.

В школьном курсе информатики отводится место на рассмотрение базовых алгоритмических конструкций и основ программирования на одном из языков высокого уровня, который должен быть учебным и универсальным, иметь достаточно простой синтаксис и низкие аппаратно-системные требования. В традициях отечественного образования крепко закрепился язык программирования Pascal, однако, в последнее время находят свое место и другие языки. В пробных вариантах заданий по теме алгоритмизация и программирование Единого государственного экзамена выделяют пять языков, а именно, Basic, Pascal, C, Python, алгоритмический язык.

Basic является первым языком программирования, который был предложен для обучения в школьном курсе информатики. Его бесспорными достоинствами были легкий синтаксис и четкие дружественные сообщения об ошибках.

Наиболее популярному в учебной практике нашей страны структурному языку программирования Pascal присуща строжайшая типизация, он способствует дисциплинированному программированию, так как в нем максимально исключены различные синтаксические ошибки, а также присутствует интуитивно понятный интерфейс.

Язык программирования C является наиболее профессионально применимым на практике, но благодаря сложному синтаксису может быть предложен для обучения не всем, а наиболее заинтересованным в сфере информационных технологий школьникам.

Относительно недавно разработанный язык программирования Python имеет лаконичный и в то же время, довольно, нетрудный и понятный синтаксис в связи с этим все чаще предлагается к обучению авторами учебных пособий. Python поддерживает модули и пакеты, поощряя модульность и повторное использование программного кода.

Алгоритмический язык программирования может быть предложен для решения задачи учащимся не знакомыми с языками программирования.

Анализ учебно-методических комплексов (УМК) по информатике и информационным технологиям авторов Л. Л. Босовой, И. Г. Семакина, А. Г. Гейн, К. Ю. Полякова на предмет выявления

рекомендованных к изучению языков программирования позволяет сделать следующие выводы.

В УМК Л. Л. Босовой программирование рассматривается только на базовом уровне в 11 классе, во второй главе «Алгоритмы и элементы программирования». Авторский коллектив предлагает начать главу с повторения рассмотренных ранее сведений о понятии алгоритма, а затем приступают к введению определения массива и операций над ними, работе с подпрограммами и рекурсивными алгоритмами. В качестве основополагающего берется язык программирования Pascal. Однако УМК Босовой Л. Л. не включено в федеральный перечень учебников на 2017-2018 [1].

Аналогично, в учебниках И. Г. Семакина для 10-11 классов базового уровня система понятий алгоритмов плавно переходит к программированию на языке Pascal. Глава «Программирование обработки информации» изучается в 10 классе. Преимуществом УМК считаем рассмотрение символьных, комбинированных и строковых типов данных [4].

На углубленном уровне обучения информатике предлагается к использованию универсальный язык C, и допускается возможность самостоятельной теоретической подготовки на языке программирования Python [3].

В УМК авторского коллектива К. Ю. Полякова и Е. А. Ерёмкина рассматривается язык программирования Python, как на базовом, так и на углубленном уровне обучения. На базовом уровне вводятся представления о языке, типах данных, простейших операциях, переменных, вычислениях и т. д. В учебном пособии для углубленного изучения язык Python представлен более широко. Однако учебник для базового уровня в настоящее время не включен в федеральный перечень [2].

Таким образом, приходим к выводам, что в используемых УМК по информатике основам алгоритмизации и программирования предлагаются к рассмотрению на примере нескольких языков программирования, среди которых чаще встречаются Pascal и все более набирающий популярность Python.

Далее поговорим об анализе элективных курсов по программированию. Существует множество источников по написанию элективных курсов и учебных программ, которые помогают учителю как можно лучше подготовить ученика к основному государственному экзамену.

Элективные курсы (дополнительные занятия выбору) – это непосредственно занятия по выбору учащихся, входящие в состав профильного обучения на старшей ступени школы, позволяющие школьникам развивать интерес к определенным предметам и определять свои профессиональные склонности [6]. Их включают в образовательный процесс за счет школьного компонента учебного плана и они дополняют содержания профиля. Могут быть в качестве курсов для углубленного изучения отдельных учебных предметов, в том числе и информатики. Занятия, развивающие программу одного из базисных курсов, изучение, которого в

данной школе преподается на минимальном общеобразовательном уровне. Это позволяет интересующимся школьникам удовлетворить свои познавательные потребности и получить дополнительную подготовку, например, для сдачи ОГЭ или ЕГЭ по информатике. Также курсы направлены на удовлетворение интересов учащихся в областях деятельности, выходящих за рамки выбранного направления для обучения в школе. Например, если школьник, обучающийся в классах гуманитарного профиля, проявит интерес к курсу «Программирование».

Рассмотрим основные требования к элективным курсам:

1. Базисный размер каждого элективного курса составляет 34-70 ч. в год (1-2 часа в неделю).

2. Поскольку элективные курсы считаются курсами по выбору, в связи с этим формируются подгруппы в количестве от 10 до 20 человек.

3. Формы обучения имеют все шансы быть как академическими, так и нацеленными на инновационные педагогические технологии (проектные, исследовательские, игровые, тренинги и др.).

4. Способы изучения подразумевает присутствие важного оснащения и программного обеспечения.

5. Методическое обеспечение элективного курса включает в себя: программу курса, пособие для учащихся, материалы для учителя, справочную литературу.

Учебная программа элективного курса – это нормативный документ, в котором отражены цели, содержание, особенности оценки эффективности результатов процесса обучения определенному учебному курсу [6]. Программа в обязательном порядке обязана быть утверждена Министерством образования и науки РФ или же возможно использовать авторскую адаптированную программу, утвержденную на методическом объединении учителей информатики.

При наличии маленького размера учебного времени, программирование в базисном курсе имеет возможность изучаться только на уровне введения. Тема «Алгоритмизация и программирование» является одной из самых сложных тем при изучении курса информатики. В настоящее время существует большое количество проблем в данном направлении. В целом есть два пути: либо преподавать на уроках информатики лишь офисные средства и всевозможные прикладные программы, исключив программирование, либо изучать программирование.

На сегодняшний день выпускник обязан владеть материалом по информатике, позволяющий сдать ЕГЭ на достаточном уровне, для этого необходимо изучать программирование на уроках информатики, то есть первый путь откладывается незамедлительно [5].

Для того чтобы учителю эффективно подготовить ученика к ЕГЭ, необходима программа, которая поможет ученику успешно сдать экзамен, а учи-

телю правильно и точно распределить время занятий, выделить на каждую тему определенное количество часов. В настоящее время разработано большое количество готовых программ.

В каждой разработанной программе должны быть выделены цели элективного курса, задачи, требования к уровню подготовки выпускников 11 класса в области информатики: что должны знать и что должны уметь.

Таким образом, при подготовке к ЕГЭ учителю важно разработать программу – методический комплекс, предназначенный для изучения курса материала. Он является интегрированным средством, содержащим теорию, практику, задачи и другие компоненты. Программа облегчит работу учителя и поможет успешно подготовиться ученикам к экзамену.

Рассмотрим несколько программ для подготовки к ЕГЭ по программированию, выделим их несомненные достоинства.

1. «Готовимся к ЕГЭ по информатике» для 11 класса – курс рассчитан на один учебный год (32 ч.), охватывает полностью все темы для подготовки к ЕГЭ. На блок «Алгоритмизация и программирование» всего отводится 7 часов из курса. Данный курс хорош по своему содержанию, но на программирование выделено недостаточно времени для усвоения необходимых тем для сдачи ЕГЭ, даже с учетом материала изученного в школьном курсе.

2. «Подготовка к ЕГЭ по информатике» – курс рассчитан на 102 часа по 3 раза в неделю. В курсе разработаны все блоки для подготовки к ЕГЭ. На блок «Алгоритмизация и программирование» отводится достаточно большое количество часов. Элективный курс был разработан по старым стандартам для ЕГЭ. Многие задания поменяли содержание и формулировку.

3. «Программирование на языке Pascal». Программа элективного курса для 10-11 классов – курс рассчитан на 35 часов, рассматриваются многие необходимые для сдачи ЕГЭ темы из программирования. Но курс направлен конкретно для освоения навыков программированию, а не на подготовку к ЕГЭ.

4. Программа «Программируем на языке Паскаль» рассчитана на 2 учебного года (68 ч.), охватываются абсолютно все элементы в программировании. Курс направлен на формирование интереса к изучению профессии, связанной с программированием [7]. Обширный и полезный курс, который очень хорошо может помочь подготовиться к ЕГЭ. На данном элективном курсе имеется возможность получить много теоретической информации для

подготовки к экзамену, но отсутствуют типовые задания из ЕГЭ и не рассматриваются виды заданий.

Рассмотрев разработанные программы для элективных курсов, мы пришли к выводу, что конкретно направленной программы для подготовки ЕГЭ на тему программирования нет. Для организации элективного курса будет удобным являться разработка своей собственной программы, которая позволит разобрать один из самых важных блоков в ЕГЭ – блок «Алгоритмизация и программирование».

Список литературы

1. Босова Л. Л., Босова А. Ю. Информатика 10-11 классы. Базовый уровень. Методическое пособие. – М. : БИНОМ. Лаборатория знаний, 2016. – 56 с. [Электронный ресурс] URL: <http://metodist.lbz.ru/iumk/informatics/files/bosova-10-11-bu-met.pdf>
2. Поляков К. Ю., Еремин Е. А. Информатика 10-11 классы. Базовый и углубленный уровни. Примерная рабочая программа. – М. : БИНОМ. Лаборатория знаний, 2016. – 41 с. [Электронный ресурс] URL: <http://metodist.lbz.ru/iumk/informatics/files/polyakov-10-11-bu-uu-prog.pdf>
3. Самылкина Н. Н., Калинин И. А. Информатика 10-11 классы. Углубленный уровень. Методическое пособие. – М. : БИНОМ. Лаборатория знаний, 2016. – 168 с. [Электронный ресурс] URL: <http://metodist.lbz.ru/iumk/informatics/files/samyalkina-kalinin-10-11-uu-met.pdf>
4. Семакин И. Г. Информатика 10-11 классы. Базовый уровень. Примерная рабочая программа. – М. : БИНОМ. Лаборатория знаний, 2016. – 33 с. [Электронный ресурс] URL: <http://metodist.lbz.ru/iumk/informatics/files/semakin-10-11-bu-prog.pdf>
5. Научная электронная библиотека «Киберленинка» [Электронный ресурс] // Методические рекомендации обучения программированию в школе, Е.Ф. Родыгин, 2011 [сайт]. URL: cyberleninka.ru (дата обращения: 01.11.2017)
6. Педагогическая мастерская [Электронный ресурс] // Элективные курсы по информатике [сайт]. URL: <http://открытыйурок.рф> // (дата обращения: 20.10.2018)
7. Удобные и бесплатные инструменты для публикации и обмена информацией [Электронный ресурс] // Программируем на языке Паскаль (элективный курс для учащихся 10-11х классов), А.В. Скворцова [сайт]. URL: <http://docplayer.ru> (дата обращения: 10.10.2018)

Obernikhina Nataliya,*Ph.D. of chemical sciences, Senior Lecturer
Department of Bioorganic and Biological Chemistry
Bogomolets National Medical University***Kramarenko Irina,***Ph.D., Head of the Software Training Sector
Institute for the Modernization of the Content of Education at the Ministry of Education and Science of
Ukraine***Gayova Lyudmila,***MD, professor
Head of the Department of Bioorganic and Biological Chemistry
Bogomolets National Medical University***Оберніхіна Н.В.,***канд. хім. наук, старший викладач кафедри біоорганічної та біологічної хімії
Національного медичного університету імені О.О. Богомольця***Крамаренко І.С.,***канд. пед. наук, завідувач сектору програмного забезпечення засобів навчання
Інституту модернізації змісту освіти при МОН України***Гайова Л.В.,***д. мед. наук, професор кафедри біоорганічної та біологічної хімії
Національного медичного університету імені О.О. Богомольця*

LICENSED INTEGRATED EXAMINATION «STEP 1. MEDICINE» IN THE BOGOMOLETS NATIONAL MEDICAL UNIVERSITY AS ONE OF THE FACTORS OF THE QUALITY ASSURANCE SYSTEM OF MEDICAL EDUCATION

ЛІЦЕНЗІЙНИЙ ІНТЕГРОВАННИЙ ІСПИТ «КРОК-1. ЗАГАЛЬНА ЛІКАРСЬКА ПІДГОТОВКА» У НАЦІОНАЛЬНОМУ МЕДИЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ ІМЕНІ О.О. БОГОМОЛЬЦЯ ЯК ОДИН З ЧИННИКІВ СИСТЕМИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ МЕДИЧНОЇ ОСВІТИ

Summary: The study is devoted to analysis of students' readiness to the licensing integrated examination "Step 1. Medicine" in Ukraine 2018 year. The scores of Bogomolets National Medical University students were examined in more details in comparison to the results of students from other high medical schools of Ukraine. The results of licensing integrated examination "Step 1. Medicine" were compared for students of medical #1, 2, 3, 4 faculties, the medical-psychological faculty and faculty for training doctors for the armed forces of Ukraine. The results of students were analyzed by subtests, which are included to licensing integrated examination "Step 1. Medicine". The scores of students of Bogomolets National Medical University were examined in more details by every discipline, which are included to licensing integrated exam "Step 1. Medicine". The results are presented in analytic tables.

Keywords: *Licensing integrated examination «Step 1. Medicine»; Bogomolets National Medical University; analysis of results.*

Анотація: У дослідженні проведено аналіз складання ліцензійного інтегрованого іспиту «Крок 1. Загальна лікарська підготовка» (ЛІП «Крок-1. ЗЛП») в Україні у 2018р. Більш детально розглянуто результати Національного медичного університету імені О.О. Богомольця (НМУ імені О.О. Богомольця) в розрізі результатів складання інших вищих медичних навчальних закладів країни. Проаналізовано складання ліцензійного інтегрованого іспиту «Крок 1. Загальна лікарська підготовка» студентами медичних №1, 2, 3, 4 факультетів, медико-психологічного факультету та факультету підготовки лікарів збройних сил України (ФПЛЗСУ) у НМУ імені О.О. Богомольця. Розглянуто та проаналізовано складання іспиту за субтестами, які входять до складу ЛІП «Крок-1. ЗЛП». Більш детально проаналізовано результати складання студентами НМУ імені О.О. Богомольця кожної дисципліни, яка включена до ЛІП «Крок 1. Загальна лікарська підготовка». Результати представлено у вигляді аналітичних таблиць.

Ключові слова: *ЛІП «Крок 1. ЗЛП», НМУ імені О.О. Богомольця, аналіз результатів складання іспиту.*

ВСТУП

Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, яка затверджена Указом Президента України від 25.06.2013 № № 344/2013 [1], серед основних завдань визначає розвиток мислення, орієнтований на майбутнє, подальшу модернізацію та розвиток освіти на європейських засадах, підвищення якості освіти на інноваційній основі.

Після прийняття Болонського процесу, Україна реформувала свою систему освіти, адаптувавши її таким чином до стандартів Європейського Союзу. Система забезпечення якості, що реалізована для вищої медичної освіти України на галузевому рівні,

включає рейтинг вищих медичних закладів і національні ліцензійні інтегровані іспити (далі - ЛІП), які реалізуються з 1998 року Державною організацією «Центр тестування професійної компетентності фахівців з вищою освітою напрямів підготовки «Медицина» та «Фармація» при Міністерстві охорони здоров'я України [2].

Положенням про систему ліцензійних іспитів, затвердженим наказом Міністерства охорони здоров'я України (далі - МОЗ) від 14.08.1998 р. №251, було вперше унормовано систему забезпечення якості медичної освіти за рахунок ЛІП «Крок», за напрямом «Медицина» «Стоматологія» та «Фарма-

ція». Система ЛП є комплексом засобів стандартизованої діагностики рівня професійної компетентності, що є складовою частиною державної атестації студентів, які навчаються за спеціальностями напрямів підготовки «Медицина», «Стоматологія» і «Фармація», та лікарів (провізорів), які проходять первинну спеціалізацію (інтернатуру), у вищих закладах освіти незалежно від їх підпорядкування.

Метою ліцензійного інтегрованого іспиту є встановлення відповідності рівня професійної компетентності випускника (інтерна) мінімально необхідному рівню згідно з вимогами Державних стандартів вищої освіти [3]. Професійна компетентність діагностується як уміння застосовувати знання і розуміння фундаментальних біомедичних наук та основних медичних дисциплін, які є найважливішими для забезпечення допомоги хворому під наглядом більш досвідченого лікаря. Головна увага приділяється підтриманню здоров'я, профілактиці захворювань та організації своєчасно-якісної медичної допомоги.

Методика чи методологія, яка покладена в основу побудови ЛП, обговорювалася на численних Всеукраїнських семінарах за участю представників усіх медичних навчальних закладів різних форм власності та підпорядкування. Саме за рахунок всебічного обговорення та підтримки запропонованих технологій ЛП призвели до впровадження єдиної стандартизованої системи оцінювання професійної компетентності кожного здобувача медичної освіти, що унормовано наказом МОЗ України від 31.12.1996 №396. До зазначеного заходу приєдналися всі вищі медичні навчальні заклади України, які здійснюють підготовку за напрямом «Медицина», «Стоматологія» та «Фармація».

ЛП «Крок», що застосовується в Україні, також пройшли професійну експертизу в провідних атестаційних центрах світу, а саме в: Національній Раді медичних екзаменаторів (NBME, США), Центрі медичної освіти (СМЕ, Англія), а також в Інституті змісту і методів навчання МОН України, Інституті педагогіки та психології професійної освіти АПН України. Рішенням всевітньої конференції Програма ліцензійних іспитів України була рекомендована іншим країнам, які впроваджують ліцензійні або сертифікаційні іспити, як модель для використання [4].

З питань міжнародної експертизи Центр тестування активно співпрацює також з різними міжнародними організаціями, які здійснюють підтримку проектів, що сприяють становленню демократичного, відкритого суспільства в Україні. Галузеві стандарти вищої освіти визначають, що тестовий екзамен «Крок 1» вимірює показники якості базової вищої освіти, а тестовий екзамен «Крок 2» є складовою частиною державної атестації випускників вищих навчальних закладів (ВНЗ) і вимірює показники якості фахової повної вищої медичної (фармацевтичної) освіти. Ліцензійний іспит «Крок 1» проводиться у формі письмового тестування і складається з 200 тестових завдань формату А, що пройшли фахову експертизу [5].

Серед цілей тестування не менш значущими ніж визначення рівня знань студента є й наступні:

- 1) виділення й концентрація уваги студентів на найважливіших компонентах навчальноно матеріалу;
- 2) мотивація студентів до навчання;
- 3) визначення прогалів у навчальних програмах;
- 4) визначення розділів й дисциплін, що потребують уваги при підготовці.

Основним критерієм для визначення ступеню ефективності будь-якого тесту – його валідність за змістом, тобто ступінь відповідності визначених знань та вміння їх застосовувати. Оволодіння знаннями і передбачає програма певної наукової дисципліни.

У педагогічній літературі якість знань визначається на основі таких параметрів, як міцність, повнота, глибина, оперативність, гнучкість. Міцність знань пов'язується з тривалістю збереження у пам'яті вивченого навчального матеріалу, яке характеризується повнотою, легкістю і безпомилковістю відтворення. Повнота визначається кількістю засвоєних елементів знань, які стосуються об'єкту навчального пізнання, визначеного на основі навчальної програми. Глибина знань характеризується числом усвідомлених студентами суттєвих зв'язків і розуміння засвоєного матеріалу. Гнучкість передбачає засвоєння вмінь та практичних навичок у нестандартних ситуаціях. Гнучкість певним чином визначається рівнем засвоєння знань [6].

ОСНОВНА ЧАСТИНА

1. Літературний огляд

Завпровадження незалежного оцінювання здобувачів вищої медичної освіти є одним з основних здобутків застосування кредитно-модульної системи організації навчального процесу та Європейської кредитно-трансферної системи [7]. Результати складання студентами ліцензійних іспитів – важливий рейтинговий показник якості освітньо-виховного процесу у вищих медичних (фармацевтичних) закладах. Тому ліцензійний інтегрований іспит «Крок-1» є відзеркаленням рівня засвоєних студентами знань з фундаментальних дисциплін, який включає дисципліни 1–3 курсів: анатомія людини; біологія; біологічна хімія; гістологія, цитологія та ембріологія; вірусологія та імунологія; фізіологія; патофізіологія; патоморфологія; фармакологія. Високу кореляцію академічної успішності та результатів складання ЛП «Крок-1» відмічають як українські так і зарубіжні дослідники. Відмічено високу кореляцію екзаменаційних результатів з усіх навчальних програм першого і другого курсу з оцінками Медичних Ліцензованих Екзаменів (United States Medical Licensing Examination – USMLE) Step-1 [8].

Велика кількість досліджень присвячена взаємозв'язку між результатами USMLE і результатами вступних іспитів (Medical College Admission Test – MCAT), де відмічається висока кореляція результатів субтестів MCAT з біологічних та фізичних наук і результатами Step-1 [9].

Низький рівень знань більшості вступників зумовлює їх невисоку академічну успішність, що відображається як під час складання підсумкових модульних контролів так і на ЛП «Крок-1» [10-12]. Тому велике значення має виконання студентами під

час практичних занять тестових завдань, запропонованих Центром тестування, і розв'язання ситуаційних задач та клінічних кейсів, побудованих на основі цих тестових завдань [13]. Проведення під час підготовки студентів до ЛП «Крок-1» лекцій і консультацій з дисциплін, субтести яких входять до цього іспиту, надає студентам можливість повторення вже вивченого матеріалу, повідомлення зв'язків між окремими розділами дисципліни та міждисциплінарні зв'язки [14].

Значно покращує результати складання ЛП «Крок-1» також контроль самостійної підготовки студентів до екзамену за допомогою системи дистанційного навчання «Moodle» [15]. Проведення кількох проміжних контролів дає змогу оцінювати динаміку самостійної роботи студентів під час підготовки до ЛП «Крок-1» [16].

2. Мета та задачі дослідження.

Метою даного дослідження є аналіз результатів складання ліцензійного інтегрованого іспиту «Крок 1» студентами вищих медичних (фармацевтичних) навчальних закладів України та порівняння успішності студентів різних років навчання, спеціальностей та факультетів Національного медичного університету імені О.О. Богомольця з національними показниками.

Для досягнення мети були поставлені наступні задачі:

1. Проаналізувати результати складання ЛП «Крок 1. Загальна лікарська підготовка» у 2018 році

студентами-громадянами України, а також іноземними студентами російськомовної та англійськомовної форм навчання вищих медичних навчальних закладів України.

2. Порівняти успішність складання ЛП «Крок 1. Загальна лікарська підготовка» студентами НМУ імені О.О. Богомольця за останні роки.

3. Дослідити зміни національних показників складання ЛП «Крок 1. Загальна лікарська підготовка» за субтестами за останні роки.

4. Порівняти успішність складання ЛП «Крок 1. Загальна лікарська підготовка» за субтестами студентів НМУ імені О.О. Богомольця за останні роки.

5. Порівняти рівень успішності складання ЛП «Крок 1» у 2018 році за субтестами студентами різних спеціальностей та різних факультетів НМУ імені О.О. Богомольця.

3. Результати досліджень та їх обговорення.

3.1 Аналіз результатів складання ЛП «Крок 1. ЗЛП» студентами-громадянами України.

28 червня 2018 року Центром тестування було проведено ліцензійний інтегрований іспит «Крок 1. Загальна лікарська підготовка» у 20 вищих навчальних закладах: 13 вищих навчальних закладів (далі – ВНЗ) МОЗ України, 3 ВНЗ МОН України та 4 приватних ВНЗ.

Перелік ВНЗ, які приймали участь у ліцензійному інтегрованому іспиті «Крок 1. Загальна лікарська підготовка», представлено у *табл. 1.*

Таблиця 1.

Перелік ВНЗ, які приймали участь у ліцензійному інтегрованому іспиті «Крок 1. Загальна лікарська підготовка».

	Скорочена назва ВНЗ	Повна назва ВНЗ
ВНЗ МОЗ України		
1	БДМУ	Буковинський Державний Медичний Університет
2	ВНМУ	Вінницький Національний Медичний Університет
3	ДМА	Дніпропетровська Державна Медична Академія
4	ДНМУ	Донецький Національний Медичний Університет
5	ЗДМУ	Запорізький Державний Медичний Університет
6	ІФНМУ	Івано-Франківський Національний Медичний Університет
7	ЛугДМУ	Луганський Державний Медичний Університет
8	ЛНМУ	Львівський Національний Медичний Університет
9	НМУ	Національний Медичний Університет
10	ОНМУ	Одеський Національний Медичний Університет
11	ТДМУ	Тернопільський Державний Медичний Університет
12	УМСА	Українська Медична Стоматологічна Академія
13	ХНМУ	Харківський Національний Медичний Університет
ВНЗ МОН України		
1	УжНУ	Ужгородський Національний Університет, медичний факультет
2	СДУ	Сумський Державний Університет, медичний факультет
3	ХНУ	Хмельницький Національний Університет, медичний факультет
Приватні ВНЗ		
1	КМУ	Київський Медичний Університет
2	ДМІТНМ	Дніпровський Медичний Інститут Традиційної та Нетрадиційної Медицини
3	МАЕМ	Медична Академія Екології та Медицини
4	ЛМІ	Львівський Медичний Інститут

Іспит проводився відповідно до Галузевого стандарту вищої освіти освітньо-кваліфікаційного

рівня «спеціаліст» галузі знань 22 «Охорона здоров'я» зі спеціальностей 222 - «Медицина», 225-

«Медико-психологічна справа», 228 - «Педіатрія» діючого навчального плану, затвердженого та введеного у дію наказом МОЗ України від 07.12.2009 № 929 (із змінами згідно наказу МОЗ України від 08.07.2010 № 541), та наказу МОЗ України від 14.08.1998 № 251 «Про затвердження Положення про систему ліцензійних інтегрованих іспитів фахівців з вищою освітою напрямів «Медицина». Критерій «склав/не склав» встановлено на рівні 60,5% правильних відповідей листом МОЗ України від 19.06.2014 №08.01-4716977 [17].

Ліцензійний іспит «Крок 1. Загальна лікарська підготовка» має статус семестрового іспиту, що передбачає можливість його перескладання не більше двох разів протягом семестру.

На іспит за даними вищих навчальних закладів було зареєстровано 7918 студентів-громадян України, з яких 4928 студентів бюджетної та 3223 студенти контрактної форм навчання; 740 іноземних студентів російськомовної та 3145 іноземних студентів англомовної форм навчання.

Іспит склали 7805 студентів-громадян України, з яких 4783 студента бюджетної та 3022 контрактної форм навчання; 665 іноземних студентів російськомовної та 3050 іноземних студентів англомовної форм навчання [17].

У табл. 2 наведено кількість студентів-громадян України, які не склали ліцензійний іспит «Крок 1. Загальна лікарська підготовка».

Таблиця 2.

Кількість студентів-громадян України, які не склали ліцензійний іспит «Крок 1. Загальна лікарська підготовка».

		СКЛАДАЛИ			Кількість студентів, що НЕ СКЛАЛИ іспит					
		Всього	Бюджет	Контракт	Всього	%	Бюджет	%	Контракт	%
1	ДМА	448	426	22	22	4.9	18	4.2	4	18.2
2	БДМУ	410	208	202	43	10.5	8	3.8	35	17.3
3	НМУ	1003	680	323	114	11.4	44	6.5	70	21.7
4	ЗДМУ	605	369	236	70	11.6	26	7.0	44	18.6
5	ТДМУ	453	200	253	54	11.9	9	4.5	45	17.8
6	ІФНМУ	462	232	230	60	13.0	10	4.3	50	21.7
7	ЛНМУ	469	390	79	62	13.2	22	5.6	40	50.6
8	ВНМУ	846	464	382	105	16.5	30	6.5	110	28.8
9	ХНМУ	564	461	103	93	16.5	43	9.3	50	48.5
10	СДУ	242	129	113	55	22.7	14	10.9	41	36.3
11	УжНУ	249	123	126	61	24.5	14	11.4	47	37.3
12	УМСА	449	259	190	114	25.4	38	14.7	76	40.0
13	ОНМУ	731	390	341	235	32.1	69	17.7	166	48.7
14	ДНМУ	368	305	63	119	32.3	70	23.0	49	77.8
15	ХНУ	127	30	97	51	40.2	2	6.7	49	50.5
16	ЛугДМУ	132	117	15	62	47.0	50	42.7	12	80.0
17	КМУ	121	0	121	60	49.6	0	0.0	60	49.6
18	ЛМІ	64	0	64	32	50.0	0	0.0	32	50.0
19	ДМІТНМ	17	0	17	9	52.9	0	0.0	9	52.9
20	МАЕМ	45	0	45	38	84.4	0	0.0	38	84.4
	Всього:о	7805	4783	3022	1494	19.1	467	9.8	1027	34.0

Серед громадян України іспит «Крок 1. Загальна лікарська підготовка» не склали 1494 осіб із 7805, що становить 19.1%. З 20 ВНЗ, що брали участь у тестуванні, у 9 ВНЗ показник кількості студентів, які не склали іспит, не перевищує національний по країні: ДМА (іспит не склали 22 студенти, що становить 4.9%), БДМУ (іспит не склали 43 студенти, що становить 10.5%), НМУ (іспит не склав 114 студентів, що становить 11.4%), ЗДМУ (іспит не склали 60 студентів, що становить 11.6%), ТДМУ (іспит не склали 54 студенти, що становить 11.9%), ІФНМУ (іспит не склали 60 студентів, що

становить 13.0%), ЛНМУ (іспит не склали 62 студенти, що становить 13.2%), ВНМУ (іспит не склали 140 студентів, що становить 16.5%), ХНМУ (іспит не склали 93 студенти, що становить 16.5%).

Серед решти ВНЗ, що брали участь у тестуванні, показник кількості студентів, які не склали іспит, значно нижчий середнього по країні [17].

У 2018 році показник кількості студентів-громадян України, які не склали іспит, в Україні погіршився, а в НМУ імені О.О. Богомольця покращився в порівнянні з 2017 та 2016 роками, як видно з *табл. 3.*

Середній показник кількості студентів-громадян України та студентів НМУ імені О.О. Богомольця, які не склали іспит та кількість ВНЗ, у яких цей показник не перевищує середній по країні.

	ВНЗ України			НМУ	
	кількість ВНЗ	Кількість студентів	середній показник	кількість студентів	середній показник
2016 рік	7	862 із 7630	11.7%	129 із 1156	11.2%
2017 рік	11	1400 із 7918	18.4%	151 із 1035	14.6%
2018 рік	9	1494 із 7805	19.1%	114 із 1003	11.4%

У 2016 році середній показник кількості студентів-громадян України, що не склали іспит становить 11.7%, у 2017 році – 18.4%. У НМУ імені

О.О. Богомольця цей показник 2016 року становить 11.2%, у 2017 році – 14.6% [10-12].

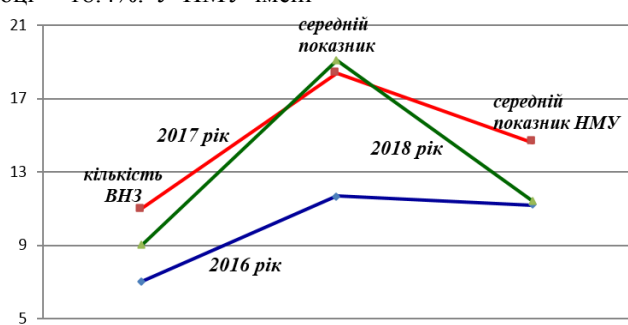


Рисунок 1. Успішність студентів-громадян України та НМУ імені О.О. Богомольця, які не склали іспит.

Як видно з *рис. 1*, показники успішності в Україні та НМУ імені О.О. Богомольця повністю корелюють між собою. У 2016 році іспит не складо 7 ВНЗ, у 2017 – 11 і у 2018 – 9; у 2018 році в порівнянні з 2017 роком успішність студентів-громадян України погіршилась на 0.7%, а студентів НМУ імені О.О. Богомольця покращилась на 3.2%.

Серед іноземних студентів, які навчаються російською мовою, іспит не склали 447 із 665 осіб, що становить 67.2%. У *таблиці 4* наведено результати іноземних студентів російськомовної форми навчання, що не склали ЛПІ «Крок 1. ЗЛП» (узагальнені результати наводяться для ВНЗ, у яких кількість студентів, які склали іспит, є більшою за 10 осіб) [17].

3.2. Аналіз результатів складання ЛПІ «Крок 1. ЗЛП» студентами-громадянами іноземних країн.

Таблиця 4.

Кількість студентів-громадян іноземних країн, що навчаються російською мовою, які не склали ліцензійний іспит «Крок 1. Загальна лікарська підготовка».

ВНЗ	СКЛАДАЛИ	Кількість студентів, що НЕ СКЛАЛИ іспит	
		Всього	%
ЛНМУ	9	1	11.1
КМУ	3	1	33.3
ДМА	36	15	41.7
ЛугДМУ	7	3	42.9
ІФНМУ	33	15	45.5
ЗДМУ	62	32	51.6
ХНМУ	91	50	54.9
ВНМУ	69	45	65.2
УМСА	44	29	65.9
БДМУ	7	5	71.4
НМУ	45	34	75.6
ХНУ	85	65	76.5
СДУ	64	51	79.7
ОНМУ	42	35	83.3
УжНУ	7	6	85.7
ДМІТНМ	28	27	96.4
ДНМУ	1	1	100.0
ТДМУ	1	1	100.0
МАЕМ	31	31	100.0
Всього:	665	447	67.2

Серед іноземних громадян російськомовної форми навчання іспит «Крок 1. Загальна лікарська підготовка» не склали 447 осіб із 665, що становить 67.2%. З 19 ВНЗ, що брали участь у тестуванні, у 6 ВНЗ показник кількості студентів, які не склали іспит, не перевищує середній показник по країні: ДМА (іспит не склали 15 студентів, що становить 41.7%), ІФНМУ (іспит не склали 15 студентів, що становить 45.5%), ЗДМУ (іспит не склали 32 студенти, що становить 51.6%), ХНМУ (іспит не склали 50 студентів, що становить 54.9%), ВНМУ (іспит не склали 45 студентів, що становить 65.2%),

УМСА (іспит не склали 29 студентів, що становить 65.9%).

Серед решти ВНЗ, в тому числі і НМУ імені О.О. Богомольця, що брали участь у тестуванні, показник кількості студентів, які не склали іспит, значно нижчий середнього по країні [17].

У 2018 році показник кількості студентів-громадян іноземних країн, що навчаються російською мовою, та студентів НМУ імені О.О. Богомольця які не склали іспит, покращився в порівнянні з 2017 та 2016 роками, як видно з *табл. 5*.

Таблиця 5.

Середній показник кількості студентів-громадян іноземних країн, що навчаються російською мовою, та студентів НМУ імені О.О. Богомольця, які не склали іспит та кількість ВНЗ, у яких цей показник не перевищує середній по країні.

	ВНЗ України			НМУ	
	кількість ВНЗ	кількість студентів	середній показник	кількість студентів	середній показник
2016 рік	5	410 (1229)	33.4%	30 (91)	33.0%
2017 рік	9	686 (944)	72.7%	35 (44)	79.5%
2018 рік	13	447 (665)	67.2%	34 (45)	75.6%

Як видно з *табл. 5*, показники успішності в Україні та НМУ імені О.О. Богомольця повністю корелюють між собою. У 2016 році іспит не склало 5 ВНЗ, у 2017 – 9 і у 2018 – 13; у 2018 році в порівнянні з 2017 роком успішність студентів-громадян іноземних країн, що навчаються російською

мовою, покращилась на 5.5%, а студентів НМУ імені О.О. Богомольця – на 3.9%.

Серед іноземних студентів, які навчаються англійською мовою, іспит не склали 1471 із 3050 осіб, що становить 48.2%. У *таблиці 6* наведено результати іноземних студентів англійською мовою, що не склали ЛП «Крок 1. ЗЛП» [17].

Таблиця 6.

Кількість студентів-громадян іноземних країн, що навчаються англійською мовою, які не склали ліцензійний іспит «Крок 1. Загальна лікарська підготовка».

ВНЗ	СКЛАДАЛИ	Кількість студентів, що НЕ СКЛАЛИ іспит	
		Всього	%
ТДМУ	125	25	20.0
ІФНМУ	93	22	23.7
ВНМУ	169	41	24.3
СДУ	34	9	26.5
БДМУ	235	72	30.6
ЗДМУ	113	38	33.6
ХНМУ	409	142	34.7
ДМА	130	48	36.9
ЛНМУ	117	56	47.9
ХНУ	376	183	48.7
НМУ	148	76	51.4
УМСА	54	28	51.9
ЛугДМУ	32	17	53.1
КМУ	81	46	56.8
ОНМУ	336	214	63.7
УжНУ	184	122	66.3
ДМІТНМ	304	231	76.0
МАЕМ	106	97	91.5
ДНМУ	4	4	100.0
Всього:	3050	1471	48.2

Серед іноземних громадян англійською мовою навчання іспит «Крок 1. Загальна лікарська підготовка» не склали 1471 особа із 3050, що становить 48.2%. З 19 ВНЗ, що брали участь у тестуванні, у 9

ВНЗ показник кількості студентів, які не склали іспит, не перевищує середній показник по країні: ТДМУ (іспит не склали 25 студентів, що становить 20.0%), ІФНМУ (іспит не склали 22 студенти,

що становить 23.7%), **ВНМУ** (іспит не склали 41 студент, що становить 24.3%), **СДУ** (іспит не склали 9 студентів, що становить 26.5%), **БДМУ** (іспит не склали 72 студенти, що становить 30.6%), **ЗДМУ** (іспит не склали 38 студентів, що становить 33.6%), **ХНМУ** (іспит не склали 142 студенти, що становить 34.7%), **ДМА** (іспит не склали 48 студентів, що становить 36.9%), **ЛНМУ** (іспит не склали 56 студентів, що становить 47.9%).

Серед решти ВНЗ, що брали участь у тестуванні, показник кількості студентів, які не склали іспит, значно нижчий середнього по країні [17].

У 2018 році показник кількості студентів-громадян іноземних країн, що навчаються англійською мовою, та студентів НМУ імені О.О. Богомольця які не склали іспит, погіршився в порівнянні з 2017 та 2016 роками, як видно з *табл. 7*.

Таблиця 7.

Середній показник кількості студентів-громадян іноземних країн, що навчаються англійською мовою, та студентів НМУ імені О.О. Богомольця, які не склали іспит та кількість ВНЗ, у яких цей показник не перевищує середній по країні.

	ВНЗ України			НМУ	
	кількість ВНЗ	кількість студентів	середній показник	кількість студентів	середній показник
2016 рік	5	348 (2781)	12.5%	24 (87)	27.6%
2017 рік	10	1120 (2502)	44.8%	74 (151)	49.0%
2018 рік	9	1471 (3050)	48.2%	76 (148)	51.4%

Як видно з *табл. 7*, показники успішності в Україні та НМУ імені О.О. Богомольця повністю корелюють між собою. У 2016 році іспит не склало 5 ВНЗ, у 2017 – 10 і у 2018 – 9; у 2018 році в порівнянні з 2017 роком успішність студентів-громадян іноземних країн, що навчаються англійською мовою, погіршилась на 3.4%, а студентів НМУ імені О.О. Богомольця – на 2.4%.

Як висновок можна зауважити, що студенти-громадяни іноземних країн, що навчаються англійською мовою, краще складають ЛП «Крок 1.

ЗЛП» в порівнянні із студентами-громадянами іноземних країн, що навчаються англійською мовою.

3.3. Аналіз результатів складання ЛП «Крок 1. ЗЛП» студентами НМУ імені О. О. Богомольця

Проведено аналіз результатів складання ліцензійного інтегрованого іспиту «Крок 1. Загальна лікарська підготовка» студентами-громадянами України у 2018 році. У *табл. 8* наведено порівняльні характеристики національного показника успішності складання іспиту за субтестами у 2016-2018 роках.

Таблиця 8.

Результати складання ЛП «Крок 1. ЗЛП» студентами-громадянами України за субтестами: Національний показник.

Дисципліна	Нац.показник 2016р, %	Нац.показник 2017 р, %	Нац.показник 2018 р, %
Загальний показник	75.2	71.3	71.1
Біологія	81.3	76.3	77.7
Нормальна анатомія	71.0	66.4	62.4
Гістологія	69.4	70.8	62.9
Нормальна фізіологія	77.8	69.6	73.7
Біохімія	74.5	64.0	67.6
Патологічна фізіологія	74.3	73.5	67.9
Патологічна анатомія	77.6	76.3	75.8
Мікробіологія	67.1	64.6	71.8
Фармакологія	79.0	79.8	76.8

Як видно з *табл. 8*, у порівнянні з 2017 роком загальний показник результатів складання ЛП «Крок-1. ЗЛП» студентів-громадян України зменшився на 0.2%. Також погіршився показник складання за такими дисциплінами, як нормальна анатомія (зменшився на 4.0%), гістологія (зменшився на 7.9%, хоча у 2016 році результати мали позитивну динаміку), патологічна фізіологія (зменшився на 5.6%), патологічна анатомія (зменшився на 0.5%), фармакологія (зменшився на 3.0%, хоча у 2016 році результати мали позитивну динаміку). За такими субтестами, як біологія, нормальна фізіологія, біохімія студенти-громадяни України

показали гарний результат, показник складання покращився на 1.4%, 4.1% та 3.6% відповідно. Найкращі результати студенти-громадяни України показали з такого субтесту, як мікробіологія: рівень знань покращився на 7.2% [11, 12].

Розглянуто результати складання ЛП «Крок 1. ЗЛП» студентами 3-го курсу НМУ імені О.О. Богомольця у 2018 році. У *табл. 9* представлені порівняльні характеристики національного показника успішності складання іспиту студентами – громадянами України НМУ імені О.О. Богомольця за субтестами у 2017 та 2018 роках.

Результати складання ЛП «Крок 1. ЗЛП» студентами-громадянами України НМУ імені О.О. Богомольця за субтестами.

Дисципліна	НМУ 2017р, %	НМУ 2018р, %	порівняння показника НМУ 2017 та 2018 р.р.	порівняння нац. показника 2017 та 2018р.р.
Загальний	73.4	75.0	↑ на 1.6%	↓ на 0.2%
Біологія	78.4	80.4	↑ на 2.0%	↑ на 1.4%
Норм. анатомія	68.8	67.8	↓ на 1.0%	↓ на 4.0%
Гістологія	71.3	66.9	↓ на 4.4%	↓ на 7.9%
Норм. фізіологія	72.6	78.7	↑ на 6.1%	↑ на 4.1%
Біохімія	64.3	70.8	↑ на 6.5%	↑ на 3.6%
Пат. фізіологія	77.1	72.5	↓ на 4.6%	↓ на 5.6%
Пат. анатомія	80.2	82.0	↑ на 0.2%	↓ на 0.5%
Мікробіологія	61.8	69.6	↑ на 7.8%	↑ на 7.2%
Фармакологія	83.3	81.0	↓ на 2.3%	↓ на 3.0%

Як видно з *табл. 9*, в цілому результати складання ліцензійного інтегрованого іспиту «Крок-1. ЗЛП» студентами НМУ імені О.О. Богомольця повністю корелюють з національним показником. Також потрібно зауважити, що показник складання НМУ імені О.О. Богомольця за всіма субтестами вищий за національний показник [12].

Розглянемо результати складання ліцензійного інтегрованого іспиту «Крок 1. Загальна лікарська підготовка» студентами-громадянами України медичних №1, 2, 3, 4 факультетів, медико-психологічного факультету та факультету підготовки лікарів збройних сил України (ФПЛЗСУ) НМУ імені О.О. Богомольця, показані у *табл. 10*.

Таблиця 10.

Порівняння показника складання студентів-громадян України медичних факультетів № 1, 2, 3, 4, медико-психологічного та ФПЛЗСУ, які склали ЛП «Крок 1. ЗЛП».

№ п/п	Факультет	Кількість студ.	Тест (%)	Субтести (%)								
				Біологія	Норм анатомія	Гістологія	Норм фізіологія	Біохімія	Пат. фізіологія	Пат. анатомія	Мікробіологія	Фармакологія
1	Нац.показн	7805	71.1	77.7	62.4	62.9	73.7	67.6	67.9	75.8	71.8	76.8
2	НМУ	1003	75.0	80.4	67.8	66.9	78.7	70.8	72.5	82.0	69.6	81.0
3	Мед.№1	307	76.9	82.0	71.4	69.8	80.3	72.4	74.6	83.8	71.3	82.0
4	Мед.№2	310	77.4	83.3	70.8	69.0	81.4	74.0	75.2	84.3	70.9	82.0
5	Мед.№3	172	73.5	78.9	64.7	64.4	77.9	70.0	70.3	80.1	69.4	79.6
6	Мед.№4	149	71.2	77.3	63.2	62.5	74.0	65.7	67.7	78.5	67.2	80.4
7	ФПЛЗСУ	36	69.5	74.3	58.5	62.8	73.7	64.2	68.7	76.6	62.9	77.3
8	Мед-псих.	29	65.0	63.5	49.9	57.8	68.3	60.3	65.5	73.6	59.4	76.6

Як видно з *табл. 6*, студенти-громадяни України медичних №1-4 факультетів НМУ імені О.О. Богомольця склали ЛП «Крок 1. ЗЛП» вище рівня Національного показника України, а медико-психологічний факультет та та ФПЛЗСУ – нижче рівня Національного показника. Загальний показник складання НМУ імені О.О. Богомольця вище Національного показника на 3.9%. Якщо ж розглянути результати складання іспиту між медичними факультетами імені О.О. Богомольця, то з *таблиці 6* видно, що медичний факультет №2 має найвищі результати за всіма субтестами, йому майже не поступається медичний факультет №1. Медичні факультети №3 та №4 мають результати, які повністю відповідають показнику складання, встановленому МОЗ України як абсолютний критерій «склав/не склав» – 60,5% правильних відповідей.

ФПЛЗСУ не склав таку дисципліну, як «Нормальна анатомія»: 58.5%. Менш успішним в 2018 році виявився медико-психологічний факультет: результат складання склав 65.0%, який покращився на 2.7% в порівнянні з 2017 роком (62.3%). Медико-психологічний факультет не склав такі дисципліни, як «нормальна анатомія» (показник складання нижче встановленого критерію «склав/не склав» на 10.6%), «гістологія» (показник складання нижче встановленого критерію «склав/не склав» на 2.7%), «мікробіологія» (показник складання нижче встановленого критерію «склав/не склав» на 1.1%), «біохімія» (показник складання нижче встановленого критерію «склав/не склав» на 0.2%).

ВИСНОВКИ

В проведеному дослідженні проаналізовано результати складання ЛП «Крок 1. ЗЛП» у 2018 році студентами-громадянами України вищих навчальних закладів України.

1. Проаналізовано успішність складання іспиту студентами НМУ імені О.О. Богомольця за останні три роки.

2. Досліджено зміни національних показників складання ЛП «Крок 1. Загальна лікарська підготовка» за субтестами за останні три роки, аналіз результатів наведено у вигляді аналітичних таблиць.

3. Проаналізовано успішність складання ЛП «Крок 1. Загальна лікарська підготовка» за субтестами студентів НМУ імені О.О. Богомольця у 2017 і 2016 роках.

4. Проаналізовано рівень успішності складання ЛП «Крок 1» у 2018 році за субтестами студентами різних спеціальностей і різних факультетів НМУ імені О.О. Богомольця, аналіз результатів наведено у вигляді аналітичних таблиць.

Успішне складання ЛП «Крок» передбачає: а) створення системи медичної освіти нового покоління відповідно до вимог часу, що забезпечує повноту реалізації функцій якісної медичної освіти, випереджаючого загального розвитку людини, що перетворюється на провідний механізм відтворення суспільного інтелекту, науки і культури.

б) підвищення якості результатів навчання студентів-медиків, а також формування конкурентоспроможності української медичної освіти за рахунок забезпечення фундаментальності і практичної спрямованості освітньо-професійних програм.

в) створення збалансованої законодавчої бази системи медичної освіти, що регулює та забезпечує ефективність реалізації стратегічних напрямів розвитку медичної освіти в Україні, результативне функціонування усіх її підсистем.

г) створення позитивних зразків та поширення досвіду успішного реформування медичної освіти, забезпечення необхідних науково-методичних, організаційних та матеріально-технічних умов.

д) визначеність та унормування змісту всіх підсистем освіти, що забезпечують услашену систему знань і компетентностей, потужну професійно кваліфіковану кадрову базу для економічного зростання держави, конкурентоспроможність вітчизняних працівників на зовнішньому ринку праці.

Результати складання ЛП «Крок-1» студентами Національного медичного університету повністю корелюють з середніми показниками складання по країні за останні роки. Тому підвищення рівня знань можливе лише за умови скоординованої роботи педагогічного колективу і самостійної роботи студентів як під час вивчення дисциплін, що входять до складу ЛП «Крок-1», так і в період підготовки до цього екзамену.

Література:

1. З підготовки до ліцензійних інтегрованих іспитів «Крок 1» і «Крок 2» як галузевого моніторингу якості вищої медичної освіти відповідно до Європейських вимог [Текст]: мет. реком. / ред. В.Ф.Москаленко. – К., 2013. – 16 с.

2. Моніторинг інтеграції української системи вищої освіти в Європейський простір вищої освіти

та наукового дослідження: моніторинг. дослідж. : аналіт. звіт / Міжнарод. благод. Фонд «Міжнарод. Фонд дослідж. освіт. політики»; за заг. ред. Т.В. Фінікова, О.І. Шарова– К. : Таксон, 2014. – 144 с. – Бібліогр.: с. 130-143.

3. Пальчевський С.С. Педагогіка. [Текст]: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / - Друге вид. - К. : Каравела, 2008. - 496 с. - Бібліогр. в кінці гл. – ISBN 966-8019-74-1

4. Case S.M., Swanson D.B. Constructing written test questions for the basic and clinical sciences. Philadelphia, PA: National Board of medical Examiners, 2002 – 180 P.

5. <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>

6. Стеченко О.В. Євроінтеграційні зміни у вищій медичній та фармацевтичній освіті: найближчі перспективи [Текст] / О.В. Стеченко // Людинознавчі студії. Серія «Педагогіка». – 2015. – № 1/33. – С. 202–211.

7. Сельський П.Р. Обґрунтування застосування ROC-аналізу показників успішності з фундаментальних медичних дисциплін в якості маркерів визначення груп ризику при складанні ліцензійного інтегрованого іспиту для підвищення якості підготовки лікарів / П.Р.Сельський// Вісник наукових досліджень. – 2015. – № 2. – С. 121–124.

8. Jonson T.R.. Use of the NBME comprehensive basic science examination as a progress test in the pre-clerkship curriculum of a new medical school // T.R. Jonson, M.K. Khalil, R.D. Peppler, D.D. Davey, J.D. Kibble/ *Adv. Physiol. Educ.* – 2014. – vol. 38. – pp. 315-320. DOI:10.1152/advan.00047.2014.

9. Donnon T. The predictive validity of the MCAT for medical school performance and medical board licensing examinations: a meta-analysis of the published research // T. Donnon, E.O. Paolucci, C. Violato / *Academic Medicine*. – 2007. – vol. 82 (1). – pp. 100- 106.

10. Гайова Л. В. Аналіз результатів складання ліцензійного інтегрованого іспиту «Крок 1. Загальна лікарська підготовка» студентами медичного № 2 факультету Національного медичного університету імені О.О. Богомольця / Л. В. Гайова, Н. Ю. Литвінова, Н. В. Оберніхіна, О. І. Кефелі-Яновська // *Наукові записки (Педагогічні науки)*. – 2015. – № 128. – С. 24-35.

11. Гайова Л. В. Результати складання ліцензійного інтегрованого іспиту «Крок 1. Загальна лікарська підготовка» Національного медичного університету імені О.О. Богомольця / Л. В. Гайова, Н. В. Оберніхіна. // *Наукові записки (Педагогічні науки)*. – 2016. – № 131. – С. 67–80.

12. Оберніхіна Н. В. Ліцензійний інтегрований іспит «Крок 1. Загальна лікарська підготовка» у Національному медичному університеті імені О. О. Богомольця як індикатор контролю якості освіти / Н. В. Оберніхіна, Л. В. Яницька, Т. С. Санжур, Т. П. Прадій. // *«ScienceRise: Pedagogical Education»* – 2018. – № 4(24). – С. 9–15. DOI:10.15587/2519-4984.2018.130216

13. Стеченко О.В. Оптимізація організації навчального процесу на кафедрах університету як важлива складова внутрішньовузівської системи управління якістю [Текст] / О. В. Стеченко, Л. І. Остапук // *Клінічна та експериментальна патологія*. – 2016. – Т. 15, № 2 (56). – С. 108–111.

14. Гайова Л. В. Ліцензійний інтегрований іспит «Крок 1. Стоматологія» у Національному медичному університеті імені О. О. Богомольця як індикатор контролю якості освіти: міждисциплінарна інтеграція. моніторинговий аспект / Л. В. Гайова, Л. В. Яніцька, Н. В. Оберніхіна, Т. С. Санжур. // «ScienceRise: Pedagogical Education» – 2017. – № 7(15). – С. 15–18. DOI:10.15587/2519-4984.2017.107335

15. Олійник І.Ю. Використання сучасних інформаційних технологій для самопідготовки студентів до ліцензійного іспиту «Крок-1. Стоматологія» [Текст] / І.Ю. Олійник // Клінічна анатомія та оперативна хірургія. – 2012. – Т. 11, № 2. – С. 126–129.

16. Кузник Н.Б. Система дистанційного навчання як ефективна складова підготовки лікарів-інтернів до ліцензійного інтегрованого іспиту «Крок-3. Стоматологія» / Н.Б. Кузник, А.В. Бамбуляк, В.А. Гончаренко, Р.Р. Дмитренко // Молодий вчений. – 2014. – №7 (10). – С. 119–120.

17. Аналітична довідка з центру тестування:// інтернет-ресурс:
<https://www.testcentr.org.ua/uk/ispyty/dokumenty-i-materialy/analitichni-dovidky>

References

1. Z pidhotovky do litsenziynykh intehrovanykh ispytiv «Krok 1» i «Krok 2» yak haluzevoho monitorynhu yakosti vyshchoyi medychnoyi osvity vidpovidno do Yevropeys'kykh vymoh [Tekst]: met. rekom. / red. V.F.Moskalenko. – K., 2013. – 16 s.

2. Monitorynh intehratsiyi ukraiyins'koyi systemy vyshchoyi osvity v Yevropeys'kyyi prostir vyshchoyi osvity ta naukovoho doslidzhennya: monitorynh. doslidzh. : analit. zvit / Mizhнарод. blahod. Fond «Mizhнарод. Fond doslidzh. osvit. polityky» ; za zah. red. T.V. Finikova, O.I. Sharova– K. : Takson, 2014. – 144 s. – Bibliohr.: s. 130-143.

3. Pal'chevs'kyy S.S. Pedahohika. [Tekst]: navch. posib. dlya stud. vyshch. navch. zakl. / - Druhe vyd. - K. : Karavela, 2008. - 496 s. - Bibliohr. v kintsi hl. – ISBN 966-8019-74-1

4. Case S.M., Swanson D.B. Constructing written test questions for the basic and clinical sciences. Philadelphia, PA: National Board of medical Examiners, 2002 – 180 P.

5. <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>

6. Stechenko O.V. Yevrointehratsiyini zminy u vyshchiiy medychniy ta farmatsevtichniy osviti: nayblyzhchi perspektyvy [Tekst] / O.V. Stechenko // Lyudynoznavchi studiyi. Seriya «Pedahohika». – 2015. – № 1/33. – S. 202–211.

7. Sel's'kyy P.R. Obgruntuvannya zastosuvannya ROC-analizu pokaznykiv uspishnosti z fundamental'nykh medychnykh dystsyplin v yakosti markeriv vyznachennya hrup ryzyku pry skladanni litsenziynoho intehrovanooho ispytu dlya pidvyshchennya yakosti pidhotovky likariv / P.R.Sel's'kyy// Visnyk naukovykh doslidzhen'. – 2015. – № 2. – S. 121–124.

8. Jonson T.R.. Use of the NBME comprehensive basic science examination as a progress test in the pre-clerkship curriculum of a new medical school // T.R.

Jonson, M.K. Khalil, R.D. Pepler, D.D. Davey, J.D. Kibble/ Adv. Physiol. Educ. – 2014. – vol. 38. – pp. 315-320. DOI:10.1152/advan.00047.2014.

9. Donnon T. The predictive validity of the MCAT for medical school performance and medical board licensing examinations: a meta-analysis of the published research // T. Donnon, E.O. Paolucci, C. Violato / Academic Medicine. – 2007. – vol. 82 (1). – pp. 100- 106.

10. Gayova L. V. Analiz rezul'tativ skladannya litsenziynoho intehrovanooho ispytu «Krok 1. Zahal'na likars'ka pidhotovka» studentamy medychnoho № 2 fakul'tetu Natsional'noho medychnoho universytetu imeni O.O. Bohomol'tsya / L. V. Gayova, N. YU. Litvinova, N. V. Obernikhina, O. I. Kefeli-Yanovs'ka // Naukovi zapysky (Pedahohichni nauky). – 2015. – № 128. – S. 24-35.

11. Gayova L. V. Rezul'taty skladannya litsenziynoho intehrovanooho ispytu «Krok 1. Zahal'na likars'ka pidhotovka» Natsional'noho medychnoho universytetu imeni O.O. Bohomol'tsya / L. V. Hayova, N. V. Obernikhina. // Naukovi zapysky (Pedahohichni nauky). – 2016. – № 131. – S. 67–80.

12. Obernikhina N. V. Litsenziynyy intehrovanyy ispyt «Krok 1. Zahal'na likars'ka pidhotovka» u Natsional'nomu medychnomu universyteti imeni O. O. Bohomol'tsya yak indykator kontrolyu yakosti osvity / N. V. Obernikhina, L. V. Yanits'ka, T. S. Sanzhur, T. P. Pradiy. // «ScienceRise: Pedagogical Education» – 2018. – № 4(24). – S. 9–15. DOI:10.15587/2519-4984.2018.130216

13. Stechenko O.V. Optymizatsiya orhanizatsiyi navchal'noho protsesu na kafedrah universytetu yak vazhlyva skladova vnutrishn'ovuzivs'koyi systemy upravlyannya yakisty [Tekst] / O. V. Stechenko, L. I. Ostapyuk // Klinichna ta eksperymental'na patolohiya. – 2016. – T. 15, № 2 (56). – S. 108–111.

14. Gayova L. V. Litsenziynyy intehrovanyy ispyt «Krok 1. Stomatolohiya» u Natsional'nomu medychnomu universyteti imeni O. O. Bohomol'tsya yak indykator kontrolyu yakosti osvity: mizhdystsyplinarna intehratsiya. monitorynhovyy aspekt / L. V. Hayova, L. V. Yanits'ka, N. V. Obernikhina, T. S. Sanzhur. // «ScienceRise: Pedagogical Education» – 2017. – № 7(15). – S. 15–18. DOI:10.15587/2519-4984.2017.107335

15. Oliyynk I.YU. Vykorystannya suchasnykh informatsiynykh tekhnolohiy dlya samopidhotovky studentiv do litsenziynoho ispytu «Krok-1. Stomatolohiya» [Tekst] / I.YU. Oliyynk // Klinichna anatomiya ta operatyvna khirurhiya. – 2012. – T. 11, № 2. – S. 126–129.

16. Kuznyak N.B. Systema dystantsiynoho navchannya yak efektyvna skladova pidhotovky likariv-interniv do litsenziynoho intehrovanooho ispytu «Krok-3. Stomatolohiya» / N.B. Kuznyak, A.V. Bambulyak, V.A. Honcharenko, R.R. Dmytrenko // Molodyy vchenyy. – 2014. – №7 (10). – S. 119–120.

17. Analitichna dovidka z tsentru testuvannya:// internet- resurs: <https://www.testcentr.org.ua/uk/ispyty/dokumety-i-materialy/analitichni-dovidky>.

Петрова Наталья Геннадьевна

Кандидат педагогических наук,
доцент кафедры Теоретических основ физической культуры и спорта,
Института физической культуры и спорта,
Московского государственного педагогического университета

Petrova Natalia

Candidate of pedagogical Sciences, associate
Professor of the Department of Theoretical foundations of physical culture and sports,
Institute of physical culture and sports,
Moscow state pedagogical University

**НОРМАТИВНО-ПРАВОВЫЕ ТРЕБОВАНИЯ К ПРОГРАММАМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
ПЕРЕПОДГОТОВКИ (НА ПРИМЕРЕ ПРОГРАММЫ ДПО «ИНСТРУКТОР ПО СПОРТУ В
ДОШКОЛЬНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ»)
REGULATORY AND LEGAL REQUIREMENTS FOR PROFESSIONAL RETRAINING
PROGRAMS (ON THE EXAMPLE OF THE DPO PROGRAM "SPORTS INSTRUCTOR IN
PRESCHOOL EDUCATIONAL INSTITUTIONS»)**

Аннотация: Введение в действие профессиональных стандартов рождает спрос на программы профессиональной переподготовки, в настоящее время появилось много различных предложений от государственных и от негосударственных образовательных организаций. На примере программы переподготовки «Инструктор по спорту в дошкольных образовательных организациях» разработанной специалистами Московского государственного педагогического университета, Института физической культуры, спорта и здоровья, мы рассматриваем нормативно-правовые требования, которые необходимо учитывать при разработке программ профессиональной переподготовки.

Ключевые слова: Профессиональная переподготовка, нормативно-правовые документы, программа, Инструктор по спорту, дополнительное образование.

Abstract: the introduction of professional standards creates a demand for professional retraining programs, now there are many different proposals from state and non-state educational organizations. On the example of the retraining program "sports Instructor in preschool educational institutions" developed by specialists of the Moscow state pedagogical University, the Institute of physical culture, sports and health, we consider the legal requirements that must be taken into account in the development of professional retraining programs.

Keywords: professional retraining, legal documents, program, sports Instructor, additional education.

Изменения произошедшие, за последние десятилетия в нашей стране диктуют необходимость изменений во всех сферах жизни общества, в том числе и в образовании. Причем коснулись они не только общего образования, но и конечно же профессионального, дополнительного образования и профессионального обучения, как обеспечивающие возможность реализации права на образование в течение всей жизни (непрерывного образования). Как указали Ф.А. Перепелица, М.Е. Раяк, и др. «Парадигма нашего времени: от образования на всю жизнь к образованию через всю жизнь» [9]. В основе всех преобразований лежит Федеральный закон Российской Федерации № 273 от 29.12.12 «Об образовании в Российской Федерации».

Введение в действие профессиональных стандартов рождает постоянный спрос на программы профессиональной переподготовки, соответственно появилось большое количество различных предложений и различных программ, как от государственных, так и от негосударственных образовательных организаций. В статье мы попытались проанализировать плюсы и минусы данных предложений, а также на примере программы переподготовки «Инструктор по спорту в дошкольных образовательных организациях» разработанной специалистами Московского государственного

педагогического университета, Института физической культуры, спорта и здоровья, рассмотрим нормативно-правовые требования к программам профессиональной переподготовки.

Разработка программ осуществляется в соответствии с нормативно - правовыми документами, что является базовым принципом разработки программ.

Основные из них:

- Федеральный закон от 09.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»;
- Приказ Минобрнауки России от 01.07.2013 № 499 «Об утверждении порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам»;
- Приказ Минобрнауки России от 25.10.2013 № 1185 «Об утверждении примерной формы договора об образовании на обучение по дополнительным образовательным программам»;
- Постановление Правительства Российской Федерации от 15.08.2013 № 706 «Об утверждении Правил оказания платных образовательных услуг»;
- Приказ Минобрнауки России от 09.01.2014 № 2 «Об утверждении порядка применения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ»;

- Постановление Правительства Российской Федерации от 10.07.2013 № 582 «Об утверждении правил размещения на официальном сайте образовательной организации в информационно-телекоммуникационной сети "Интернет" и обновления и обновления информации об образовательной организации».

- Методические рекомендации по разработке основных профессиональных образовательных программ и дополнительных профессиональных программ на основе профессиональных стандартов (от 22 января 2015 г. № ДЛ-1/05)

В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012г. №273-ФЗ, в статье 76 дается расшифровка термина Дополнительное образование.

«Дополнительное профессиональное образование направлено на удовлетворение образовательных и профессиональных потребностей, профессиональное развитие человека, обеспечение соответствия его квалификации меняющимся условиям профессиональной деятельности и социальной среды»[1].

А также определено, что для реализации дополнительного профессионального образования необходимо образовательной организации разработать программу профессиональной переподготовки. В Законе закреплены категории лиц, которые могут быть допущены к обучению по программе, это «...лица, имеющие среднее профессиональное и (или) высшее образование, в тоже время пройти обучение по программе переподготовки имеет право и обучающиеся по программам среднего профессионального и высшего образования»[1].

Цель программы переподготовки является получение новой квалификации, компетенции, необходимой для осуществления профессиональной деятельности. С введением новых профессиональных стандартов многие руководители столкнулись с проблемой, что квалификация некоторых сотрудников не соответствует современным требованиям, а зачастую и вообще не из другой профессиональной группы.

Дополнительные профессиональные программы разрабатываются образовательной организацией самостоятельно с учетом возможностей в том числе кадровых и материально-технических, потребностей на данном этапе развития общества. Отсюда вытекает следующая проблема, образовательные организации разрабатывают программы зачастую не имея полноценных возможностей к их реализации, наиболее часто, это отсутствие квалифицированных кадров по заявленному направлению подготовки, недостаточная материально-техническое обеспечение учебного процесса. Все вышперечисленное сказывается на качестве обучения и ставит под сомнение обоснованность присвоения новой квалификации.

Как мы уже указывали ранее, разработка программ профессиональной переподготовки, осу-

ществляется с учетом требований не только Федерального закона «Об образовании», но и других нормативно правовых документов, которые уточняют и дополняют основные позиции изложенные в Законе. Один из основных документов, который учитывается при разработке содержания программы - профессиональные стандарты и квалификационные справочники специальностей.

При разработке программы нами были учтены квалификационные требования стандарта утвержденного Приказом Минтруда России от 08.09.2014 N 630н (ред. от 12.12.2016)"Об утверждении профессионального стандарта "Инструктор-методист" (Зарегистрировано в Минюсте России 26.09.2014 N 34135). В данном стандарте определена цель вида профессиональной деятельности: «Организационно-методическое обеспечение физкультурно-оздоровительной и спортивно-массовой подготовки на базе образовательных организациях дошкольного и дополнительного образования детей.»[2].

В названии программы нами использована формулировка данная в стандарте, как «возможные наименования должностей» Инструктор по спорту, обоснован выбор данного наименования так же требованиями к уровню образования обучающегося «Среднее профессиональное образование в области физической культуры и спорта или среднее профессиональное образование.....»[2]. Что с нашей точки зрения необходимо для расширения возможностей к обучению у специалистов дошкольных образовательных организаций. В настоящее время достаточно большое количество сотрудников имеют среднее профессиональное образование.

Содержание программы полностью соответствует предъявляемым требованиям профессионального стандарта к знаниям специалиста данной квалификации. Основные разделы программы: основ теории и практики физического воспитания детей дошкольного возраста, спортивно-массовой работы, дошкольной педагогики и психологии, спортивной медицины и гигиены, знание основ проведения спортивно-оздоровительных мероприятий, плавание и спортивные игры с методикой их обучения дошкольников, способы оказания доврачебной медицинской помощи, спортивное оборудование и т.д.

Сроки обучения по программе также закреплены законодательно, в Приказе Минобрнауки России от 01.07.2013 N 499 (ред. от 15.11.2013) "Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам" дано уточнение к части 13 статьи 76 Федерального закона "Об образовании в Российской Федерации», срок обучения по программа профессиональной переподготовки не менее 250 часов. Сроки прописываются в учебном плане и должны обеспечивать реализацию образовательных задач поставленных в программе.

При разработке программы мы попытались учесть не только требования, изложенные в документах, но и не забывать о прикладном характере знаний получаемых на теоретических занятиях, программа содержит блоки практических занятий, необходимые для закрепления теоретических знаний и получения практических навыков. Большой раздел программы посвящен педагогической практике. Практика направлена на закрепление полученных теоретических знаний, профессиональных умений и навыков для ведения профессиональной деятельности инструктора по спорту в дошкольных образовательных организациях.

Практика (сосредоточенная) проводится по месту работы слушателей.

Основная педагогическая деятельность на практике включает в себя выполнение программы практики, анализ и протоколы взаимопосещения занятий.

Помимо учебных занятий слушателям рекомендуется в период практики вести профессиональное портфолио (дневник самонаблюдения). Цель профессионального портфолио – развить рефлексивное мышление, аналитическое мышление, способствовать непрерывному профессиональному образованию в течение всей жизни.

Профессиональное портфолио – это запись информации, приобретенной во время прохождения практики. В портфолио отслеживаются удачный и неудачный опыт работы, а также анализируются значимые события.

При разработке программы нами были учтены требования, изложенные в Методических рекомендациях по разработке основных профессиональных образовательных программ и дополнительных профессиональных программ на основе профессиональных стандартов (от 22 января 2015 г. № ДЛ-1/05), где представлены макеты программ.

Немаловажным является и обсуждение вопроса о документах выдаваемых по результатам освоения программы.

В соответствии с пунктом 5 статьи 76 Федерального закона № 273-ФЗ «Об образовании» программа профессиональной переподготовки направлена на получение компетенций, необходимой для выполнения нового вида профессиональной деятельности, приобретение новой квалификации.

Форма документа определяется образовательной организацией, а также запись в соответствии с Законом могут быть следующие: «...присвоение новой квалификации (указание наименования квалификации); присвоение новой квалификации (указание наименования квалификации) и выполнение нового вида профессиональной деятельности (указание нового вида профессиональной деятельности); выполнение нового вида профессиональной деятельности (указание нового вида профессиональной деятельности) в рамках имеющейся ранее квалификации» [1]

Анализ программ переподготовки предлагаемых в настоящее время различными образовательными организациями показывает, что на сегодняшний момент не все требования выполняются, что зачастую позволяет организациям экономить на качестве предоставляемых образовательных услуг по переподготовке кадров, а у обучающихся отмечается снижение мотивации к получению необходимых для профессиональной деятельности знаний.

Библиографический список:

1. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012г. №273-ФЗ
2. Приказ Минтруда России от 08.09.2014 N 630н (ред. от 12.12.2016)"Об утверждении профессионального стандарта "Инструктор-методист" (Зарегистрировано в Минюсте России 26.09.2014 N 34135)
3. Приказ Минобрнауки России от 01.07.2013 № 499 «Об утверждении порядка организации и осуществления образовательной деятельности по дополнительным профессиональным программам»
4. Приказ Минобрнауки России от 25.10.2013 № 1185 «Об утверждении примерной формы договора об образовании на обучение по дополнительным образовательным программам»
5. Постановление Правительства Российской Федерации от 15.08.2013 № 706 «Об утверждении Правил оказания платных образовательных услуг»
6. Приказ Минобрнауки России от 09.01.2014 № 2 «Об утверждении порядка применения организациями, осуществляющими образовательную деятельность, электронного обучения, дистанционных образовательных технологий при реализации образовательных программ»
7. Постановление Правительства Российской Федерации от 10.07.2013 № 582 «Об утверждении правил размещения на официальном сайте образовательной организации в информационно-телекоммуникационной сети "Интернет" и обновления и обновления информации об образовательной организации»
8. Методические рекомендации по разработке основных профессиональных образовательных программ и дополнительных профессиональных программ на основе профессиональных стандартов (от 22 января 2015 г. № ДЛ-1/05)
9. Перепелица, Ф.А., Раяк, М.Е., Сокуренок, Ю.А. Д.А. Шуклин, Д.А. Особенности реализации дополнительного профессионального образования в вузе в условиях современных тенденций его развития: сборник трудов по проблемам дополнительного профессионального образования. Консорциум "Международная ассоциация профессионального дополнительного образования" - Москва: № 34 2018. С.89-99

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

УДК 159.9.07+316.64:17.024

Baieva K. O.*graduate student of the Department of Applied Psychology
V. N. Karazin Kharkiv National University***Баева Карина Олеговна***аспирант кафедры прикладной психологии
Харьковский национальный университет имени В. Н. Каразина.*

THE ROLE OF ECOLOGICAL POSITION IN THE PERCEPTION OF THE ACTIONS HARMING LIVING BEINGS РОЛЬ ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ ПОЗИЦИИ В ВОСПРИЯТИИ ПОСТУПКОВ, ВРЕДЯЩИХ ЖИВЫМ СУЩЕСТВАМ

Summary: The theoretical analysis had made it possible to consider moral guilt and responsibility as the determinant influencing desire of the personality to compensate harm his own acts in relation to other living beings by focusing on the parameters of the conditions of action and consequences for the injured. Furthermore, the moral guilt and responsibility itself had limited independence on the value structure, basic attitudes regarding the world of the personality. Accordingly, in this article defines the place of an ecological position in assume a person on a moral guilt and responsibility for injurious actions in relation to other living beings. As a result of empirical research, it was found that domination biospheric senses of an ecological position has a positive effect on accepting of moral guilt and responsibility, and conversely the domination monetary senses has a negative effect.

Keywords: ecological position, moral guilt and responsibility, environmental problems, biospheric/monetary senses.

Аннотация: Теоретический анализ позволил рассматривать моральную вину и ответственность как детерминанту, влияющую на желание личности возместить вред своих поступков в отношении других живых существ, концентрируя внимание на параметрах условий действия и последствиях для пострадавшего. При этом сама моральная вина и ответственность во многом зависима от ценностной структуры, базисных установок относительно мира личности. Поэтому в данной статье рассматривается роль экологической позиции в принятии личностью на себя моральной вины и ответственности за вредоносные действия в отношении других живых существ. В результате эмпирическое исследование установлено, что преобладание биосферных смыслов в экологической позиции имеет позитивный эффект на принятие моральной вины и ответственности, и наоборот, преобладание финансово-экономических смыслов имеет негативный эффект.

Ключевые слова: экологическая позиция, моральная вина и ответственность, экологические проблемы, биосферные и финансово-экономические смыслы.

Постановка проблемы. Глобальные экологические проблемы угрожают как человеку, так и всем другим живым существам, зависящим от состояния природных систем. В то же самое время, именно потребительская активность человечества является главной причиной сокращения числа первозданных «диких» уголков природы на нашей планете и, как следствие, исчезновения многих биологических видов. Между тем, экологические проблемы подобны снежному кому, состоящему из множества экоразрушительных действий. Такой ком, в отличие от снежного, могут «растопить» лишь противоположные экосберегающие действия. Но, несмотря на доступность информации о роли человеческой деятельности в нарастании экологических угроз, не все люди готовы своевременно осуществлять проэкологические (экосберегающие) действия, а главное, принять личную экологическую ответственность.

Анализ последних исследований и публикаций. Уклонение от экологической ответственности может быть обусловлено как внешними ситуативными, так и внутренними личностными факторами,

например, авторитетностью источника информации, сообщающего об экологических изменениях, или ценностями человека, получающего данные сведения [20; 27]. В то же время, в ситуациях взаимодействия с природой информированный человек выступает в роли субъекта и стоит перед выбором, где нет однозначного решения или предсказуемого результата – моральным выбором [2]. Моральная двойственность проэкологического действия определяется тем, что проэкологический поступок может нести в себе не только явные «плюсы», но также и «минусы» для экосистем. Последнее можно проиллюстрировать следующим примером: предпочтение бумажной упаковки позволяет человеку предотвращать загрязнение планеты полиэтиленом, сохраняющимся в природе тысячелетиями и способным стать причиной отравления вод или смерти животных. Однако этот же субъект таким своим выбором способствует вырубке деревьев.

В своей статье А. Такач-Санта утверждает, что экологическая озабоченность среди прочего зависит от оценки человеком опасностей, существующих для экосистем, с точки зрения терпимости/не-

терпимости в нравственном отношении [27]. Однако отсутствие одного конкретного виновника в сложившейся экологической ситуации, непреднамеренность экоразрушительной активности и отсроченность её негативных последствий во времени могут становиться барьерами для осмысления экоразрушительных поступков в качестве моральных проступков, которые следует исправлять [22; 27]. Здесь уместно вспомнить утверждение В. Хеске: «...угрызения совести индивида стихают, если он принимает участие в действиях, за которые не несет единоличной ответственности» [14; с. 95]. Беря во внимание данное утверждение, можно сказать, что стихать будет и такой компонент угрызений совести, как чувство вины – эмоциональный сигнал, говорящий о моральной противоправности поступка [4; 15]. В силу этого, экоразрушительная деятельность не только не будет вызывать вину, но будет сопровождаться снижением мотивации возмещения вреда, наносимого как в социуме, так и в природе, согласно результатам исследований [4; 15; 21; 26]. В частности, исследование Н. Харт и её коллега установило, что вина – предиктор намерения возместить ущерб [21]. В свою очередь, научный поиск Т. Шмадер и Б. Ликел выявил, что люди, переживающие вину за сделанное, не избегают вызвавшей это чувство ситуации, а исправляют её [15; 26]. Такие результаты вполне соответствуют идеям К. Э. Изарда о том, что переживание вины побуждает исправить ситуацию. Кроме того, необходимо отметить, что в представлениях данного автора основой стремления компенсировать ущерб/вред является переживание вины. При этом осознание виновности помогает человеку постичь «неправильность» поведения и быть чувствительным к боли обиженного им [3; 4]. Последнее может быть обусловлено тем, что вина привлекает внимание виновного к отрицательным последствиям проступка для окружающих. Вышеупомянутый довод подтверждается исследованием Д. Тангни и др., в ходе которого было установлено, что люди, испытывающие чувство вины, больше интересуются не оценками их поведения, а влиянием этого поведения на других, и это, в свою очередь, вызывает эмпатические реакции [28]. Этот эмпирический факт дополняют результаты исследования И. А. Белик, согласно которым самообвинение положительно связано с раскаянием и сожалением, и отрицательно – с желанием забыть и не думать о свершившемся деянии [1].

Все это приводит нас к двум не новым, но актуальным вопросам: Что может помочь преодолеть такие препятствия для принятия экологической ответственности и вины, как непреднамеренность экоразрушающей деятельности, отсроченность её негативных последствий или невозможность определить конкретного виновника в существовании последних? Чем обуславливается то, будет или нет индивид чувствовать вину за оставленные в природе разрушительные «отпечатки» взаимодействия?

Одним из резервов, позволяющих преодолеть барьеры принятия информации об экологических проблемах, может быть биоцентризм и соответствующие ему оценки экологической реальности [9; 10; 18; 24]. В представлениях Д. Ротмана, биоцентризм олицетворяет собой два моральных беспокойства, состоящих из двух качественно отличных установок: нежелание причинять боль живым существам и тяга сохранить неприкосновенность\чистоту природы, что доверена человеку [24]. Вместе с этим, стоит подчеркнуть, что по Д. Ротману биоцентрическое беспокойство по поводу наносимого вреда предполагает наделение нечеловеческих живых существ качествами, которые присущи людям, и включение этих живых созданий в сферу действия справедливости. Подобное субъектно-этическое видение способствует порыву защитить этих очеловеченных природных субъектов [там же]. Данному выводу не противоречит структурная модель влияния компонентов экологической озабоченности на прагматические установки по отношению к природе, построенная И. В. Кряж, где экологический эгалитаризм (биоцентризм), выступая одним из компонентов экологической озабоченности, оказывается буфером, препятствующим стремлению получать выгоды от природы. При этом основой данного стремления является учет прав нечеловеческих животных – отношение к ним как членам морального сообщества [7]. Также в работах Д. де Грут и Л. Стег рассматриваются биосферные и альтруистические ценности как более крепкий фундамент устойчивого «зеленого» (эко-сберегающего) поведения по сравнению с ценностями эгоистическими. Авторы подчеркивают, что это обусловлено склонностью людей с биосферной ценностной ориентацией в своем поведении учитывать потенциальный вред и выгоду для различных форм жизни и биосферы в целом [18]. Это также согласуется с описанием биосферной направленности экологической позиции, даваемым И. В. Кряж, которая предполагает, что человек соотносит свою потребительскую деятельность с возможностями природных экосистем, переживая свою общность с обширным экологическим сообществом [6; 10].

Переходя к самому понятию экологической позиции, стоит подчеркнуть, что, согласно И. В. Кряж, такая позиция проявляется через соотношение биосферных и финансово-экономических («денежных») установок на восприятие экологических угроз. В свою очередь, доминирующий биосферный или денежный смысл в момент восприятия информации об экологических проблемах будет концентрировать внимание субъекта на ценности экосистемы как самоценной основы для существования экологического сообщества или на её «денежной стоимости» как возможности/невозможности людей получать материальные блага. Согласно результатам эмпирических исследований, именно доминирование биосферной ориентации экологической позиции приводит к экосберегающему, а значит экологически ответственному поведению [там же]. В связи с этим стоит заметить, что

согласно исследованиям Д. У. Болдердейк и коллег, большую эффективность в кампаниях за сохранение окружающей среды имеют биосферные, а не экономические призывы. Такая действенная сила обращений с биосферным содержанием связана с тем, что проэкологическая деятельность ассоциируется у людей с бескорыстными благонравственными поступками. Упомянутая ассоциативная связка «проэкологическая активность = высоко нравственный акт» превращает соблюдение биосферных (проэкологических) норм в средство, позволяющее сохранить позитивное представление о себе и хорошее самочувствие [16].

Обобщая вышеизложенное, можно сказать, что люди с биосферной ориентацией экологической позиции будут более склонны учитывать состояние экосистем и рассматривать размеры наносимого экологического вреда как потенциальной «издержки» для природы. Вместе с тем, особы с доминантным биосферным смыслом могут воспринимать ущерб природе как личный в силу того, что они ощущают себя частью природы [9; 10; 18]. В свою очередь, переживание связи с природой, по видимому, выступает основой как психического стресса в результате причинения вреда, так и оказания помощи природным экосистемам в форме берегающих действий. Последний тезис отчасти подтверждается исследованием И. В. Кряж, согласно которому именно ценность «единство с природой» получила наиболее высокие, а ценность «благо состояние» – наиболее низкие оценки в группе активистов природоохранного движения в сравнении со всеми другими группами респондентов [11]. Проэкологические действия для личности с биосферной направленностью гарантируют также поддержание положительного образа Я [9; 10; 16; 18]. Это согласуется с идеями С. Клейтон о том, что, во-первых, связь с природой затрагивает человеческую идентичность, во-вторых, природа, став частью идентичности личности, приобретает моральный статус и тем самым заслуживает защиты [17; 25]. Обоснованность такого понимания переживания связи с природой подтверждается результатами исследований. В частности, исследование экологической идентичности и экологических установок у вегетарианцев показало, что респонденты, которые придерживаются вегетарианского образа жизни, имеют высокие показатели экологической идентичности и готовности к экологически берегающим действиям в быту [8].

В более ранних исследованиях У. Шульца было установлено, что студенты, принимавшие на себя позицию животных, страдающих от действий человека, например, разлива нефти, выражали большее беспокойство о благополучии животного [19]. Стоит подчеркнуть, что, в силу принятия на себя роли пострадавшего, само пострадавшее животное перестает быть безликим и его переживания прочувствованы человеком. В свою очередь, такое физическое и чувственное отождествление со страдающими животными будет также способствовать

оказанию им помощи в силу «эффекта опознаваемой жертвы». Смысловое содержание последнего заключается в том, что большее сострадание люди проявляют к просьбам о помощи конкретной жертве, а не просьбам с описанием масштабов бедствия с множеством пострадавших [23]. Наряду с этим, беспокойство и сострадание боли или вреду, причиненным другим живым существам, могут стать базисом для оценки личностью собственных экоразрушительных следов в природе в качестве моральной провинности. В то время как фундаментом вышеупомянутой моральной оценки и переживания вины будет чувство единства с биосферой и желание помочь, а не усугублять экологическую ситуацию.

Частичное свидетельство в пользу описанного механизма дает исследование С. Фенайс, показавшее, что склонность принимать во внимание чужое мнение непосредственно связана с принятием вины за страдания других людей [3]. Дополнительным обоснованием может быть, во-первых, то, что переживание вины связано с осознанием нарушения личных норм, т.е. осознанием проступка как аморального деяния, в результате которого предаются собственные взгляды и убеждения (К. Изард); во-вторых, связь вины с установками и с Я-концепцией (С. Саразон) [3]. При этом подчеркнем, что хотя осознание вины зависит от чувства ответственности, вместе с тем, вина заставляет чувствовать ответственность [3; 4]. Ответственность же, согласно А. Швейцеру, – отличительная характеристика морального субъекта, испытывающего благоговение перед жизнью [12]. Вместе с тем, в представлениях К. Ясперса моральная вина налагает на человека персональную моральную ответственность, даже за те действия, которые он совершает по приказу. В экологическом контексте это означает, что вынужденность экоразрушающего поступка не может быть оправданием или поводом для ухода от моральной ответственности перед природой [13].

Все вышеизложенное позволяет предположить, что у человека с биосферной ориентацией экологической позиции моральная вина по поводу экологического ущерба может активизироваться в силу желаний защитить природных субъектов и чувства экологической ответственности. Базисом такого морального переживания будет осознание себя в качестве субъекта, влияющего на происходящее в экологической сфере, поскольку, согласно У. Рудольфу и Н. Чаракшью, моральная вина – это ответ на случаи, когда приписываемые причины этого чувства со стороны индивида оцениваются как подлежащие контролю [5]. Т.е. субъект с биосферной позицией склонен считать экологически затруднительное положение управляемым в силу того, что он разделяет убеждения новой экологической парадигмы и переживает свою общность с экологическим сообществом, причастность к экологическим проблемам. При этом человек признает антропогенный характер возможного экологического кри-

зиса, осознает себя равноправным с другими биологическими видами. Такое виденье в себе субъекта, воздействующего на экологические изменения и являющегося одним из множества взаимосвязанных звеньев природного баланса, должно способствовать принятию ответственности за собственные экологически значимые действия. Стоит подчеркнуть, что принятие экологической ответственности – одно из условий проэкологического действия, а значит, и сохранения биосферы.

Все изложенное выше позволяет сказать, что человек с доминированием биосферных смыслов в позиции не использует механизмы ухода от морального обязательства, описанные З. Линденберг и Л. Стег [9; 10; 15]. К таким механизмам относят: 1) отрицание важности экологических проблем; 2) представление личного вклада как бессмысленного; 3) отрицание своей ответственности за решение экологических проблем; 4) признание себя беспомощным индивидом в борьбе с проблемой [15]. Все вышесказанное позволяет предполагать, что человек с доминированием биосферных смыслов будет переживать моральную вину и ответственность за нанесенный вред [9; 10; 15].

Цель статьи и гипотезы исследования. Основываясь на проведенном теоретическом анализе, нами была выдвинута гипотеза о том, что доминирование биосферных смыслов в экологической позиции, в противовес финансово-экономическим смыслам, усиливает переживание моральной вины и ответственности. Вместе с тем, почвой для принятия моральной вины и ответственности является оценка совершенных поступков как морально неправомерных по отношению к живым существам.

Целью нашего исследования стало изучение роли экологической позиции в готовности личности принять моральную вину и ответственность.

Изложение основного материала и результатов исследования. Для изучения экологической

позиции был использован опросник экологических установок «ЭКО 30» (И. В. Кряж), направленный на исследование установок по отношению к проблеме глобальных экологических изменений (30 утверждений). В данной работе использовались такие показатели, как биоцентризм; «Деньги» (финансово-экономические приоритеты); отрицание экологических проблем.

Для изучения переживания моральной вины и ответственности была применена методика Розенцвейга в модификации И. В. Кряж. Методика состоит из 16 изображений, из них 8 – специально разработанные ситуации обвинения, моделирующие экологически значимые ситуации, еще 8 – 4 ситуации препятствия и 4 ситуации обвинения из методики Розенцвейга («стандартные» ситуации). В рамках данного исследования учитывалось количество интрапунитивных реакций в экологически значимых и стандартных ситуациях.

Для анализа данных было применено моделирование структурными уравнениями с использованием метода ADFG. Статистическая обработка проводилась с помощью программного пакета STATISTICA 7.

В исследовании приняли участие 161 человек (100 женщин и 61 мужчина), из них 109 студентов (средний возраст – 20 лет) и 52 человека, имеющих постоянную работу (средний возраст – 37 лет).

Для проверки выдвинутой гипотезы были построены и проверены две структурные модели. Первая модель включает латентную переменную «Экологическая позиция», заданную соотношением двух экологических установок – биоцентризм и «Деньги» (финансово-экономическими приоритетами), которая влияет на латентную переменную «Принятие моральной вины и ответственности» (рис. 1). Данная модель получила подтверждение по всем индексам пригодности.

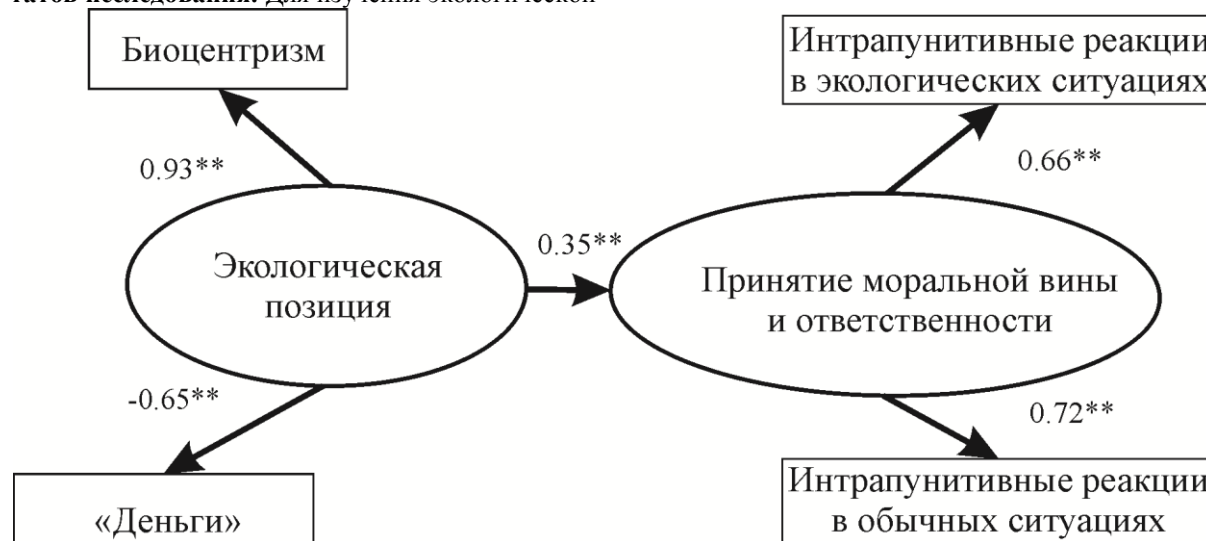


Рис. 1. Модель влияния экологической позиции на принятие моральной вины и ответственности (показатели пригодности модели: $\chi^2/df = 0,14/1$; $p = 0,71$; RMSEA 0,01; GFI 1; AGFI 1)

Тем самым было подтверждено предположение о влиянии экологической позиции на принятие личностью моральной вины и ответственности за поступки, нарушающие нормы по отношению к природе и людям. Здесь стоит внести ясность в отношении названия латентной переменной «Принятие моральной вины и ответственности», а именно – почему используется характеристика «моральная». Данная латентная переменная задана такими манифестными переменными, как интрапунитивные реакции, отражающие нежелание наносить вред другим живым существам, переживание вины в случае причинения вреда и готовность исправить сделанное в экологических и обычных ситуациях. Также следует заметить, что в ситуациях обоих типов, независимо от различного – экологического и

«обычного» – контекста, интрапунитивные реакции отражают признание личностью вреда от ее действий для природы и людей, уже после полученного замечания. В экологических ситуациях такое признание базируется на стремлении сохранить природу. В стандартных же для методики С. Розенцвейга ситуациях – основано на нежелании вредить другому живому существу.

Для демонстрации того, что переживание вины и ответственности за содеянное может запускаться доминированием биосферных смыслов или приглушаться доминированием денежных смыслов при восприятии экологической действительности, нами была введена латентная переменная «Актуализация потенциала экологической позиции».



Рис. 2. Модель влияния актуализация потенциала экологической позиции на принятие моральной вины и ответственности (метод ADFG, показатели пригодности модели: $\chi^2/df = 3,86/4$; $p = 0,43$; RMSEA 0,03; GFI 0,99; AGFI 0,97; $p < 0,05^*$; $p < 0,01^{**}$)

Эта переменная включает в себя, кроме показателей экологической позиции (переменных биоцентризм и «Деньги»), еще и показатель отрицания экологических проблем (рис. 2). При этом отрицание экологических проблем рассматривается нами в контексте доминирования денежных (финансово-экономических) смыслов в экологической позиции. Модель на рис. 2 указывает на то, что активация финансово-экономических смыслов, связанная с отрицанием, действительно негативно отражается на принятии моральной вины и ответственности. Таким образом, доминирование денежных смыслов при оценке экологических проблем снижает готовность субъекта принимать ответственность за вред природе или другим живым существам. Совершенные поступки в таком случае не будут вызывать чувства вины, а главное – стремления что-либо исправлять впоследствии.

Выводы и предложения. Экологическая позиция влияет на принятие личностью моральной вины и ответственности за действия, причиняющие вред природе и окружающим людям. Подтверждением того, что доминирование денежных (финансово-экономических) смыслов может ослаблять

принятие моральной вины и ответственность, служит негативное влияние актуализации финансово-экономических смыслов позиции при оценке экологической реальности на переживание таких чувств, как вина и ответственность за аморальные поступки по отношению к живому.

Подводя итоги, необходимо отметить, что выборку составили преимущественно студенты, при этом респондентов-женщин больше, чем респондентов-мужчин, что налагает ограничения на полученные результаты. Поэтому для проверки устойчивости построенных моделей представляется перспективным обращение к другим возрастным и социальным группам. Также следует обратить внимание на то, что предложенные модели не учитывали такие важные в экологическом контексте показатели, как просоциальные/проэкологические нормы респондентов и их чувство общности с миром природы, что также задает перспективы будущих исследований.

Литература:

1. Белик И. А. Чувство вины в связи с особенностями развития личности: автореф. дис. на соискание наук. ступеня канд. псих. наук : спец. 19.00.01 / Белик Инна Анатольевна – Санкт-Петербург, 2006. – 24 с.
2. Гаджикурбанов А. Г. Объективные основания морального поступка и имперсональная вина / А. Г. Гаджикурбанов // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. – 4 (24). – 2015. – с. 22-27.
3. Изард К. Э. Психология эмоций: пер. с англ. СПб. / К. Э. Изард. – СПб., 1999. – 464 с.
4. Ильин Е. П. Психология совести: вина, стыд, раскаяние / Е. П. Ильин. – Питер, 2016. – 288 с.
5. Козлова М. А. Рудольф У., Чаракшыю Н. Атрибутивный анализ моральных эмоций: наивный ученый и житейский судья / М. А. Козлова // Социальные и гуманитарные науки. Отечественная и зарубежная литература. Серия 11: Социология. Реферативный журнал. – № 2. – 2015. – С. 100-109.
6. Кряж И. В. Влияние экологической позиции личности на отношение к экологической кинопродукции / И. В. Кряж // Universum: Психология и образование: электрон. научн. журн. – 2015. – № 8(18). URL: <http://7universum.com/ru/psy/archive/item/2511>.
7. Кряж И. В. Особенности смысловой регуляции взаимодействия с природой / И. В. Кряж // Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія: Психологія. – 2011. – № 959, вип. 46. – С. 76-79.
8. Кряж И. В. Особливості екологічної ідентичності та екологічних установок вегетаріанців / И. В. Кряж, Т. А. Сінюгіна // Психологія і особистість. – 2015. – № 2(1). – С. 112-125.
9. Кряж И. В. Психология глобальных экологических изменений: монография / И. В. Кряж. – Х.: ХНУ имени В. Н. Каразина, 2012. – 512 с.
10. Кряж И. В. Роль экологической позиции личности в регуляции экологически значимых действий / И. В. Кряж // Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. – Житомир, 2013. – Том VII. Екологічна психологія. – Випуск 33. – С. 268-277.
11. Кряж И. В. Экологические установки и ценностные ориентации студентов / И. В. Кряж // Вісник Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна. Серія психологія. – 2009. – № 857 – С. 101-110.
12. Швейцер А. Благоговение перед жизнью: Пер. с нем. / Сост. и посл. А. А. Гусейнова / А. Швейцер. – М.: Прогресс, 1992. – 576 с.
13. Ясперс К. Вопрос о виновности. О политической ответственности Германии. / К. Ясперс. – М.: Издательская группа «Прогресс», 1999. – 146 с.
14. Хесле В. Философия и экология. / В. Хесле. – М.: Наука, 1993. 205 с.
15. Bedford T. Guilt: an effective motivator for pro-environmental behaviour change? [Электронный ресурс] / [T. Bedford, P. Collingwood, A. Darnton та ін.] // RESOLVE Working Paper 07-11. – 2011. – Режим доступа: http://resolve.sustainablelifestyles.ac.uk/sites/default/files/resolve_wp_07-11amended.pdf.
16. Bolderdijk J. W. Comparing the effectiveness of monetary versus moral motives in environmental campaigning / J. W. Bolderdijk, L. Steg, E. S. Geller, P. K. Lehman, T. Postmes // Nature Climate Change – 3(4). – 2013. – P.413.
17. Clayton S. Justice and environmental sustainability. / S. Clayton, E. Kals. I. Feygina. // In C. Sabagh. M. Schmitt (Eds.), Handbook of social justice theory and research. – 2016. – P. 369–386.
18. de Groot J. I. M. Mean or green: Which values can promote stable proenvironmental behavior? / Judith I. M. de Groot, Linda Steg. // Conservation Letters. – 44. – 2009. – P.1-6.
19. Frantz C. There is no “I” in nature: The influence of self-awareness on connectedness to nature / Cynthia Frantz, F. Stephan Mayer, Chelsey Norton, Mindi Rock // Journal of Environmental Psychology. – 25. – 2005. – P.427–436.
20. Gifford. R. Personal and social factors that influence pro-environmental concern and behavior: A review. / R. Gifford, A. Nilsson. // International Journal of Environmental Psychology. – 2014. – 49(3): P. 141-157.
21. Harth N. S. Guilt, anger, and pride about in-group environmental behaviour: Different emotions predict distinct intentions. / Nicole S. Harth, Colin W. Leach, Thomas Kessler. // Journal of Environmental Psychology. – 2013. – 34. – P. 18-26.
22. Markowitz E. M. Climate change and moral judgement / Ezra M. Markowitz; Azim F. Shariff // Nature Climate Change. – Volume 2, Issue 4. – 2012. – P. 243-247.
23. Markowitz E. M. Compassion fade and environmental conservation / Ezra M. Markowitz, Paul Slovic, Daniel Västfjäll, Sara D. Hodges. // Judgment and Decision Making. – Vol. 8, No. 4. – 2013. – P. 397-406.
24. Rottman J. Breaking down biocentrism: Two distinct forms of moral concern for nature. / Joshua Rottman // Frontiers in Psychology. – Volume 5 – 2014. – P.905.
25. Restall B. A Literature Review of Connectedness to Nature and its Potential for Environmental Management / B. Restall, E. Conrad. // Journal of Environmental Management. – 159. – 2015. – P.264–278.
26. Schmader T. The approach and avoidance function of guilt and shame emotions: Comparing reactions to self-caused and other-caused wrongdoing. / T. Schmader, B. Lickel. // Motivation and Emotion. – Vol. 30 (1). – 2006. – P. 43–56.
27. Takacs-Santa A. Barriers to environmental concern. / András Takács-Sánta // Human Ecology Review. – Vol. 14(1) – 2007. – P.26-38.
28. Tangney, J. P. Moral emotions and moral behavior / J. P., Tangney, J. Stuewig, D. J. Mashek. // Annual Review of Psychology. – 58. – 2007 – P.345–372.

Колесниченко А.С.

*кандидат психологических наук, старший научный сотрудник,
начальник научно-исследовательской лаборатории
морально-психологического сопровождения служебно-боевой деятельности
Национальной гвардии Украины
научно-исследовательского центра служебно-боевой деятельности
Национальной гвардии Украины,
г. Харьков, Украина, ID ORCID: 0000-0001-6406-1935*

ТИПЫ БОЕВОЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ТРАВМАТИЗАЦИИ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ НАЦИОНАЛЬНОЙ ГВАРДИИ УКРАИНЫ

В статье приводятся результаты определения типов травматизации при различных уровнях травматичности боевого опыта военнослужащих Национальной гвардии Украины. Определены шесть типов травматизации военнослужащих в зависимости от показателя посттравматического стрессового расстройства, которые далее были обозначены, как нисходящие и восходящие. Установлено, что представители нисходящих типов травматизации боевым опытом в отличие от восходящих воспринимают себя более причастными к жизни общества, осознают смысл своей жизни, считают возможным его контролировать, уверены в себе, в своих возможностях, довольны своими способностями, знаниями, умениями, навыками, уверены в своей значимости и в своем воздействии на окружающих; стремятся к определенности.

Ключевые слова: военнослужащий, психическая травматизация, комбатант, Национальная гвардия Украины, служебно-боевая деятельность, посттравматическое стрессовое расстройство, боевой опыт.

Актуальность темы. Длительное участие в боевых действиях приводит, как к накоплению действия стресс-факторов, так и к определенной адаптации к их действия. И в том и другом случае происходят изменения в структуре личности (и системе ее саморегуляции) военнослужащего. Существующие на сегодня исследования уже доказали, что для подавляющего большинства военнослужащих существует критическая продолжительность командировок в зоны боевых действий - период в рамках которого для подавляющего большинства военнослужащих возможно практически полное восстановление необходимых (тех, что сопротивляются действию боевых стресс-факторов) возможностей психики военнослужащих. Так, эмпирическим путем установлено, что максимальный срок (продолжительность командировки) к психическому истощению военнослужащего при постоянном пребывании в зоне боевых действий не должен превышать 35-45, однако военнослужащие Национальной гвардии Украины находятся в боевой обстановке значительно долгое время.

Наряду с рекомендациями по продолжительности участия в боевых действиях исследователи обращаются к отдельным вопросам психологического отбора (таких как отсутствие в предыдущем опыте психотравм, недопустимости невротического типа развития личности, наличие сложившихся производительных копинг) и подготовки военнослужащих к участию в боевых действиях (освоение способов саморегуляции состояний, оказания первой психологической само- и взаимопомощи, формирование стрессоустойчивости). Соблюдение этих рекомендаций по продолжительности, отбора и подготовки военнослужащих к

участию в боевых действиях позволяет восстановиться после воздействия боевых стресс-факторов более 95% военнослужащих-участников боевых действий. Конечно, и у этих 95% есть отдельные признаки ПТСР, которые имеют разный уровень интенсивности: они могут на время частично терять боеспособность, временно может ухудшаться их психическое и соматическое здоровье, что делает их объектом пристального внимания военных психологов.

Представленные ниже результаты исследования позволяют комплексно подойти к проблеме формирования устойчивости к травматизации боевым опытом военнослужащих - формирует представление о поэтапные (с момента получения уведомления о командировке в зону боевых действий к после боевого периода во время которого происходит осознание боевого опыта, его встраивания в общий опыт (и картину мира) военнослужащего) трансформации, происходящие в структуре личности (и системе саморегуляции) военнослужащих, которые имеют разный уровень профессиональной и психологической готовности к участию в боевых действиях. Последняя предполагает наличие профессиональной и психологической подготовки (общей и специальной) лиц, которые по своим психологическим особенностям пригодны для прохождения военной службы. Условия масштабных боевых действий, которые привели к необходимости мобилизации гражданского населения с минимальной военной подготовкой и к ускоренному выпуску курсантов из высших военных учебных заведений обеспечили значительную дифференциацию выборки военнослужащих по фактору профессиональной и психологической подготовки к участию в боевых действиях, что позволило организовать

исследования для определения механизмов боевой психологической травматизации и определения путей формирования устойчивости к травматизации боевым психическим опытом.

Анализ последних исследований и публикаций. К проблематике, связанной с изучением вопроса противостояния специалистов экстремального профиля деятельности внешним стрессором обращались как зарубежные (А. Антоновский, В.А. Бодров, Л.Г. Дикая, Р.В. Кадыров [3], И.А. Котенев [7], Р. Лазарус, Д.А. Леонтьев, М.Ш. Магмед-Эминов, С.Мадди, А. Маклаков, Н.В. Тарабрина, С. Фолкман, М. Фрэнгер, Я. Чебыкин и др.) так и украинские ученые (Л.М. Балабанова, В.И. Барко [2], И.В. Воробьева [17], П. Волошин [14], Н. Иванова, А.С. Колесниченко [4; 17], М.С. Корольчук [5], В.М. Корольчук [5], С.Ю. Лебедева, В.А. Лесков [8], В.А. Лефтеров, И.В. Озерский [11], В.И. Осьодло, С.Д. Максименко, А.А. Матеюк, Я.В.Матцегора [4; 16], В.С. Медведев [9], С.М. Миронец [10], А.А. Назаров, Л.А. Перельгина [12], Я.В. Подоляк, Е.М. Потапчук [14], И.И. Приходько [15-16], В.П. Саджового, А.Д. Сафин, И.М. Слесарь, В.В. Стасюк, А.В. Тимченко, Л.Ф. Шестопалова [13], В.А. Шимко, С.И. Яковенко и др.).

Результаты научных разработок указанных авторов стали основой для актуальных в настоящее время в связи со сложной социально-политической обстановкой в государстве исследований процесса травматизации военнослужащих-участников боевых действий. Такие исследования необходимы для разработки инструментария диагностики и коррекции психологической травматизации комбатантов.

Изложение основного материала. Для решения этой задачи с учетом анализа современной психологической литературы по проблеме и собственных пилотных исследований были использованы следующие психодиагностические методики: для оценки психологической травматизации военнослужащего НГУ: опросник травматического стресса для диагностики последствий (И.А. Котенев), Миссисипская шкала для оценки посттравматических реакций (военный вариант), для оценки личностных особенностей - 16 факторный личностный опросник Р.Б. Кеттелла; для оценки способности к саморегуляции: методика «Волевая регуляция

личности» (М.С. Гуткин, Ф. Михальченко), опросник «Способность к самоуправлению» (Н.М. Пейсахов) опросник толерантности к неопределенности (Т.В. Корнилова), методика «Локус контроля» (модификация Е. Ксенофонтовой), опросник COPE (Ч. Карвер, М. Шейер, Д. Вентрауб), тест жизнестойкости (С. Мадди, перевод и адаптация Д.А. Леонтьева, Е.И. Рассказова), опросник общей компетентности (А. Штепа), шкала переживания времени (А. Кроник, Е.И. Головаха), для оценки особенностей ценностной регуляции: «профиль личности» (методика Шварца для изучения ценностей личности), тест-опросник личностной зрелости (Ю.З. Гильбух).

Выборку испытуемых составляли военнослужащие НГУ, которые были разделены на три группы по уровню травматичности боевого опыта, с помощью авторской методики «Оценки травматичности боевого опыта», что позволяет выделять ситуации: которые способствуют травматизации; которые обеспечивают устойчивость к травматическому опыту [6].

С целью определения у военнослужащих типов протекания ПТСР при различных уровнях травматизации боевым опытом нами проведена процедура кластерного анализа. Показатели выделенных типов сравнивались с помощью t-критерия Стьюдента-Фишера.

Проведенный кластерный анализ показал, что каждому уровню травматичности боевого опыта соответствуют два уровня травматизации личности военнослужащих - с более низким (тип 1.1, 2.1, 3.1) и более высоким (тип 1.2, 2.2, 3.2) показателем ПТСР, которые условно были отмечены, как нисходящие и восходящие. Построение графика зависимости между показателем ПТСР и уровнем травматичности боевого опыта показала, что эта зависимость не есть линейной. Исследование показало, что высокие показатели ПТСР диагностируются при среднем уровне травматичности боевого опыта. График «соотнесение показателя ПТСР с уровнем травматичности боевого опыта» построен на основе миссисипской шкалы оказался более рельефным, чем построенный на основе методики И.А. Котенева (рис. 1-2).

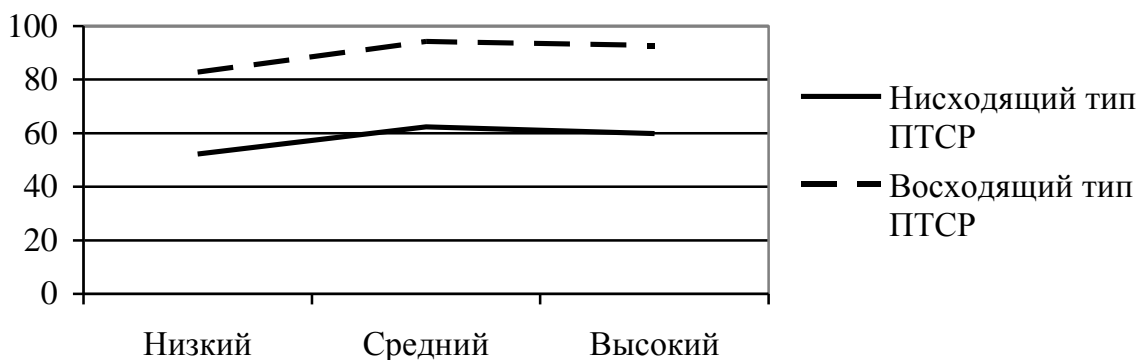


Рисунок 1

Соотнесение показателей психотравматичности боевого опыта и ПТСР по Миссисипской шкале

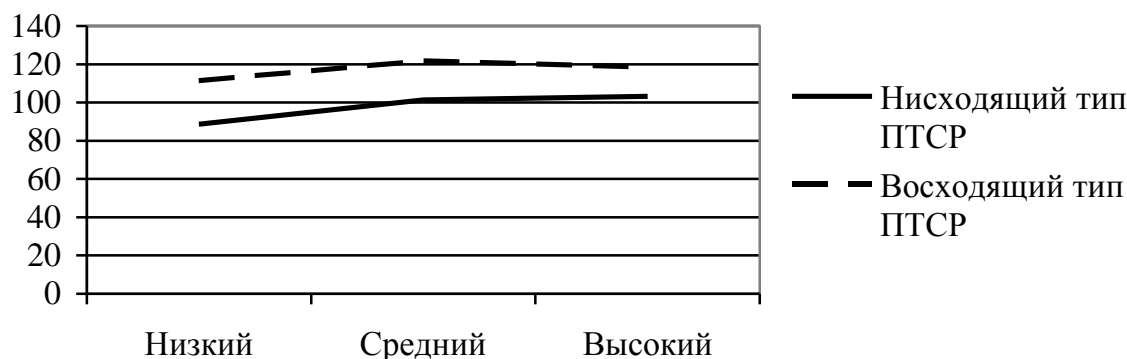


Рисунок 2 – Соотнесение показателей психотравматичности боевого опыта и ПТСР по И.А. Котеневу

Все нисходящие типы (тип 1.1, 2.1, 3.1) травматизации отличаются от восходящих следующими показателями (тип 1.2, 2.2, 3.2):

- более высокими показателями интернальности (большими показателями «Общая интернальность», «Интернальность в сфере достижений», «Интернальность в сфере профессиональной деятельности», «Интернальность в сфере межличностного общения», «Интернальность в сфере семейных отношений», «Готовность к деятельности по преодолению трудностей», «Готовность к самостоятельному планированию», и меньшими показателями «Склонностью к самообвинению» и «Отрицанием активности»);

- меньшей склонностью использовать непродуктивные копинги («Мнимое избегание проблем», «Возражения», «Поведенческая избегание проблемы», «Использование успокаивающих») и большей склонностью к использованию такого копинга, как «Планирование»;

- в большей жизнестойкостью (значительно большие показатели «Вовлеченности», «Контроля», «Жизнестойкости»);

- более высокой способностью к самоуправлению, особенно тех аспектов, которые связаны с постановкой и достижением цели, сближает эти показатели с показателями волевой саморегуляции (значительно большие показатели «Целеполагание», «Критерий качества», «Прием решения», «Самоконтроль», «Коррекция», «Общая способность к самоуправлению»);

- более высокими показателями воли (все шкалы методики М.С. Гуткина, Г.Ф. Михальченко);

- и более высокой личностной зрелостью (значительно более высокие показатели «Мотивация достижений», «Отношение к своему Я», «Чувство гражданского долга» и «Уровень личностной зрелости»);

- значительно меньше напряженность (фактор «Q4» методики Кеттелла);

- значительно больше «Интолерантность»;

- большей компетентностью (значительно более высокие показатели «Автономности», «Само-

ценности», «Самоменеджмент», «Индивидуальности», «Умение убеждать», «Эффективное общение», «Уровень общей компетентности»).

Таким образом, представители нисходящих типов в отличие от восходящих воспринимают себя более причастными к жизни общества, осознают смысл своей жизни, считают возможным его контролировать, уверены в себе, в своих возможностях, довольны своими способностями, знаниями, умениями, навыками, уверены в своей значимости и в своем воздействии на окружающих; стремятся к определенности; волевые.

Однако, указанные разногласия, как видно из приведенных данных, больше касается приобретенных (вследствие жизненного опыта и профессиональной и психологической подготовки) способов саморегуляции и практически не охватывают базисных черт личности и ценностной сферы (особенностей социализации в широком социуме). Так, меньше разногласий между восходящим и нисходящими типами травматизации установлено по таким методикам, как 16-факторный личностный опросник Р.Б. Кеттелла и «Профиль личности» (методики Ш. Шварца).

Кроме того, увеличение показателя травматичности боевого опыта по-разному отражается на психометрических показателях восходящих и нисходящих типов.

Разногласия двух групп типов больше касается приобретенных (вследствие жизненного опыта и профессиональной и психологической подготовки) способов саморегуляции, взаимодействия с окружающим миром и, практически не охватывают базисных черт личности и ценностной сферы (особенностей социализации в широком социуме).

У нисходящих типов травматизации боевым опытом с увеличением уровня травматичности боевого опыта и, соответственно, с увеличением нагрузки на сложившиеся профессионально-важные качества увеличивается идентификация со своей профессиональной группой. Так, при достаточном уровне подготовки и отсутствия существенного опыта участия в боевых действиях военной коллектив воспринимается как место самореализации, достижения определенного статуса, как «фон» для собственного проявления. При среднем уровне

травматичности боевого опыта - как источник необходимого для выживания опыта, как ресурс немедленной помощи. При высоком уровне травматичности боевого опыта происходит идентификация с миссией профессии военнослужащего (подчеркивание через принадлежность группе военнослужащих своего особого статуса в общем социуме страны), приобретенный в боевых действиях профессиональный опыт оценивается как значительный, становится основанием для возвышения над окружающими, для формирования патронажной установки по ним.

У восходящих типов с увеличением уровня травматичности боевого опыта увеличивается нагрузка на собственные ресурсы. Так, вследствие недостаточной профессиональной идентичности и сформированности профессионально важных качеств, перспектива участия в боевых действиях актуализирует воспоминания о психотравмирующей ситуации, увеличивается тревожность и неуверенности в себе (происходит актуализация, поиск собственного опыта, что может пригодиться). Страх не соответствовать ожиданиям сослуживцев снижает возможность использования помощи своей профессиональной группы и принятие ее опыта, при среднем уровне травматичности боевого опыта приводит к приспособлению собственного «гражданского» опыта для преодоления эмоционально подобных ситуаций, формирование собственного стиля действия в психотравмирующей ситуации (который довольно часто является на первых порах низкоэффективным и энергозатратным). При высоком уровне травматичности боевым опытом происходит сокращение всей активности, не связанной с выживанием; профессиональные навыки продолжают формироваться за счет общей компетентности, а стремление получить доступ к «ресурсов» профессиональной группы, заслужить ее одобрительное отношение толкает к отчаянным, смелым поступкам.

Выводы. Следовательно, указанные механизмы сдерживают развитие посттравматической симптоматики, необходимо отметить, что такие выделенные феномены, как низкая «проницательность» группы для представителя другой группы, низкая «проницательность» для чужого опыта, высокий индивидуализм, сужение границ самореализации, истощение могут затруднять психотерапевтический процесс.

Именно неблагоприятная социальная ситуация является более важным фактором формирования признаков ПТСР, чем само событие травмы, хотя последняя бесспорно и остается исходной точкой развития ПТСР. Можно предположить, что именно неблагоприятная социальная ситуация основанием для формирования «порочного круга» по аналогии депрессии, который не позволяет «выйти» из ситуации переживания травмы.

Ссылки:

1. Александровский, Ю.А. Психоневрологические расстройства при аварии на Чернобыльской АЭС / Ю.А. Александровский // Медицинские аспекты аварии на Чернобыльской АЭС. – К. : Здоровье, 1988. – С.171 – 177.
2. Барко, В.І. Психологія управління персоналом органів внутрішніх справ (проактивний підхід): [монографія] / Вадим Іванович Барко. – К. : Ні-ка-Центр, 2003. – 448 с.
3. Кадыров, Р.В. Влияние боевых действий на личностные особенности профессиональных военнослужащих (на примере офицеров морской пехоты): автор. дис. ... канд. психол. наук / Р.В. Кадыров. – М. : МГУ, 2005. – 22 с.
4. Колесніченко, О.С. Методика «Оцінки травматичності бойового досвіду» у військовослужбовців-учасників бойових дій [Текст] / О.С. Колесніченко, Я.В. Мацегора // Збірник тез VIII науково-практичної конференції "Наукове забезпечення службово-бойової діяльності Національної гвардії України" (Харків, 30 березня 2017 р.). – Х. : НА НГУ, 2017. – С.89-90.
5. Корольчук, М.С. Соціально-психологічне забезпечення діяльності в звичайних та екстремальних умовах: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / М.С. Корольчук, В.М. Крайнюк. – К. : Ніка-центр, 2006. – 580 с.
6. Колесніченко О.С. Методика «Оцінка травматичності бойового досвіду» у військовослужбовців-учасників бойових дій / О.С. Колесніченко // Власть и общество (история, теория, практика). – Тбилиси : Ассоциация открытой дипломатии, 2017. – № 1 (41). – С. 145-160.
7. Котенев, И.О. Психологические реакции работников милиции в чрезвычайных обстоятельствах и постстрессовые состояния: предупреждение и психологическая коррекция [Текст] / И.О. Котенев // Психопедагогика в правоохранительных органах: научно-практ. журнал. – Омск : ОЮИ МВД РФ, 1996. – № 1(3). – С. 76-84.
8. Лесков, В.О. Соціально-психологічна реабілітація військовослужбовців із районів військових конфліктів [Текст] : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.09 «Психологія діяльності в особливих умовах» / В.О Лесков. – Хмельницький, 2008. – 22 с.
9. Медведев, В.И. Психологические реакции человека в экстремальных условиях / В.И. Медведев // Экологическая физиология человека. Адаптация человека к экстремальным условиям среды. – М. : Наука, 1979. – С.625 – 672.
10. Миронець, С.М. Структура професійно важливих якостей рятувальників МНС України // Зб. наук. праць Ін-ту психології ім.Г.С.Костюка АПН України. – К., 2003. – Т.V, ч.2. – С.151.
11. Озерський, І.В. Нейтралізація посттравматичного стресового розладу демобілізованих бійців АТО [Текст] / І.В. Озерський // Особистість у кризових умовах та критичних ситуаціях життя : збірник наукових праць. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С.Макаренка, 2016. – С. 367-371.

12. Перелигіна, Л.А. Структурні показники психологічного здоров'я особистості / Л.А. Перелигіна, О.О. Назаров, Ю.О. Приходько, Н.О. Світлична // Збірник наукових праць «Проблеми екстремальної та кризової психології». – Харків, 2011. – Вип.10. – С. 79-86.

13. Посттравматичні стресові розлади: діагностика, лікування, реабілітація [Текст] : методичні рекомендації / П.В. Волошин, Л.Ф. Шестопалова, В.С. Підкоритов та ін. – Харків, 2002. – 47 с.

14. Потапчук, Є.М. Самоконтроль особистості в екстремальних та кризових ситуаціях як важлива умова самозбереження / Є.М. Потапчук, Н.Д. По-

тапчук // Проблеми екстремальної та кризової психології. – 2015. – Вип. 17. – С. 231-240.

15. Приходько, І. І. Психологічна безпека персоналу екстремальних видів діяльності (на прикладі військовослужбовців внутрішніх військ МВС України) : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра психол. наук : спец. 19.00.09 «Психологія діяльності в особливих умовах»/ І.І. Приходько. – Х. : 2014. – 43 с.

16. Психологія екстремальної діяльності [Текст] : навч. посіб. / І. І. Приходько, О. С. Колесніченко, Я.В. Мацегора та ін. / Під заг. ред. проф. І. І. Приходька. – Х. : НА НГУ, 2015. – 408 с.

*Pozdnyshch E. V.**PhD (Philosophy), Associate Professor,
Kyiv National Economic University named after V. Hetman,
Associate Professor of the Department of Banking Kyiv, Ukraine***Позднишев Євген В'ячеславович***кандидат філософських наук,**доцент кафедри банківської справи,**Київський національний економічний університет імені Вадима Гетьмана*

SOCIO-PSYCHOLOGICAL FEATURES OF THE IMPACT OF MASS MEDIA ON FORMING IMAGE IN SPORTS СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВПЛИВУ ЗАСОБІВ МАСОВОЇ ІНФОРМАЦІЇ НА ФОРМУВАННЯ ІМІДЖУ У СПОРТІ

Summary: The social-psychological peculiarities of the mass media influence on the image in sports formation are researched. It is shown that all types of mass media take part in the sports activity subjects' image formation, but a certain type preference is given by the recipient, depending on his age, place of living, income and education. The new scientific research area in the psychology of image is defined – the psychology of image in sports.

Keywords: image; athlete's, coach's, sports team's positive image; psychology of image in sports.

Formulas: 0, fig.: 0, tabl.: 0, bibl.: 7

Анотація: Досліджено соціально-психологічні особливості впливу засобів масової інформації (ЗМІ) на формування іміджу в спорті. Показано, що усі види ЗМІ приймають участь у формуванні іміджу суб'єктів спортивної діяльності, але перевага певному виду надається реципієнтом у залежності від його віку, місця проживання, доходу та освіти. Визначено новий науковий напрямок досліджень психології іміджу – психологію іміджу у спорті.

Ключові слова: імідж, позитивний імідж спортсмена, тренера, спортивної команди, психологія іміджу у спорті.

Формул: 0, рис.: 0, табл. 0, бібл.: 7

Постановка проблеми. Сьогодні усі види ЗМІ приймають активну участь у формуванні іміджу у спорті. При формуванні іміджу у спорті преса активно діє на психіку людей за допомогою візуального, емоційного впливу, власного іміджу, іміджевого тексту та спектру кольорів. Формування іміджу у спорті телебаченням базується на аудіовізуальному сприйнятті і його якість залежить від рівня розвитку медіа-технологій, типу соціальних комунікацій, впливу особистості телеведучого та тележурналіста. Формування іміджу у спорті за допомогою радіо базується на оперативному аудіосприйнятті і його якість залежить від іміджу спортивного радіоведучого, коментатора-комунікатора; від можливості використовувати розмовні, онлайнні передачі; від уміння і можливості радіо створювати необхідну обізнаність. Формування іміджу у спорті за допомогою Інтернет базується на сприйнятті віртуальної реальності як актуалізованої реальності і його якість залежить від можливості реципієнта користуватися Інтернетом, від дизайну та психологічного впливу спортивних сайтів (форумів, гостьових книг, чатів), від використання таких іміджевих інструментів як аватари і статуси. Сьогодні в епоху глобалізації та інформатизації значний інтерес представляє дослідження соціально-психологічних особливостей впливу ЗМІ на формування іміджу у спорті.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Окремі аспекти проблеми психології впливу ЗМІ на

формування іміджу у спорті в тій чи іншій мірі досліджували в своїх роботах Г.К. Іхсангалієва, Г.В. Ложкін, А.Ю. Панасюк, О.А. Петрова, Г.Г. Почепцов, В.Н. Футін, В.М. Шепель. Відомі дослідження О.О. Садовник щодо формування іміджу засобами масової комунікації. На жаль системної роботи з цього питання ще не з'явилося. Проблема психології впливу ЗМІ на формування іміджу у спорті майже не розроблялася.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми. Питання соціально-психологічних особливостей впливу преси, телебачення, радіо та Інтернет на формування іміджу у спорті до цього часу системно в науковій літературі не розглянуто.

Формулювання цілей статті (постановка завдання): визначити соціально-психологічні особливості впливу спортивних ЗМІ на формування іміджу спортсмена, тренера, спортивної команди та уболівальників; визначити джерела інформації, що впливають на формування позитивного іміджу суб'єктів спортивної діяльності (ССД), проаналізувати їх особливості та динаміку впливу.

Виклад основного матеріалу дослідження. У нашому дослідженні був проаналізований психологічний вплив ЗМІ на формування іміджу у спорті. При цьому формат дослідження спорту обмежувався чотирма суб'єктами спортивної діяльності (спортсмен, тренер, команда та уболівальники). Аналіз сучасного стану розвитку спортивної преси

на пострадянському просторі дав можливість узагальнити такі її характерні риси: якість сформованого спортивного видання іміджу напряму залежить від власного іміджу спортивного видання; спортивна преса в процесі формування іміджу починає активно використовувати вплив усього спектру кольорів; велике значення має комплексне формування іміджу з використанням усієї наявної системи ЗМІ; спортивне уболівання виступає у ролі стійкої мотивації поведінки; при формуванні іміджу ССД спортивні газети намагаються активно використовувати вплив на емоції та почуття читачів.

Розгляд потенціалу спортивних програм телебачення у формуванні іміджу ССД показав існування наступних особливостей: присутня стабільна залежність якості сформованого телеспортивіміджу від рівня розвитку медіа-технологій; існує стабільна залежність можливостей формування телеспортивіміджу від рівня фінансування телеканалу рекламодавцями; присутня залежність якості сформованого іміджу ССД від типу соціальних комунікацій; простежується залежність формуючого телеспортивіміджу від глобальної ідейно-політичної гегемонії; сучасна медіа-техніка одночасно надає спортивному тележурналісту безмежні можливості, і пред'являє до нього жорсткі вимоги; існує психологічний вплив особистості телеведучого та тележурналіста на формування іміджу ССД.

Виявлено існування особливостей впливу радіомовлення на формування іміджу: радіомовлення – це в першу чергу комунікативний процес; радіо активно задовольняє інформаційні потреби своїх слухачів; радіомовлення широко застосовує системи психологічної дії; продукти радіоповідомлення за своєю природою є найменш індивідуалізованими; існує зв'язок між рівнем переконливості радіопередачі і рівнем її раціонально-емоційного балансу; радіо широко використовує аудіообрази (іміджи) як ефективну форму звернення до почуттів аудиторії, впливу на їх периферичні ключові стимули; будь-яка радіопередача, будь-який радіоімідж – суб'єктивні; радіожурналіст виступає в ролі комунікатора, будівника радіоіміджу; радіо володіє можливістю руйнувати кордони між індивідуальною і колективною свідомістю; сьогодні фіксується поява на радіо елементів ірраціоналізму.

Встановлені особливості формування іміджу у спорті за допомогою радіо: спортивні радіопередачі впливають на радіослухачів як на когнітивному, так і на афектному рівнях; спортивні радіопередачі завжди формують у слухачів певні образи (іміджи); спортивні радіопередачі активно використовують сферу підсвідомості радіослухачів; мотивація у слухачів стосовно цікавості прослуховування спортивних радіопередач формується за рахунок належності їх до певної групи; однією з головних функцій спортивних радіопередач є зняття напруженості, сприяння виходу негативної енергії в уболівальників та любителів спорту; існують ментальні особливості сприйняття спортивної радіоінформації; радіо грає особливу роль в розповсюдженні спортивної інформації як самий оперативний вид ЗМІ; якість

формування радіоспортивіміджу багато в чому залежить від іміджу спортивного радіоведучого, коментатора як комунікатора; для формування іміджу в спорті краще використовувати розмовні, а не музичні радіостанції; в процесі формування іміджу в спорті не можна ігнорувати потенціал впливу FM-радіостанцій музичного формату; сила впливу спортивних радіопередач на формування іміджу прямо пропорційно залежить від різноманітності спортивних жанрів і програм; на спортивні передачі на радіо відводиться значно менше часу ніж на телебаченні; потреби і симпатії радіослухачів виражаються в їх перевагах щодо видів і загальних напрямів радіопередач, блоків новин, окремих музичних напрямів; сильно активізують сприйняття радіослухачів спортивні онлайніві передачі; формування спортивного іміджу базується на умінні і можливостях радіо створювати необхідну обізнаність.

Можливості спортивних сайтів українського Інтернету (УАнету) у формуванні іміджу ССД детермінуються наступними особливостями: сьогодні УАнет характеризується наявністю великої кількості різноманітних спортивних сайтів; кількість українських спортивних web-сайтів постійно зростає, що свідчить про збільшення популярності мережі Інтернет в спортивному середовищі; швидко росте відвідування українських спортивних web-сайтів; Web-сайти пропагують гуманістичні ідеали спорту, сприяють формуванню іміджу спорту головним чином серед людей, які активно цікавляться спортом; спортивний УАнет може вести пропаганду ідеалів спорту, сприяти формуванню іміджу спортсменів, тренерів, команд і клубів тільки у людей, що мають змогу користуватися Інтернетом; велике значення у процесі формування іміджу спорту засобами Інтернету має дизайн спортивного сайту; велику роль у зростанні популярності спортивних сайтів грають форуми, гостьові книги, чати; аватари і статуси є головними іміджевими інструментами в Інтернеті.

Для виявлення джерел інформації, що впливають на формування позитивного іміджу ССД на протязі 2010-2012 рр. нами було проведено емпіричне дослідження. Базою дослідження служили Всеукраїнська громадська організація Асоціація баскетбольних арбітрів України, м. Київ, Спортивний клуб ДВНЗ КНЕУ ім. В. Гетьмана, Палац підводного спорту м. Київ, Жіноча баскетбольна команда «ТІМ-СКУФ» м. Київ, Дитячо-юнацька спортивна школа № 1 м. Київ, Фізкультурно-спортивний комплекс «Економіст» ДВНЗ КНЕУ ім. В. Гетьмана, Національний університет фізичного виховання і спорту України м. Київ, Кафедра спортивного вдосконалення міжуніверситетського медико-інженерного факультету НТУУ "КПІ", Кредитно-економічний факультет ДВНЗ КНЕУ ім. В. Гетьмана, Обліково-економічний факультет ДВНЗ КНЕУ ім. В. Гетьмана, Інститут фізичного виховання та спорту НПУ імені М.П. Драгоманова, Факультет фізичного виховання Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка,

Асоціація спортивних журналістів України, Національна телекомпанія України, Телеканал «Перший Національний», передача «Футбольний код», Федерація Футзалу м. Києва, Телеканал «Інтер», Спортивний відділ українського видання журналу Forbes.

В дослідженні взяло участь 506 респондентів (100%). Серед них були: спортсмени – 17,39%, спортивні журналісти – 11,07%, вболівальники – 11,07%, тренери – 11,07%, студенти спортивних вишів – 13,44%, студенти неспортивних вишів – 14,03%, викладачі спортивних дисциплін спортивних вишів – 5,14%, викладачі неспортивних дисциплін спортивних вишів – 4,94%, викладачі спортивних дисциплін неспортивних вишів – 9,49%, викладачі неспортивних дисциплін неспортивних вишів – 2,37%. Гендерний розподіл респондентів склався наступним чином: чоловічої статі – 53,36%, жіночої статі – 45,06%, відмовилися відповісти – 1,58%. З питання підтримки спортивної форми всі респонденти розподілилися наступним чином: професійні спортсмени – 16,40%, спортсмени-аматори – 20,95%, постійно підтримують спортивну форму – 28,26%, займаються фізкультурою час від часу – 25,89%, спортом і фізкультурою не займаються – 4,55%, відмовилися відповісти – 3,95%.

Дослідження проводилося за допомогою авторської методики первинної ідентифікації іміджу ССД та авторського опитувальника дослідження джерел інформації, що впливають на формування іміджу ССД. Обробка анкет проводилася за допомогою пакета прикладних програм ОСА. У дослідженні імідж ССД визначався як індивідуальний образ-модель певного ССД, який цілеспрямовано (або стихійно) формується, здійснює позитивний (або негативний) інформаційний вплив на різні соціальні групи населення та базується на певному архетипі. У результаті кореляційного аналізу ознак формування іміджу ССД було визначено, що усі вони корелюють між собою, що дало змогу впровадити процедуру факторного аналізу з метою вивчення їх структури.

Перший фактор (3,33% загальної дисперсії, факторна вага становить 2,36) характеризується такими показниками: телебачення як джерело інформації (0,616), преса як джерело інформації (0,579), радіо як джерело інформації (0,513), Інтернет як джерело інформації (0,429), власна участь у спортивних змаганнях як джерело інформації (-0,538). Ці показники свідчать, що головними джерелами інформації, що формують імідж ССД є телебачення, преса, радіо та Інтернет. І навпаки, на формування іміджу ССД не впливають такі джерела інформації як власна участь у спортивних змаганнях. Зміст фактору дає можливість назвати його «ЗМІ формують імідж ССД».

Другий фактор (5,30%, 1,91) характеризується такими показниками: преса як джерело інформації (0,717), телебачення як джерело інформації (0,568), члени сім'ї як джерела інформації (-0,601), друзі, колеги як джерела інформації (-0,661). Ці по-

казники підкреслюють значення преси і телебачення для формування іміджу ССД. Вони також свідчать про те, що такі джерела інформації як члени сім'ї, друзі та колеги не впливають на формування цього іміджу. Зміст фактору дає змогу назвати його «Телебачення і преса формують імідж ССД».

Третій фактор (6,48%, 1,56) характеризується такими показниками: преса як джерело інформації (0,757), друзі, колеги як джерела інформації (-0,804). Ці показники підкреслюють значення преси для формування іміджу ССД. Одночасно вони також свідчать про те, що таке джерело інформації як друзі та колеги не впливає на формування цього іміджу. Зміст фактору дає змогу назвати його «Преса формує імідж ССД».

Четвертий фактор (7,5%; 1,4) характеризується такими показниками: друзі, колеги як джерела інформації (0,799), преса як джерело інформації (-0,682). Формування позитивного іміджу ССД пов'язано з такими джерелами інформації як преса та друзі і колеги. Але їх дії є діаметрально протилежними, вони створюють різні, можливо протилежні іміджі. Зміст фактору дає змогу назвати його «Друзі та колеги створюють інший імідж, ніж преса».

П'ятий фактор (1,84%, 1,31) характеризується такими показниками: комунікативні риси тренера (0,725), спортивні менеджери різного рівня як джерела інформації (0,481), комунікативні риси спортсмена (0,474). Ці показники свідчать про значний вплив на формування позитивного іміджу тренера і спортсмена їх комунікативних рис, які органічно поєднуються з інформаційною діяльністю їх спортивних менеджерів. Зміст фактору дає можливість назвати його «Комунікативність тренера, спортсмена сприяє одержанню інформації менеджерами».

Шостий фактор (6,4%; 1,15) характеризується такими показниками: комунікативні риси тренера (0,710), спортивні менеджери різного рівня як джерела інформації (0,780). Формування позитивного іміджу ССД пов'язано з джерелами інформації, одним з яких є спортивні менеджери. Рівень їх обізнаності прямо пов'язаний з стосунками з тренером, його комунікативними рисами. Зміст фактору дає змогу назвати його «Тренер та менеджери – джерела формування іміджу ССД».

Сьомий фактор (5,21%, 1,25) характеризується такими показниками: комунікативні риси тренера (-0,677), спортивні менеджери різного рівня як джерела інформації (-0,769). Ці показники свідчать про значний вплив на формування іміджу тренера його комунікативних рис, які органічно поєднуються з інформаційною діяльністю спортивних менеджерів. Зміст фактору дає змогу назвати його «Недостатня комунікативність тренера та менеджерів руйнують імідж ССД».

Отже, джерела інформації відіграють ключову роль в процесі формування позитивного іміджу ССД, що видно із змісту факторів, їх навантаження, окремих навантажень джерел інформації у межах факторів. З аналізу змісту цієї факторної структури

стає очевидним, що джерелами формування позитивного іміджу ССД є телебачення, преса, радіо, Інтернет, тренери, спортсмени, спортивні менеджери різного рівня. До джерел, що не впливають на формування позитивного іміджу ССД, були віднесені друзі, колеги, члени сім'ї, власна участь в спортивних змаганнях, власна присутність на спортивних змаганнях.

Результати факторного аналізу показали, що *радіо* віднесли до найбільш важливих джерел інформації формування іміджу ССД студенти спортивних вишів, що пояснюється можливістю поєднувати заняття спортом із слуханням радіо. До найбільш важливого джерела інформації формування іміджу ССД віднесли *телебачення* студенти спортивних вишів, викладачі спортивних дисциплін спортивних вишів. *Пресу* віднесли до найбільш важливого джерела інформації формування іміджу ССД студенти спортивних вишів, викладачі спортивних дисциплін спортивних вишів та уболівальники. До найбільш важливого джерела інформації формування іміджу ССД віднесли *Інтернет* тільки студенти спортивних вишів. Це пояснюється тим, що студенти відносяться до категорії українців, серед яких абсолютно всі користуються Інтернетом. *Друзів, колег* віднесли до найбільш важливого джерела інформації формування іміджу ССД тільки студенти спортивних вишів, що пояснюється їх активним міжособистісним спілкуванням стосовно спортивних подій. До найменш важливого джерела інформації формування іміджу ССД віднесли *спортсменів, тренерів, власну участь у спортивних змаганнях* студенти спортивних вишів.

Результати впливу ЗМІ на формування іміджу в спорті довели, що до соціально-психологічних основ формування іміджу ССД необхідно віднести можливості та ресурси ЗМІ в плані психологічного впливу на цільові імідж-аудиторії. Наші попередні дослідження встановили низку психологічних особливостей формування іміджу у спорті. Зокрема, визначено, що характерною ознакою спортивного іміджу є особливості його вербалізації. Встановлено вплив на формування іміджу у спорті міфологічного архетипу. Виявлений зв'язок іміджу ССД з катарсисом. Визначено, що на формування позитивного іміджу у спорті в системі ЗМІ здійснює вплив специфічний медійний комплексний код доступу. Встановлено залежність формування іміджу ССД від особливостей впливу різних видів ЗМІ. Таким чином, аналізуючи проблему формування іміджу у спорті за допомогою ЗМІ ми виходимо на більш широке поняття – психологію іміджу

у спорті, яке можна розглядати як новий напрямок досліджень психології іміджу.

Висновки і пропозиції. Визначені соціально-психологічні особливості впливу ЗМІ на аудиторії шанувальників спорту. За результатами проведеного дослідження можна зробити висновок, що до джерел інформації, що активно впливають на формування позитивного іміджу ССД відносяться телебачення, преса, радіо, Інтернет, тренери, спортсмени, спортивні менеджери різного рівня. Визначено новий науковий напрямок досліджень психології іміджу – психологію іміджу у спорті. Перспектива подальших досліджень полягає в дослідженні існуючих психологічних технологій, механізмів та інструментів ЗМІ з формування позитивного іміджу ССД. Потребують подальшого вивчення психологічні чинники формування за допомогою ЗМІ позитивного іміджу спортивного журналіста, спортивного психолога, викладача фізичного спортивного навчального закладу, учителя фізичної культури та спортивної організації.

Список літератури:

1. Богданов Е.Н., Зазыкин В.Г. Психологические основы «паблик рилейшнз». 2-е изд./ Е. Богданов, В. Зазыкин. - СПб.: Питер, 2003. - 208 с.
2. Ихсангалиева Г.К. Когнитивное картирование формирования имиджа. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.rusnauka.com/25_WP_2010/Philologia/71005.doc.htm
3. Ільїна Н. Застосування чуток // "PR-менеджер", 2006. - С.56-57. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://um.co.ua/10/10-8/10-86316.html>
4. Панасюк А.Ю. Как убеждать в своей правоте: современные психотехнологии убеждающего воздействия. - М., 2001. - 312 с.
5. Почепцов Г.Г. Имиджология / Г.В. Почепцов. – М.: Рефл-бук; К.: Ваклер, 2002. – 704 с.
6. Садовник О.О. Імідж та його формування засобами масової комунікації. Іміджеві характеристики українського спорту (За матеріалами українського спортивного аналітичного серверу uaSport.net та сайту спортивних новин Champion.com.ua) // Вісник Львівського університету. Серія журналістика. – 2004. – Випуск 25. – С. 509-513.
7. Футин В.Н., Шепель В.М., Титова Н.С. и др. Прикладная имиджология. Учебно-методическое пособие. - М.: МУБиУ, 2005. – 357 с.

References

1. Bogdanov E.N., Zazykin V.G. (2003). Psihologicheskie osnovy «pablik rileyshnz». 2-e izd./ E. Bogdanov, V. Zazykin. - SPb.: Piter.
2. Ihsangalieva G.K. (2010). Kognitivnoe kartirovanie formirovaniya imidzha. [Jelektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: http://www.rusnauka.com/25_WP_/Philologia/71005.doc.htm
3. Il'ina N. (2006). Zastosuvannja chutok // "PR-menedzher", 56-57. [Elektronnij resurs]. –

Rezhim dostupu: <http://um.co.ua/10/10-8/10-86316.html>

4. Panasjuk A.Ju. (2001). Kak ubezhdat' v svoej pravote: sovremennye psihotehnologii ubezhdashhego vozdejstvija. - M.

5. Pohepcov G.G. (2002). Imidzhelohija / G.V. Pohepcov. – M.: Refl-buk; K.: Vakler.

6. Sadovnik O.O. (2004). Imidzh ta jogo formuvannja zasobami masovoï komunikacii.

Imidzhevi harakteristiki ukrains'kogo sportu (Za materialami ukrains'kogo sportivnogo analitichnogo serveru uaSport.net ta sajtu sportivnih novin Champion.com.ua) // Visnik L'vivs'kogo universitetu. Serija zhurnalistika. – Vipusk 25, 509-513.

7. Futin V.N., Shepel' V.M., Titova N.S. i dr. (2005). Prikladnaja imidzhelohija. Uchebno-metodicheskoe posobie. - M.: MUBiU.

Tkachenko E.V.

cand.med.sci., assistant

Ukrainian Medical Stomatological Academy

Sidash J.V.

cand.med.sci., assistant

Ukrainian Medical Stomatological Academy

CONTROL LOCUS AND BEHAVIORAL STRATEGIES AS NEURO-DYNAMIC PROFILE IMPORTANT INDICES IN UMSA FOREIGN STUDENTS: THEORETICAL SIGNIFICANCE AND APPLIED ROLE

Summary. The article is devoted to assessing the control locus and behavioral strategies in Ukrainian Medical Stomatological Academy (Poltava) Iranian and Egyptian students. The results received are preceded with big literary review on the topic concerning these neuro-dynamic profile important indices, their study theoretical and applied significance. Left-handers and ambidexters among Ukrainian Medical Stomatological Academy students had mainly control external locus while dexters – the internal one among 63 UMSA Egyptian and 63 Iranian students of different courses and faculties both medical and dental profile. Left-handers (80%) preferred avoiding while right-handers (also 80%) – coping. The present work actuality is determined by following: assessing the control locus and behavioral strategies can be fruitful in Psychology, higher nervous activity Physiology, Dentistry, Pedagogics, Gynecology, Family planning, General medicine, Nephrology, Endocrinology, Pediatrics, management and agriculture in part.

Key words: control locus, behavioural strategies, interhemispherical asymmetry individual profile.

The problem formulation. Typologies study attracts many scientists attention both of theoretical and practical subjects but the publications biggest amount is dedicated to clinical area. There exists students vast exchange according to Bolon education system and in UMSA (Poltava) in part. We had and have Iranian and Egyptian students. The biggest scientific publications analyzed were taken from Iranian scientific journals.

The investigations and publications analysis. Personality one of the most important characteristics represents the degree of human independence and activity in his goals reaching as well as developing the personal responsibility for the events which happen with him/her [2, p.490-491]. First this characteristic investigative methods has been established in the USA in the 60th years of last century. “Locus of control” scale of J.Rotter belongs to one of the most known among them. Two locuses of control – external and internal as well as two people types – externals and internals – are differentiated. Externals think that environmental (natural and social) factors such as God, Destiny, happy case, success, other people are responsible for events in their life while the internals consider that only they are responsible for all, can do and can change everything what they want in their lives.

Locus of control characteristics for a definite personality is over-situative and universal [1, p.60-62]. One and the same control type characterizes given per-

sonality behavior both during non-luck and achievements. Externals can't live without communication and work better under the control. Internals don't want to be under the control and resist when someone manipulate them and try to deprive freedom from them. There is a consideration that psychological and psycho-somatic problems in externals are more often. J.Rotter created a theory of social learning.

Externality was associated with greater distress, suggesting a relationship between perceived helplessness in controlling one's life and distress [67, p.423-427]. Higher level of education and lower level of internal beliefs were related to better knowledge and safer use of pesticides among Egyptian farmers [41, p.3]. Adolescents with low internal health locus of control and high chance external health locus of control were more likely to have depressive symptoms than others [7, p.1043-1052]. There exists study of health locus of control in children suffering from asthma [40, p.439-461]. Obese pupils had significantly higher mean scores of internality [37, p.443-468]. Depressive inpatients are more depressive, more hopeless, more external, and less internal than patients with medical diseases; the Egyptian patients reach in general markedly higher level in depression (BDI) than the patients in the German samples, similar difference in the H-Scale (Hopelessness Scale) was only observed for the depressive samples [69, p.207-214].

By Iranian scientists data Holy Quran locus of control is the middle of external (outside) and internal (inside) [13, p.113-126].

The work about external control locus training recommending to enforce self-efficacy in women in part at using the counseling programs in fertility clinics represents a good example of control locus assessment in a complex with ethno-gender typological aspect [52, p.41].

Many publications are devoted to locus control assessment in Iranian students reflecting ethno-age and ethno-gender-age typological aspects. We met Iranian scientists work about interrelations between locus of control and academic degrees [48, p.117-143]. Locus of control is thought as rather important factor of family communication patterns [18, p.86-88], in part relatively to self-esteem in students [88, p.114-134]. There exist to be found tight correlations between creativity and internal control locus in Iranian students [63, p.145-182], between optimism and control locus in students [62, p.165-182], between internal (inside) control locus and self-efficacy in the students [14, p.115-125], between internal control locus and health-prompting behavior [8, p.7-16]. There is a work without these correlations between creativity and internal locus of control, only with emphasizing the necessity to develop creativity and control locus [30, p.139-159].

Other works touched necessity of determining the internal and external locus of control in the patients with diabetes mellitus for the doctor and the patient optimal conversation as well as following the therapy [89, p.249-258]. Mother's internal control locus in Iran is considered as positive for children creativity, for diabetes mellitus treatment in children in Yazd [64, p.85-96; 19, p.804-813], positive correlation between internal control locus and good self-care behavior in the patients with insulin-independent diabetes mellitus while speaking about so-called health locus of control [50, p.17-22]. Iranian scientists study locus of control in the students in gender aspect in Tabriz [42, p.76-82]. Iranian scientists from Tarbiat Modares University as well as Medical school of Shahid Beheshti University proposed the term "creative defensive strategies" for people with increased creativity [66]. There is a work dedicated to comparison of Persian, Kurdish and Turkish ethnic groups in Iran on this subject moreover in gender aspect [20, p.71-75].

Ethno-gender-age aspect is reflected in the works about positive relations between internal locus of control and marital adjustment in fertile and infertile couples [11, p.137-156], comparison of behavioral activation/inhibition systems and locus of control among girls and boys university students [75, p.7-26], asthma in adult Iranian men and women with emphasized tendency to externality [51, p.137-143], about alexythymia in Iranian students boys and girls [12, p.13-32], control locus in normal hearing students (more internal) and the ones with hearing impairment (more external) [28, p.67-73], students' (boys and girls) control locus relationship with the teachers disciplining various types [70, p.83-97], between control locus, cog-

nitive self-consciousness and fear of failure in the students with and without learning disabilities [46, p.44-59], control internal locus dominance in women who are undergone to breast self-examinations [71, p.43-51]. Ethno-gender-age aspect was found to be informed in the work which main statement is that control locus is social adjustment related factor in the intelligent school students and gender is a related factor in their social adjustment (the results say that there was no significant difference between personal adjustment and gender, but social adjustment in the intelligent girls was more that intelligent boys [47, p.159-165]. Creativity creating necessity in the employed mother and their children together with locus of control was discussed in [9, p.29-40].

We met following data while analyzing the scientific sources from Iraqi journals. Cognitive styles are known to be applied in management [22, p.810-812]. We met work about control locus connections with ethnic typological aspect of the Greek scientists on internal control locus positive association with self-esteem in dialysis patients [82, p.136-140].

Locus of control measurement can influence on study achievement in Egypt, there are tryings to modify students' locus of control [6, p.64-71], can be important in time management for games trainers and teachers in physical education [10, p.232-239]. A direct significant correlation exists between psycho-cognitive attitude towards mental training and the locus of control among the couches with internal control [36, p.97-102], in companies because of relationships between accounting figurers objectivity and locus of control [33, p.157-163]. There are special multidimensional scales for assessing the locus of control in the students for instance the Levenson's one [32, p.258470].

Control locus is described together with ethno-age aspect. There exists study about children's health locus control scale Egyptian version (in primary and preparatory schools students) [3, p.139-173].

Ethno-gender-age aspect in a complex with control locus assessment found its reflection in the work about sociodemographic factors in Arab children (Egyptians, Jordanians and Saudis) with autism spectrum disorders [15, p.65].

Locus of control is described in the scientific literature in dentistry in ethnic typological aspect. Australian and Swedish dentists works are devoted to assessing the anxiety and fear at a dental reception [84, p.453-459], separately the Australian ones [17, p.179-186], the Finnish ones in the diabetics (with finding out the correlation between dental and diabetic locus of control [56, p.127-131].

Control locus is also described in a complex with ethno-age aspect. For example, it was assessed at decay and gingival problems before and after conversations about dental health in the Indian students [68, p.42-48], in a complex with assessing the anxiety at dental reception in them [5, p.9-14], separately without assessing the anxiety – in the Swedish teenagers [65, p.249-265].

Control locus is described in dentistry together with ethnic-gender-age typological aspect in the Spanish students [26, p.327-337], in the dental students from India [4, p.110-115].

Locus of control is assessed together with behavioral strategies in part at stress for predicting the students' general health [39, p.630-635], in females at group reality therapy [16, p.59-68].

Behavioral strategies (coping and avoiding) belong to another important typological aspect, study and taking into account of which is rather actual in dentistry. We found works about coping in the American patients at surgical preparing [58, p.435-439; 57, p.1237-1243].

American dentists assessed children's coping patterns with aversive stomatological treatment [61, p.236-246], the Irish ones – while anesthetizing at caries [25, p.30-36].

Coping strategies study represents important and interesting problem which is in scientists focus in different branches of theoretical and practical medicine, in various countries: Iran (with age and gender-age aspects adding) [31, p.1-9; 86, p.208-215; 85, p.36-40; 54, p.16547; 87, p.18944], Sudan [55, p.489-512], in part in men (with gender aspect adding to the ethnic one) [49, p.1177-1196], with ethno-gender-age typological aspect adding [80, p.1631-1636], in women with gender aspect adding [21, p. 944-953], in children with age aspect adding [29, p.12-22], in Australia [73, p.383-388], Canada [79, p.199-212], in the USA [72, p.993-1003; 60; 81, p.300-315], with age aspect adding [23, p.631-648; 43, p. 389-396; 44, p.585-591], Ethiopia and Kenia [59, p.203-211], Turkey [83, p.79], England (there is a link between parental locus of control and the locus of control, self-esteem in children [38, p.41-55]. And moreover this personality cognitive style is described taking into account other human typological aspects representing one of them like in the works from other countries.

There is so-called internalizing syndrome (depression, anxiety) described in part in England in children, adolescents and young men (after these people growing) [53, p.938-946]. Internalizing behavior has positive correlation in boys further parenting behavior [74, p.969-986]. These problems are described and compared in the Americans different populational groups [27, p.22-31].

There are also the terms “externalizing behavior”, “externalizing syndrome”. In part it is known that children's externalizing behavior predicts maternal and paternal consistency lower levels [24, p.1387-1398; 35, p.1-14]. Externalizing problems high levels at 30 and 42 months negatively predict children's effortful control a year later and intrusive parenting in the adulthood [34, p.953-968]. These problems are described and compared in the Americans different populational groups [45, p.838-843]. The scientists from Netherlands found out that there had been a link between borderline intellectual disabilities and externalizing behavior in part concerning parenting [77, p.1-12; 76, p.237-251]. They also assessed executive functions and

processing speed in children with mild to borderline intellectual disabilities and externalizing behavior problems (differences in inhibition and cognitive flexibility were more expressed at impaired executive functions together with externalizing behavior problems that only at impaired executive functions) [78, p.442-462].

Unsolved problems parts the given article is dedicated to. The problem is interrelations between interhemispherical asymmetry individual profile and neuro-dynamic profile indices (control locus, behavioral strategies). Such problems like other human typologies represent the subject of differential psychology which belongs to the scientific directions in priority nowadays. To our mind this investigation results can emphasize this as well to widen not only the theoretical but the applied aspects of the questions discussed.

The data about mentioned interrelations between interhemispherical asymmetry individual profile, control locus and behavioral strategies are rather absent in scientific literature.

The work aim: to assess control locus and behavioral strategies in UMSA Iranian and Egyptian students dependently on their interhemispherical asymmetry individual profile.

The investigation tasks:

1. To assess interhemispherical asymmetry individual profile in the investigated people group: number of dexters, sinisters as well as ambidexters.
2. To assess personality cognitive style parameters: locus-control (internal and external); reacting styles in complicated life situations (coping and avoiding).

We performed our work on 63 UMSA students from Iran and 63 from Egypt from different courses, fellows (50) and girls (13), 19-27 years in age.

The results received

Left-handers and ambidexters among Ukrainian Medical Stomatological Academy students had mainly control external locus while dexters – the internal one among 63 UMSA Egyptian and 63 Iranian students of different courses and faculties both medical and dental profile. Left-handers (80%) preferred avoiding while right-handers (also 80%) – coping.

The results received discussion

Control locus is an index characterizing human feature to consider external factors (external control locus) or internal factors as well as human own abilities and forces (internal control locus) as the responsible ones for his activity results. Lefties are considered to be more emotional, sometimes living in their own, often surrealistic, world, possessing extrasensoric abilities (as a result of right hemisphere bigger development in them) and that is why they believe in miracles, help from the Skies, Destiny in bigger extent in comparison with dextrals. Dextrals are realists more, they use to do something for their aims reaching.

There are 2 main ways of reacting to the situation: 1) coping; 2) avoiding.

Avoiding is refusal from the problem solution and corresponding concrete actions for comfortable state saving. Coping represents constructive activity directed to solving the situation, coming through it. Lefties give

the preference to avoiding while dextrals to coping as reacting styles in difficult situations. We suggest that it can be connected to the peculiarities described above according to which dextrals are bigger realistic in life and often act by themselves without other people help.

As a conclusion

As a conclusion, we would like to mention that assessing the control locus and behavioral strategies can be fruitful in Psychology, higher nervous activity Physiology, Dentistry, Pedagogics, Gynecology, Family planning, General medicine, Nephrology, Endocrinology, Pediatrics, management and agriculture in part.

Further investigations directions. Our further investigations will be dedicated to personality other cognitive style parameters assessment in HSEEU "UMSA" students from Iran, Egypt and other countries.

Література

1. Столяренко О.Б. Психологія особистості /О.Б.Столяренко: Навч.посібник.-К.: Центр учбової літератури, 2012.-280с.
2. Столяренко Л.Д. Психология личности /Л.Д.Столяренко, С.И.Самыгин.-Изд.-е 2-е.-Ростов н/Д: Феникс, 2011.-575с.
3. Abdel Gawwad E. Developing and testing of an Egyptian version of Children's Health Locus Control scale /E.Abdel Gawwad, M.H.Ahmed, M.M.Kamal //J Egypt Health assoc.-1999.-Vol.74, N.1.-2.-P.139-173.
4. Acharya S. Professionalization and its effect on health locus of control among Indian dental students /S.Acharya //J Dent Educ.-2008 Jan.-P.110-115.
5. Acharya S. Dental anxiety and its relationship with selfperceived health locus of control among Indian dental students /S.Acharya, D.K.Sangam //Oral Health Prev Dent.-2010.-Vol.8, N.1.-P.9-14.
6. Afifi M. Adolescents' use of health services in Alexandria, Egypt: association with mental health problems /M.Afifi //East Mediterr Health J.-2004 Jan-Mar.-Vol.10, N.1-2.-P.64-71.
7. Afifi M. Health locus of control and depressive symptoms among adolescents in Alexandria, Egypt /M.Afifi //East Mediterr Health J.-2007 Sep-Oct.-Vol.13, N.5.-P.1043-1052.
8. Aghamolaei T. Health locus of control and its relation with health-promoting behaviors among people over 15 in Bandar Abbas, Iran /T.Aghamolaei, S.S.Tavafian, A.Ghanbarnejad //Journal of Health Administration.-2014.-Vol.17, N.55.-P.7-16.
9. Alborzi M. Mediating role of locus of control on the relationship between employed mothers' attitudes to creativity and children's creativity /M.Alborzi // Contemporary Psychology.-Fall 2013.-Vol.7, N.2(14).-P.29-40.
10. Ali N.S. Identification of stressors, level of stress, coping strategies, and coping effectiveness among Egyptian mastectomy patients /N.S.Ali, H.Z.Khalil //Cancer Nurs.-1991 Oct.-Vol.14, N.5.-P.232-239.
11. Alipour A. The relationship between attachment styles and locus of control with marital adjustment in infertile and fertile couples /A.Alipour, H.Zare,

N.D.Rahmani //Counseling Research and Development.-Summer 2011.-Vol.10, N.38.-P.137-156.

12. Alwardani Someeh S. The relationship between alexithymia and the locus of control with type D personality among students /S.Alwardani Someeh, A.Abbasi, F.Ghorbani //Journal of Personality & Individual Differences.-Fall 2014.-Vol.3, N.5.-P.13-32.

13. Amdi Mazaheri M. Locus of control in Quran's view, with emphasis on concept of determinism & free will /M.Amdi Mazaheri, Q.Darzi //Interdisciplinary Quranic Studies.-March+August 2013.-Vol.4, N.1.-P.113-126.

14. Amidi Mazaheri M. Locus of control and general self-efficacy in students of Isfahan university of Medical Sciences /M.Amidi Mazaheri, M.Hosseini //Armaghan Danesh.-June 2013.-Vol.18, N.2(74).-P.115-125.

15. Amr M. Sociodemographic factors in Arab children with Autism Spectrum Disorders /M.Amr, W. Bu Ali, H.Hablas, D.Raddad, F.El-Mehesh, A.H.El-Gilany, H.Al-Shamy // Pan Afr Med J.-2012.-N.13.-P.65.

16. Amri M. Effectiveness of group reality therapy training in the locus of control and coping strategies /M.Amri, H.Aghamohammadian Sherbaf, A.Kimiayi //Andisheh va Raftar (Applied Psychology).-Summer 2012.-Vol.6, N.24.-P.59-68.

17. Armfield J.M. Development and psychometric evaluation of the Index of Dental Anxiety and Fear (IDAF-4C+) /J.M.Armfield //Psychol Assess.-2010 Jun.-Vol.22, N.2.-P.279-287.

18. Anvari Mohammad H. Relationship among dimensions of family communication patterns and locus of control with self-efficacy (short communication) /H.Anvari Mohammad, B.Kajbaf Mohammad, S.Montazeri Mohammad, P.Sajjadian //Zahedan Journal of Research in Medical Sciences (Tabib-e-Shargh).-May 2014.-Vol.16, N.5.-P.86-88.

19. Ardekani M.A. Correlation between Self Efficacy, Type D Personality and Health locus of control with Control of Blood Sugar in Patients with Diabetes Type II /M.A.Ardekani, H.Zare, A.Alipor, H.Poursharifi, Kh.A.Sheibani //JSSU.-2013.-Vol.20, N.6.-P.804-813.

20. Azzam H.A. The expression and concentration of CD40 ligand in normal pregnancy, preeclampsia, and hemolytic anemia, elevated liver enzymes and low platelet count (HELLP) syndrome / H.A.Azzam, N.K. Abousamra, H.Goda, R. El-Shouky, A.H. El-Gilany //Blood Coagul Fibrinolysis.-2013 Jan.-Vol.24, N.1.-P.71-75.

21. Badri A. Experiences and psychosocial adjustment of Darfuri female students affected by war: an exploratory study /A.Badri, H.W. Van den Borne, R.Crutzen //Int J Psychol.-2013.-Vol.48, N.5.-P.944-953.

22. Bakhiet S.F. A note on a new study of intelligence in Egypt /S.F.Bakhiet, R.Lynn //Psychol Rep.-2014.-Vol.115, N.3.-P.810-812.

23. Bates L. Sudanese refugee youth in foster care: the "lost boys" in America /L.Bates, D.Baird, D.J.Johnson, R.E.Lee, T.Luster, C.Rehagen //Child Welfare.-2005 Sep-Oct.-Vol.84, N.5.-P.631-648.

24. Besemer S. Bidirectional Associations Between Externalizing Behavior Problems and Maladaptive Parenting Within Parent-Son Dyads Across Childhood /S.Besemer, R.Loeber, S.P.Hinshaw, D.A.Pardini // *J Abnorm Child Psychol.*-2016 Oct.-Vol.44, N.7.-P.1387-1398.
25. Carlson P. Dental caries, age and anxiety: factors influencing sedation choice for children attending for emergency dental care /P.Carlson, R.Freeman // *Community Dent Oral Epidemiol.*-2001 Feb.-Vol.29, N.1.-P.30-36.
26. Carrillo-Diaz M. Adaptation and psychometric properties of the Spanish version of the Index of Dental Anxiety and Fear (IDAF-4C+) /M.Carrillo-Diaz, A.Crego, J.M.Armfield, M.Romero // *Oral Health Prev Dent.*-2012.-Vol.10, N.4.-P.327-337.
27. Coley R.L. Parental endorsement of spanking and children's internalizing and externalizing problems in African American and Hispanic families /R.L.Coley, M.A.Kull, J.Carrano // *J Fam Psychol.*-2014 Feb.-Vol.28, N.1.-P.22-31.
28. Davoudi I. Social skill, life satisfaction and locus of control in normalhearing and hearing-impaired students /I.Davoudi, R.Mazarei Kascani, M.H.Mehrabi Zade // *Auditory and Vestibular Research.*-2014.-Vol.23, N.2.-P.66-73.
29. Doocy S. Preventing malnutrition in children under two (PM2A): a case study in the food insecure context of South Sudan //S.Doocy, H.Tappis, A.Paul, R.Klemm, S.Funna // *World Health Popul.*-2013.-Vol.14, N.4.-P.12-22.
30. Dorostian E. An investigation of the effects of REBT group counseling on student's creativity and locus of control /E.Dorostian, P.Mirzakhani // *Innovation & Creativity in Humna science.*-Winter 2014.-Vol.3, N.3.-P.139-159.
31. Ebrahimi H. The effect of training problem-solving skills on coping skills of depressed nursing and midwifery students /H.Ebrahimi, A.S.Barzanjeh, S.Ghavipanjeh, A.Farnam, L.Gholizadeh // *J Caring Sci.*-2013 Feb.-Vol.2, N.1.-P.1-9.
32. El-Gilany A.-H. Newborn first feed and pre-lacteal feeds in Mansoura, Egypt /A.-H.El-Gilany, M.Doaa // *Biomed Res Int.* 2014.-Vol.2014.-P.258470.
33. El-Gilany A.-H. Cytogenetic and comorbidity profile of Down syndrome in Mansoura University Children's hospital, Egypt /A.-H.El-Gilany, S.Yahia, M.Shoker, F.El-Dahtory // *Indian J Hum Genet.*-2011 Sep-Dec.-Vol.17, N.3.-P.157-163.
34. Eisenberg N. Externalizing symptoms, effortful control, and intrusive parenting: A test of bidirectional longitudinal relations during early childhood /N.Eisenberg, Z.E.Taylor, K.F.Widaman, T.L.Spinrad // *Dev Psychopathol.*-2015 Nov.-Vol.27(4 Pt 1).-P.953-968.
35. Elam K.K. Marital stress and children's externalizing behavior as predictors of mothers' and father's parenting /K.K.Elam, L.Chassin, N.Eisenberg, T.L.Spinrad // *Dev Psychopathol.*-2017 Jan.-P.1-14.
36. Elsheshtawy E.A. Coping strategies in Egyptian ladies with breast cancer /E.A. Elsheshtawy, W.F.Abo-Elez, H.S.Ashour, O.Farouk, M.I.El Zaafarany // *Breast Cancer (Auckl).*-2014 Jun.-N.8.-P.97-102.
37. Fetohy E.M. Health locus of control beliefs among school children /E.M.Fetohy.-2001.-Vol.76, N.5-6.-P.443-468.
38. Flouri E. Parental interest in children's education, children's self-esteem and locus of control, and later educational attainment: twenty-six year follow-up of the 1970 British Birth Control /E.Flouri // *Br J Educ Psychol.*-2006 Mar.-Vol.76 (Pt 1).-P.41-55.
39. Foroutani M.R. Power of emotional intelligence, coping strategies and locus of control in predicting students' general health /M.R.Foroutani, M.Bagherian, S.Kazemian // *Journal of Research and Health.*-2014.-Vol.4, N.1.-P.630-635.
40. Ftohy E.M. Cognitive predictors of self-management behavior of asthmatic children and their families in Alexandria /E.M.Ftohy, E.S. Abdel-Gawwad, M.M.Kamal, M.D. El-Bourgy, H.El-Mallawani // *J Egypt Public Health Assoc.*-1999.-Vol.74, N.3-4.-P.439-461.
41. Gaber S. Effect of education and health locus of control on safe use of pesticides: a cross sectional random study /S.Gaber, S.H.Abdel-Latif // *J Occup Med Toxicol.*-2012 Feb.-N.7.-P.3.
42. Gargari R.B. Academic Procrastination: The Relationship Between Causal Attribution Styles and Behavioral Postponement /R.B.Gargari, H.Sabouri, F.Norzad // *Iran J Psychiatry Behav Sci.*-2011.-Vol.5, N.2.-P.76-82.
43. Geltman P.L. The "lost boys" of Sudan: use of health services and functional health outcomes of unaccompanied refugee minors resettled in the U.S. /P.L.Geltman, W.Grant-Knight, H.Ellis, J.M.Landgraf // *J Immigr Minor Health.*-2008 Oct.-Vol.10, N.5.-P.389-396.
44. Geltman P.L. The "lost boys of Sudan": functional and behavioral health of unaccompanied refugee minors re-settled in the United States /P.L.Geltman, W.Grant-Knight, S.D.Mehta, C.Lloyd-Travaglini, S.Lustig, J.M.Landgraf, P.H.Wise // *Arch Pediatr Adolesc Med.*-2005 Jun.-Vol.159, N.6.-P.585-591.
45. Gershoff E.T. Longitudinal links between spanking and children's externalizing behaviors in a national sample of white, Black, Hispanic, and Asian American families /E.T.Gershoff, J.E.Lansford, H.R.Sexton, P.Davis-Kean, A.J.Sameroff // *Child Deve.*-2012 May-Jun.-Vol.83, N.3.-P.838-843.
46. Ghanbari A. A comparative locus of control, cognitive self-consciousness and fear of failure /M.Ghanbari Talb, R.Bagerian, M.Nadri Lordjani // *Journal of Learning Disabilities.*-Fall 2013.-Vol.3, N.1(8).-P.44-59.
47. Ghartapper A. Relationship between personal and social adjustment with locus of control and gender in intelligent high school student /A.Ghartapper, S.Talepasand, G.Manshaee, M.Abolfathi, M.Solhi, S.Gharatappeh // *Health Education and Health Promotion (Persian).*-Summer 2015.-Vol.3, N.2.-P.159-165.
48. Ghonsooly B. Validating Locus of Control Questionnaire and Examining its Relation to General English (GE) Achievement /B.Ghonsooly, M.Elahi

- //The Journal of Teaching Language Skills (JTLS) Vol. 2, No. 1, Spring 2010, Ser. 59/4.-P.117-143.
49. Goodman J.H. Coping with trauma and hardship among unaccompanied refugee youth from Sudan //J.H.Goodman //Qual Health Res.-2004 Nov.-Vol.14, N.9.-P.1177-1196.
50. Hatamloo Sadabadi M. The role of health locus of control on self-care behaviors in patients with type II diabetes //M. Hatamloo Sadabadi, H.Poursharifi, J.Babapour Kheiroddin //Medical Journal of Tabriz University of Medical Sciences.-October-November 2011.-Vol.33, N.4.-P.17-22.
51. Heydari H. Asthma control on the basis of perceived stress, locus of control, and self-efficacy in the patients with adult asthma //H.Heydari, B.Dolatshahi, A.Mahdaviani, A.Eslaminejad //Practice in Clinical Psychology.-April 2015.-Vol.3, N.2.-P.137-143.
52. Jafari H. The association of self efficacy with health locus of control and psychological distress in infertile women //H.Jafari, R.Latifnejad Roudsari, M.Mo-darres, F.Vahid Roudsari //International Journal of Fertility and Sterility.-Summer 2013.-Vol.7.-N. Suppl 1.-P.41.
53. Jensen S.K. Effect of Early Adversity //S.K.Jensen, E.W.Dickie, D.H.Shwartz, C.J.Evans, I.Dumontheil, T.Paus, E.D.Barker //JAMA Pediatr.-2015 Oct.-Vol.169, N.10.-P.938-946.
54. Karimi Moonaghi H. Struggling towards diagnosis: experiences of Iranian diabetes //H.Karimi Moonaghi, H.Namdar Areshtanab, L.Joibari, M.Arshadi Bostanabad, H.McDonald //Iran Red Crescent Med.-2014 Jul.-Vol.16, N.7.-P.16547.
55. Khawaia N.G. Difficulties and coping strategies of Sudanese refugees: a qualitative approach //N.G.Khawaia, K.M.White, P.Schweitzer, J.Greenlade //Transcult Psychiatry.-2008 Sep.-Vol.45, N.3.-P.489-512.
56. Knecht M.C. Locus of control beliefs predicting oral and diabetes health behavior and health status //M.C.Knecht, A.M.Syrjälä, M.L.Knuutila //Acta Odontol Scand.-1999 Jun.-Vol.57, N.3.-P.127-131.
57. Litt M.D. Coping with oral surgery by self-efficacy enhancement and perceptions of control //M.D.Litt, C.Nye, D.Shafer //J Dent Res.-1993 Aug.-Vol.72, N.8.-P.1237-1243.
58. Litt M.D. Preparation for oral surgery: evaluating elements of coping //M.D.Litt, C.Nye, D.Shafer //Behav Med.-1995 Oct.-Vol.18, N.5.-P.435-439.
59. Luster T. The Lost Boys of Sudan: coping with ambiguous loss and separation from parents //T.Luster, D.Qin, L.Bates, D.Johnson, M.Rana //Am J Orthopsychiatry.-2009 Apr.-Vol.79, N.2.-P.203-211.
60. Luster T. The experiences of Sudanese unaccompanied minors in foster care //T.Luster, A.J.Saltarelli, M.Rana, D.B.Qin, L.Bates, K.Burdick, D.Baird //J Fam Psychol.-2009 Jun.-Vol.23, N.3.-P.386-395.
61. Miller S.M. Patterns of children's coping with an aversive dental treatment //S.M.Miller, P.Roussi, G.C.Caputo, L.Kruus //Health Psychol.-1995 May.-Vol.14, N.3.-P.236-246.
62. Moradi A. Waiting for savior based on hope, optimism, and locus of control on students //A.Moradi, M.S.Qalamkary //Mashreq-e Mouood.-Spring 2014.-Vol.8, N.29.-P.165-181.
63. Moradi Pordanjani H. Studying the relationship between motivation achievement, locus of control and risk-taking with creativity //H. Moradi Pordanjani, P.Jaafari, M.Ghasemi Pirbaloti, S.Sadeghi, H.Heidari //Innovation & Creativity in Human Science.-Spring 2014.-Vol.3, N.4.-P.165-182.
64. Morowati-Sharifabad M.A. Predictors of self-Care Behaviors among Diabetic Patients Referred to Yazd Diabetes Research Center Based on Extended Health Belief Model //M.A.Morowati-Sharifabad, N. Rouhani Tonekaboni, M.H. Baghianimoghadam //JSSU.-2007.-Vol.15, N.3.-P.85-96.
65. Östberg A.L. Oral health locus of control in a Swedish adolescent population //A.L. Östberg, K.H.Abrahamsson //Acta Odontol Scand.-2013 Jan.-Vol.71, N.1.-P.249-255.
66. Ourang T. The Study of Defense Mechanisms Pattern Regarding Creative Thinking Level //T.Ourang, P.A.Fallah, M.Dezhkam //Advances in Cognitive Science.-2010.-Vol.12.-№3.-P.49-58.
67. Papanikolaou V. Relationship of locus of control, psychological distress, and trauma exposure in groups impacted by intense political conflict in Egypt //V.Papanikolaou, M.Gadallah, G.R.Leon, E.Massou, G.Prodromitis, A.Skembris, J.Levett //Prehosp Disaster Med.-2013 Oct.-Vol.28, N.5.-P.423-427.
68. Potdar S. Relationship of locus of control with plaque and gingival status before and after oral health education in a group of college students – an experimental study //S.Potdar, N.Lakshminarayan, S.Goud Reddy //Int J Dent Hyg.-2015 Feb.-Vol.13, N.1.-P.42-48.
69. Räder K.K. Locus of control of depressive patients in cross-cultural comparison //K.K. Räder, G.Krampen, A.S.Sultan //Fortschr Neurol Psychiatr.-1990 Jun.-Vol.58, N.6.-P.207-214.
70. Ramezani G. The relationship between students' locus of control with their tendencies to types of discipline styles of teachers //G.Ramezani, Y.Kazemi, H.Alaei //Quarterly Journal of New Approach in Educational Administration.-Summer 2013.-Vol.4, N.2(14).-P.83-97.
71. Sahraee A. Predictor factors of health locus of control for breast self-examination based on health belief model //A.Sahraee, A.Noroozi, R.Tahmasbi //Iranian Quarterly Journal of Belief Disease.-Spring 2013.-Vol.6.-N.1(20).-P.43-51.
72. Salomons T.V. Individual differences in the effects of perceived controllability on pain perception: critical role of the prefrontal cortex //T.V.Salomons, T.Johnstone, M.M.Backonja, A.J.Snackman, R.J.Davidson //J Cogn Neurosci.-2007 Jun.-Vol.19, N.6.-P.993-1003.
73. Savic M. Separation from family and its impact on the mental health of Sudanese refugees in Australia: a qualitative study // M.Savic, A.Chur-Hansen, M.A.Mahmood, V.Moore //Aust N Z J Public Health.-2013 Aug.-Vol.37, N.4.-P.383-388.

74. Serbin L.A. The impact of children's internalizing and externalizing problems on parenting: Transactional processes and reciprocal change over time /L.A.Serbin, D.Kingdon, P.L.Ruttle, D.M.Stack //Dev Psychopathol.-2015 Nov.-27 (4 Pt 1).-P.969-986.
75. Shahandeh M. Comparison of behavioral activation/inhibition systems and locus of control among girls and boys university students /M.Shahandeh, A.R. Agha Yousefi //Journal of Applied Psychology.-Fall 2012.-Vol.6, N.3(23).-P.7-26.
76. Schuiringa H. Effectiveness of an Intervention for Children with Externalizing Behavior and Mild to Borderline Intellectual Disabilities: A Randomized Trial /H. Schuiringa, M. van Nieuwenhuijzen, B.Orobio de Castro, J.E.Lochman, W.Mattys // Cognit Ther Res.-2017.-Vol.41, N.2.-P.237-251.
77. Schuiringa H. Parenting and parent-child relationship in families of children with mild to borderline intellectual disabilities and externalizing behavior /H. Schuiringa, M. van Nieuwenhuijzen, B.Orobio de Castro, W.Mattys //Res Dev Disabil.-2015 Jan.-N.36.-P.1-12.
78. Schuiringa H. Executive functions and processing speed in children with mild to borderline intellectual disabilities and externalizing behavior problems /H. Schuiringa, M. van Nieuwenhuijzen, B.Orobio de Castro, W.Mattys //Child Neuropsychol.-2017 May.-Vol.23, N.4.-P.442-462.
79. Simich L. Meanings of home and mental well-being among Sudanese refugees in Canada /L.Simich, D.Este, H.Hamilton //Ethn Health.-2010 Apr.-Vol.15, N.2.-P.199-212.
80. Tappis H. Food security and development in South Sudan: a call to action /H.Tappis, S.Doocy, A.Paul, S.Funna //Public Health Nutr.-2013 Sep.-Vol.16, N.9.-P.1631-1636.
81. Tempany M. What research tells us about the mental health and psychosocial wellbeing of Sudanese refugees: a literary review /M.Tempany //Transcult Psychiatry.-2009 Jun.-Vol.46, N.2.-P.300-315.
82. Theofilou P. Self-esteem in Greek dialysis patients the contribution of health locus of control /P.Theofilou // Iranian Journal of Kidney Diseases (JKD).-March 2012.-Vol.6, N.2.-P.136-140.
83. Tuncay T. The relationship between anxiety, coping strategies and characteristics of patients with diabetes /T.Tuncay, I.Musabak, D.E.Gok, M.Kutlu //Health Qual Life Outcomes.-2008 Oct.-Vol.6.-P.79.
84. Wide Boman U. Translation and psychometric properties of the Swedish version of the Index of Dental Anxiety and Fear (IDAF-4C+) /U.Wide Boman, J.M.Armfield, S.G.Carlsson, J.Lundgren //Eur J Oral Sci.-2015 Dec.-Vol.123, N.6.-P.453-459.
85. Yazdani M. The effect of laughter Yoga on general health among nursing students /M.Yazdani, M.Esameilzadeh, S.Pahlavanzadeh, F.Khaledi //Irna J Nurs Midwifery Res.-2014 Jan.-Vol.19, N.1.-P.36-40.
86. Yazdani M. The effectiveness of stress management training program on depression, anxiety and stress of the nursing students /M.Yazdani, S.Rezaei, S.Pahalvanzadeh //Iran J Nurs Midwifery Res.-2010 Fall.-Vol.15, N.4.-P.208-215.
87. Yazdkhasti M. Empowerment and coping strategies in menopause women: a review /M.Yazdkhasti, M.Simbar, F.Abdi //Iran Red Crescent Med J.-2015 Mar.-Vol.17, N.3.-P.18944.
88. Yoselyani Gh. The relationship between discipline desired behavior and family functioning, locus of control and self-esteem of students /Gh.Yoselyani, M.Habibi, S.Soleymani //Journal of School Psychology.-Summer 2012.-Vol.1, N.2.-P.114-134.
89. Zahednezhad H. Relationship between Health locus of control, slip memory and Physician-Patient relationship with Adherence in Type II Diabetic Patients /H.Zahednezhad, H.Poursharifi, J.Babapour //JSSU.-2012.-Vol.20, №2.-P.249-258.

ФИЛОЛОГИЧЕСКИЕ НАУКИ

Horbolis L. M.

*doctor of philology, professor of the Department of Ukrainian Language and Literature,
Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko*

Горболіс Лариса Михайлівна

*доктор філологічних наук, професор кафедри української мови і літератури,
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка*

IMAGES OF THE PLAY «IN THE BEGINNING AND IN THE END OF TIMES» BY PAUL ARIE: INTERMEDIAL VECTOR OF RESEARCH ОБРАЗИ П'ЄСИ ПАВЛА АР'Є «НА ПОЧАТКУ І НАПРИКІНЦІ ЧАСІВ»: ІНТЕРМЕДІАЛЬНИЙ ВЕКТОР ДОСЛІДЖЕННЯ

Summary: The article in the intermediary aspect clarified the peculiarities of artistic modelling of images in the play “In the Beginning and in the End of Times” by a modern Ukrainian playwright Pavlo Arie and in the performance of the Lviv Academic Drama Theater named after Lesya Ukrainka “Baba Prisia” directed by Oleksii Kravchuk with an emphasis on the value of artistic finds to form a common concepts of works, expressiveness of the ideological and thematic direction, problems of works. The significance of costumes, details, scenery, video accompaniment for the disclosure of psychology, characters of heroes and reproduction of the conflict of the work is investigated. The coordinates of the material and spiritual life of the heroes of the play were marked and analysed. P. Arie, A. Kravchuk masterfully conveyed the volatility of moods, the complex body of experiences of the heroes. The director, artist, actors emphasize with the help of music, details, colours, sounds, emotions, facial expressions, gestures, movements the characters at all levels that were possible for stage realization.

Key words: heroes, zone, intermedialist, scene, image, play, conflict.

Анотація: У статті в інтермедіальному аспекті з'ясовано особливості художнього моделювання образів у п'єсі сучасного українського драматурга Павла Ар'є «На початку і наприкінці часів» та виставі Львівського академічного драматичного театру імені Лесі Українки «Баба Прісія» режисера Олексія Кравчука з акцентуванням на значенні мистецьких знахідок для формування загальної концепції творів, вираження ідейно-тематичного спрямування, проблематики творів. Досліджується значення костюмів, деталей, декорацій, відеосупроводу для розкриття психології, характерів героїв, відтворення конфлікту твору. Означено й проаналізовано координати матеріального і духовного життя героїв п'єси. П. Ар'є, О. Кравчук майстерно передали мінливість настроїв, складний корпус переживань герої. Режисер, актори, художник виразноють героїв на всіх можливих для сценічної реалізації рівнях: за допомогою музики, деталей, кольорів, звуків, емоцій, міміки, жестів, рухів.

Ключові слова: герої, зона, інтермедіальність, сцена, образ, п'єса, конфлікт.

Постановка проблеми. Література в усі часи активно відображає реалії життя, реагує на злободенні проблеми, акцентує на важливому, намагається пояснювати причинно-наслідкові зв'язки, виявляє та аналізує показове й закономірне, прогнозує можливе, застерігає від небезпек. Масштабною подією з апокаліптичною складовою в житті України й світу стала аварія на Чорнобильській АЕС, що не лише змінила свідомість і психологію людей, негативно позначилася на їхньому здоров'ї, а й вплинула на культуру, зокрема постмодерне письмо літературних творів.

Серед творів на чорнобильську тематику помітне місце посідає п'єса П. Ар'є «На початку і наприкінці часів», у якій порушено складні питання про загублену в чорнобильській зоні людину та українську культуру. П'єса з успіхом іде у Львівському драматичному театрі імені Лесі Українки (режисер О. Кравчук), Київському академічному експериментальному театрі «Золоті ворота» (режисер С. Жирков) разом із «Молодим театром». Виставу було представлено в Сумах на IV фестивалі «Чехов фест» у травні 2016 року. У нашій статті апелюємо саме до цієї сценічної версії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Твір цікавив багатьох літературних критиків, театрознавців, літературознавців, театральних режисерів, акторів і, звісно, глядачів. Цей твір письменника був об'єктом пильної уваги О. Вергеліса, І. Непокори, В. Солов'юк та ін., які висвітлювали тематику, проблематику, композиційні особливості, хронотоп, паратекстуальність, інтертекстуальність тощо. Проте переважна більшість публікацій має оглядовий характер, вони стосуються або літературного твору, або його сценічної реалізації. На сьогодні ефективними, актуальними та перспективними є інтермедіальні студії, що підкреслюють українські дослідники О. Брайко, Л. Генералюк, Д. Наливайко, В. Просалова, Г. Ключек та ін.

Виділення невирішених частин загальної проблеми. У нашому дослідженні вперше звертаємося до порівняльного аналізу п'єси П. Ар'є «На початку і наприкінці часів» та вистави «Баба Прісія» режисера О. Кравчука, де найбільш повно й самобутньо розкрито авторський задум, відтворено особливості хронотопу, зацентровано на ключових візуально-акустичних характеристиках твору, деталях, знаках-символах, кольорі, адже системне порівняння героїв літературного твору та сценічних образів (у виконанні акторів) на сьогодні ще не

здійснено. Обраний кут зору сприятиме заглибленню у тематико-проблемний блок твору, різногранному осмисленню концепції героя і твору в цілому тощо.

Мета дослідження – з'ясувати особливості художньої реалізації героїв п'єси сучасного українського драматурга П. Ар'є «На початку і наприкінці часів» та вистави Львівського драматичного театру імені Лесі Українки режисера О. Кравчука.

Виклад основного матеріалу. Домінантою, потужною віссю твору, що приводить у рух усі компоненти, смисловим центром п'єси «На початку і наприкінці часів» є образ баби Прісі. В описі дійових осіб п'єси героїня представлена як «дуже стара, міцної статури, але не товста» [1, с. 17] жінка. У тексті вже в першій сцені уточнено її вік (86 років), проте в ремарках першої сцени зазначено, що йдеться про наш час – так героїня ніби «монументалізувалася» в своєму віці, вона та, перефразуємо присвяту, хто не зміг піти з зони. У виставі Львівського драматичного театру імені Лесі Українки роль баби Прісі виконує О. Стефан – чоловік із вусами, в хустці, поверх чоловічих штанів одягнений у жіночу спідницю, за поясом має ніж. Ці важливі режисерські наголоси – вуса й жіночий одяг, «готують до складної роботи з непростим образом головної героїні, націлюють на його осмислення в контексті пост чорнобильської парадигми з допустимим переакцентуванням у структурі образу фемінного та маскулінного складників» [3, с. 127].

Дослідниця Н. Зборовська зауважує про «втрачений батьківський код мужності» [4, с. 474]. Трагічні періоди в історії України (голодомор, війна, колективізація, репресії) травмували етнокод українців, витіснили з психоструктур переважної більшості чоловіків маскуліність як доміную. Баба Прісія з п'єси «На початку і наприкінці часів» пережила, голодомор, Другу світову війну (про це вона згадує), тепер переживає Чорнобильську катастрофу. Ці події життя України загартували її, зробили сильною. У творі П. Ар'є головна героїня постає мужньою, сильною особистістю. Водночас образи чоловіків (онука, якому тридцять років, дільничого й зятя – позбавлені маскуліності. Чоловік Слави – пияк, безініціативна, безвольна людина: обкручує рушником шию дружини і тягає, як пса, «непритомну обливає водою з відра. Топить її у відрі» [1, с. 56] – так реалізує чоловічу силу. Він не здатний підтримати, співчувати, допомогти, зрозуміти. Ось показові ремарки до промовистої характеристики чоловіка Слави: «Батько вихоплює пляшку...», «Батько наливає собі чарку тремтячими руками», «Батько... риде» [1, с. 53-54] або: «Слава відступає від свого заплаканого (письмівка наша. – Л. Г.) чоловіка і поводить так, ніби його тут і нема» [1, с. 55]. Маскуліність чоловіка трансформувалася в агресію. У п'єсі сучасного українського письменника П. Ар'є образ баби Прісі синтезує характерну для постмодернізму маскуліність жіночого образу і фольклорних традицій, у яких заявлений «код материнської універсальності, пронизаної

творчим началом» [4, с. 31]. Її материнська універсальність виявляється в послідовному й системному захисті своєї родини: з нею доньці Слави й онуку Вовчику, яких прихистила в своїй хаті, спокійніше в цьому несправедливому світі. Будучи активним носієм і виразником традиційної народної культури, її невтомною хранителькою, жінка прагне передати збережені знання онукові, позаяк свідомо розуміє, що зникнення традицій веде до загибелі роду, того колективного несвідомого (К. Г. Юнг), що ідентифікує людину як представника народу. У контексті сказаного не потребують пояснень такі адресовані Вовчикові слова баби Прісі: «Русалки – вони не погані. Можуть бути опасними, та якщо ти їм заспіваєш, віночок сплетеш або рушничок білий подаруєш, то вони тебе нівжизнь не тронуть, навпаки, про біду попередять, від врагів сховають... Про них вже ніхто нічого не знає, я остання, хто з ними тут дружбу водить. То мене моя бабка навчила – звали її Стефанія, – а я тобі то уміння передам, і скоро ти станеш останнім, хто знає про наших поліських русалок» [1, с. 62]. Ця мовна партія з уст літньої досвідченої й мудрої жінки звучить апокаліптично, викликає неспокій і тривогу й імпліцитно корелюється з хрестом, що перебуває на сцені. Головна героїня п'єси П. Ар'є не лише *адаптувала своє життя до радіації*, а вже *набула багаторічний досвід перебування в зоні*, на своїй землі. Радіаційна зона так і не стала для неї зоною, тією штучно відмежованою територією, як її визначила влада, бо це її, баби Прісі, рідна земля – хвора, забруднена радіацією, занехаяна й зневажена владою, але рідна. І це свідомий вибір баби Прісі: «Я тут все життя живу, бачу все, помічаю все» [1, с. 61]. Земля дає сили, насажує енергією, підтримує її цілісну натуру. Зона не знищила її автентичності; попри обставини, вона залишилася самотньою – її справжність виявляється в єдності з природою, в апелюванні до завжди запитаних народних вірувань, традицій, обрядів, ритуалів. Зауважмо, що антиподом цієї жінки виступає дільничий, для якого це чужа територія, тому він тут вразливий, незахищений.

Варто ще зацентрувати на деяких деталях зовнішності героїні, зокрема на великій квітчастій хустці з китицями – це річ недешева, часто в українських жінок «празникова». Квітчаста хустка головної героїні у виставі О. Кравчука залучена не лише для того, щоб кольоризувати простір, вияскравити образ баби Прісі на сцені, тобто звернути на неї увагу, – цей показовий квітчастий маркер асоціюється з небуденністю, святом. А позаяк героїня вдягає хустку в будень, то для неї щодень – свято, що має свій ритм і свій важливий сенс: вона не заціклюється на згубному впливі радіації, повсякчас прагне бути корисною, робити добро, її щодень наповнений невідкладними, потрібними й важливими справами, клопотами, спрямованими *на завтра – на перспективу – на майбутнє*. Інколи Прісія неприязна з донькою (наприклад, незадоволена її пасивністю), гнівається на онука, називаючи його капосником (бо пошко-

див налаштоване нею сільце, переживав «про бідних зайчиків і косуль, яких бабуся безкінечно жере» [1, с. 28]); викликають сміх її зауваги щодо фізіологічних потреб 30-річного хлопця. Проте в душі вона добра й щиро любить рідних, переживає за них. «Ти вумний! Чув!» [1, с. 64], – переконує вона Вовчика. А доньці Славі пояснює, що її син «НОРМАЛЬНИЙ (письмівка автора. – Л. Г.). Просто не такий, як усі. Так-то...» [1, с. 51]. Отже, через атрибут одягу – хустку – режисер, сценограф і актор суттєво увиразнюють гедоністичне спрямування образу баби Прісі, її ставлення до життя, до проблем, на перший погляд, із гумором, як засвідчують її мовні партії, проте зі значною часткою болю й образи – захованих, непоказних, адже жінка не має з ким поділитися, кому виповісти свої страждання й переживання, позаяк рідні люди (онук і донька) самі потребують її підтримки. Згодом біль, гнів і образа вивільняються у дев'ятій сцені, коли баба Пріся уб'є дільничого, вигукуючи: «Бог просить... [..] А я не прощаю, ніколи! [..] Щоб ви всі в пеклі горіли, нелюди прокляті, тьху» [1, с. 83]. Додамо, що саме в сцені «Жертвоприношення» ніж, лопата, сокира, вила (заявлені в ремарці першої сцени) позиціонуються не як знаряддя праці, а надійні засоби захисту, бо, як каже баба, «все від ситуації зависіло» [1, с. 81], як наприклад, у випадку, що стався у жовтні 1942 року, коли Пріся самотійно знищила загін карателів із десяти солдат та двох офіцерів [див.: 1, с. 81], застосовуючи вила, лопату, сокиру. І саме в цій, дев'ятій сцені, обставини й наміри Прісі змінюють призначення знаряддя праці – ніж і сокира стають знаряддями вбивства дільничого. Ніж завжди був за поясом у баби Прісі, а сокира, як уже наголошувалося, небезпідставно була заявлена на початку твору; такий «підтекст», очевидно, мала згадана в ремарках першої сцени лопата. Проте свою вбивчу «роль» вона не зіграла.

Хустка на голові в героїні не зав'язана, так їй комфортно – тобто квіти не прив'язані, «не припнуті» до жінки. Квіти спочатку з хустки «перебираються» на екран на сцені, потім підіймаються над сценою, а потім (!) рухаються по стелі глядацької зали (читай: у вічність): святковість хустки баби Прісі продовжують на екрані й стелі репродукції картин народної художниці М. Приймаченко (із зображенням чудернацьких тварин, птахів тощо), що про них ми вже раніше зауважували. Такий символічний рух квітів по колу (хустка героїні – екран – зображення над сценою – стеля глядацької зали – хустка) символізує невичерпність, незнищенність і тривалість поліської культурної традиції, охоронцем і носієм якої є баба Пріся. Отже, створене за допомогою репродукцій полотен представниці найвишого мистецтва М. Приймаченко нерозривне коло (з центром – людиною) корелюється з назвою літературного твору. Нагадаємо, що про коло часу, як уже мовилося, зауважує й баба Пріся [див.: 1, с. 63]. Так за допомогою майстерно залученої інтермедіальної знахідки – зрежисованого О. Кравчуком кола з квітів – увиразнюються ідея, проблематика не лише сценічного, але й літературного творів.

Відображені на екрані сцени, а потім на верхній частині глядацької зали репродукції картин М. Приймаченко виконують і структуротворчу функцію – вертикаль дому баби Прісі видовжується; так дотримуються пропорції в моделюванні верху/низу, вертикалі/горизонталі, духовного/буденного й окреслюється символічна й потужна духовна вертикаль життя головної героїні. До цієї духовної вертикалі долучені Слава й Вовчик, як нащадки баби Прісі, ті, хто не зміг піти з зони, хто має навчитися жити в духовному світі своїх предків. Адже саме тому просить Слава матір, щоб та навчила Вовчика премудростей: «А ти його навчи, мамо... Ти ж багато знаєш, многое можеш» [1, с. 22]. На це Пріся відповідає: «Так я же і вчу, он в ліс беру на болото, показую: «ото – то, а оце – осьо, тут іти мона, а отут незя» [1, с. 22]. Баба любить онука, бажає йому добра, тому й має на меті передати йому давні знання, свій досвід.

«Випущені» на стелю глядацької зали репродукції картин М. Приймаченко (там їм вільно й ніхто та ніщо не заважає і не загрожує!) – сміливе й ефективне інтермедіальне рішення режисера – наближає глядача до сприйняття твору в цілому і проблемами збереження культурних цінностей нашого народу зокрема. Це вдалий візуальний сигнал для глядача: кожен українець має долучитися до збереження народної культури – через пісню, вишиванку, витинанку, обряди, звичаї тощо. Баба Пріся з п'єси П. Ар'є «На початку і наприкінці часів» своїм активним чином, щирим прагненням зорієнтувати свого онука в русло прадавніх народних знань намагається зупинити цю кризу, не дати їй волі хоча б у своїй родині.

Важливою складовою життя головної героїні є ліс. Вона входить у нього спокійно, бо знає правила й закони, прийняла їх, вони визначають її поведінку. Ліс, попри тридцяти кілометрову зону відчуження, підтримує внутрішню свободу баби Прісі, живить її – героїню з потужною культурною пам'яттю – життєдайною енергією, осенсовлює буття, збагачує досвідом. Отже, є підстави говорити про екзистенційну єдність героїні та природи. Ліс у житті баби Прісі виконує суєстивно-гедоністичну функцію, адже героїня продовжує користуватися правічними енергіями природи. Водночас вона відчуває відповідальність за ліс, традиції, прадавні знання, вірування, тому й має намір передати їх онукові, як уже було мовлено. Вовчик знає потрібні місця в заводі, «де і що можна взяти, але й де не можна – тоже знає... У нього є дар до лісу, що від мене перейшов. А як помру, то дар той тільки у силу ввійде» [1, с. 60]. Наведені слова свідчать про дієвий патріотизм героїні, який вона не декларує, бо й не здогадується про нього – вона чесно робить щоденну, посильну їй роботу: зберігає й передає знання, вірування, традиції нащадкові, який має пам'ятати й оберігати землю.

Обмежене спілкування з широким колом людей вона доповнює саме перебуванням у лісі. «Тут мій ліс, болото, що мені ше треба?», – зауважує ге-

роїня. Вона знає, розуміє й відчуває ліс. Її життя виповнене щодень важливими для неї та її родини подіями, пов'язаними саме з лісом: здобування їжі, збирання грибів, трав, задобрювання русалок тощо. Ліс чужий для чужих, а для баби Прісі з п'єси П. Ар'є «На початку і наприкінці часів» він свій, бо тут їй затишно й безпечно, доки не почали приїздити сталкери, ця «нечисть», як їх називає баба Прісія («І тут нас нечисть знайшла» [1, с. 77]). Щоденна практика відкритого, екологічно виправданого спілкування баби Прісі з лісом продумана, відлагоджена, системна. Жінка уособлює лад, сталість, упорядкованість, затишок, безпеку чи не тому, що носить у собі відомі лише їй таємниці. Тут слушною є думка О. Вергеліса: «...рух вглиб самого себе та вглиб міфології (яка насичує різні тексти драматурга) – то вже сам по собі важливий та вартісний вияв» [2, с. 6]. Балансування героїні між реальним та містичним художньо реалізується за допомогою представлених (у мовних партіях героїв) образів русалок. Про них говорить головна героїня ніби принагідно, вони живуть в уяві членів родини, проте для баби Прісі русалки – реальні істоти, позаяк вони сприяють їй у щоденному житті. Корпус традиційних народних вірувань та знань допомагають героїні виживати, енергетично зцілюватися, говорити з собою, удосконалювати зону комфорту, гоїти свої душевні рани.

Баба Прісія знає у заводі кожен кущик, кожну вибоїну, ці місця у війну її не раз рятували, «тих місць хорошим людям боятися не треба» [1, с. 59-60]. Ці місця добре знає Вовчик. І коли донька Слава застерігає матір, що «ведовство» – гріх, баба Прісія рішуче відповідає: «Нема в тому гріха! Це – наше рідне, від матері Землі до нас перейшло від тих, хто в могилах лежить, від предків наших ЗНАННЯ (письмівка П. Ар'є. – Л. Г.). В роду нашому і травники були, і характерники, чого гріха таїти – відомство теже було» [1, с. 60]. Досвід і знання роду передаються від покоління до покоління. Лише передчасно обірване стакерами життя Вовчика перериває цей досвід, іде в небуття.

Ця літня жінка-таємниця виробила свою, ґрунтовану на багаторічному досвіді філософію мудрої мами-і-бабусі. Скажімо, коли донька Слава була в розпачі і безвиході та твердила, що безсила, Прісія мовила рішуче й переконливо: «Задля сина можна все зробити, якщо треба, можна вкрати, навіть убій можна, самій згинуть, а дитя своє врятувати. Бездіяльність – самий страшний гріх» [1, с. 86]. Героїня виробила моральні закони, правила поведінки, що допомагають їй бути мужньою й цілісною у складних обставинах, що стали для неї тим буттєвим порогом, який вона не переступить, як от: «Від біди не ховатися, а жить з нею навчитися треба. О!» [1, с. 46]. «На людей плювати нельзя!» [1, с. 79], «До всього в нашому житті треба бути готовим, не ховати голову в пісок – все єдно доля вповз не пройде...» [1, с. 62] тощо. Її висновки екзистенційного спрямування лаконічні, місткі, глибокі, перевірені часом, сформовані з урахуванням досвіду, традиційної народнорелігійної моралі. Очевидно,

вона й сама не вповні розуміє їх філософську глибину.

Прісія виробила норми комунікації, свою систему поглядів на життя, її організм навчився протидіяти радіації, героїня сама собі дає раду, не довіряє продажним ЗМІ, що у виставі О. Кравчука їх уособлюють одягнені в хутрянний одяг на красиві оголені тіла звабливі дівчата з викличними рухами. Не довіряє баба Прісія і владі, що її у творі представляє дільничий (зауважмо, що у творі він без імені, тобто є збірним образом). Ставлення влади до постраждалих від чорнобильської трагедії українців засвідчують такі слова дільничого: «...ви (ті, хто живуть у зоні. – Л. Г.) тут нахер нікому не нада» [1, с. 35], «За законами вас НЕМАЄ (письмівка автора. – Л. Г.)» [1, с. 73], «Такі, як ото ви, для них (представників влади. – Л. Г.) не люди. Грязна, тупа звірина» [1, с. 79]. Дільничий відкрито зневажає бабу Прісію та її родину. В одній зі сцен, коли Слава запитує дільничого, чому він, прямуючи до них, не підвіз баби Прісі, яка йшла з лантухом харчів додому, відповів: «Та ну її, вона ж брудна, як сволоч [...] У вас же ні води, ні каналізації, ні світла, вабще нічого» [1, с. 34]. На ці пояснення Слава обурено відповідає: «Це не значить, що ми брудні. Почище ваших будемо!» [1, с. 34]. А баба Прісія додає: «...ми для них зараза радіоактивна...» [1, с. 47]. Згодом, після тяжкого поранення онука Вовчика сталкерами, баба Прісія за допомогою сокири доведе, що *вони тут є*. Конфлікт влади, суспільства з чорнобильцями не зникає, протистояння загострюється, що засвідчують адресовані синові застережливі поради Слави: «...обережніше з людьми, серед них одна гадость [...] Вони (сталкери. – Л. Г.) прибуду, і в зону ходять тому, шо у них там суцільна капость і біда» [1, с. 46].

Між тут/ там, своє/чуже, баба Прісія й Слава зробили свідомий вибір. Щоправда, мати зробила його відразу й рішуче, в той день, коли було оголошено про евакуацію. Волонтаристська натура героїні (бо їй «ніхто не прикажчик» [аре с. 30]), почуття господаря з граничною відповідальністю за своє міцно тримають її на своїй землі. Баба Прісія відчуває відповідальність за землю, майно, як і за звичай, обряди, вірування, болото, ліс, русалок. «Земля наша – не можна землі цуратися» [1, с. 24], – виголошує сакраментальну фразу головна героїня. І земля віддячує їй грибами, ягодами, лікувальними травами, рибою, дичиною. Як зауважує О. Вергеліс, «баба Прісія разом із рідними зовсім не ховається у зоні відчуження. Бо ж ця зона – то зона тяжіння. Її та їх магнітом притягує до себе – рідна земля. Нехай сплюжена, сплюндрована, заражена радіонуклідною хворобою, але ж – рідна, єдина. А хіба рідну людину, рідну істоту – кидають напризволяще, навіть коли трапляється жахлива біда» [2, с. 9]. Слава після поневірян по Україні – як переселенців-чорнобильців – розуміє, що її батьківська земля – місце, де її захистять, де приймуть щиро, з розумінням. Показовою для характеристики світоглядних переконань героїні є розмова з дільничим, коли той вимагає залишити забруднену радіацією територію.

Слава спочатку рішуче мовить «Ні», а потім додає: «Бачиш цю хату, в ній моя мати жила, я народилася і Вовчик мій теж. Це наш дім...» [1, с. 35]. Після аварії, «коли катастрофа на атомній розка- тастрофіла нас в пух і прах» [1, с. 69], як каже Слава, значеннєвїсть хати для неї зростає. Живуть без світла (бо дрїт украли), продукти нечасто при- возять, та ще й автолавку треба спїямати, щоб при- дбати необхідне, проте не залишають це дороге їм місце, де погамовують тривогу, лікують душевнї травми.

Висновки і пропозиції. П'єса П. Ар'є «На по- чатку і наприкінці часів» та вистава Львівського драматичного театру імені Лесї Українки «Баба Прїся» режисера О. Кравчука – яскраві й самобутнї твори, що порушують актуальнї й щемливї екзистен- цїйнї проблеми людей, якї мешкають у тридцяти- кілометровї чорнобильськїй зонї. Гри, жести, мї- мїка, костюми, голос акторів, що майстерно допов- нюються декораціями, візуальним та звуковим супроводом сприяють ефективному розкриттю ха- рактерів, переживань, больових відчуттів героїв-

чорнобильців, а також авторського задуму, пробле- матики тощо. Перспективним залишається питання інтермедїального вивчення літературного твору й сценїчного варіанту п'єси П. Ар'є з акцентуванням на музичний супровід, наприклад, залучення фоль- клорних зразків тощо.

Список літератури:

1. Ар'є Павло. Баба Прїся та інші герої / Па- вло Ар'є. – Брустури: Дискурсус, 2015. 275 с.
2. Вергелїс О. Життя драми // Ар'є Павло. Баба Прїся та інші герої. Брустури: Дискурсус, 2015. С. 5-10.
3. Горболїс Л. Читання як самозбереження реципієнта / Лариса Горболїс // Науковий вісник Міжнародного гуманїтарного університету. Серія: Фїлологія. – 2016. – № 24. Т.1. – С. 126-129.
4. Зборовська Н. Код українськїй літератури: Проект психоїсторїї новїтньїй українськїй літера- тури: монографія. – К.: Академвидав, 2006. – 504 с.

Марченко Марія Олегівна

Магістрант кафедри теорії і практики англїйськїй мови

Южнїй федеральнїй університет

Marchenko Maria Olegovna

Master's student at the department of English Language Theory and Practice

South Federal University

К ВОПРОСУ РАЗГРАНИЧЕНИЯ ПОДХОДОВ К АНАЛИЗУ ОТВЕТНЫХ КОММУНИКАТИВНЫХ РЕАКЦИЙ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ ON THE ISSUE OF DIFFERENTIATION OF APPROACHES TO THE ANALYSIS OF ENGLISH COMMUNICATIVE RESPONSE TOKENS

Аннотация: Поскольку коммуникация является по своей природе двусторонним процессом, анализ связанных с ней проблематик должен осуществляться через описание коммуникативного поведения не только отправителя, но и реципиента сообщения. Многочисленные исследования, посвященные изучению ответных коммуникативных реакций в английском языке, затрагивают целый ряд актуальных вопросов и могут рассматриваться в качестве продуктивного ресурса для дальнейшего научного анализа коммуникативного поведения слушающего в разговоре. Тем не менее, последующий теоретический анализ может быть затруднен вследствие отсутствия в научной литературе разграничения, позволившего бы сгруппировать существующие исследования в соответствии с используемыми в них подходами. Данная работа имеет своей целью разграничение подходов, используемых учеными при анализе ответных коммуникативных реакций в английском языке.

Ключевые слова: дискурс, ответные реплики, ответные реакции, лингвокультурный подход, дискурсивно-аналитический подход, дифференцированный подход.

Summary: Since communication is by its nature a two-way process, the corresponding issues should be analyzed in terms of both speaker and listener perspective. Numerous studies concerned with English response tokens address a number of topical issues and can be considered a productive resource for further scientific analysis of listener communicative behavior. However, the subsequent theoretical analysis can be impeded due to the lack of differentiation systemizing the existing research in accordance with the approaches used. The present study aims to differentiate the approaches used by scholars in analyzing English response tokens.

Key words: discourse, response tokens, reactive tokens, linguistic-cultural approach, discursive-analytical approach, differentiated approach.

Введение. Коммуникация – это «акт передачи информации (идей, образов, оценок, установок) от человека к человеку, от одной культурной единицы к другой; линия или канал, который соединяет участников обмена информацией» [1, с. 306]. Учиты- вая двустороннюю природу процесса общения,

вопросы коммуникации должны анализироваться через интерпретацию вербального поведения не только адресанта как своего рода абстрактной еди- ницы, принимающей участие в интеракции, но и ре- ципиента, чей вклад в разговор должен становиться

объектом не менее пристального внимания со стороны исследователя.

Словарное определение глагола «слушать» предполагает «проявление внимания к вербальному сообщению другого», в то время как «слышать» подразумевает «осознание факта продуцирования звуков посредством органов слуха»; при этом «человек, умеющий слушать» – это «тот, кто слушает других людей внимательно и сочувственно» [2, с. 944]. Другими словами, умение «слушать» подразумевает поведение более активное, чем умение «слышать», поскольку слушая, участник общения предпринимает некоторые сложные социальные действия, осуществление которых требует определенных социально и культурно обусловленных навыков в противопоставление чисто физиологической возможности распознавать звуки посредством органов слухового восприятия. Умение именно слушать, таким образом, играет важную роль в построении продуктивного коммуникативного обмена.

Коммуникативное поведение слушающего (в оппозиции к поведению говорящего) стало объектом лингвистических исследований в начале 1970-х годов. Хотя грамматический подход Н. Хомского в то время был доминирующим в лингвистике, ученые начали проявлять интерес к функциям именно дискурса, описывая организацию разговора как смену коммуникативных ролей, когда одна из сторон в коммуникативном обмене держит слово, чтобы затем передать его другой [3, с. 567-568].

Растущее количество исследований в области коммуникативного поведения реципиента сообщения стали толчком для возникновения множества смежных терминов, ассоциирующихся с процессами производства коммуникативного отклика, включая такие термины как «обратный канал связи» (*backchannel*) [3], «ответные реакции» (*reactive responses*) [4], «ответные единицы» (*response tokens*) [5] и т.п. Однако вне зависимости от принимаемой в исследованиях терминологии, ученые едины во мнении о том, что процесс восприятия информации в рамках коммуникативного обмена всегда подразумевает «активную роль слушающего в разговоре, когда коммуникативное поведение реципиента направлено на поддержание беседы через предоставление отклика в ответ на продуцируемое говорящим сообщение» [5, с. 142]. При этом под ответной репликой подразумевается «большой ассортимент вокальных, вербальных и невербальных средств, используемых реципиентом сообщения для поддержания двустороннего коммуникативного обмена» [5, с. 156].

Постановка проблемы. Повышенный интерес к научному рассмотрению коммуникативного поведения реципиента сообщения стал толчком к появлению значительного количества работ, посвященных анализу данного вопроса. Однако, хотя такие работы позволили создать прочный фундамент для дальнейшего изучения ответных коммуникативных единиц, в качестве сдерживающего фактора

мы рассматриваем отсутствие в научной литературе разграничения, позволившего бы сгруппировать существующие исследования в соответствии с используемыми в них подходами.

В настоящем исследовании осуществляется попытка систематизации работ, исследующих вопросы коммуникативного поведения реципиента сообщения, с целью разграничения отдельных подходов, используемых учеными при анализе ответных коммуникативных реакций в английском языке.

Анализ англоязычной научной литературы позволил разграничить три основных подхода к анализу данной проблематики.

Лингвокультурологический подход к исследованию англоязычных ответных реакций. В начале 20 века Дж. Ферт разработал концепцию рутинного использования языка, предположив, что лингвистические практики основываются на применении общепринятых, шаблонных языковых структур в «семейных, профессиональных, социальных и национальных» контекстах в каждом отдельно взятом языковом сообществе, под которым понимается «сообщество людей, разделяющих определенный набор правил поведения, репрезентируемых в речи» [6, с. 28]. Отсюда следует, что культурные ценности участников коммуникации и их идентичность могут быть отражены в рутинном использовании языка, особенности которого формируются под воздействием правил, разделяемых представителями данного языкового сообщества.

Данное положение породило целый ряд исследований, направленных, в том числе, на сопоставительный анализ коммуникативного поведения реципиентов сообщения, представляющих разные лингвокультурные сообщества. Данная группа исследований относится нами к работам, основанным на применении лингвокультурологического подхода.

Так, П. Клэнси и С. Томпсон [7] в своей работе исследовали различия в частоте употребления и синтаксическом позиционировании ответных реакций, наблюдаемых в трех языках – японском, китайском и английском. Авторам удалось установить, что коммуникативные обмены на английском и японском языках обнаруживают большее количество ответных реплик в сравнении с китайским. Учитывая полученные данные, исследователи пришли к выводу о том, что китайцы чаще стремятся перехватить инициативу в разговоре, в то время как говорящие на английском и японском языках скорее предпочтут вести поддерживающий диалог путем включения ответных реплик, не предназначенных для «захвата» инициативы в разговоре.

Межкультурная сопоставимость и проблема эквивалентного перевода ответных реплик в английском и испанском языках рассматривается в исследовании К. Амадор-Морено, М. Маккарти и А. Окиффи [8], результаты которого доказывают, что методологические параметры, разработанные для изучения ответных реплик английского языка,

могут быть продуктивно экстраполированы с целью сравнительного сопоставления с данными, регистрируемыми в испанском языке, с некоторой оглядкой на культурные различия. Авторы приводят примеры потенциальных ошибок перевода и анализируют случаи, когда сопоставимые ответные реплики в двух языках несут на себе различную по коммуникативному «весу» прагматическую нагрузку.

Другое сопоставительное исследование А. Окиффи и С. Адольфс [9] сравнивает данные британского и ирландского вариантов английского языка, рассматривая ответные реплики, состоящие из одного (например, *right, absolutely*), двух (например, *oh right, very good*), трех (например, *are you serious?*) и четырех элементов (например, *oh yeah yeah yeah*). Авторы отмечают некоторые различия в употреблении анализируемых структур, например, использование *grand* в качестве ответа в ирландском, но не в британском варианте английского языка, и, наоборот, присутствие *quite* в выборке британского, но не ирландского английского. В схожем исследовании, основанном, однако, на применении иной методологической процедуры, М. Маккарти [10] также рассматривает ответные реплики, регистрируемые в британском и ирландском вариантах английского языка в начальной синтаксической позиции. В исследовании анализируются однословные ответы, а также прилагательные, следующие непосредственно за ответными репликами, начинающимися с *that's* и *it's* (а также их ирландского эквивалента *'tis*). Поддерживая заключение, сделанное А. Окиффи и С. Адольфс, М. Маккарти приходит к выводу о том, что межкультурные различия отражены в более высокой распространенности религиозных отсылок в ответных репликах, регистрируемых в ирландском варианте английского языка.

Одно из наиболее значимых исследований финской лингвокультуры указало на значительно более низкую распространенность ответных коммуникативных реакций в финском языке в сравнении с языками центральной Европы, а также британским и американским вариантами английского языка [11, с. 195-196]. Согласно проведенному в работе анализу, вербальные ответные реакции чаще всего используются в финском языке в неформальных разговорах, в то время как более настойчивое их использование может рассматриваться в качестве навязчивого коммуникативного поведения, ассоциирующегося с поведением, «типичным для пьяных людей» [11, с. 196]. Авторы исследования доказывают, что традиции коммуникативного обмена в финской лингвокультуре главным образом предполагают «молчаливый стиль взаимодействия» [11, с. 196], который может быть неверно интерпретирован представителями других культур как индикатор невнимательности, безразличия, закрытости или даже враждебности. Подобного рода искажения в толковании поведения собеседника неизбежно приводят к коммуникативной неудаче,

генерируя негативные культурные оценки и стереотипы.

Другим примером лингвокультурологического подхода является работа Д. Таннена [12], рассматривающая культурно обусловленные нюансы коммуникативного поведения говорящего и слушающего на примере ситуации, описанной китайским мигрантом, который смог преодолеть барьеры во взаимодействии со своим американским другом, изменив собственный стиль ведения разговора. По признанию гостя из Китая, его американский знакомый представлялся ему «несносным человеком» и «компульсивным болтуном», так как он говорил без остановки, не давая собеседнику вставить слово, то есть, не предоставляя возможности для коммуникативной смены ролей в процессе взаимодействия: «Я изменил тактику взаимодействия с ним. Всякий раз, когда он меня прерывал, я сразу же прерывал его. Я изо всех сил старался доминировать в разговоре. У него есть привычка игнорировать третьего участника разговора, когда он разговаривает с кем-то, поэтому я раз за разом перебивал его, чтобы включить Джорджа (нашего общего друга) в разговор и показать, что я контролирую ход беседы» [12, с. 151].

Анализируя данную ситуацию, Д. Таннен делает вывод о том, что люди, принадлежащие определенным культурам, ожидают определенную структуру коммуникативного взаимодействия с ожидаемым порядком смены коммуникативных ролей, и соответствующие культурные ценности могут быть отчетливо идентифицированы с позиций категорий коллективизма / индивидуализма, маскулинности / феминности, монохронности / полихронности и т.д.

М. Уиланд [13] проанализировала разговоры между носителями французского языка и американцами, изучающими французский на продвинутом уровне. Автор обнаружила, что в ходе беседы американцы используют большое количество ответных сигналов (таких как, например, *um hum, uh huh, huh*), в то время как говорящие на французском языке обращаются к таким сигналам довольно редко, предпочитая им «вспомогательные коммуникативные дополнения» – короткие фразы, производимые параллельно с речью говорящего в ответ на его текущий коммуникативный ход. Однако использование таких коротких фраз иногда интерпретируется американскими собеседниками скорее как прерывание, нежели как вербализация обратной связи.

Среди компаративных лингвокультурных исследований данного вопроса стоит также упомянуть работу Г. Тотти, в которой автор сравнивает количественную репрезентацию ответных реплик в британском и американском вариантах английского языка, обнаруживая в результате очевидное количественное различие (16 реплик в минуту в американском английском против 5 реплик в минуту в британском английском) [14].

Исследование, проведенное У. Бич и А. Линстром [15], представляет собой одну из немногих

работ, в которых проводится сравнительный анализ практик коммуникативного взаимодействия с использованием сигналов согласия в шведском и английском языках. Рассмотрев особенности применения таких сигналов, авторы обнаружили, что «шведы и американцы полагаются на одни и те же или аналогичные интерактивные ресурсы, включая и сигналы согласия, которые помогают участникам общения организовать продуктивный диалог» [15, с. 36-37]. В исследовании отмечается, что, хотя в шведском языке иногда используются некоторые специфичные формы сигналов согласия (такие как *eh*), вербальная регистрация пассивного восприятия и нормы взаимодействия между говорящим и слушающим обеспечиваются в обоих языках через схожие организационные принципы. Авторы заключают, что шведская и английская лингвокультуры обнаруживают объективные сходства в аспекте коммуникативного взаимодействия говорящего и слушающего, что, по их мнению, опровергает широко распространенное мнение о коммуникативной некомпетентности шведов, якобы неспособных обеспечить адекватную обратную связь в процессе коммуникации [15, с. 37].

Таким образом, на сегодняшний день исследования в области межкультурных различий в использовании ответных коммуникативных реакций охватывают достаточно обширный набор языков, позволяя идентифицировать специфику коммуникативных традиций, проистекающую из особенностей соответствующих лингвокультур. Эти исследования в значительной степени предоставили доказательства того, что люди из разных культурных групп могут по-разному использовать ответные реплики с точки зрения частоты использования, позиционирования в разговорном контексте, а также с точки зрения культурно обусловленных импликаций (намерений) участников разговора. Сравнительный лингвокультурный анализ ответных реплик, таким образом, несет на себе большое практическое значение, предоставляя теоретические и практические знания, позволяющие минимизировать коммуникативные трудности и нивелировать негативные культурные оценки и стереотипы.

Дискурсивно-аналитический подход к исследованию англоязычных ответных реакций. Другая группа исследований была классифицирована нами как использующая дискурсивно-аналитический подход к анализу англоязычных ответных реплик. Данный подход вмести в себя исследования, направленные на изучение жанровых особенностей построения последовательного коммуникативного взаимодействия в рамках интеракции «говорящий-слушающий» на примере различных типов дискурса.

Так, например, Дж. Эвисон [16] проанализировала 13 тысяч примеров, иллюстрирующих особенности процесса коммуникативной смены ролей в академическом дискурсе. Результаты данного исследования предполагают, что чисто статистический анализ, предполагающий грубый подсчет лек-

сических единиц, используемых в ответных репликах, оказывается недостаточным, а проведение исчерпывающего исследования неразрывно связано с параллельным учетом такого важного параметра как синтаксическое позиционирование таких единиц в составе ответной реплики (в начале, середине или конце предложения). В своей работе автор демонстрирует, что анализ лексических единиц, употребляемых в начальной позиции, позволяет сделать ряд полезных выводов об особенностях коммуникативного взаимодействия участников, однако при этом важным компонентом исследования должен стать анализ ролевого распределения анализируемых единиц, то есть кто именно употребляет конкретное слово или слова при оформлении ответа. Например, согласно Дж. Эвисон, преподаватели часто начинают ответ с *okay*, в то время как для студента подобный коммуникативный ход оказался бы неприемлемым, угрожая окрасить разговор в неподобающе фамильярных тонах. Отсюда следует, что особенности оформления ответных реплик зависят от ролевых, педагогических и институциональных контекстов академического дискурса.

Другое исследование, посвященное изучению коммуникативного поведения в академическом контексте, основывалось на анализе корпуса, вмещающего языковые данные, собранные в процессе внеклассных собраний учителей и их студентов [17]. Автор работы отслеживает распределение, функции и цели использования ряда лексических единиц в ответных репликах. Так, например, согласно исследователю, употребление единицы *right* в начальной позиции в ответе чаще всего указывает на то, что собеседник соглашается с корректирующим замечанием или же подтверждает факт получения информации [17, с. 152].

Анализ коммуникативного поведения слушающего в деловом дискурсе был проведен в работе М. Хэндфорда [18], в которой автор исследовал корпусные данные деловых совещаний и переговоров, уделяя внимание ответным репликам, содержащим лексические единицы *good* и *right*, а также междометия *oh* и *ah*. Согласно наблюдениям исследователя, использование в официальных деловых встречах более эмоциональных ответов, встречающихся в повседневной беседе (таких как *lovely* и *cool*), может быть неуместным, что подтверждается статистическими данными, указывающими на крайне низкую распространенность таких единиц в речи представителей делового сообщества. М. Хэндфорд также отмечает, что воодушевленный ответ *sure* чаще встречается на внутренних встречах (внутри компании, организации и т.п.), подчеркивая необходимость развивать хорошие отношения и заботиться о сохранении собственного лица и лица коллеги-собеседника [18, с. 179].

В качестве отдельного направления в рамках дискурсивно-аналитического подхода нами также рассматриваются попытки исследователей к описанию ответных коммуникативных реплик в их корреляции с невербальным поведением реципиента

сообщения, получающим выражение в виде улыбки, взглядов и кивков.

Так, следуя данному направлению дискурсивно-аналитического подхода, А. Кендон [19] рассматривает функциональную нагрузку направления взгляда в процессе двусторонней коммуникации и выдвигает предположение о том, что ответные реплики, сопровождающиеся данным невербальным сигналом, делятся на два типа:

- (1) реакции, сигнализирующие внимание; и
- (2) реакции, сигнализирующие согласие.

В то время как реакции, сигнализирующие внимание, такие как *yes quite, surely* и *I see*, сигнализируют о том, что реципиент сообщения «включен» в коммуникативный обмен и проявляет интерес к поступающей от говорящего информации, второй тип реакций (сигнализирующих согласие) «указывает на то, что адресат выражает согласие с точкой зрения, высказываемой отправителем сообщения» [19, с. 73]. А. Кендон показал, что выделенные им два типа ответных реакций обнаруживают объективное отличие с точки зрения такого невербального сигнала как направление взгляда. Так, согласно выводам, сделанным в исследовании, первый тип реакции в большинстве случаев сопровождается прямым зрительным контактом, в то время как второй тип реакции чаще всего «заставляет» отвести взгляд.

Другой важной работой, посвященной исследованию невербальных сигналов в рамках дискурсивно-аналитического подхода, стало исследование А. Дитмана и Л. Ллевеллина [20], целью которого стал анализ особенностей употребления вербальных ответных реакций по отношению к визуальному кивку. Авторы обнаружили, что кивок чаще всего занимает определенное место в разговоре, и анализируемые два вида сигналов – вербальный и визуальный – в большинстве случаев сочетаются друг с другом в неслучайных, прослеживаемых, закономерных «коммуникативных схемах». Ученые также провели контент-анализ таких закономерностей и пришли к выводу о том, что коммуникативное поведение, сопровождающееся намеренным сочетанием вербального ответа и визуального кивка, несет на себе определенную функциональную нагрузку на уровне межличностного взаимодействия, позволяя реципиенту сообщения выразить желание перенять инициативу в разговоре, или же давая возможность говорящему показать, что он ждет ответной реакции на данной стадии разговора.

Рассмотренные выше исследования, проведенные в рамках дискурсивно-аналитического подхода к изучению ответных реплик, по-разному рассматривали роли, формы и позиционирование вербальных и невербальных ответных коммуникативных реакций, так или иначе доказав их важную роль в обеспечении успешного общения.

Дифференцированный подход к исследованию англоязычных ответных реакций. Последняя группа исследований в области англоязычных

ответных коммуникативных реакций была классифицирована как использующая дифференцированный подход. При данном подходе, отдельные ответные реплики получили систематическое описание в исследованиях ученых, которые в большинстве случаев ставили перед собой задачу всестороннего анализа отдельно взятой ответной единицы, стремясь описать особенности ее позиционирования, а также идентифицировать ее роль в процессе смены коммуникативных ролей. Наибольшее освещение в научной литературе получили такие англоязычные ответные единицы как *yeah, uh huh* и *hm, oh, wow* и *good, lovely* и *brilliant, okay, mm, right* и др.

Так, например, исследуя единицу *uh huh* в качестве ответной реплики, Э. А. Щеглов [21] призывает рассматривать дискурс как инструмент взаимодействия, формируемый отчасти особенностями организации процесса смены коммуникативных ролей в разговоре. Автор отмечает, что вербальные единицы типа *uh huh*, употребляемые в качестве ответных коммуникативных реакций, используются в двух смежных целях: «чтобы побудить говорящего продолжать разговор, и чтобы отказаться от возможности перенять инициативу в беседе» [21, с. 88]. Именно желание побудить говорящего продолжать начатый им коммуникативный ход является, согласно Э. А. Щеглову, главным мотивом использования ответной реплики *uh huh* реципиентом сообщения, особенно в случаях, когда коммуникативный контекст позволяет спрогнозировать более развернутое высказывание со стороны адресанта.

Применяя дифференцированный подход, американский исследователь и одна из основательниц конверсационального анализа Г. Джефферсон рассматривает в одной из своих работ ответные реакции типа *mm hm* и *yeah*, которые она называет «единицами подтверждения» (*acknowledgement tokens*). В ходе исследования автор обнаруживает, что данные две единицы оказываются отличными друг от друга с точки зрения выполняемых ими функций, поскольку *mm hm* указывает на подтверждение более пассивное в сравнении с *yeah*, свидетельствующим о намерении слушающего подчеркнуть свое согласие в более отчетливой форме. Пассивное подтверждение, согласно Г. Джефферсон, означает, что реципиент «предполагает, что собеседник еще не закончил излагать свою мысль и потому предлагает ему развивать начатый коммуникативный ход» [22, с. 200]. Такой вывод согласуется с приведенным выше заключением Э. А. Щеглова, предположившим, что ответные реплики типа *uh huh* чаще всего употребляются как мотиваторы, стимулирующие говорящего продолжать разговор.

Также на основе анализа последовательной организации разговора Ч. Гудвин [23] разграничил единицы, стимулирующие говорящего к продолжению коммуникативного хода (типа *uh huh*), и оценочные ответные реплики (например, *wow* и *good*). Исследователь утверждает, что в то время как стимулирующие реплики выступают в качестве своего рода мостов, соединяющих коммуникативные

ходы, и имеют тенденцию «наслаиваться» на высказывание говорящего, оценочные ответные единицы обычно завершают текущий отрезок коммуникативного обмена, не «перекрывая» речь отправителя сообщения, но следуя непосредственно за высказыванием адресата. Автор также отмечает, что такие нюансы построения разговора позволяют говорящему ориентироваться в беседе, прогнозируя возможности для дальнейшего развертывания речи (в случае, если реципиент использует стимулирующие ответные реакции) или, наоборот, завершения коммуникативного хода (в случае, если реципиент использует оценочные ответные реакции).

В рамках дифференцированного подхода, американский социолингвист Дж. Херитейдж [24] провел масштабное исследование ответной реплики *oh*, которую он назвал «единицей, сигнализирующей перемену состояния», подразумевая, что *oh* является «индикатором измененного восприятия со стороны слушающего» [24, с. 299]. Автор установил, что, хотя *oh* употребляется в речи в разных целях, данная ответная единица «в большей степени ретроспективна и едва ли используется в качестве стимулирующей ответной реакции» [24, с. 336]. Иными словами, *oh* не является сигналом, побуждающим адресата к развертыванию коммуникативного хода, поскольку, согласно результатам рассматриваемого исследования, данная ответная единица регистрируется в речи либо в комплексе с дополнительными элементами (такими как оценочные ответы или запрос информации), либо в сочетании с дальнейшим, более развернутым ответом от самого реципиента сообщения [24, с. 305-306].

Основываясь на более ранних работах, исследующих особенности употребления ответной реакции *okay* в телефонных, профессиональных и семейно-бытовых контекстах, У. Бич анализирует «коммуникативные импликации и последствия использования *okay* реципиентом сообщения» [25, с. 328]. В результате проведенного исследования, ученый приходит к выводу о том, что ответная единица *okay* имеет двойственный характер, так как ее употребление имеет за собой две ключевые мотивации со стороны слушателя – либо выразить согласие, либо стимулировать собеседника на обсуждение следующих позиций по повестке беседы.

Р. Гарднер [26] рассматривает ответную единицу *mm*, которую он называет «сигналом слабовыраженного подтверждения». В отличие от других исследователей, которые главным образом обращали внимание на позиционирование ответных реакций в рамках процесса коммуникативной смены ролей, Р. Гарднер рассматривает также их просодическое оформление и особенности употребления в сочетании с паузами: данные два параметра, по мнению исследователя, являются ключевыми при разграничении функций *mm* как ответной единицы, а также при ее сопоставительном анализе с другими ответными коммуникативными реакциями, такими как *mm hm* и *yeah*. Автор разграничивает следующие функции анализируемой единицы в различных просодических вариациях:

1) при нисходящем тоне – реакция, сигнализирующая подтверждение;

2) при нисходяще-восходящем тоне – реакция, стимулирующая говорящего к дальнейшему развертыванию речи;

3) при восходяще-нисходящем тоне – сигнал слабовыраженного подтверждения.

В своей более поздней работе Р. Гарднер [27] рассматривает ответную единицу *right*, приписывая ей три ключевые функции:

1) подтверждение корректности, правильности исходящей от адресата информации (аналогично *that's right*);

2) маркер смены состояния (аналогично *alright* и *okay* в соответствующих контекстах);

3) маркер эпистемологической зависимости (слушающий подтверждает, что содержание сообщения в текущем коммуникативном ходе согласуется с ранее предоставленной информацией) [27, с. 336].

При этом в последней из представленных функций *right* чаще всего встречается в речевых актах совета в австралийском и британском вариантах английского языка [27, с. 337].

Таким образом, дифференцированный подход к анализу ответных коммуникативных реакций предполагает анализ конкретных ответных единиц в определенных коммуникативных контекстах. Исследования, проведенные в рамках данного подхода, показали, что каждая ответная реплика несет на себе индивидуальные характеристики, которые во многом отличают ее от других единиц, используемых реципиентом сообщения при оформлении ответа. Различные ответные единицы могут употребляться в разных контекстах коммуникативной смены ролей, выполнять разные функции в таких контекстах и проецировать разные траектории для дальнейшего разговора.

Выводы. Настоящее исследование ставило своей целью разграничение подходов к изучению ответных коммуникативных единиц в английском языке посредством анализа научной литературы. В результате исследования были разграничены три основных подхода (лингвокультурологический, дискурсивно-аналитический и дифференцированный), применение каждого из которых позволило ученым рассмотреть проблему коммуникативного поведения реципиента сообщения с различных точек зрения. Систематизация подходов к анализу ответных коммуникативных единиц может стать подспорьем для исследователей, ставящих своей целью дальнейшее изучение данной научной проблематики.

Литература

1. Психологический словарь / П. С. Гуревич. – М.: ОЛМА Медиа Групп, 2007.
2. Longman Dictionary of Contemporary English / B. Atkins. – Harlow: Pearson Education Limited, 2005.
3. Yngve, V. H. On getting a word edgewise / V. H. Yngve. – Chicago: Chicago Linguistic Society, 1970.
4. Clancy, P. M. The conversational use of reactive tokens in English, Japanese and Mandarin / P. M. Clancy // *Journal of Pragmatics*. – 1996. – №26. – P. 355-387.
5. O’Keeffe, A. From corpus to classroom: language use and language teaching / A. O’Keeffe, M. McCarthy, R. Carter. – Cambridge: Cambridge University Press, 2007.
6. Firth, J. R. *Papers in linguistics* / J. R. Firth. – London: Oxford University Press, 1934.
7. Clancy, P. M. The conversational use of reactive tokens in English, Japanese and Mandarin / P. M. Clancy, S. A. Thompson // *Journal of Pragmatics*. – 1997. – №26. – P. 355-387.
8. Amador-Moreno, C. Can English provide a framework for Spanish response tokens? / C. Amador-Moreno, M. McCarthy, A. O’Keeffe // *Yearbook of Corpus Linguistics and Pragmatics*. – 2013. – P. 175-201.
9. O’Keeffe, A. Using a corpus to look at variational pragmatics: response tokens in British and Irish discourse / A. O’Keeffe, S. Adolphs. – Amsterdam: John Benjamins, 2008.
10. McCarthy, M. ‘Tis mad, yeah’: turn openers in Irish and British English / M. McCarthy // *Pragmatic Markers in Irish English*. – Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 2015. – P. 156-175.
11. Lehtonen, J. The silent Finn / J. Lehtonen, K. Sajavaara // *Perspective on silence*. – Norwood, NJ: Ablex Publishing, 1985. – P. 193-201.
12. Tannen, D. *That’s not what I meant* / D. Tannen. – London: Virago Press, 1986.
13. Wieland, M. Turn-taking structure as a source of misunderstanding in French-American cross-cultural conversation / M. Wieland // *Pragmatics and Language Learning Monograph Series*. – 1991. – №2. – P. 101-118.
14. Tottie, G. Conversational style in British and American English: the case of backchannels / G. Tottie // *English corpus linguistics*. – London: Longman, 1991. – P. 254-335.
15. Beach, W. A. Conversational universals and comparative theory: turning to Swedish and American acknowledgement tokens in interaction / W. A. Beach, A. K. Lindstrom // *Communication Theory*. – 1992. – №2. P. 24-49.
16. Evison, J. A corpus linguistic analysis of turn-openings in spoken academic discourse: understanding discursive specialisation / J. Evison // *English Profile Journal*. – 2013. – №3. – P. 112-139.
17. Farr, F. *The discourse of teaching practice feedback: an investigation of spoken and written modes* / F. Farr. – New York and London: Routledge, 2011.
18. Handford, M. *The language of business meetings* / M. Handford. – Cambridge: Cambridge University Press, 2010.
19. Kendon, A. Some functions of gaze direction in social interaction / A. Kendon // *Acta Psychologica*. – 1967. – №26. – P. 22-63.
20. Dittmann, A. T. Relationship between vocalizations and head nods as listener responses / A. T. Dittmann, L. G. Llewellyn // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 1968. – №9. – P. 79-84.
21. Schegloff, E. A. Discourse as an interactional achievement: some uses of ‘uh huh’ and other things that come between sentences / E. A. Schegloff // *Discourse, Text and Talk*. – 1982. – №3. – P. 71-93.
22. Jefferson, G. Notes on a systematic deployment of the acknowledgement tokens ‘yeah’ and ‘mm hm’ / G. Jefferson // *Papers in Linguistics*. – 1984. – №17. – P. 197-216.
23. Goodwin, C. Between and within: alternative sequential treatments of continuers and assessments / C. Goodwin // *Human Studies*. – 1986. – №9. – P. 205-217.
24. Heritage, J. A change-of-state token and aspects of its sequential placement / J. Heritage // *Studies in conversation analysis*. – 1984. – №12. – P. 299-345.
25. Beach, W. A. Transitional regularities for casual “Okay” usages / W. A. Beach // *Journal of Pragmatics*. – 1993. – №19. – P. 352.
26. Gardner, R. The conversation object “mm”: a weak and variable acknowledging token / R. Gardner // *Research on Language and Social Interaction*. – 1997. – №30. – P. 131-156.
27. Gardner, R. The “Right” connections: acknowledging epistemic progression in talk / R. Gardner. – *Language in Society*. – 2007. – №36. – P. 319-341.

#1 (41), 2019 część 5
Wschodnioeuropejskie Czasopismo Naukowe
(Warszawa, Polska)
Czasopismo jest zarejestrowane i publikowane w Polsce. W czasopiśmie publikowane są artykuły ze wszystkich dziedzin naukowych. Czasopismo publikowane jest w języku polskim, angielskim, niemieckim i rosyjskim.

Artykuły przyjmowane są do dnia 30 każdego miesiąca.

Częstotliwość: 12 wydań rocznie.

Format - A4, kolorowy druk

Wszystkie artykuły są recenzowane

Każdy autor otrzymuje jeden bezpłatny egzemplarz czasopisma.

Bezpłatny dostęp do wersji elektronicznej czasopisma.

Zespół redakcyjny

Redaktor naczelny - Adam Barczuk

Mikołaj Wiśniewski

Szymon Andrzejewski

Dominik Makowski

Paweł Lewandowski

Rada naukowa

Adam Nowicki (Uniwersytet Warszawski)

Michał Adamczyk (Instytut Stosunków Międzynarodowych)

Peter Cohan (Princeton University)

Mateusz Jabłoński (Politechnika Krakowska im. Tadeusza Kościuszki)

Piotr Michalak (Uniwersytet Warszawski)

Jerzy Czarnecki (Uniwersytet Jagielloński)

Kolub Frennen (University of Tübingen)

Bartosz Wysocki (Instytut Stosunków Międzynarodowych)

Patrick O'Connell (Paris IV Sorbonne)

Maciej Kaczmarczyk (Uniwersytet Warszawski)

Dawid Kowalik (Politechnika Krakowska im. Tadeusza Kościuszki)

Peter Clarkwood (University College London)

#1 (41), 2019 part 5
East European Scientific Journal
(Warsaw, Poland)
The journal is registered and published in Poland. The journal is registered and published in Poland. Articles in all spheres of sciences are published in the journal. Journal is published in **English, German, Polish and Russian.**

Articles are accepted till the 30th day of each month.

Periodicity: 12 issues per year.

Format - A4, color printing

All articles are reviewed

Each author receives one free printed copy of the journal

Free access to the electronic version of journal

Editorial

Editor in chief - Adam Barczuk

Mikołaj Wiśniewski

Szymon Andrzejewski

Dominik Makowski

Paweł Lewandowski

The scientific council

Adam Nowicki (Uniwersytet Warszawski)

Michał Adamczyk (Instytut Stosunków Międzynarodowych)

Peter Cohan (Princeton University)

Mateusz Jabłoński (Politechnika Krakowska im. Tadeusza Kościuszki)

Piotr Michalak (Uniwersytet Warszawski)

Jerzy Czarnecki (Uniwersytet Jagielloński)

Kolub Frennen (University of Tübingen)

Bartosz Wysocki (Instytut Stosunków Międzynarodowych)

Patrick O'Connell (Paris IV Sorbonne)

Maciej Kaczmarczyk (Uniwersytet Warszawski)

Dawid Kowalik (Politechnika Krakowska im. Tadeusza Kościuszki)

Peter Clarkwood (University College London)

Igor Dzedzic (Polska Akademia Nauk)
Alexander Klimek (Polska Akademia Nauk)
Alexander Rogowski (Uniwersytet Jagielloński)
Kehan Schreiner(Hebrew University)
Bartosz Mazurkiewicz (Politechnika Krakowska im. Tadeusza Kościuszki)
Anthony Maverick(Bar-Ilan University)
Mikołaj Żukowski (Uniwersytet Warszawski)
Mateusz Marszałek (Uniwersytet Jagielloński)
Szymon Matysiak (Polska Akademia Nauk)
Michał Niewiadomski (Instytut Stosunków Międzynarodowych)
Redaktor naczelny - Adam Barczuk

1000 kopii.

Wydrukowano w «Aleje Jerozolimskie 85/21, 02-001 Warszawa, Polska»

Wschodnioeuropejskie Czasopismo Naukowe

Aleje Jerozolimskie 85/21, 02-001
Warszawa, Polska

E-mail: info@eesa-journal.com ,

<http://eesa-journal.com/>

Igor Dzedzic (Polska Akademia Nauk)
Alexander Klimek (Polska Akademia Nauk)
Alexander Rogowski (Uniwersytet Jagielloński)
Kehan Schreiner(Hebrew University)
Bartosz Mazurkiewicz (Politechnika Krakowska im. Tadeusza Kościuszki)
Anthony Maverick(Bar-Ilan University)
Mikołaj Żukowski (Uniwersytet Warszawski)
Mateusz Marszałek (Uniwersytet Jagielloński)
Szymon Matysiak (Polska Akademia Nauk)
Michał Niewiadomski (Instytut Stosunków Międzynarodowych)
Editor in chief - Adam Barczuk

1000 copies.

Printed in the "Jerozolimskie 85/21, 02-001 Warsaw, Poland»

East European Scientific Journal

Jerozolimskie 85/21, 02-001 Warsaw, Poland

E-mail: info@eesa-journal.com ,

<http://eesa-journal.com>