American Journal of education

American Journal of Education

No.4 (2), August 2018

VOLUME 124

2018

American Journal of Education, No.4 (2), (August). Volume 124. The University of Chicago Press, 2018. - Pages 700-1097.

Proceedings of the Journal are located in the **Databases Scopus and Web of Science.**

Source Normalized Impact per Paper (SNIP): 1.454
SCImago Journal Rank (SJR): 1.992

Ranked #139 out of 235 in Education and Educational Research

Impact factor: 0.949

2016 Journal Citation Reports®, Thomson Reuters

Editors
Gerald LeTendre
Dana Mitra

Senior Associate Editors
David Baker
Karen Bierman
Katerina Bodovski
Soon-yong Byun
Emily Crawford
Susan Faircloth
David Gamson
Roger Geiger
Kimberly Griffin
Emily Hodge
Megan Hopkins
Mindy Kornhaber
Francesca Lopez
Leticia Oseguera
Kimberly Powell
Katherine Reed
John Roberts
Doris A. Santoro
Roger Shouse

Book Review Editor
David Gamson

Student Board Advisor
John Roberts

Managing Editors
Kayla Johnson
Bryan Mann

Advisory Board
Mark Berends, University of Notre Dame
Larry Boggess, The Pennsylvania State University
Steven Brint, University of California-Riverside

Katrina Bulkley, Montclair State University
Linda Darling-Hammond, Stanford University
Scott Davies, McMaster University
Richard Duschl, The Pennsylvania State University
Kara S. Finnigan, University of Rochester
Patricia Gándara, University of California-Los Angeles
Ellen Goldring, Vanderbilt University
Richard Halverson, University of Wisconsin-Madison
Jane Hannaway, American Institutes for Research
Jay Heubert, Columbia University
Stephen P. Heyneman, Vanderbilt University
Jill Koyama, University of Arizona
Lisa Lattuca, University of Michigan
Catherine Lugg, Rutgers University
David Monk, The Pennsylvania State University
Annemarie Palincsar, University of Michigan
Kai Schafft, The Pennsylvania State University
Barbara Schneider, Michigan State University
Genevieve Siegel-Hawley, Virginia Commonwealth University
Mark Smylie, University of Illinois at Chicago
James Spillane, Northwestern University
Hoi Suen, The Pennsylvania State University
John Tippeconnic, Arizona State University
Megan Tschannen-Moran, The College of William and Mary
Christopher Weiss, Vera Institute of Justice

ISSN: 0195-6744 © *The University of Chicago Press, 2018*

E-ISSN: 1549-6511 © *The University of Chicago, 2018*

CONTENTS

Ideal Teacherhood in Vocational Education
Kaarina Määttä, Anne Koski-Heikkinen, Satu Uusiautti.....706

How Teachers Perceive Their Classroom Environments and Student Goal Orientation: A Look into High School Biology Classrooms in Kenya
Winnie Mucherah, Andrea D. Frazier.....727

Predicting Intention to Complete and Learning Outcomes in a Sample of Adult Learners
Christine F. Clark, Daniel Shepherd, Shreena Natasha Hira.....749

A Framework of Multimedia Integration Based on Teacher's Perspectives
Chien-Heng Lin, Yu-Chiung Lou.....773

Research into Higher Music Education by Analysing Final Degree Projects of Students of the Higher Music Conservatory of Canary Islands
Óliver Curbelo González.....792

A.P. Chekhov and the Musical Theatre of the 20th and Early 21st Centuries
Lyudmila Gavrilova, Olga Kolpetskaya.....820

Ethical Value of Music and Singing in Plato's Philosophy
Daniel Porubec.....827

Franciscan Bernardo Eduard Brixy, the First Laue's Follower in Croatia
Branko Hanžek, Stanko Popović.....837

Historiographical and Theoretical Analysis of the Concept of 'Political Opposition'
Olga Kashaba, Irina Scherbina, Olena Bakumenko, Irina Vasil'eva.....844

Pedagogical Conditions of Successful Implementing Methodological Training of Future Primary School Teachers
Iryna Upatova.....861

The Technological Securing of Process in the Formation of Informational Culture of Young Teen-agers Under Conditions of a Secondary Educational Institution
Lyubov Trifanina.....879

Dissolution of Marriage and Invalid Marriage: Social and Legal Aspects of the Correlation
Oksana Safonchyk.....903

Classification of the Theatrical Exposition and Methodological Approaches to the Study of Choreographic Exhibitions (On Materials of Theatrical Museums of the World)
T.V. Portnova.....915

The Mechanism of Using the Principle of Polyparadigmality in the Reflexive Management of an Educational Institution
Sergiy Nemchenko, Olga Starokogko.....926

Instrumental Competencies of Future Teachers – Is (as) a Factor of Professional Training
Alla Kharkivska, Yana Malyhina.....932

Prosodic Means as the Criterial Determinants Enabling the Formation of the Future Translators' Professional Competence
Alla Bogush, Tetiana Korolyova, Oleksandra Popova.....941

Ethnic Stereotype of an Individual to a Particular Sport
G.B. Bardamov, V. B. Tsyrempilov 964

Best World Practices of Teaching and Outcomes Evaluation
N. F. Efremova, M.K. Seninets.....975

Current Reform Trends in the System of Vocational Education and Training of Germany: Review and Analysis
Olesya Samokhval.....995

Peculiarities of Training Adaptation of Students as the Leading Condition of the Formation of Professional Competence
Liudmyla Kravchuk, Vasyl Kravchuk, Victoria Matviichuk, Oleh Savchuk 1008

Peculiarities of Introduction of Family Medicine in Ukraine
Ruslana Sluhenska, Zhanetta Chornetska, Anzhela Biduchak, Natalia Lytvynuk, Galyna Mararash.....1022

Retrospection of Domestic Scientific and Pedagogical Experience in Preschool Pedagogy (1961 – the Beginning of the 21st Century)
S. Sayapina 1030

Specific Features of the Organization of Teaching in the System of Teachers' Advanced Training in Germany
Ivanna Rudenko, Kateryna Tkachenko, Lilia Levytska 1042

Patterns of Designing Evaluation of Students' Competencies
Nadezhda Efremova.....1048

Health-Saving Competency of Students at Higher Educational Establishments
Larysa Petrychenko.....1066

Formation of Gender Equality Culture in a Modern Ukrainian Society as a Factor of Parity Democracy
Olena Bakumenko, Irina Scherbina, Olga Kashaba, Oksana Chueshkova, Hanna Sukachova, Oleg Tavshuns`kiy, Hanna Alieksieieva.....1078

Ideal Teacherhood in Vocational Education

Kaarina Määttä,
Faculty of Education, University of Lapland, Finland,
Anne Koski-Heikkinen, Satu Uusiautti,
Kainuu Vocational College, Kuusamo, Finland

ABSTRACT

Aims: Ideal teacherhood in vocational education has not been widely studied or comprehensively defined. However, in the changing work life, the role of vocational education teachers (VET) becomes more and more important as they are responsible for educating future employees in numerous professional fields. What does ideal teacherhood consist of in vocational education?

Study Design: The narrative research approach was chosen to study VETs' perceptions of ideal teacherhood in vocational education.

Methodology: In this study, twelve Finnish VETs were recruited from one vocational education college with multiple fields. The data obtained included oral (N=5) and written (N=7) narratives.

Results: According to the results, the conception of ideal teacherhood turned into a more realistic one as the VETs' work experience increased.

Conclusion: Ideal teacherhood in vocational education occurred in the VETs' descriptions through six features of which three are connected with VETs' professional self and three with personal self. Ideal teacherhood in vocational education can be found in the confluence of these two areas of VET identity.

Keywords: ideal teacherhood; teacherhood; teacher identity; vocational education; vocational education teacher.

1. INTRODUCTION

The core goal of vocational education is to provide vocational education students with good professional expertise. Vocational education teachers (VET) introduce necessary skills and knowledge to be learned in a form that students can learn and practice [1]. These skills and knowledge support their learning processes and motivate them to enter work life. VETs are expected to create quality learning environments and guarantee excellent learning results. In addition, VETs have to

update their knowledge and skills constantly as well as to renew professionally, personally, and communally. VETs interact not only with diverse students but also with other personnel and rapidly changing work life. Along with these goals, it is possible to refer to the ideal teaching in vocational education and to the concept of a good teacher. Uusiautti and Määttä [2] state that it is not possible to define strictly the criterion of a good teacher — ideal teacherhood in this case — but a teacher is always a unique personality. Personality is a teacher's essential tool [2], which means that development toward ideal teacherhood mean somewhat the same as development toward a good personality [3].

Notwithstanding, it has been questioned whether the essence of good teacherhood can be even defined [4]. Conceptions are contradictory [5,6], nor is it always that straightforward to list the factors of good teacherhood [2,7].

Still, attempts to create definitions of good or ideal teacherhood are abundant. Teachers' continuous and determined self-development and commitment to the personal and professional growth make the prerequisites for the development of good personality [1,8]. Renewal and personal growth necessitate also redefinitions of one's professional identity including reflection of one's self at work and in free time as well as evaluation of one's values, dreams, and commitments [9]. Resulting positive conception of oneself as a skillful expert and developing individual lays the foundation of a good professional identity [10,11,12]. Likewise, the definition of good teacherhood is necessary in vocational education. Next we will discuss the challenges of and possible outlines of such a definition. The purpose is to analyze how VETs themselves perceive ideal teacherhood in vocational education.

2. THE DIFFICULTY OF DEFINING IDEAL TEACHERHOOD IN VOCATIONAL EDUCATION

Constant change is an essential part of VETs' work. Because of this, the definition of ideal teacherhood in vocational education seems unreachable. In Finland, the reform of curricula in vocational education brought new challenges in VET's work [13]. Likewise, new conceptions of learning, more and more diverse student groups, and new teaching arrangements have changed VET qualifications [14]. Students are still seen as the core of VET's work, but instead of education and teaching, current conception of learning emphasize more guidance of learning and learning processes [15,16].

Various organs of society target expectations and pressure to teachers' work. Teachers should be simultaneously supporters of holistic psychological and physical development, collaborators who are equipped with exquisite interaction skills, users of the latest technological innovations and social media who can renew their teaching and search actively new information, as well as, first and foremost, societal contributors and activists [17].

VETs have to enhance students learning processes by organizing various learning situations in diversified and updated learning environments that resemble actual work situations, methods, and places. Almost every student group includes students with special needs, which means that teachers must be able to design individualized study paths for each student [18]. Work with students with profound and multiple learning difficulties reflects on teachers' professional identities aswell [19]. VETs are expected to be familiar with the latest societal and work-life changes and the related influence on qualification requirements. A teacher's role in relation to students involves more than ever education about the roles of society and guidance of study processes [20,21,22].

Along with new learning environments arrangements of workplace learning periods necessitates that VETs possess specific 277 familiarity with society, work life, and business life as well as active and developmental cooperation with these instances [23,24,25]. Multiprofessional cooperation also makes a more salient part of VETs' work [26]. Due to VETs' multisided work description, the limits of a teacher's role have been questioned: "When is a teacher not a teacher?" [27]. Where are the limits of a teacher's qualifications is an essential question when defining ideal teacherhood and reflecting on its relationship with the reality of teaching in practice. VETs' work can include the requirement of ideal activity and ideal teacherhood [28].

Ideal teacherhood has been greatly studied in the light of different students' opinions [29,30,31,32]. For example, student teachers have been asked to compare themselves with their conception of ideal teacherhood [33]. Indeed, differences between students' and teachers' opinions have raised interest already for a long time [34], and there are studies analyzing how concepts of "ideal student" and "ideal teacher" are connected to each other [35], how ideal teacherhood contributes to teacher effectiveness [36], and the relationship between teachers and students [37].

However, ideal teacherhood in vocational education has not been widely studied. This study aimed to contribute to this gap in knowledge. We wanted to

analyze what ideal teacherhood consists of in vocational education in the first place according to VETs' perceptions. This viewpoint was chosen because VETs' own conceptions have not been profoundly analyzed thus far.

3. VOCATIONAL EDUCATION TEACHER'S IDENTITY

Ideal teacherhood in vocational education is connected with a teacher's identity. Our previous study analyzed VET's identity [38] revealing that it consists of four areas:

(1) Substance knowledge, including the know-how of VET's professional field, professional expertise, and work-specific skills.

Teachers are traditionally perceived as subject matter experts. Knowledge of subject matter has always been the core feature of a good teacher [39]. However, instead of distribution of information, todays' teachers are merely expected to handle transmission of knowledge. Moreover, evaluation of information and skills is important in these days. In addition, professional expertise has to be updated constantly, and the readiness to professional change and development has to be provided already in vocational basic education.

(2) Pedagogical expertise, including the ability to lead teaching, learning, and study processes, organize and analyze teaching situations, and encounter and guide students.

Although technology and teaching methods develop all the time, teachers' personal inputs still matter. It is especially apparent in the pedagogical, ethical, and moral dimensions of teaching. Pedagogical expertise is a combination of many knowledge and skills related to student interaction and how they are applied in the practical complexity of teaching situations [2].

(3) Work-life skills, including co-operation skills, willingness to create networks, ability to work in various teams, and economic and administration skills.

VETs work in collaboration with colleagues in the college and with employers and other representatives of the professional field. VETs function as mediators between vocational education students and work-life professionals.

(4) Developmental abilities, ability and will to develop one's mastery over the knowledge and skills in one's vocational field, participate in the development of one's field and work life, and trust in the progress of vocational development through teaching and learning processes.

Due to the professional change and variation, VETs are required to possess such knowledge and teaching skills that helps vocational education students adjust to the day's professional expectations. VETs are expected to work for and influence the appreciation of their vocational field.

The classification of professional identity in many ways reminds earlier illustrations of a teacher's professional identity [40,41,42,43,44]. Our research was focused on less studied teachers: VETs' perceptions have not been studied much compared to, for example, elementary school teachers. However, their work differs greatly from other teachers' work.

In this study, we continue our analysis of VETs' perceptions of their work. The focus is especially on their ideas about ideal teacherhood and its connection with professional identity.

4. METHODS

The purpose of this study is to describe VETs' understanding about ideal teacherhood in vocational education. At the same time, the goal is to analyze how VETs try to develop professionally and how ideal teacherhood is connected with professional identity. The following research questions were set for this study:

(1) How does ideal teacherhood in vocational education appear according to VETs' descriptions?

(2) How is ideal teacherhood in vocational education connected to professional identity according to VETs' perceptions?

In this study, twelve Finnish VETs were recruited from one vocational education college with multiple fields. The request to participate in the study were sent to all 28 VETs in this college. The teachers had the following questions to help them to create their narratives: (1) How long you have worked as a VET and how old are you now?; (2) How did you end up in a VET's profession?; (3) How did you develop as a VET of this kind that you are today?; (4) What were you like at the beginning of your career and how are you today as a teacher?; (5) What kind of a teacher would you like to become?; and (6) What would yo like to achieve in your teacher's career?

The teachers were asked to either write their narratives or record them with a digital recorder that the researcher would transcribe afterwards. The data obtained included oral (N=5) and written (N=7) narratives. The narrative research approach

was chosen to study VETs' perceptions of ideal teacherhood in vocational education. The approach was considered suitable because of its context-bound, personal, and subjective nature. In this kind of research, the power is given from the researcher to the research participant [45]. The narrative research approach simply refers to analysis of narratives told by people [46].

The concept of narrative defines narrative analysis [47]. The analysis of narratives means that situations and events, people's characteristics and other elements in narratives are categorized into themes and types. In this study, the purpose was to analyze how ideal teacherhood appears in VETs' narratives and what kinds of themes and types emerge from the data. The narrative analysis pursues constructing a new narrative that is based on the original narrative data [48] – a description of ideal teacherhood in this case. According to Polkinghorne, a result of the narrative analysis is a time-bound, structured, and plotted entity with a conclusion [47]. This kind of meta-narrative reveal various parts of the data and their confluences.

The data analysis was based on the qualitative data, twelve narratives that were categorized with the analysis of narratives and combined as conclusions with the narrative analysis [49]. The analysis of narratives means categorizing based on types, metaphors, or classes [50]. Marjatta Saarnivaara [51] pointed out that, in narrative research, description can be seen as the foundation of the construction of narratives. Description can be widened and specified with analysis. In this study, categorization followed the idea of the analysis of narratives pursuing the identification of key factors and their interconnectedness [49]. In this sense, the analysis was data-based, which means that the themes emerging in the data were analyzed and reduced as the categories introduced as results. According to Jerome Bruner [52], paradigmatic knowledge is typically rigorous and formal, and produces argumentation that follows from logical statements and careful definition of concepts and categories.

In narrative research like this one, the reliability and validity of the data are worth discussing. Transferability criterion refers to sufficient detail of the context and whether the findings can justifiably be applied to the other setting [53]. In this study, VETs presented various occupational fields and therefore, their descriptions of professional identity covered vocational education teacherhood widely. The meeting

of the dependability criterion is difficult in qualitative work in general because the research themes and data are often impossible to repeat [53].

Careful description of the select methods and data obtained strengthen the dependability and trustworthiness of the study [53]. The narrative method seemed to suit extremely well to the research on teachers' professional development and identity: teachers create and construct their identities by talking, interpreting, and reflecting their experiences and opinions, which can be seen the foundation of their perceptions of ideal teacherhood as well [54,55].

5. RESULTS

5.1 The Possibility of Ideal Teacherhood

When defining ideal teacherhood in vocational education, VETs answered to the question of what they set their sights on as teachers, what kind of teachers they would like to be, and what is important in teacherhood. Many VETs described their insecurity and mistakes taking place at the beginning of their teacher careers. This has been noted by earlier research as well [56,57,58]. The VETs in this study also talked about their pursuit of being a perfect teacher. VETs reflected on their unrealistic goals quite aptly:

I made plenty of mistakes. I tried to be a strict, assertive buddy, and this caused the conflicts with the adolescent students… - You have to be an honest personality (7).

In general, VETs seemed to become able to reflect on the possibility of reaching ideal teacherhood more realistically after they had gained practical experience of a VET's work:

Experience makes you strong. Experience has made me into what I am today (5).

Teaching necessitates constant reflection [9]. Likewise, the data in this study showed that ideal teacherhood seemed to arise from evaluations between oneself and professional and communal factors influencing teaching (see also [59,60]). As the VETs developed their individual personality as teachers and could strengthen their professional identity, they started to accept themselves a they were. This provided them with strength to work as personalities which meant that they had to give up on the preconceived, perhaps unrealistic, role of an ideal teacher and have courage to indulge in teaching situations as themselves.

My teaching style is quite colorful. But now I dare to be myself! (4).

Following one's own path is not easy nor can any teacher avoid new challenges and learning or new goals. The uncertain future of professions fester many VETs' minds, but still they want to do teaching well.

I am more like a coach, expert, educator, and some guide who shows various opportunities that are reasonable for the youth (6).

My dream is to work with balanced and nice youngsters who are highly motivated to learn a profession for themselves (9).

The heterogeneous student material sets pressure for the pursuit of ideal teacherhood in vocational education. Many VETs learned to understand that not all students aim at the top in their field but students' goals and readiness are extremely variable.

The fact that you have more and more difficult students and their life situations are hard. So, you always have a feeling that, in addition to being able to provide them with right kind of teaching for work life, I should be able to give them good guidelines in life (4).

5.2 The Features of Ideal Teacherhood in Vocational Education

The conception of ideal teacherhood turned into a more realistic one as the VETs' work experience increased. The idealistic ideas from the beginning of their careers became more practice-based and turned into fields of expertise guiding their work and illustrating their core know-how. Ideal teacherhood in vocational education occurred in the VETs' descriptions through six features.

5.2.1 Mastery of one's professional field and ability to act as a reformer

VETs' own experiences and learning about the profession can function as students' support, especially when it comes to the acquisition of good professional skills and knowledge. Mastery of one's professional field means that the VET knows the nodes and critical points as well as the phases of professional development.

You have to keep updated all the time, and that is hard for sure. In our field, the technology develops so fast, that you really have to work hard to keep in the picture (7).

The purpose is to widen my own expertise. Then I will have more information to distribute to students and more opportunities to realize practical teaching (11).

Along with their profound mastery of the profession and teaching it to students, VETs influence the renewal of professions and enhance students' readiness for life-long learning.

And I think that I will never be ready as a person, and therefore, I cannot become ready as teacher either. As I grow as a person, I also develop as a teacher. - You always have to keep up the profession by developing the professional side. And you cannot become a master in that either. You mature as a human being (4).

5.2.2 All-round pedagogical expertise

Ideal VETs know different teaching methods, are able to plan and be flexible in teaching situations according to students' needs, and give room to individuals and various students' learning abilities. Evaluation at its best can also enhance students' learning motivation.

I would like to develop and know more all the time. I do follow my profession a lot and I like this field and these subjects I teach. And I would like to study, too, in the future (5).

I would like to develop into a better expert, for example, of learning difficulties and to encounter the youth with problems (9).

5.2.3 Networking and collaboration

Ideal VETs can develop professional expertise and students' careers by creating connections with work life. Networks and multi-professionalism necessitate cooperation, and so does the updating of vocational education. Electronic communication, real-time flow of information, and internationalization also demand new forms of cooperation.

…independent and autonomous teacher's work has more and more changed into cooperation and team work. Teachers have to be able to adjust their teaching and especially evaluations within predetermined dates… mastery over ICT and various registers and follow-up systems, as well as cooperation and interaction skills (12).

5.2.4 Encouragement and support for students

With even the smallest gestures, VETs can help students to achieve the greatest results — a few words of encouragement can be enough. Teachers'

ability to encourage students is also self-enhancing because it strengthens teachers' contentment with their ability to guide, teach, and support.

…teaching is not the most important thing but learning… I would like to be a VET who never gets into a rut. I would like to develop all the time and know more. I would think that I could transmit this field so that students could construct their professional identities in their own way… (5).

5.2.5 Fostering of justice and equity, bearing responsibility

VETs are responsible for distributing information, support, and guidance to all vocational education students concerning their study processes and goals, and the contents to be studied. The ultimate goal is to make each and every student feel welcome to education regardless of various background factors, learning histories, and study abilities.

You have to be extremely fair with them but simultaneously very differentiating as well. VETs' work requires high physical and mental shape (8).

5.2.6 Positive basic values and ability to act as a bellwether

Teachers can teach students about necessary life skills, resources, strengths and values, as well as attitudes toward oneself, work, and other people. VETs can become irreplaceable and primary models, idols, or bellwethers to their students. Their teaching can show the direction in life or encourage to find one's own goals for studies and life in general.

...if only you could have the student understand what is best for him or her, why to do this job and study. And why to put one's heart in this job. To become a teacher who inspires them. Or they could fear a little, but not too much, not too frightened to enter. To find a balance in this work, so that it would not become too flaccid (10).

To find success in life, students need to learn about, for example, diligence, joy, good manners, politeness, modesty, and taking care about the basics in life:

…take care that your clothes are clean, do not use dirty language and behave well, and do not drink during the weekend, and try to foster your good reputation as the prospective professionals in the field, and teach how to eat healthy, and everything that I as a parent have done with my own children (4).

5.3 The Connection between Ideal Teacherhood in Vocational Education and Professional Identity

In this study, VETs referred to two professional identity selves when talking about ideal teacherhood in vocational education. These identities are interconnected but can als be viewed separately. They are professional self and personal self (cf. [38,59,61,62]). In Results section 5.2, three first mentioned features represent professional self and three last mentioned belong to personal self.

VETs develop their professional identities and construct their conception of ideal teacherhood in vocational education during their whole careers through reflecting on these two selves in professional identity. Teachers reflect on their experiences of acting as a teacher and compare them with their personal selves and conceptions of their inner beliefs, ethicality, and values.

It is like two different people fighting (6). Reflection helps VETs to form a conception of their professional identity and themselves as ideal VETs: who am I and what am I like as a VET and what do I want to accomplish in this profession. The professional and personal selves in professional identity are in constant, even demanding, dialogue over how to work ideally, how an ideal VET behaves in the first place, what kind of substance knowledge is appreciated and how to develop and update it, what kinds of pedagogical solutions are made in teaching situations, and how to act and participate in the developmental work at the workplace.

Mostly work seems to be guided by the professional self, which may not necessary represent the true, realistic, and relevant guide for teaching work but merely an ideal image of a VET with unrealistic demands. However, it seems that the personal self, along with a VET's age and work experience, tries to balance between idealistic demands with encouraging, practice-based thoughts.

At the beginning, I used to take everything really personally, and students' all actions were like I had did them. I worried so much about students' problems and perceived them even too close. This year I have consciously tried to get rid of this feature but I always have to remind myself about it. I am a demanding teacher, strict too when necessary, but still I try to establish a relationship with students that makes the study atmosphere relaxed and active (9).

Along with time, the personal self helps VETs to act as genuine personalities at work and to accept the incompleteness. This means that VETs understand that

it is impossible to reach ideal teacherhood in vocational education, but it is important to pursue toward it.

Nowadays, I can speak openly like this. Is it because of my age or profession? (10).

Sometimes, the professional self functions as a sort of shield in a VET's work. On the one hand, it can regulate a VET's behavior so that the teacher does not bring out his or her characteristics, values, or convictions that do not fit in the vocational education context in general. On the other hand, the professional self can help the VET to cope when the work feels overwhelmingly busy, tiring, or mere monotonous toil.

6. DISCUSSION

The study showed how VETs found it difficult to describe ideal teacherhood in vocational education at first [63,64], but eventually they connected it with explicit work-related expectations, successful solutions, and goals. Ideal teacherhood in vocational education was also closely connected with a teacher's professional and personal identities. The aforementioned features of ideal teacherhood in vocational education can also be considered as the manifestations of professional and personal self in professional identity. Therefore, the ideal professional self consists of the mastery of one's professional field and ability to renew it, versatile pedagogical skills, and networking and cooperation skills. Personal self consists of students' encouragement and supporting skills, equality and justice as well as responsibility in teaching, and good basic values and bellwether's role as a teacher. This connection is illustrated in Fig. 1. It shows how the professional self and personal self are interconnected, and ideal teacherhood in vocational education is located in their borderline. When in balance, the emergence of or pursuit toward ideal teacherhood in vocational education is possible.

For VETs, this illustration contributes information about ideal teacherhood from many perspectives. First, when it comes to teachers themselves, the role of professional identity has a great emphasis in VETs' work. They are not only teachers but also experts in their own vocational fields. Therefore, their identity includes elements that, for example, teachers in general education do not necessarily possess. Nevertheless, VETs are teachers too, who, in order to be good teachers, must use their personality as a part of their work.

Second, VET characteristics make a salient part of ideal teacherhood. The combination of these identity dimensions is relevant to realize when dissecting the development of professional identity in VETs. In this study, the research participants were VETs from various occupational fields. Therefore, the illustration in Fig. 1 is not limited to just one field of vocational education but covers various fields: each profession has its own specific features related to a VET's professional self that must be considered when analyzing ideal teacherhood.

Third, this study was based in Finland where vocational education has increased its popularity among the youth having finished compulsory education. Therefore, it is more and more important to focus on ways to enhance the development of teacherhood in vocational education. The new interest in vocational education necessitates thorough understanding about the importance of proper professional identity in VETs, but as teachers in all education levels, personal identities as teachers should not be overlooked either. This viewpoint contributes to the discussion of future development of VETs' work and education not only in Finland but also abroad.

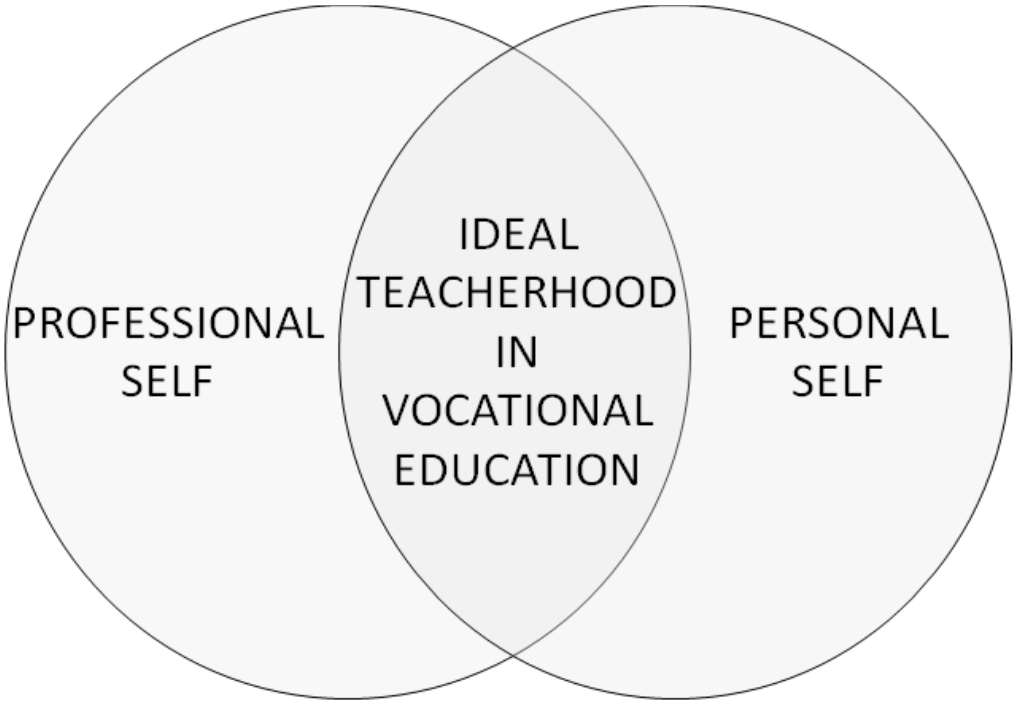


Fig. 1. Ideal teacherhood in vocational education and teacher identity

7. CONCLUSION

Meaningful work is the source of human well-being [65]. This study showed that identity reflection makes a salient part of VETs' perceived well-being at work [66,67]. The development toward ideal teacherhood in vocational education happens through each teacher's personal reflection including the shift from the dominating professional self to the flourish of personal self and, finally, toward the balance between them. Perhaps, ideal teacherhood in vocational education lies not so much in teachers' outer performances but intrinsic reflection and balance. This does not mean that they would need excellent work-life skills, knowledge, and networks in their special fields, but, when acquired, they make a salient part of their well-constructed professional identity [68]. Eventually, teachers, who are in the first name terms with their vocational education teacher identity, can act as bellwethers and true developers of their fields. They are inspiring and motivating teachers who, due to their expertise, enhance students' learning and are able to educate future experts for the needs of work life.

Therefore, VETs' work includes a distinct ethical dimension. This study showed how VETs' perceptions of the realities of the profession and ideal teacherhood emphasize the ethical side of the work. Teachers' work in general is focused on significant phases and situations in people's lives [69,70,71]. According to Elena Seghedin [72], teachers' ethical action in teaching develops alongside the development of professional expertise and vice versa: professional expertise develops also through ethical action. In Finland, Emmi Enlund, Mari Luokkanen, and Taru Feldt [73] studied teachers' ethical burden and ethical dilemma, and ended up recommending that education institutions should utilize the ethical guidelines composed by trade unions. They would support teachers' work. Common models to help teachers' action in problematic situations could be created based on the guidelines, which would provide teachers with collective certainty in ethical considerations. Williamson McDiarmid and Mary Clevenger-Bright [74] point out that teachers' work and professional development are closely tied in the wider society. According to Kirsi Tirri [75], expertise in teachers' work develops through education and experience and includes freedom and, first and foremost, responsibility to act in the profession.

Indeed, a well-balanced teacher identity and core values are the sources of stability and sense of purpose for teachers [76]. This viewpoint contributes also to

the current discussion of stress and coping as well as the sense of self-efficacy in teachers [77,78,79,80]. For example, studies about perceived level of self-efficacy have proven to be the core dimension of preventing and treating teachers' stress [81]. When considering the findings from the point of view of ideal teacherhood, it seems relevant to suggest that a successful identity development and a positive conception of oneself as a VET contributes to the sense of self-efficacy at work and respectively to one's well-being at work as well. These kind of perspectives appear of increasing importance in today's rapidly changing work in all occupational fields, including that of VETs.

COMPETING INTERESTS

Authors have declared that no competing interests exist.

References:

1. Eteläpelto A, Vähäsantanen K. Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona. In: Eteläpelto A, Onnismaa J, editors. Ammatillisuus ja ammatillinen kasvu. Vantaa: Dark. 2006;26-49. Finnish.
2. Uusiautti S, Määttä K. How to train good teachers in Finnish Universities? Student Teachers' study process and teacher educators' role in it. European Journal of Educational Research. 2013;1(4):339-52.
3. Maddux JE. Self-efficacy: The power of believing you can. In: Snyder CR, Lopez SJ, editors. Handbook of positive psychology. New York, NY: Oxford University Press. 2002;277-87.
4. Ornstein AC. Can we define a good teacher? Peabody Journal of Education. 1976;53(3):201-7. DOI: 10.1080/01619567609538078.
5. Entwistle N, Skinner D, Entwistle D, Orr S. Conceptions and beliefs about "good teaching": An integration of contrasting research areas. Higher Education Research and Development. 2000;19(1):5-26. DOI: 10.1080/072943600500-20444.
6. Murphy PK, Delli LAM, Edwards MN. The good teacher and good teaching: Experimental Education. 2004;72(2):69-92. DOI: 10.3200/JEXE.72.2.69-92.
7. Miron M. What makes a good teacher? Higher Education in Europe. 1983;8(2):45-53. DOI: 10.1080/0379772830080206.
8. Volkmann MJ, Anderson MA. Creating professional identity: Dilemmas and metaphors of a first-year chemistry teacher. Science Education. 1997;82(3): 293–310.

9. Walkington J. Becoming a teacher: Encouraging development of teacher identity through reflective practice. Asia-Pacific Journal of teacher education. 2005;33(1):53-64. DOI: 10.1080/1359866052000341124.
10. Carter K, Doyle W. Personal narrative and life history in learning to teach. In: Sikula J, editor. Handbook of research on teacher education. New York, NY: Macmillan. 1996;120-42.
11. Pajak E, Blase JJ. The impact of teachers' personal lives on professional role enactment: A qualitative analysis. American Educational Research Journal. 1989;26(2):283–310.
12. Walker R. Classroom identities. In: Goodson IF, Walker R, editors. Biography, identity & schooling. London: Falmer Press; 1991, 5-28.
13. Vähäsantanen K. Vocational teachers' professional agency in the stream of change. Jyväskylä: Jyväskylä University Printing House; 2013.
14. De Bruijn E, Leeman Y. Authentic and self-directed learning in vocational education: Challenges to vocational educators. Teaching and Teacher Education. 2011;27(4):694-702.
15. Cochran-Smith M. Policy, practice, and politics in teacher education. Thousand Oaks, CA: Corwin Press; 2006.
16. Hagger H, McIntyre D. Learning teaching from teachers. Realizing the potential of school-based teacher education. Maidenhead: Open University Press; 2006.
17. De Vries S, Jansen EPWA, Van de Grift WJCM. Profiling teachers' continuing professional development and the relation with their beliefs about learning and teaching. Teaching and Teacher Education. 2013;33(1);78–89.
18. Jones P. Teachers' views of their pupils with profound and multiple learning difficulties. European Journal of Special Needs Education. 2005;20(4):375-85. DOI: 10.1080/08856250500274195.
19. Jones P. "They are not like us and neither should they be": Issues of teacher identity for teachers of pupils with profound and multiple learning difficulties. Disability & Society. 2004;9(2):159-69. DOI: 10.1080/0968759042000181785.
20. Darling-Hammond L, Bransford J, editor. Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do. Report of the Committee on Teacher Education of the National Academy of Education. San Francisco, CA: Jossey-Bass; 2005.

21. Hymans M. How personal constructs about “professional identity” might act as a barrier to multi-agency working. Educational Psychology in Practice, 2008; 24(4):279-288. DOI: 10.1080/02667360802488724.
22. Sockett H. The moral and epistemic purposes of teacher education. In: Cochran-Smith M, Feiman-Nemser S, McIntyre DJ, Demers KE, editors. Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts. New York, NY: Routledge. 2008;45-65.
23. Billett S. Learning through work: Exploring instances of relational interdependencies. International Journal of Educational Research. 2008;47(4):232–40.
24. Imants J, van Veen K. Teacher learning as workplace learning. In: Peterson P, Baker E, McGaw B, editors. International encyclopedia of education. Oxford: Elsevier. 2010;569-74.
25. Maxwell B. In-service initial teacher education in the learning and skills sector in England: integrating course and workplace learning. Vocations and Learning. 2010;3(3):185-202.
26. Milbourne L, Macrae S, Maguire M. Collaborative solutions or new policy problems: exploring multi-agency partnerships in education and health work. Journal of Education Policy. 2003;18(1):19-35. DOI: 10.1080/2680930320-00042182.
27. Robinson M, Anning A, Frost N. When is a teacher not a teacher? Knowledge creation and the professional identity of teachers within multi-agency teams. Studies in Continuing Education. 2005;27(2):175-91. DOI: 10.1080/01580370500169902.
28. Koski-Heikkinen A. Vocational teachers' identity and authority. Rovaniemi: University of Lapland; 2014. Finnish.
29. Forman SG. Stress management for teachers: A cognitive-behavioral program. Journal of School Psychology. 1982;20(3):180–7. DOI: 10.1016/0022-4405(82)90047-4.
30. Feldman KA. The superior college teacher from the students’ view. Research in Higher Education. 1976;5(3):243-88.
31. Pogue FG Jr. Students’ ratings of the “ideal teacher”. Improving College and University Teaching. 1967;15(2):133-6. DOI: 10.1080/00193089.1967.10532624.

32. Rusu C, Şoitu L, Panaite O. The ideal teacher. Theoretical and investigative approach. Procedia-Social and Behavioral Sciences. 2012;33:1017-21. DOI: 10.1016/j.sbspro.2012.01.276.
33. Arnon S, Reichel N. Who is the ideal teacher? Am I? Similarity and difference inperception of students of education regarding the qualities of a good teacher and of their own qualities as teachers. Teachers and Teaching: Theory and practice. 2007;13(5):441-64. DOI: 10.1080/13540600701561653.
34. Yourlich A. Study on correlations between college teachers' and students' concepts of "ideal-student" and "ideal-teacher". The Journal of Educational Research. 1955;49(1):59-64.
35. Das M, El-Sabban F, Bener A. Student and faculty perceptions of the characteristics of an ideal teacher in a classroom setting. Medical Teacher. 1996;18(2):141-6.
36. Pozo-Munoz C, Rebolloso-Pacheco E, Fernandez-Ramirez B. The “Ideal Teacher”. Implications for student evaluation of teacher effectiveness. Assessment & Evaluation in Higher Education. 2000;25(3):253-63.
37. Tyler LL. The concept of an ideal teacher-student relationship. The Journal of Educational Research. 1964;58(3):112-7.
38. Koski-Heikkinen A, Määttä K, Uusiautti S. The birth and development of vocational education teachers’ (VET) professional identity. International Journal of Research Studies in Education. 2014;3(5). DOI: 10.5861/ijrse.2014.859.
39. Hoyle E, John PD. Professional knowledge and professional practice. London: Cassell; 1995.
40. Beauchamp C, Thomas L. Understanding new teachers’ professional identities through metaphor. Teaching and Teacher Education. 2011;27(4):762-9.
41. Beijaard D, Meijer PC, Verloop N. Reconsidering research on teachers' professional identity. Teaching and Teacher Education. 2004;20(2):107–28. DOI: 10.1016/j.tate.2003.07.001.
42. Flores MA, Day C. Contexts which shape and reshape new teachers´ identities: A multiperspective study. Teacher and Teacher Education. 2006; 22(2):219-32. DOI: 10.1016/j.tate.2005.09.002.
43. Hong JY. Pre-service and beginning teachers´ professional identity and its relation to dropping out of the profession. Teaching and Teacher Education. 2010;26(8):1530-43. DOI: 101016/j.tate.2010.06.003.

44. Köpsén S. How vocational teachers describe their vocational teacher identity. Journal of Vocational Education & Training. 2014;66(2):194-211. DOI: 10. 1080/13636820.2014.894554.
45. Spector-Mersel G. Mechanisms of selection in claiming narrative identities: A model for interpreting narratives. Qualitative Inquiry. 2011;17(2):172–85.
46. Gartner W. Entrepreneurial narrative and a science of the imagination. Journal of Business Venturing. 2007;22(5):613–27.
47. Polkinghorne DE. Narrative configuration in qualitative analysis. In: Hatch JA, Wisniewski R, editors. Life history and narrative. London: Falmer Press. 1995;5-24.
48. Bruner J. Actual minds, possible worlds. Cambridge: Harward University Press; 1986.
49. Uusiautti S. Today, I do the best job of my life, professional success in the workers narrated. Rovaniemi: University of Lapland, Rovaniemi; 2008. Finnish.
50. Leavy AM, McSorley FA, Boté LA. An examination of what metaphor construction reveals about the evolution of pre-service teachers' beliefs about teaching and learning. Teaching and Teacher Education. 2007;23(7):1217-33.DOI: 10.1016/j.tate.2006.07.016.
51. Saarnivaara M. Methodological and methodological solutions. The study of everyday life. In: Saarnivaara M, Sava I, editors. We will examine. Art education graduate students methodological contributions. Helsinki: TAIK. 1998;185-201. Finnish.
52. Bruner J. Life as narrative. Social Research. 1987;54(1):11–32.
53. Shenton AK. Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. Education for Information. 2004;22:63-75.
54. Connelly FM, Clandinin DJ. Shaping a professional identity: Stories of educational practice. London: The Althouse Press; 1999.
55. Somers MR. The narrative constitution of identity: A relational and network approach. Theory and society. 1994;23(5):605-49. DOI: 10.1007/BF00992905.
56. De Wert MH, Babinski LM, Jones BD. Safe passages: Providing online support to beginning teachers. Journal of Teacher Education. 2003;54(4):311-20.
57. Kagan DM. Professional growth among pre-service and beginning teachers. Review of Educational Research. 1992;62(2):129-79. DOI: 10.3102/0034-6543062002129.

58. Kelchtermans G. Professional commitment beyond contract. Teachers' self-understanding, vulnerability and reflection. Keynote presented at the bi-annual meeting the International Study Association on Teachers and Teaching (ISATT) Sydney, Australia, July 2–6, 2005. Available: http://ppw.kuleuven.be/cobv/pdfs/Keynote%20ISATT%202005.pdf.
59. Day C, Kington A, Stobart G, Sammons P. The personal and professional selves of teachers: Stable and unstable identities. British Educational Research Journal. 2006;32(4):601-16. DOI: 10.1080/01411920600775316.
60. Flores MA. Person and context in becoming a new teacher. Journal of Education for Teaching. 2001;27(2):135-48.
61. Day C, Elliot A, Kington A. Reform, standards and teacher identity: Challenges of sustaining commitment. Teaching and Teacher Education. 2005;21(5):563–77.
62. Ricoeur P. Oneself as another. Chicago, IL: University of Chicago Press; 1992.
63. Søreide GE. Narrative construction of teacher identity: Positioning and negotiation. Teachers and Teaching: Theory and practice. 2006;12(5):527-47. DOI: 10.1080/13540600600832247.
64. Zembylas M. Emotions and teacher identity: A poststructural perspective. Teachers and Teaching: Theory and practice. 2003;9(3):213-38. DOI: 10.1080/13540600309378.
65. Uusiautti S, Määttä K. The psychology of becoming a top worker. Research on the changing nature of achievement at work. New York, NY: Routledge; 2015.
66. Adams E. A proposed causal model of vocational teacher stress. Journal of Vocational Education and Training. 2001;53(2):223-46. DOI: 10.1080/136368-20100200153.
67. Grollmann P. The quality of vocational teachers: Teacher education, institutional roles and professional reality. European Educational Research Journal. 2008; 7(4):535-47.
68. Morgan B. Teacher identity as pedagogy: Towards a field-internal conceptualisation in bilingual and second language education. International Journal of Bilingual Education and Bilingualism. 2004;7(2-3):172-88. DOI: 10.1080/1367-0050408667807.
69. Bullough RV Jr. Ethical and moral matters in teaching and teacher education. Teaching and Teacher Education. 20011;27(1):21–8. DOI: 10.1016/j.tate.2010.09.007.

70. Campbell E. The ethical teacher. Glasgow: Open University Press; 2003.
71. Young E. Challenges to conceptualizing and actualizing culturally relevant pedagogy: How viable is the theory in classroom practice? Journal of Teacher Education. 2010;61(3):248–60.
72. Seghedin E. Reflective capability – A specific goal of a teacher's professional ethics course. Procedia Social and Behavioral Sciences. 2011;11(1):145–9.
73. Enlund E, Luokkanen M, Feldt T. Opettajien eettinen kuormittuneisuus ja eettisten dilemmojen sisällöt. Psykologia. 2013;48(3):176-93. Finnish.
74. McDiarmid GW, Clevenger-Bright M. Rethinking teacher capacity. In: Cochran Smith M, Feiman-Nemser S, McIntyre DJ, Demers KE, editors. Handbook of research on teacher education: Enduring questions and changing contexts. New York, NY: Routledge. 2008;134-56.
75. Tirri K. Opetustyön etiikka. In: Sallila P, Malinen A, editors. Opettajuus-muutoksessa. Vantaa: Dark. 2002;203-14.
76. Korthagen FAJ. In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. Teaching and Teacher Education. 2004;20:77-97.
77. Brouwers A, Tomic W. A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. Teaching and Teacher Education. 2000;16:239-53.
78. Harley K, Barasa F, Bertram C, Mattson E, Pillay S. The real and the ideal: Teacher roles and competences in South African policy and practice. International Journal of Educational Development. 2000;20(4);287-304.
79. Schaufeli W, Bakker A. Job demands, job resources and their relationship with burnout and engagement. Journal of Organizational Behavior. 2004;25:293-315.
80. Van Horn JE, Schaufeli WB, Enzmann D. Teacher burnout and lack of reciprocity. Journal of Applied Social Psychology. 1999;29:81-108.
81. Chan DW. Stress, self-efficacy, social support, and psychological distress among prospective Chinese teachers in Hong Kong. Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology. 2002;22(5): 557-69. DOI: 10.1080/0144341022000023635.

How Teachers Perceive Their Classroom Environments and Student Goal Orientation: A Look into High School Biology Classrooms in Kenya

Winnie Mucherah,
Department of Educational Psychology,
Ball State University, Muncie, USA,
Andrea D. Frazier,
Department of Counseling, Columbus State University,
Foundations and Leadership, Phenix City, USA

ABSTRACT

Aims: To examine teachers' and observers' perceptions of classroom climate and goal orientation in high school biology classrooms in Kenya.

Study Design: A mixed design utilizing quantitative and qualitative approach.

Place and Duration of Study: A boys' and girls' boarding high schools in Kenya, observed between May and July of 2010.

Methodology: Participants included 12 biology teachers from two same sex boarding high schools (5 females, 7 males).

Results: Tests of means and t-tests showed that male teachers perceived themselves to be supportive, $t(10) = 3.76$, $p = .01$, $d = 2.201$ and innovative, $t(10) = 2.93$, $p = .05$, $d = 1.882$. Male teachers also reported greater school and classroom performance goals. Observers reported significant differences in the classroom climate and goal orientation, where they saw the girls' classrooms to be more innovative, $t(10) = 5.10$, $p = .01$, $d = 2.125$, high in order and organization, $t(10) = 3.10$, $p = .01$, $d = 2.200$ and affiliation. They also found teachers in the boys' school to be more supportive, $t(10) = 2.41$, $p = .02$, $d = 1.809$.

Conclusion: Male teachers perceive themselves to be more supportive and innovative. Observers see girls' classrooms to be more innovative and well organized.

Keywords: biology classrooms; classroom climate; goal orientation.

1. INTRODUCTION

Teachers do not choose their classrooms. However, they do have control over the kind of classroom climate they construct with their students and the kinds of instructional practices they utilize. The classroom environment shapes teachers' relationships with their students, and students' relationships with each other and with classroom concepts. Teachers often speak of a classroom's atmosphere, tone, ethos or ambience and its importance for student learning [1, 2, 3, 4]. Typically, teachers concentrate almost exclusively on the assessment of academic achievement, and devote little attention to factors which might be related to their students' patterns of adaptive learning and performance. There is research evidence indicating classroom climate to be a factor in the types of goals students establish [5, 3, 6].

1.1 Classroom Climate

Although classroom environment is a somewhat subtle concept, remarkable progress has been made over the last three decades in conceptualizing, assessing and researching it [7, 8, 9]. This research has attempted to answer many questions of interest to educators, such as does a classroom's environment affect goal orientation? Can teachers conveniently assess the climates of their own classrooms? Questions such as these represent the thrust of the work on classroom environments over the past three decades.

Teachers play a vital role in the conceptualization of the classroom climate. They create both the social and physical environments for learning. The very nature of classes, teaching, and students makes a positive classroom climate a critical ingredient of student success [10]. Teachers who are successful in establishing effective classroom climates create more time for learning, involve more students, and help students to become self-managing [11, 12]. A positive learning environment must be established and maintained throughout the year. One of the best ways teachers accomplish this goal is by having a good classroom management plan which includes ways to prevent problems from occurring, having clear rules and procedures, a physical environment that is well organized, ways in which to communicate effectively with students, and how students can interact with each other [10]. According to Doyle [10] classrooms are particular kinds of environments. They have distinctive features that influence their inhabitants no matter how the students or the desks are organized or what the teacher believes about education. Furthermore, classrooms are

multidimensional, they are crowded with people, tasks, and time pressures, have people with differing goals, preferences and abilities, inhabitants must share resources, and actions can have multiple effects and influence student participation [10].

The social and physical environment of a classroom can support or interfere with student learning and well-being. Therefore, teachers carefully plan and create appropriate and effective classroom climates. There is empirical evidence that shows teachers' perceptions of classroom climate differ based on subject matter [1,7,13]. Teachers' perceptions of science classrooms have produced mixed results in terms of classroom climate, with some studies finding teachers' perceptions of science classrooms to be high in competition and low in affiliation [14,8], whereas other studies show teachers' perceptions of science classrooms to be low in cooperation and cohesion [15,2]. However, recent research has revealed a wide variety of science classroom climates, with this diversity based on the teacher's teaching style [16, 4, 17].

1.2 Goal Orientation

Does a subject-specific climate influence the learning goals that teachers structure in their classrooms? Recent research on classroom climate has focused on the classroom instructional goals that teachers establish. Teachers' perceptions of the fit between their classroom environment and their goal orientation are important for the learning outcomes. A goal is an outcome or attainment an individual is striving to accomplish [18]. Goal orientation refers to a pattern of beliefs about goals related to achievement in school. Goal orientations include the reasons teachers pursue goals and the standards they use to evaluate progress toward those goals. There are four main goal orientations: mastery (learning), performance, work-avoidance, and social [19]. For the purposes of this research, only three goal orientations will be utilized. Mastery-approach goal orientation refers to the need to improve and focuses on learning, understanding, and developing competence in academic situations [20, 21, 22, 19]. Students with a mastery goal are concerned about the task itself instead of their self-presentation compared to others. Their evaluation for goal progress is intrapersonal in that their success is based on the improvement of competence and the mastery of the material. For these students setbacks or even failures are not threatening [22].

Performance-approach goal orientation refers to both the need for improvement and a fear of failure, and a focus on demonstrating and validating one's competence [23, 24]. Performance approach goal orientated individuals, are mainly concerned about their self-presentation compared to others. They use interpersonal standard to evaluate their performance in that their success is determined with other people as referents. Demonstrating competence, outperforming others and garnering favorable judgments are signs of success and meeting goals. For these students, their ability is constantly on the line. Setbacks and especially failures are threatening and suggest a lack of ability [25]. Performance approach goals may sound quite negative. Earlier research indicated performance goals generally were detrimental to learning, but current research suggests that a performance goal orientation may not be all negative. In fact some research indicates that both mastery and performance goals are associated with using active learning strategies and high self-efficacy [20, 26, 25]. Performance-avoidance goal orientation refers to a fear of failure and a focus on masking incompetence; in other words, performance-avoidance oriented students try to avoid being seen as incompetent [24, 27]. Students with performance avoidance goals are typically characterized as having a high fear of failure and low competence expectancies [24]. Thus, they are likely to orient themselves towards the possibility of failure and are highly sensitive to information suggesting anticipated failure [24,19].

1.3 Classroom Climate and Goal Orientation

Goal theory researchers have found a relationship between teachers' goal orientation and their classroom climate [28,29,17]. Furthermore, goal theory leads us to expect that instructional practices and the nature of educational tasks and assignments that teachers design can pull for either mastery or helpless motivational patterns that have profound influence on student achievement. In other words, the goal orientation of classrooms influences whether students will pursue learning goals (mastery orientation) or performance goals (ego orientation). Mastery goals, in the United States, are associated with achievement, better academic coping, and positive affect towards school while performance goals are associated with deterioration of performance, impaired academic coping, negative affect and disaffection from school [30, 31, 14, 5, 32, 33, 34, 35]. However, recent research indicates that performance goals may not be bad all the time. This research indicates that both performance and mastery goals are associated with high achievement and efficacy [20,25].

Dweck and Leggett [36] defined two major kinds of goal orientations: performance goals and learning goals. Individuals with a performance goal orientation seek to maximize favorable evaluations of their ability and minimize negative evaluations of ability. Questions like, “Will I look smart?” and “Can I beat others?” reflect performance goals. In contrast, with a learning goal orientation, individuals focus on mastering tasks and increasing competence at different tasks. Questions such as “How can I do this task?” and “What will I learn?” reflect learning goals. Nicholls and his colleagues [37] described two similar achievement goal orientations; they used the terms ego-involved goals and task-involved goals, e.g. [37]. Classroom environments that were high on task involvement and innovation had students with mastery goal orientations, whereas classroom environments that were high on competition had students with performance goal orientations [38]. Teachers who embrace mastery goals are more likely to maintain positive learning environments [39, 40, 17].

Researchers studying goal orientation have focused primarily on academic outcomes. Recently, however, scholars have become interested in ethno racial differences. In their study of eighth grade African American and White students, Freedman, Gutman and Midgley [41] found that African American students espoused personal mastery goals and extrinsic goals significantly more than did White students, suggesting cultural differences in student goal orientation. Similar studies have established an interaction between performance-approach goals and race in predicting the use of self-handicapping [42,43,21], and the role of academic self-efficacy in mediating the relations between performance-approach outcomes [17, 44]. These studies indicate the importance of conducting studies in other cultures before reaching concrete conclusions.

Whereas a vast research literature exists on the influence of classroom climate on goal orientation and learning outcomes, these studies have been largely conducted in the United States and Europe. Indeed few studies have investigated the nature and influence of classroom climate and goal orientation in African cultures [45,46]. Research in the United States and Europe has established that teachers’ perceptions of classroom climates and students’ patterns of adaptive learning vary between urban and rural schools [47, 48, 49, 35, 50, 51]. Gender and ethnic differences have also been established, suggesting a possibility of cultural differences in classroom environments and goal orientation [32,40]. However, these findings cannot be generalized to other cultures.

Teacher practices most likely reflect the values and beliefs of the larger culture they live in. Glover and Law [52] found a strong link between school culture, teacher practices, and the learning experiences of students. As revealed in the macrosystem, the uttermost level of Bronfenbrenner's model, society's cultural values, laws, customs and resources significantly affect the activities and interactions of its members [53]. For example, studies on child rearing practices reveal that even though authoritative child rearing has advantages across cultures, ethnic groups often have distinct child-rearing beliefs and practices. Some involve variations in warmth and making demands that are adaptive when viewed in light of cultural values and family circumstances [54]. These cultural variations remind us that just like parenting practices, teacher practices such as the conceptualization of their classroom environments and goal orientation can be fully understood only in their larger ecological context.

This study investigated teachers' and observers' perceptions of the nature of classroom climates and goal orientation in biology high school classrooms in Kenya. The following research questions were addressed: How do teachers perceive the classroom climate in their biology classes? Are there school and gender differences in the teachers' perceptions of the classroom climate and goal orientation? Do teachers and observers perceive the classroom climate and goal orientation in biology classes similarly?

2. METHODOLOGY

2.1 Participants

Participants included 12 teachers who taught tenth- and eleventh-grade biology classes of two boarding high schools in Kenya. Five of the teachers were from a boys' school (2 females and 3 males) and 7 from a girls' school (3 females and 4 males). Professional experience ranged from 2 to 12 years. Both schools are national schools, admit only high ranking students -those who score 350+ out of 500 points on the eighth grade national examination [55]. Teachers in both schools are all graduates from either one of the two main teacher-training national universities in the country. (Note: Except for few cases, majority of the high schools in Kenya that admit students who pass the eighth grade national examination are same sex boarding schools. This is typical of the Kenyan education system). The average class size for both schools was 45. The size of the schools ranged from 980 to 1,120 students. Biology was chosen for this study because it is a required course for all high school students.

2.2 Procedures

Participation in this study was voluntary; research information and purpose was sent to all biology teachers in both schools requesting their participation prior to data collection. Data was collected from multiple sources using self-report and direct observation measures during the second term (May–July) of the school year.

2.2.1 Construct validity

Prior to the visit, the Classroom Climate Questionnaire (CCQ; [9,56] and Patterns of Adaptive Learning Scales (PALS; [43,42] were sent to two volunteer teachers from each of the schools where the project was conducted. The teachers (4) were asked to examine the validity of the items by pointing out any terms that might be confusing or misunderstood. The volunteer teachers were recruited via e-mail and personal phone calls. All four teachers identified two terms that may mean something different in the Kenyan context on the PALS and gave suggestions for changes. In their view, “smart” meant dressed up, and “dumb” meant hard of hearing. Therefore, “smart” was replaced with “bright” and “dumb” was replaced with “stupid”. To control for possible bias, these four teachers did not participate in the final study.

2.3 Measures

2.3.1 Teacher surveys

All of the teachers completed the two surveys (CCQ and PALS). The surveys were administered in English. (Note: English is the main language of instruction in the Kenyan schools, starting in third grade). The teachers responded to the surveys in their free time and returned them to the researcher upon completion. It took approximately 10–15 minutes to complete each survey.

2.3.2 The classroom climate questionnaire (CCQ)

This 54-item instrument adapted from the student survey [57] was developed by Trickett and Moos [9,56] to assess three underlying sets of classroom dimensions in junior high school classrooms: Relationship, Personal Growth, and System Maintenance and Change. The Relationship dimension identifies the nature and intensity of personal relationships within the environment and assesses the extent to which teachers and students are involved in the environment and support and help each other. The Personal Growth dimension assesses basic directions along which personal growth and self-enhancement tend to occur. The System Maintenance and Change

dimension assesses the extent to which the environment is orderly, clear in expectations, maintains control, and is responsive to change.

Under these three dimensions are nine specific subscales (the original alphas from Trickett and Moos' study of [9] appear here): (a) Involvement (e.g., "Students put a lot of energy into what they do in this class", α = .60); (b) Affiliation (e.g., "Students enjoy helping each other with homework in this class", α = .59); (c) Teacher Support (e.g., "I take a personal interest in students in this class", α = .72); (d) Task Orientation (e.g., "Students sometimes spent extra time on activities in this class", α = .36); (e) Competition (e.g., "Some students try to see who can answer the questions first", α = .65); (f) Order and Organization (e.g., "Activities in this class are clearly and carefully planned", α = .54); (g) Rule Clarity (e.g., "There is a clear set of rules for students to follow", α = .49); (h) Rule Strictness (e.g., "I make it a point of sticking to the rules I make", α = .45); and (i) Innovation (e.g., "I like for students to try new projects", α = .39). All items are presented in a four-step Likert continuum (e.g., never happens to often happens), with higher scores representing the high end of the scale. This survey has been used in classroom climate studies [57,3,9,56,58] and has proven to be reli-able and valid. A test-retest reliability of individual scores on scales, when adminis-tered twice with a 6-week interval between occasions, ranged from .83 for Rule Clarity to .95 for Innovation [56].

Traditionally, this survey has been used to assess learning environments mostly in the United States. Therefore, there was a need to determine if the internal consistency reliabilities of the scales in the present study were comparable to the original survey. To this end, the Cronbach's alpha values were calculated for the nine subscales. Reliabilities are presented in Table 1. As seen in Table 1, most of the current study scales' reliabilities were comparable to the original survey. Rule Clarity, Rule Strictness, and Innovation had relatively high reliabilities compared to the original subscales. However, Competition (α =.36) and Order and Organization (α = .34) had low reliabilities. Teachers had several questions regarding these subscales that could be attributed to cultural differences. For examples, most teachers put question marks or asked the researcher to explain the meaning of the following items: (a) "A student's grade is lowered if he/she gets homework in late" (Note: Because the schools are boarding schools, homework is usually completed during class time); (b) "Students have to work hard for a good grade in this class"; (c) "I hardly ever have to tell students to get back in their seats"; and (d) "Students don't interrupt when I am talking". As several teachers commented, "Isn't that common sense…".

Table 1. Reliabilities for the original and the current study classroom climate subscales

Subscale	Original	Current
Involvement	.60	.86
Affiliation	.59	.58
Teacher support	.72	.63
Task focus	.36	.49
Competition	.65	.36
Order & organization	.54	.34
Rule clarity	.49	.79
Rule strictness	.45	.80
Innovation	.39	.60

Note. Number of items per subscale = 6

2.3.3 Patterns of adaptive learning scales (PALS)

This 22-items survey was developed and used by Midgley et al. [42,43] to assess teachers' perceptions of various constructs associated with students' goal structures. It assesses mastery and performance-approach goal structures at the school and classroom levels. The School Mastery Goals scale (seven items) assesses individual teachers' agreement that the purpose of academic work in the school is to gain mastery over content and to demonstrate student improvement (e.g., "In this school, the emphasis is on really understanding schoolwork, not just memorizing it", α = .81). Note: the attached Cronbach's alpha values are from the original scale [42]. The School Performance-Approach Goals scale (six items) assesses teachers' perception of their school's desire for students to appear able and outperform others (e.g., "In this school, students hear a lot about the importance to getting high test scores", α = .70).

The Classroom Mastery Goal scale (four items) assesses teachers' perceptions of whether the purpose and meaning of academic tasks and achievement emphasized in their classes focuses on student improvement and mastery (e.g., "In my classroom, I consider how much students have improved when I give them report card grades", α = .69). The Classroom Performance-Approach Goal scale (five items) assesses teachers' perceptions of whether their classroom academic tasks focus on competition and ability (e.g., "In my classroom, I display the work of the highest achieving students as an example", α = .69). All items are presented in a five-point Likert-type format (strongly disagree to strongly agree), with higher scores representing the high end of the scale. The scale has been used in several studies [48]; [43]; [42] which have proven its reliability and validity. Reliabilities of the subscales in the present study were reasonable (Table 2).

Table 2. Reliabilities for the original and current study patterns of adaptive learning scales

Scale	# of Items	Original	Current
Perceived School Goals:			
Mastery	7	.81	.53
Performance- Approach	6	.70	.51
Perceived Classroom Goals:			
Mastery	4	.69	.61
Performance-Approach	5	.69	.60

2.3.4 Classroom observations

Prior to data collection, a team of graduate students received a 2-day mandatory training of classroom observations. Several observations (ranging from 6–8) were made for each of the twelve teachers, with approximately six observations per teacher, spread over the second term (May–July) of the school year. At least two graduate students observed each classroom at the same time for all the observations used in this analysis. Observation time ranged from 40–80 minutes. Observers used two observation forms: the Classroom Climate Observation Form [57] and the Patterns of Adaptive Learning: Classroom Observation Form [43,42]. Both observation forms tapped into similar concepts as those of the teachers' surveys. The classroom climate form was developed by the researcher and has been used in previous research with reasonable reliability [57,3], and the patterns of adaptive learning was developed and used by Midgley et al. [42,43]. They were on a four-point Likert-type format, with space provided at the bottom for observer comments. Using Cohen's Kappa statistic, an inter-rater agreement beyond chance was established at 0.95.

3. RESULTS

3.1 Teacher Survey Data

A preliminary analysis was conducted to determine if there were differences among dependent measures by the length of teaching experience. No significant differences were found. Some of the teachers taught more than one class and grade. There were a total of twenty classes (11 from the boys' school and 9 from the girls' school). Some teachers taught both grades 10 and 11. Therefore, a second preliminary analysis was conducted on the teachers' data to determine if there were differences among the dependent variables by class and grade. No class and grade differences were evident. Consequently all the classes and the two grades were combined in subsequent analyses.

Note: Cohen's d was used to calculate effect sizes.

3.1.1 How do teachers perceive their classroom climate?

Two t-tests were conducted on the classroom climate variables to examine how teachers perceived their classrooms. The first test examined the nine classroom climate variables with school as the independent variable. No significant effects were found. The second analysis examined the classroom climate measures with gender as the independent variable. This test revealed significant effects between male and female teachers on Teacher Support, t(10) = 3.76, p = .01, d = 2.201 indicating that the male teachers perceived themselves as being more supportive of their students compared to the female teachers. In addition, male teachers saw their classrooms as being more innovative compared to female teachers, t(10) = 2. 93, p = .05, d =1.882. There was no significant interaction effect between school and gender on classroom climate variables. See Table 3 for all the means and standard deviations for the classroom climate measures.

Table 3. Overall means and standard deviations for classroom climate for male and female teachers

Subscales	Females		Males		Sig.
	Mean	SD	Mean	SD	
Involvement	3.17	.66	3.45	.52	n.s
Affiliation	3.43	.32	3.69	.35	n.s
Teacher support	3.17	.24	3.64	.20	.01
Task focus	3.57	.25	3.59	.36	n.s
Competition	3.03	.14	3.31	.42	n.s
Order & Organization	3.17	.39	3.31	.24	n.s
Rule clarity	3.30	.96	3.59	.33	n.s
Rule strictness	2.70	.83	3.29	.38	n.s
Innovation	2.60	.56	3.36	.49	.05

Note. Mean range: Low=1.0, High=4.0; Males: N= 7, Females: N=5

3.1.2 What are teachers perceptions of their school and classroom goal orientation?

Descriptive statistics were conducted to determine what types of goals teachers report on the PALS subscales. Overall, teachers reported greater school and classroom structured performance-approach goals. Tests of means revealed a significant difference between male and female teachers' perceptions of their school performance goals, t(10) =2.98, p =.05, d =1.874 and classroom performance goals, t(10) =3.12, p =.05, d = 1.964. Compared to female teachers, male teachers perceived their school to be encouraging performance approach goals. Similarly, they perceived their classrooms to be encouraging performance approach goals. See Table 4 for all means and standard deviations. Tests of means revealed no statistical difference

between the two schools. In addition, there was no significant interaction between school and gender on goal orientation.

Table 4. Overall means and standard deviations for goal orientation based on gender

Scales	Females		Males		Sig.
	Mean	SD	Mean	SD	
School Performance Approach	4.13	.36	4.82	.37	.05
School Mastery goals	4.26	.27	4.29	.61	n.s
Classroom Performance Approach	3.64	.26	4.46	.70	.05
Classroom Mastery goals	3.45	.62	3.62	.72	n.s

Note. Mean range: Low=1.0, High=5.0; Males: N= 7, Females: N=5

3.2 Classroom Observations

Only observations that were made by two observers at the same time were used for analysis. After establishing an inter-rater reliability at 0.95, only one observer's ratings for all the twelve teachers were used for analysis. Seventy-two observations were analyzed, with six observations per teacher. All observations conducted by the same observer were combined to provide multiple samples of data for each teacher which could then be averaged as a general profile of the teacher's classroom climate and goal orientation according to the subscale ratings. Descriptive statistics and independent t-tests comparing schools, gender and grades were conducted on the data.

3.2.1 What are observers' perceptions of the classroom climate in biology classes?

Preliminary analyses exploring class and grade-level differences in observers' survey reports revealed no statistically significant effects. Therefore, class and grade were not included in subsequent analyses.

From the overall descriptive statistics, observers saw classroom climates conducive to high student involvement and task focus and with highly supportive teachers. Teachers were also observed to make clear rules and to be strict in enforcing these rules. See Table 5 for all means and standard deviations.

Table 5. Overall means and standard deviations for classroom climate based on observation data

	Overall		Boys' School		Girls' School		
	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD	Sig.
Task Focus	3.63	.27	3.55	.27	3.70	.24	n.s
Teacher Support	3.45	.32	3.60	.31	3.30	.25	.05
Rule Strictness	2.50	.00	2.50	.00	2.50	.00	n.s

Rule Clarity	2.50	.00	2.50	.00	2.50	.00	n.s
Innovation	2.22	.52	1.83	.18	2.60	.31	.01
Student Involvement	2.01	.29	1.90	.16	2.21	.35	n.s
Affiliation	1.85	.73	1.50	.40	2.20	.82	.05
Order and Organization	1.55	.53	1.25	.42	1.85	.47	.01

Note. Mean range: Low=1.0, High=4.0; boys' school: N=5, girls' school: N=7. Values are based on 6 observations per teachers (total = 72 observations)

Tests of means were conducted to examine whether observers reported significant differences in the classroom climate between the schools and the teachers' gender. The first t-test revealed significant school differences in the classroom climate on Innovation, t(10) = 5.10, p =.01, d = 2.125 with the boys' school teachers' classrooms being perceived as more innovative; Order and Organization, t(10) = 3.10, p =.01, d = 2.200 with the girls' school teachers' classrooms being reported as more organized; Teacher Support, t(10) =2.32, p = .03, d = 1.988 with the boys' school teachers being perceived by observers as more supportive of their students; Affiliation, t(10) = 2.41, p = .02, d = 1.809 with the girls' school classrooms being perceived as more friendly compared to the boys' school's classrooms. No significant gender differences were found.

3.2.2 What are observers' perceptions of goal orientation in biology classrooms?

Descriptive statistics conducted on the patterns of adaptive learning classroom observations showed class activities to be carefully planned. Observers noted that teachers stayed on task and covered the amount of material intended to be covered during class time, and they (teachers) also checked to see if students understood the material being covered. Rarely did observers see students being recognized for their work or emphasis being placed on trying hard and making learning fun. Observers reported few incidences where students worked in collaborative groups. All observers marked "N/O-Not Observed" against the items examining the teacher's authority. The items were (a) "The teacher is consistent in dealing with students who break rules", and (b) "The teacher explains what the rules are and enforces them if necessary". Table 6 reports all means and standard deviations.

Table 6. Overall means and standard deviations for goal orientation based on observations

Subscales	Overall		Boys' School		Girls' School		Sig.
	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD	
Task	3.21	.33	2.78	.35	3.60	.24	.01
Time	2.50	.14	2.50	.00	2.50	.19	n.s
Evaluation	2.16	.43	2.11	.27	2.20	.50	n.s
Social	1.71	.26	1.50	.22	1.85	.27	.05
Grouping	1.67	.23	1.00	.34	1.05	.25	n.s
Help-seeking	1.60	.56	1.61	.57	1.60	.58	n.s
Messages	1.38	.31	1.61	.22	1.65	.38	n.s
Recognition	1.25	.39	1.22	.45	1.20	.39	n.s
Authority	1.00	.00	1.00	.00	1.00	.00	n.s

Note. Mean range: Low=1.0, High=4.0; boys' school: N=5, girls' school: N=7. Values are based on 6 observations per teachers (total = 72 observations)

To examine whether the means were significantly different, tests of means were conducted with the goal orientation measures as dependent variables and school and the teacher's gender as independent variables. The first test of analysis examined the four goal orientation measures with school as the independent variable. Significant effects were found for Task Focus, $t(10) = 4.29$, $p = .01$, $d = 2.210$ with the teachers in the girls' school's classrooms being perceived by observers as more task oriented. The classrooms of the teachers in the boys' school were perceived as significantly social, $t(10) = 2.54$, $p = .02$, $d = 2.005$ compared to the girls' classrooms. The test of means by gender did not reveal any significant effects for the goal orientation as reported by observers.

4. DISCUSSION

The aim of this study was to examine teachers' perceptions of their classroom climate and goal orientation in high school biology classes. Teachers from the two schools did not differ significantly in their perception of their classroom climate. All the teachers saw their classes as being high in task focus, student involvement, affiliation, and order and organization. This perceived similarity could be due to the fact that the two schools are boarding, all the teachers are trained at either one of the two main teacher training universities, the curriculum is centralized across schools in the country, and all students wear uniforms [55]. For example, during the second term of the school year (the period of observations), all the tenth grade teachers in both schools were teaching about "pollination" and "human reproduction", while all the eleventh grade teachers were teaching about "gaseous exchange" and "immunity and the immune response in humans".

However, when the classroom climate was assessed by the teachers' gender, a significant difference emerged. The male teachers from both schools saw themselves as being more supportive of their students compared to the female teachers. This finding was surprising. Since the two schools are boarding, students are away from their parents for nine months per year and teachers act as "surrogate parents" we expected no significant difference in the teachers' perceptions of their support for their students. More research is needed to further explain and understand this finding. Male teachers also perceived their classroom climate to be high in innovation.

Results on goal orientation revealed all teachers perceive their schools' and classrooms' practices as more performance focused. However, male teachers reported significantly high school and classroom performance-focused practices. The fact that male teachers perceived their classrooms to be high in teacher support and innovation and also reported high performance-focused practices is contrary to the findings from [36] and [38] studies which found that classroom climates that were high in task involvement and innovation led only to mastery-focused practices and goals. It is likely that teachers' perceptions of environmental goal structures are partially influenced by their existing goal orientations. As Pintrich [33] study in the United States found, if teachers believe that there is an emphasis on competition and demonstrating ability, these beliefs should affect their own motivation and classroom practices.

The other possible reason for these teachers' inclination to performance-focused practices could be the nature of the education system in the country. The Kenyan education system is examination oriented. The centralized national examinations for twelfth graders are quite intense. Eleventh-grade students start preparing for the national examination in January, the beginning of the year. Eleventh-grade teachers spent a considerable amount of time reviewing past examination questions with their students. Bear in mind that all but two of the teachers participating in this study taught at least one eleventh grade class. Teachers whose students perform well are publicly recognized by the school and sometimes given awards. In addition, the government, through the Ministry of Education, publicly announces and publishes the top ten schools. Plus, this national examination is the single determinant to college or university [55]. It is therefore safe to say that the academic practices that these teachers report are emphasized within the societal context and also relate to their own perceptions of the academic goal orientation emphasized in the school context. As Ames [30] and Midgley et al. [29] reported, practices such as public honor rolls or special

privileges based upon academic standing send important messages to teachers and students regarding what constitutes success in a given school. Likewise, the results from this study support classroom climates being a reflection of cultural contexts.

In the past, research has found that those in positions of power, in this case teachers, perceive environments they are in more positively than those not in positions of power [56,57,3]. Contrary to these findings, teachers and observers in the present study viewed the classroom climate similarly. Like the teachers, observers reported more student involvement, high teacher support, positive student-student interactions, clear classroom rules, and hardly any disruptive incidences. The observed classroom environment enabled teachers more time to devote to student learning. However, when the two schools were compared statistically on classroom climate, significant differences emerged on innovation, order and organization, teacher support, and affiliation. Observers noted that in the girls' school, the teachers were more innovative and organized, and students were friendly towards each other. On the other hand, teachers in the boys' school were observed to be more supportive of their students. This finding was quite unexpected. Further research investigating teachers' perceptions of their support for their students in same-sex schools is warranted. In addition, future research conducted with students and teachers to assess their perception of classroom climate would be helpful.

On the patterns of adaptive learning, observers just like the teachers, reported high task focus; teachers stayed on task and made sure that the amount of material to be covered was covered during the allotted class time. Teachers consistently checked to make sure their students understood the material being completed. However, significant differences regarding task focus were found between the two schools. In the girls' school, observers reported significantly more task focus in the classrooms compared to the boys' classrooms. In addition, observers noted high positive student-student interactions in the girls' school. It appears that students engage in more positive interactions in the girls' classrooms.

In both schools, observers noted that teachers rarely recognized students for their work or class participation. In the same vein, hardly any emphasis was placed on making learning fun. The only work displayed in the classrooms were science related posters, a class time table, and a schedule of after-class activities. In addition, there were few incidences of collaborative group work during class. This is interesting since science classrooms in the US and Europe have been shown to regularly have

small group-based experiments [1, 8]. It appears as though the teachers in this study emphasize mastery of content more than critical thinking skills and inquiry learning that is usually embedded in active student-student interactions or small groups' activities.

The teacher's authority was apparent. Students sat in rows facing the teacher, did not get out of their seats nor talk without the teacher's permission. All classrooms appeared to be well-managed with clear rules and the greatest emphasis placed on covering the material intended to be covered during class time. The overriding element was task focus regardless of the grade, gender, class, or school. It was no wonder that observers consistently checked "N/O-Not Observed" on items inquiring about the teacher's authority.

This study had some limitations. The sample of teachers included in this study was limited to 12 teachers and thus restricted higher level statistical analyses. This calls for caution in interpreting the findings. In addition, these teachers were in same-sex boarding schools, therefore, the results may not generalize to all high school biology teachers. Furthermore, this study did not collect data on the students in these teachers' classrooms to examine their perceptions of classroom climate and goal orientation. In addition, the reliabilities, particularly those of the classroom climate scale, were generally low. This could be attributed to the cultural differences where some of the items might have been interpreted differently.

5. CONCLUSION

In conclusion, the study findings from teachers and observers reveal positive classroom environments that are high on task focus and high performance-focused practices at both the classroom and school level. Previous research in the United States examining classroom climates and goal orientations has reported a positive correlation between positive classroom climates and mastery goals [30,31,38,17]. Kaplan and Maehr [32] for example, found mastery-focused practices to be associated with positive outcomes, whereas performance-focused practices were associated with negative outcomes. Importantly, these studies do not explicitly include aspects of culture or perhaps the interpretation of goal orientations by different cultures. Given that the definition of a mastery goal centers on learning, understanding, and improvement, it is likely that culturally valued activities that reflect this goal are necessary, if not sufficient, for the creation of a meaningful goal orientation. The two schools in the present study are among the top national schools in the country

[55]. If the primary objective of students, teachers, and administrators is to perform better on the national examination, it is unlikely that they would focus on activities that do not meet this end. In this study, performance-approach goals could be defined as "learning" due to the nature of Kenya's national testing protocol. This finding supports current research in goal orientation that indicates performance goals to be associated with high achievement and self-efficacy [20, 26, 25].

ACKNOWLEDGEMENTS

We would like to thank all the teachers who participated in this study. Thank you also for allowing us to come into your classrooms to observe.

COMPETING INTERESTS

We, the authors have no competing interests that could potentially bias our work.

References:

1. Fouts JT, Myers RE. Classroom environments and middle school students' views of science. Journal of Educational Research, 1992;85:356–361.
2. Fraser BJ. Validity and use of classroom environment instruments. Journal of Classroom Interaction, 1998;26(2):5–11.
3. Mucherah W. Classroom climate and students' goal structures in high-school biology classrooms in Kenya. Learning Environments Research, 2008;11:63-81.
4. Roelofs E, Visser J, Terwel J. Preferences for various learning environments: Teachers' and parents' perceptions. Learning Environments Research. 2003; 6(1):77–110.
5. Anderman LH, Anderman EM. Social predictors of changes in students' achievement goal orientations. Contemporary Educational Psychology. 1999; 25:21–37.
6. Ryan AM, Patrick H. The classroom social environment and changes in adolescents' motivation and engagement during middle school. American Educational Research Journal. 2001;38:437–460.
7. Fraser BJ. Classroom learning environments and effective schooling. Professional School Psychology. 1987;2(1):25–41.
8. Hearn JC, Moos RH. Subject matter and classroom climate: A test of Holland's environmental propositions. American Educational Research Journal. 1978; 15:111–124.

9. Trickett EJ, Moos RH. The social environments of junior high and high school classrooms. Journal of Educational Psychology. 1974;65:93–102.
10. Doyle W. Ecological approaches to classroom management. In Evertson C, Weinstein CS. Editors. Handbook for classroom management: Research, practice, and contemporary issues. Mahwah, NJ: Erlbaum; 2006.
11. Emmer ET, Stough LM. Classroom management: A critical part of educational psychology with implications for teacher education. Educational Psychology. 2001;36:103-112.
12. Marzano RJ, Marzano JS. The key to classroom management. Educational Leadership. 2003;61(1):6-13.
13. Shapiro S. Strategies that create a positive classroom climate. Clearing House, 1993;67(2):91–98.
14. Anderman EM, Young A. Motivation and strategy use in science: Individual differences and classroom effects. Journal of Research in Science Teaching. 1994;31:811–831.
15. Dart B, Burnett P, Lewis G, Campbell J, Smith D, McCrindle A. Classroom learning environments and students' approaches to learning. Learning Environments Research. 1999;2:137–156.
16. Cornelius LL, Herrenkohl LR. Power in the classroom: How the classroom environment shapes students' relationships with each other and with concepts. Cognition and Instruction. 2004;22(4):467–498.
17. Turner JC, Patrick H. Motivational influences on student participation in classroom learning activities. Teachers College Record. 2004;106(9):1759–1785.
18. Locke EA, Latham GP. Building a practically useful theory of goal setting and task motivation: A 35-year odyssey. American Psychologist. 2002;57:571-578.
19. Schunk DH, Pintrich PR, Meece JL. Motivation in education: Theory, research, and applications. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall; 2008.
20. Anderman EM, Patrick H. Achievement goal theory, conceptualization of ability/intelligence and classroom climate. In SL Christenson, AL Reschly, and C. Wylie (Eds.), The handbook of research on student engagement. New York, NY: Springer Science; 2012.
21. Midgley C, Kaplan A, Middleton M. Performance-approach goals: Good for what, for whom, under what circumstances, and at what cost? Journal of Educational Psychology. 2001;93:77–86.

22. Kaplan A, Maehr ML. The contributions and prospects of goal orientation theory. Educational Psychology Review, 2007;19:141–184.
23. Anderman EM, Anderman LH. Motivating children and adolescents in schools. Columbus, OH: Merrill/Prentice Hall; 2010.
24. Elliot AJ, Church MA. A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. Journal of Personality & Social Psychology. 1997;72(1):218–232.
25. Stipek DJ. Motivation to learn: Integrating theory and practice (4th ed.). Boston, MA: Allyn and Bacon; 2002.
26. Midgley C. A goal theory perspective on the current status of middle level schools. In T. Urban and F. Parajes (Eds.), Adolescence and education (pp. 33-59). Volume 1. Greenwich, CT: Information Age Publishing; 2001.
27. McGregor HA, Elliot AJ. Achievement goals as predictors of achievement-relevant processes prior to task engagement. Journal of Educational Psychology. 2002;94:381-395.
28. Midgley C, Anderman EM, Hicks L. Differences between elementary and middle school teachers and students: A goal theory approach. Journal of Early Adolescence. 1995;15:90–113.
29. Midgley C, Kaplan A, Middleton MJ, Maehr ML. The development and validation of scales assessing students' achievement goal orientations. Contemporary Educational Psychology. 1998;23:113–131.
30. Ames C. Achievement goals and the classroom motivational climate. In DH. Schunck & JL. Meece (Eds.), Student perceptions in the classroom (pp. 327–348). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum; 1992a.
31. Ames C. Classrooms: Goals, structures, and student motivation. Journal of Educational Psychology. 1992b;84:261–271.
32. Kaplan A, Maehr ML. Achievement goals and student well-being. Contemporary Educational Psychology. 1999;24:330–358.
33. Pintrich PR. Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. Journal of Educational Psychology. 2000;92:544–555.
34. Urdan TC. Achievement goal theory: Past results, future directions. In ML. Maehr & PR. Pintrich (Eds.), Advances in motivation and achievement (Vol. 10, pp. 99–141). Greenwich, CT: JAI Press; 1997.
35. Kumar R. Students' experiences of home-school dissonance: The role of school academic culture and perceptions of classroom goal structures. Contemporary Educational Psychology. 2006;31(3):253–279.

36. Dweck CS, Leggett EL. A social-cognitive approach to motivation and personality. Psychological Review. 1988;95:256–273.
37. Nicholls JG, Cheung PC, Lauer J, Patashnick M. Individual differences in academic motivation: Perceived ability, goals, beliefs, and values. Learning and Individual Differences. 1989;1:63–84.
38. Patrick H, Turner JC, Meyer DK, Midgley C. How teachers establish psychological environments during the first days of school. Associations with avoidance in mathematics. Teachers College Record. 2003;105:1521–1558.
39. Anderman LH, Patrick H, Hruda LZ, Linnenbrink EA. Observing classroom goal structures to clarify and expand goal theory. In C. Midgley (Ed.), Goals, goal structures, and patterns of adaptive learning (pp. 243–278). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum; 2002.
40. Kaplan A, Middleton MJ, Urdan T, Midgley C. Achievement goals and goal structures. In C. Midgley (Ed.), Goals, goal structures, and patterns of adaptive learning (pp. 21–53). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum; 2002.
41. Freeman KE, Gutman LM, Midgley C. Can achievement goal theory enhance our understanding of the motivation and performance of African American young adolescents? In C. Midgley (Ed.), Goals, goal structures, and patterns of adaptive learning (pp. 175–204). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum; 2002.
42. Midgley C, Maehr ML, Hruda LZ, Anderman EM, Anderman LH, Freeman KE, et al. The patterns of adaptive learning survey (PALS). Ann Arbor, MI: The University of Michigan. 2000. Retrieved October 3, 2006, from http://www.umich.edu/~pals/pals.
43. Midgley C, Maehr ML, Hicks L, Urdan T, Roeser R, Anderman EM, et al. The patterns of adaptive learning survey (PALS). Ann Arbor, MI: The University of Michigan; 1996.
44. Ryan AM, Gheen MH, Midgley C. Why do some students avoid asking for help? Anexamination of the interplay among students' academic efficacy, teachers' social-emotional role, and the classroom goal structure. Journal of Educational Psychology.1998;88:1–8.
45. Ghaith G. The relationship between forms of instruction, achievement and perceptions of classroom climate. Educational Research. 2003;45(1):83–93.
46. Abrami PC, Chambers B. Positive social interdependence and classroom climate. Genetic, Social and General Psychology Monographs. 1994; 120(3): 329–347.

47. DeYoung AJ. The status of American rural education research: An integrated review and commentary. Review of Educational Research. 1987;57:123–148.
48. Freeman TM, Anderman LH. Changes in mastery goals in urban and rural middle school students. Journal of Research in Rural Education. 2005; 20(1): 1–13.
49. Khattri N, Riley KW, Kane MB. Students at risk in poor, rural areas: A review of the research. Journal of Research in Rural Education. 1997;13:79–100.
50. Lomotey K, Swanson AD. Urban and rural schools research: Implications for school governance. Education and Urban Society. 1989;21:436–454.
51. Randhawa BS, Michayluk JO. Learning environment in rural and urban classrooms. American Educational Research Journal Research. 1975;12:265–285.
52. Glover D, Law S. Creating the right learning environment: The application of models of culture to student perceptions of teaching and learning in eleven secondary schools. School Effectiveness and School Improvement. 2004;15(3–4):313–336.
53. Bronfenbrenner U. The ecology of developmental processes. In RM. Lerner (Ed.), Handbook of child psychology: Vol. 1. Theoretical models of human development (5th ed., pp. 993–1028). New York: Wiley; 1998.
54. Pettit GS, Bates JE, Dodge KA. Supportive parenting, ecological context, and children's adjustment: A seven-year longitudinal study. Child Development. 1998;68:908–923.
55. Kenya Institute of Education. Creating acceptable educational standards. Nairobi, Kenya: The Ministry of Education; 2010.
56. Trickett EJ, Moos RH. Classroom environment scale manual (3rd ed.). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press; 1995.
57. Mucherah W. The influence of technology on the classroom climate of social studies classrooms: A multidimensional approach. Learning Environments Research. 2003; 6(1):37–57.
58. Walberg HJ. Educational environments and effects: Evaluation, policy, and productivity. Berkeley, CA: McCutchan; 1979.

Predicting Intention to Complete and Learning Outcomes in a Sample of Adult Learners

Christine F. Clark, Shreena Natasha Hira,
Corporate Academy Group, Manukau City, Auckland, New Zealand,
Daniel Shepherd,
Department of Psychology, AUT University, Auckland, New Zealand

ABSTRACT

Aims: This research investigates the relationship between Self-Esteem and completion/non-completion of tertiary qualifications for a sample of New Zealand adults, and explores the factors that may predict intent and learner outcome for these students.

Study Design: A descriptive and correlational research design.

Place and Duration of Study: Corporate Academy Group, a Private Training Establishment located in a low socio-economic area, Manukau City, New Zealand, between August 2009 and April 2010.

Methodology: The Theory of Planned Behavior was used to assess intent to achieve, and was extended to include the Rosenberg Self-Esteem Scale as a measure of Self-Esteem. Adult students (n = 211), 115 females and 96 males aged between 15 and 65, were assessed for intent to achieve and actual outcome (completers vs. non-completers).

Results and Discussion: Participant's reports of attitude, perceived behavioral control and subjective norm, within the Theory of Planned Behavior, sufficiently predicted their intention to complete the course of study, and this prediction was significantly improved with the addition of their reported Self-Esteem level ($P < .05$). Furthermore, Rosenberg Self-Esteem Scale scores successfully predicted actual learner outcome, that is, completion or non-completion of the course, and was the only variable to do so ($P < .05$). Additionally, individual's Self-Esteem levels were found to increase across two measurement points ($t_{(205)} = 4.59$, $p < .01$), upon first enrolment and at the terminus of the training program.

Conclusion: Results indicate the value of using Theory of Planned Behavior and Self-Esteem measures to predict a student's intention to complete their course of study and potentially their successful completion of that

course. These findings offer an opportunity for future research into the prediction of learner outcomes using the Theory of Planned Behavior and Self-Esteem, and the ability of learning establishments to mitigate risk of non-vachievement for the adult learner.

Keywords: learner outcomes; adult learner; tertiary education; private training establishment; theory of planned behavior; self-esteem.

1. INTRODUCTION

The present research focuses on the adult learner, defined as anyone over the age of 16 who has left secondary school and is now continuing onto some form of tertiary study, other than that provided by universities or technical institutions. Broadly, these adult learners can be defined as those with no or very low qualification, and who enroll in tertiary courses with a vocational focus on typically low-skill occupations. In the New Zealand context, adult learners are often directed to a Private Training Establishment (PTE), as they do not meet the criteria for enrolment with a polytechnic or university, and can be considered the equivalent of Education Learning Providers in the United Kingdom, Vocational Education and Training (VET) providers in Australia, and Community Colleges in the United States. Private Training Establishments teach a range of qualifications, from foundation numeracy and literacy to degrees, however predominantly their focus is foundation education. Unlike their university counterparts, PTEs cater to the learner who comes with few qualifications, from disadvantaged homes, often with criminal convictions and with a deep suspicion and even antagonism towards learning. The usual PTE has small class sizes, no more than 16 to a tutor, and as such can provide the intensive and often extensive knowledge and skills that the learner needs to progress into either employment or further education. However, many of these adult learners are at risk of not completing their qualification, an issue concerning educational and government agencies, and typifying a trend in education throughout New Zealand [1]. Therefore, recognising barriers to completion is the first step to assisting adult learners, benefiting the educational facilities where they are enrolled, and ultimately benefiting society as a whole.

When youth or adults are not in employment, education, or training, there are costs to both the individual and society [2]. In the United Kingdom, the reported cost of youth aged 16-18 not in employment, not in education and not in training, is on average almost £100,000 per person over their lifetime [3]. Furthermore, the number

of youth falling into this category in the UK is estimated at 1.3 million individuals, at an annual cost of £3.65 billion [4]. Besides economic costs, there are 'human' costs associated with non-completion, including a reduction in the individual's ability to maintain employment, financially support themselves, maintain reasonable health, and to avoid criminal activity and substance abuse [5-6]. In addition, it has been suggested that individuals who fail to complete secondary education, and following this do not complete any tertiary qualification, are more likely to have relationship difficulties and raise children as single parents [2]. Though rarely documented, non-completion of courses incurs costs on the educational institutions themselves, negatively impacting resources, staff allocation, educational effectiveness, and allocation of funding both within the institution and within the broader educational sector [7].

Failure to achieve in any educational contexts has, for obvious reasons, attracted much investigation. The major reasons for failure or non-completion can be grossly grouped into four categories: 1) Social pressure and related stressors; 2) Self-efficacy in relation to being able to achieve; 3) General attitude toward achieving (which is often influenced by past experiences of education) and 4) Self-Esteem levels sufficient to enhance achievement [1,2,8]. Each will now be discussed in turn.

Social pressures are thought to have two components which interact towards behavioural intention; beliefs about how other people, who are some in way important to the person, would like them to behave (normative beliefs) and positive or negative judgments about each belief (outcome evaluations) [9]. There is significant literature that confirms the importance of social pressures affecting behaviour, specifically, indicating that social and parental influence is a dominant factor influencing educational achievement and course completion [10-14].

Self-efficacy is conceived of two components, the first being the perceived ease or difficulty in performing a behaviour, and the second component being an individual's perception of controllability around the task [15-16]. There is evidence to suggest that self-efficacious students participate more readily, work harder, persist longer, and have fewer adverse emotional reactions when they encounter difficulties than do those who doubt their capabilities [17].

Attitude is said to be one of the most important determinants of behaviour [18], and can be defined as "the disposition to respond with some degree of favourable-ness or unfavourableness to a psychological object", and describe attitudes as being

acquired rather than innate with a direct influence on behaviour [19]. A number of studies have confirmed the importance of attitude in educational outcomes [10,20,22].

The fourth major contributor to educational achievement has been identified as Self-Esteem, which describes an individual's sense of worth, and the level of value and appreciation they place upon themselves [23]. This has been supported by many studies [24-29] with the understanding that Self-Esteem is implicit in academic achievement and reciprocally that achievement increases Self-Esteem. Alongside this, it has been found that emotional and social factors including stress and low Self-Esteem, can predict intention to 'dropout' of education [30]. These findings support the basis of this current study; that low Self-Esteem, unless addressed, will contribute to a poor outcome for the student.

The ability to identify adult learners at risk of non-completion and predict educational outcome would greatly enhance the student's potential in other areas of their life, as well as the provider's results and credibility, funding and future endeavours. However, scant literature is available discussing the ability to predict learning outcomes in this type of student, with the only similar study using the Theory of Planned Behavior to predict learning outcome in high school students [10]. The aforementioned influence of social pressures, the perception of being able to achieve, and attitude, on achievement, are a priori part of a theoretical framework known as the Theory of Planned Behavior (TPB) [31], which has previously been applied in the educational context [10,32,33]. The TPB provides a model that encompasses an individual's attitude towards, and intention to perform the behaviour, and also accounts for the social context of the individual and the pressures they may feel in performing the behaviour [31]. Self-efficacy, which research has shown to have a large effect on behavioural change is also incorporated within the TPB as perceived behavioural control [34].

Current literature reveals a multitude of studies conducted to explore why learners do not achieve educationally [1,8,10,26,27,35], some exploring the relationship between the TPB components, self-efficacy and achievement [17,31,33,36-39]. Thus the use of the TPB has been validated in previous educational research, for example, as a tool to predict intention and consequently attendance for both high school students and university students [10,16]. One particular study using the TPB to identify students that were at high risk to fail, and concluding that early

communication of the consequences of non-completion, if used positively in a remedial manner, could facilitate an improved outcome [10]. Despite there being some focus on achievement in secondary level students, predicting learner outcomes of tertiary level students, specifically those studying through a PTE, have not been explored.

It has been stated that the TPB model could also include additional predictors within the model to increase the model's predictive ability [31], and this has also been supported by other authors, suggesting the addition of factors such as Self-Esteem [16,32]. Our study extends the TPB to include the variable of Self-Esteem as a dominant factor of prediction, given its previously established relevance to educational performance. While Self-Esteem and components of the TPB have individually been identified as being important to predicting achievement, intent and outcome in varying educational contexts [24,31,40-42], little research can be found combining the two methods into a single predictive model, and exploring its relevance for a tertiary institute such as a PTE. Thus the central objective of this study is to determine if Self-Esteem, in conjunction with the factors of the TPB, can predict behavioural intent and educational outcome for an adult learner. To this end the following hypotheses were considered: 1) the Theory of Planned Behavior components and Self-Esteem will predict intention to complete; 2) the components of the Theory of Planned Behavior and Self-Esteem will predict educational outcomes, and 3) Self-Esteem levels will improve over the duration of a programme.

2. METHODOLOGY

2.1 Participants

The sample comprised two hundred and eleven individuals (115 females and 96 males) who were students of a Private Training Establishment (PTE) targeting low or non-achieving individuals in the south of New Zealand's largest city, Auckland. Participants ranged from 15 to 65 years of age (M = 28.49, SD = 13.15), with males being significantly older (M = 30.92, SD = 13.24) than females (M = 25.57, SD = 12.50), ($t_{(205)}$ = -3.01, p < .01). The ethnic profile of the sample was 41.7% Pacifica, 38.4% Maori, 10.4% European, 8.5% Asian, and 1% other. Individuals in the sample ranged in their English language abilities, but all were required to have at least basic English skills to enrol in courses. The socio-economic status (SES) of individuals was

not directly measured, but typically reflected the general SES of the enrolment catchment region (i.e., extreme deprivation, low SES).

2.2 Materials

In order to test the study's hypotheses, a questionnaire containing a Self-Esteem scale, and Theory of Planned Behavior scales, was developed. Demographic information (i.e., age, gender, ethnicity) was obtained from enrolment information contained in the PTE records. Additionally, final educational outcome (e.g., completed or non-completed) was obtained from the same source. Each will be described in turn.

2.2.1 Outcome classification

Participants were classified according to the Tertiary Education Commission's outcome requirements for Student Achievement Component Funding [43], where a positive outcome indicated participants completed the course, and a negative outcome indicated that they did not complete the course or withdrew.

2.2.2 Theory of planned behavior (TPB) questionnaire

To predict whether participants would complete their course of study, a questionnaire based on the Theory of Planned Behavior (TPB) was developed, based on the 'Theory of Planned Behavior manual' [9] providing stepwise methods to construct TPB questionnaires. The TPB is a model aimed at identifying an individual's intention to perform behaviours and relating this to likelihood that they will successfully engage in these actions [44]. In determining intention, the TPB captures three concepts: Perceived Behavioural Control, Subjective Norms and Attitudes [44].

The TPB questionnaire used in this study consisted of 26 Likert scale items grouped into four subscales. First, Behavioral Intention consisted of a single question encompassing motivation factors driving the behaviour [31], where participants selected a statement between 1 and 5, which best reflected their intention, for example, 1 = "I expect to complete this programme" and 5 = "I probably will not complete this programme". Second, the Perceived Behavioural Control subscale contained ten items relating to the volitional control of the behaviour and the perceived ease or difficulty of performing the behaviour. The scale asks questions such as, "Financial problems may mean that I will not complete this programme" (1 =

Agree to 5 = *Disagree*). Third, the Subjective Norm subscale consisted of ten items indicating perceived social pressure to perform a behaviour, such as, "My friends think that I am doing the right thing" (1 = *Agree* to 5 = *Disagree*). Last, the Attitude subscale consisted of five items assessing the level of positive appraisal of a behaviour, such as, "I believe that I will enjoy this programme" (1 = *Agree* to 5 = *Disagree*).

2.2.3 Rosenberg self-esteem scale (RSES)

Self-Esteem was measured using the Rosenberg (1965) Self-Esteem Scale (RSES) [23], aimed at measuring an individual's general positive or negative attitude toward the self. The RSES assesses Self-Esteem using ten Likert scale items, with participants rating responses to items on a four point scale (1 = *Strongly Agree* to 4 = *Strongly Disagree*). Previous research has suggested a two factor structure to the RSES, reflecting either positive and negative weighted items, [45-46], and the two factor approach was adopted for this research due to the pitfalls associated with treating the RSES as a single structure [47]. Following a Principle Components Analysis, the RSES was found to contain two factors reflecting either positively worded items (items 1, 2, 4, 6, 7) or negatively worded items (items 3, 5, 8, 9, 10), and this result was used to create two subscales, RSES(pos) and RSES(neg), respectively.

2.3 Procedure

A research assistant was employed to distribute the questionnaires to ensure anonymity of responses, along with an information sheet outlining the purposes and procedures of the study. Students were informed that participation was voluntary, and that they could withdraw from the study at any time without reason. To assist the return of completed questionnaires, the research assistant requested the students to complete the questionnaire once given the materials, and to return them immediately after completion, which was approximately ten minutes. Data was then entered into a spreadsheet and demographic information included for each participant's data. Following the entry of all data, participants' names were converted to participant numbers to ensure anonymity. The TPB questionnaire was administered once at the initiation of the course, and the RSES was administered twice; once at the initiation

of the course (Time1), approximately 40 weeks duration, and at completion or point of withdrawal from the course (Time2).

2.4 Analysis

To test that Self-Esteem will predict Behavioural Intention above and beyond the components of the TPB, we created three models and then tested them using hierarchical linear regression analyses. The first model employed age and gender as co-variates (Model 1). Model 2 added the three TPB components (i.e., Subjective Norm, Perceived Behavioural Control and Attitude), while Model 3 included the two RSES subscales measured at the first time point. A comparison of R^2 - change across the three models, and an examination of standardized regression coefficients, determined the relative contribution of each predictor. A further analysis was run to test the ability of the TPB and RSES scores to predict educational outcome. This analysis mirrored the first, but the use of a dichotomous outcome variable (i.e., completion vs. non-completion) necessitated the use of a binary logistic regression. Finally, paired samples *t*-test will be used to determine differences between mean RSES subscale scores at Time1 and Time2, in order to see if scores will improve over time, from initiation to termination of a course.

3. RESULTS AND DISCUSSION

Prior to undertaking statistical testing, the data were assessed for their analytical fitness and explored to elucidate data structure. To this end, the psychometric properties of the data were obtained using conventional descriptive statistics (e.g., means and standard deviations), and internal consistency statistics (e.g., Cronbach's alpha) (Appendix A). Structure was tested for dimensionally using item-total correlations, and for some scales (e.g., RSES) structure was examined more rigorously using Principle Components Analysis (PCA) (Appendix B). Additionally, prior to regression analyses data were screened for normality, linearity, homoscedasticity, and independence of residuals graphically using residual analyses. Each of the major scales and subscales used in this study were found on all counts to be of sound psychometric character as gauged by current statistical criteria. All analyses were performed using the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS v. 19).

3.1 Hypothesis 1: Self-Esteem Can Explain Additional Variance in Intention to Complete, Above and Beyond the Components in the Theory of Planned Behavior and Other Predictor Variables

Hierarchical Multiple Linear Regression analyses were undertaken in order to provide summary coefficients of the nature of the relationship between Behavioural Intention and: age and gender (Model 1); subjective norm, attitude, and perceived behavioral control (PBC) (Model 2), and between behavioural intention and Self-Esteem measured at the start of training (Model 3). The latter model, involving Self-Esteem as measured at the first time point (i.e., Time1), used the two summative scales consisting of positively and negatively worded items as extracted from a PCA. Note too that Model 1 is tested in Model 2, and Models 1 and 2 are both nested in Model 3 (see Table 2).

Table 1 presents statistics assessing the statistical fit of the three models. Note that the *R* values derived from Models 2 and 3 were significantly different from zero ($p < .05$), whilst Model 1 was not. This result indicates that the predictive power of Model 1 is no greater than using the mean of the behavioural intention scores, whilst Models 2 and 3 endowed greater predictive power than this average. The adjusted R^2 values contained in Table 1 show the three models explain between 1% and 17% of the variability in behavioural intention, and the change statistics (right-side, Table 1), show that while the change in adjusted R^2 from 0 to 0.01 (i.e., Model 1) is not significant, the changes between Model 1 and Model 2 ($\Delta R_{adj} = 0.12$) and between Model 2 and Model 3 ($\Delta R_{adj} = 0.05$) are significant. This result indicates that Self-Esteem predicts behavioural attention above-and-beyond the TPB.

Both un-standardised (B) and standardised coefficients are reported, along with standard errors, the outcome of significance tests (*via* Students *t*-test), and regression equations in Table 2. Inspection of the t-values reveals that, for Model 1, age is a significant predictor of behavioural intention but gender is not. This negative association between age and behavioural intention is evident across all three models. For Model 2 all three predictors from the Theory of Planned Behavior have coefficients significantly different from zero. As expected from theory, subjective norm had a negative correlation coefficient with behavioural intention, while PBC and attitude had positive correlations. These three predictors remain significant in Model 3, and are joined by an additional significant predictor, the negatively - worded RSES subscale. Additionally, an independent samples *t*-test was

undertaken to probe for associations between behavioural intention and leaner outcome (i.e., completion vs. non-completion), and no significance difference was found between the two groups ($t_{(205)}$ = -0.129, p = .90).

Table 1. Summary of the MLR analyses when the ten-item RSES is decomposed into two five-item subscales representing positively and negatively worded items

					Change Statistics				
Model	**R**	**R^2**	**Adjusted R^2**	**Std. Error of the Estimate**	**R^2 Change**	**F Change**	**df1**	**df2**	**Sig. F Change**
1	0.17	0.03	0.01	0.17	0.03	1.88	2	180	.16
2	0.38**	0.15	0.11	0.16	0.12	6.08	3	177	.00**
3	0.45**	0.20	0.16	0.17	0.05	4.23	2	175	.02*

** p < .05 (2-tailed), ** p < .01 (2-tailed)*

Table 2. Un-standardised and standardised coefficients for each of the hierarchical multiple linear regression analyses when the RSES is represented by its positive and negatively worded subscales

	B	**Std Error**	***p***	***t***
Model 1				
Constant	2.17	0.04	-	62.63**
Age	-0.00	0.00	-0.17	-1.93
Gender	0.02	0.03	0.06	0.64
Model 2				
Constant	1.33	0.23	-	5.80**
Age	-0.00	0.00	-0.17	-2.04*
Gender	0.01	0.03	0.03	0.40
PBC	0.09	0.03	0.26	2.77*
Subjective Norm	-0.05	0.03	-0.21	-1.96*
Attitude	0.12	0.05	0.24	2.21*
Model 3				
Constant	1.34	0.23	-	5.96**
Age	-0.00	0.00	-0.18	-2.16*
Gender	0.01	0.03	0.02	0.28
PBC	0.10	0.03	0.28	3.07*
Subjective Norm	-0.05	0.03	-0.21	-2.05*
Attitude	0.11	0.05	0.22	2.06*
RSES Positive	0.01	0.01	0.07	0.78
RSES Negative	-0.01	0.01	0.25	-2.88*

*Note: Behavioural Intention is the dependent variable. * p < .05 (2-tailed), ** p < .01 (2-tailed)*

3.2 Hypothesis 2: Self-Esteem Can Predict Course Outcome after Controlling for TPB Components and Other Predictor Variables

Self-Esteem scores should also contribute to course outcome, that is, participants with lower initial Self-Esteem would also be more likely to produce a

negative outcome. The analysis and prediction of dichotomous outcomes such as not completed (*N* = 167) or completed (*N* = 44) is best undertaken using logistic regression analyses. Our analyses again comprised of three models, with Model 1 (age and gender), Model 2 (PBC, Subjective Norm, and attitude) and Model 3 (Self-Esteem subscales at Time1) being identical to those employed in the linear regression analyses.

Table 3 displays the effectiveness of the three models in accounting for the data. A battery of Hosmer-Lemeshow (H-L) tests returned non-significant chi-square values for the three models, suggesting that each model constituted an adequate fit to the data. The relative goodness-of fit of the three models is assessed by computing best-fitting parameter estimates using Maximum Likelihood Estimation (MLE), By employing MLE, model selection criteria such as the Akaike Information Criterion (AIC) and the Bayesian Information Criterion (BIC) can be employed to adjust for model complexity (i.e., number of parameters). For all three models MLE was used to fit the logistic model (1) to data, and to provide maximum likelihood parameter estimates. The best-fitting parameters are found by minimizing the deviance, that is, the Log likelihood (LL) function multiplied by negative two [48]. The minimized deviance provides evidence in regards to which model most likely fits the data, but does so without respect to model complexity. Goodness-of-fit measures in themselves do not provide sufficient information with which to select a model, and an advantage of MLE is that it can be used with the AIC and BIC selection methods, both of which account for differences in the number of parameters among the models with the model with the lowest value of AIC or BIC being preferred, with the difference between the two being that the BIC penalizes free parameters more strongly than the AIC. It is evident from the final two columns of Table 3 that the three models are comparable in their ability to account for the data, though Model 3, the least parsimonious, has the lowest AIC and BIC values.

Table 3. Summary of the logistic regression analyses when the ten-item RSES is decomposed into two five-item subscales representing positively and negatively worded items

	-2 Log likelihood	H-L Test	*p*-value	AIC	BIC
Model 1	49.06	9.01	.25	55.06	55.83
Model 2	41.77	6.63	.58	55.77	57.55
Model 3	35.01	5.52	.70	53.01	55.30

Table 4. Un-standardised and standardised coefficients for each of the hierarchical multiple linear regression analyses when the RSES is represented by its positive and negatively worded subscales

	B	Std Error B	*Wald*	e^b	95% C.I. for e^b
Model 1					
Constant	3.45	1.15	8.92	31.38	
Age	-0.01	0.03	0.11	0.99	0.93 - 1.05
Gender	-0.16	0.86	0.03	0.86	0.16 - 4.59
Model 2					
Constant	-1.66	7.22	0.05	0.19	
Age	0.01	0.03	0.17	1.01	0.95 - 1.08
Gender	-0.31	0.93	0.11	0.74	0.12 - 4.55
BI	3.41	2.66	1.65	30.20	0.17 - 54.49
PBC	-2.09	1.46	2.04	0.12	0.01 - 2.17
Subjective Norm	-0.68	1.09	0.39	0.51	0.06 - 4.25
Attitude	3.24	1.70	3.66	25.62	0.92 - 71.31
Model 3					
Constant	-1.24	7.18	0.03	0.29	
Age	0.01	0.04	0.09	1.01	0.94 - 1.09
Gender	-0.25	0.97	0.07	0.78	0.12 - 5.16
BI	1.98	3.08	0.41	7.25	0.02 - 30.77
PBC	-1.98	1.36	2.12	0.14	0.01 - 1.98
Subjective Norm	-0.60	1.20	0.25	0.55	0.05 - 5.76
Attitude	3.61	1.98	3.32	36.89	0.76 - 83.66
RSES Positive	-0.14	0.21	0.45	0.87	0.58 - 1.30
RSES Negative	-0.33	0.15	**4.58***	0.72	0.54 - 97.30

*Note: Outcome (completed/uncompleted) is the dependent variable. * p < .05 (2-tailed)*

Maximum likelihood parameter estimates are displayed in Table 4, both in raw form as logits (i.e., *B*) and as odds ratios (e^b), the latter accompanied by 95% confidence intervals. Positive values of B indicate that the predicted odds increase as the predictor value increases (i.e., a pass is more likely), while a negative coefficient means that the predicted odds decrease as the predictor decreases (i.e., completion is less likely). The odds ratios, which are conceptually easier to work with, are estimates of the change in the odds of membership to the target group (here completing) for a one-unit increase in the predictor. The maximum likelihood parameter estimates displayed in Table 4 show that the only significant predictor variable contained is the negatively-worded subscale of the RSES, where the odds of completing are 2.1 times greater for a student who has a negative RSES score one unit greater than another student.

3.3 Hypothesis Three: Self-Esteem Will Improve Over Time, From Initiation to Termination of a Course

It is suggested that Self-Esteem should increase over the period of the course; therefore initial RSES subscale scores should indicate lower Self-Esteem than final scores. When analysing the positive component of the RSES, mean scores at Time2 (M = 12.35, SD = 2.31) were significantly higher ($t_{(205)}$ = 4.59, p < .01) than mean scores measured at Time1 (M = 11.52, SD = 2.17). The negative component of the RSES also showed this effect as means scores at Time2 (M = 10.04, SD = 3.39) were significantly higher ($t_{(205)}$ =3.27, p < .01) than at Time1 (M = 9.25, SD = 2.99).

3.4 Discussion

The ability of educational facilities to predict learner outcome would have a substantial impact on learning, especially in groups known for high rates of non-completion. Through this, the student would have the opportunity to be assessed for risk factors of non-completion and remedial steps could be put in place to mitigate these factors, improving the student's chance of achievement and leading to further employment or educational opportunities. The objective of this study was to identify those factors predicting both learner intention and educational outcome, and the results are now discussed with reference to those aims.

Findings supported the hypothesis that both the Theory of Planned Behavior (TPB) components and Self-Esteem predict intention to complete. After applying a hierarchical multiple linear regression analysis, the three components of TPB; Subjective Norm, Perceived Behavioural Control and Attitude had significant positive correlations to Behavioural Intent, above and beyond the covariates of age (also significant) and gender (not significant). Self-Esteem then proved itself an additional significant predictor, at least when the negative-worded subscale of the RSES was referenced.

In the TPB model, some have questioned the validity of the subjective norm component [16,19,31,49-50]. In the context of the current research, subjective norm, thought to be a major factor in these student's lives, was significant though not dominant. The attitude component is considered global in nature, and may be too general to predict specific intention [19]. However, in this study attitude was found to be a significant predictor of intent to complete education. Perceived Behavioural

Control has been referred to as the most significant factor of the TPB for prediction of intent [10] and is confirmed as a dominant factor in this study.

Overall, the analysis showed Self-Esteem, combined with age, gender, and the TPB, provides predictive power above and beyond age and gender by itself, and age and gender combined with the TPB. These results justify the inclusion of Self-Esteem into the model of prediction of intent, and further support the work of Wang (2009), who suggested that extending the TPB with a more specific variable would result in a more detailed behavioural prediction, the results of which outlined that the inclusion of Self-Esteem provided an improved model of intent to complete [42].

The hypothesis that the TPB and Self-Esteem would predict outcome was only partially supported, with only Self-Esteem predicting outcome. Using binary logistic regression the negatively phrased questions from the RSES emerged as significant predictors of outcome, although the positive RSES subscale did not. Those who responded strongly to the negatively worded questions of the RSES were 2.1 times more likely to achieve a positive outcome. Additionally, the inclusion of Self-Esteem into the variate produced a better model fit than when not included. Self-Esteem as a predictor of outcome has also been verified by Pepi et al. (2006), who found that Self-Esteem was influential in school achievement, especially significant in those groups of students who appeared to have consistently low Self-Esteem. They reported that Self-Esteem was related to socio-economic variables and correlated to academic achievement rate. Students in the study [27] faced similar social constraints and risks to those reported in the current study, thus offering convergent validity in relation to the importance of Self-Esteem and outcome in similar contexts.

Findings also supported the expectation that Self-Esteem will increase over the duration of the programme, with significant increases indicated by the ten item RSES scale and evidenced in both the negative and positively worded questions. Interestingly, individuals returned a clinically borderline level of Self-Esteem (M=20.59) when measured at the beginning of their programme, and a significantly higher level at completion (M=22.36), and we noted that there were no differences in Self-Esteem levels associated with age, gender or ethnicity. Results do, however, indicate a significantly low Self-Esteem overall with Self-Esteem at completion still only at a mean of 22.36. Indeed, the initial survey result indicated that 115 of the 211 learners had a score below the accepted clinical criteria (i.e., below 20) and at completion this had reduced to 104 learners. Further support of an overall low level

of Self-Esteem has been established previously in first year university students in New Zealand, with these students producing the lowest mean score when comparing countries of similar independent cultural values [51]. This has been supported by other studies concluding that New Zealand, when compared to similar countries, has an overall low level of Self-Esteem [52]. The gratifying finding of this section of the study is that Self-Esteem did increase over the duration of the programmes, albeit a small but significant increase.

3.4.1 Limitations and future directions

All findings should be interpreted within the study's limitations. Statistically, the sample size of 211 students with only 37 failures may have elicited Type II errors due to insufficient power, restricting the ability to successfully predict the influence of TPB components and the RSES on outcome. However, with reference to Cohen and Cohen (1983), our sample size can be considered adequate given the number of variables that were included [53]. Additionally, students were only allowed to choose one item from a grouping of five categories to indicate intent to complete, which may have restricted the variability of this measure. Although this measure was supported by a previous study [9], other studies have successfully enlarged this scale [54]. A further consideration involves generalisability, with only one cohort of homogenous students researched, predominantly coming from the same geographical region and therefore with similar demographics, though age and ethnicity did vary.

This study supports further research into the use of Self-Esteem to predict outcome in education. Scales such as the RSES may be used by an institution to investigate risk to completion, providing that facility with an opportunity of working with identified learners and assisting them to achieve their goal of a positive outcome from tertiary education. Future research could reveal other factors relevant to non-achievement in education and further directions to mitigate these issues. A concern would be that tools measuring Self-Esteem could be used as a screening mechanism prior to enrolment, reducing the risk to the institution of having poor outcome results. This would ultimately serve to limit the already challenged learner's options for advancement, and refusal of entry into a normally accepting institution may compound their already low Self-Esteem [51].

It is also interesting to note that the questions that were negatively phrased in the RSES have proved the most sensitive, which in itself is not a novel finding.

Baranik (2008) suggested that collectivist cultures may respond more strongly to negatively worded questions [51], and this may be a factor in the current study. The ethnic groupings found in the catchment area of the PTE; the Pasifika, and Asian peoples can also be described as collectivist, therefore this explanation as to the dominance of the negative worded questions would be more than mere conjecture.

4. CONCLUSION

This research adds to the education literature by further exploring factors predicting both intent to complete training programmes and actual outcomes. Results showed that ratings on the components of the TPB; attitude, perceived behavioural control and subjective norm, were predictive of an individual's intention to complete their course of study. Our findings suggest that the use of a TPB based questionnaire could potentially be used by tertiary training institutes to anticipate a learner's intention to complete a programme, and may therefore prompt the identification and reduction of risk factors to non-completion. This research also identified that negatively worded items in the RSES sufficiently predicted intent to complete and learner outcomes; that is, individuals that strongly disagreed with the RSES negatively worded items, were more likely to identify positive intent to complete and to complete their course of study. This indicates that the use of self-esteem measures by tertiary training institutes may provide further information around the barriers to completion for an individual and provide a platform for possible intervention. Further studies are encouraged, as the ability to predict outcome in the adult learner would be a significant contributor to the individual, to the learning establishment, as well as to society.

ACKNOWLEDGEMENTS

The authors wish to thank the staff and learners of Corporate Academy Group of Manukau, Auckland.

ETHICAL APPROVAL

All authors hereby declare that all experiments have been examined and approved by the appropriate ethics committee and have therefore been performed in accordance with the ethical standards laid down in the 1964 Declaration of Helsinki.

COMPETING INTERESTS

Authors have declared that no competing interests exist.

References:

1. Scott D. How does achievement at school affect achievement in tertiary education? (May). Wellington, NZ: Tertiary Sector Performance Analysis and Reporting, Ministry of Education; 2008.
2. Middleton S. Failure - the expensive option. The cost of young people who do not succeed in school. Manukau, NZ: Manukau Institute of Technology; 2009.
3. Godfrey CS, Hutton S, Bradshaw J, Coles B, Craig G, Johnson J. Estimating the cost of being "Not in education, employment or training" at age 16-18 (Research Report 346). York: Department for Education and Skill, Social Policy Research Unit, University of York, University of Hull; 2002.
4. Hayes J. The Shameful Growth of a Generation of "NEETS". Manchester: The Guardian; 2007.
5. Bridgeland JM, Dilulio JJ, Morison KB. The silent epidemic: perspectives of high school dropouts. Portland: Bill and Melinda Gates Foundation; 2006.
6. Snyder H, Sickmund M. Juvenile Offenders and Victims: 1999 National Report. Pitsburgh, PA: Office of Juvenile Justice and Delinquency; 1999. Accessed on 8 August 2009. Available: http://www.ncjrs.org/html/ojjdp/nationalreport99/toc.html.
7. Fielding A, Belfield CR, Thomas HR. The consequences of drop-outs on the cost-effectiveness of 16-19 colleges. Oxford Review of Education. 1998;24(4): 487-511.
8. Ussher S. Post-school Choices, Analysing the Influence of Academic Achievement on Tertiary Education Choices of School Leavers. Wellington, NZ: Ministry of Education; 2008.
9. Francis JJ, Eccles MP, Johnston M, Walker A, Grimshaw J, Foy R, et al. Constructing questionnaires based on the Theory of Planned Behavior: a manual for health services researchers. Newcastle: Centre for Health Services Research, University of Newcastle; 2004.
10. Davis L, Ajzen I, Saunders J, Williams T. The decision of African American students to complete high school: an application of the theory of planned behavior. Journal of Educational Psychology. 2002;94(4):810-819.

11. Martinez C, DeGarmo D, Eddy M. Martinez promoting academic success among Latino youths. Hispanic Journal of Behavioral Sciences. 2004;26(2):128-151.
12. Whitesell NR, Mitchell CM, Spicer P. A longitudinal study of Self-Esteem, cultural identity, and academic success among American Indian adolescents. Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology. 2009;15(1):38-50.
13. Rennison J, Maguire S, Middleton S, Ashworth K. Young people not in education, employment or training: evidence from the education maintenance allowance pilots database (RR628). Loughborough: Loughborough University Centre for Research in Social Policy, Department for Education and Skills; 2005.
14. Stinebrickner R, Stinebrickner T. Understanding educational outcomes of students from low income families. Evidence from a liberal arts college with a full tuition subsidy programme. The Journal of Human Resources. 2003;38(3):591-617.
15. Fazekas A, Senn CY, Ledgerwood DM. Predictors of intention to use condoms among university women: an application and extension of the Theory of Planned Behavior. Canadian Journal of Behavioural Science. 2001;33(2):103-117.
16. White KM, Thomas I, Johnston KL, Hyde MK. Predicting attendance at peer-assisted study sessions for statistics: role identity and the theory of planned behavior. The Journal of Social Psychology. 2008;148(4):473-491.
17. Zimmerman BJ, Bandura A. Impact of self-regulatory influences on writing course attainment. American Educational Research Journal. 1994;31(4):845-862.
18. Kraus SJ. Attitudes and the prediction of behaviour: a meta-analysis of the empirical literature. Personality and Social Psychology Bulletin. 1995;21(1):58-75.
19. Ajzen I, Cote NG. Attitudes and the Prediction of Behavior. In Crano, W.D. & Prislin, R. editors. Attitudes and Attitude Change. New York: Psychology Press; 2008.
20. Pooley JA, O'Connor M. Environmental education and attitudes: emotions and beliefs are what is needed. Environment and Behavior. 2000;32(5):711-723.
21. Meinhold JL, Malkus AJ. Adolescent environmental behaviors: can knowledge, attitudes, and self-efficacy make a difference? Environment and Behavior. 2005;37(4):511-532.
22. Healey A, Knapp M, Farrington DP. Adult labour market implications of antisocial behaviour in childhood and adolescence: findings from a UK longitudinal study. Applied Economics. 2004;36(2):93-105.

23. Rosenberg M. Society and the adolescent self-image (revised edition). Middletown, CT, England: Wesleyan University Press; 1965.
24. Baumeister RF, Campbell JD, Krueger JI, Vohs KD. Does high Self-Esteem cause better performance, interpersonal success, happiness, or healthier lifestyles? Psychological Science in the Public Interest. 2003;4(1):1-44.
25. Petersen I, Louw J, Dumont K. Adjustment to university and academic performance among disadvantaged students in South Africa. Educational Psychology. 2009;29(1):99-115.
26. Jaret C, Reitzes D. Currents in a stream: college student identities and ethnic identities and their relationship with Self-Esteem, efficacy, and grade point average in an urban university. Social Science Quarterly. 2009;90(2):345-367.
27. Pepi A, Faria L, Alesi M. Personal conceptions of intelligence, self esteem, and school achievement in Italian and Portuguese students. Adolescence. 2006;41(164):615-632.
28. Baumeister RF, Tice DM. Self-Esteem and responses to success and failure: subsequent performance and intrinsic motivation. Journal of Personality. 186; 53(3):450-467.
29. Lane J, Lane AM, Kyprianou A. Self-efficacy, Self-Esteem and their impact on academic performance. Social Behavior and Personality. 2004;32(3):247-256.
30. Pritchard M, Wilson G. Predicting academic success in undergraduates. Academic Exchange Quarterly. 2007;11(1):201-207.
31. Ajzen I. The Theory of Planned Behavior. Organizational Behavior and Human Decision Processes. 1991;50:179-211.
32. Phillips P, Abraham C, Bond R. Personality, cognition, and university students examination performance. European Journal of Personality. 2003;17:435-448.
33. Cammock T, Carragher N, Prentice G. Undergraduate intentions to apply to the Northern Ireland civil service: the application of a Theory of Planned Behavior model. European Journal of Social Psychology. 2009;39:401-414.
34. Ajzen I. Perceived behavioral control, self-efficacy, locus of control, and the theory of planned behavior. Journal of Applied Social Psychology. 2002;32(4): 665-68.
35. Tashakkori A. Gender, ethnicity, and the structure of the Self-Esteem: an attitude theory approach. Journal of Social Psychology. 1992;133(4):479-488.

36. Bandura A. Self-efficacy mechanism in human agency. American Psychologist. 1982;37(2):122-147.
37. Araujo-Soares V, McIntyre T, Sniehotta F. Predicting changes in physical activity among adolescents: the role of self-efficacy, intention, action planning and coping planning. Health Education Research. 2009;24(1):128-139.
38. Rodgers WM, Conner M, Murray TC. Distinguishing among perceived control, perceived difficulty, and self-efficacy as determinants of intentions and behaviours. British Journal of Social Psychology. 2008;47:607-630.
39. Wood ME. Theoretical framework to study exercise motivation for breast cancer risk reduction. Oncology Nursing Forum. 2008;35(1):89-95.
40. Wilkinson D, Abraham C. Constructing an integrated model of the antecedents of adolescent smoking. British Journal of Health Psychology. 2004;9:315-333.
41. Bryan A, Kagee A, Broaddus MR. Condom use among South African adolescents: developing and testing theoretical models of intentions and behavior. AIDS Behavior. 2006;10:387-397.
42. Wang X. Integrating the theory of planned behavior and attitude functions: implications for health campaign design. Health Communication. 2009;24(5):426-434.
43. Tertiary Education Commission. Tertiary Education in New Zealand. 2010. Accessed 20 July 2009. Available: http://www.tec.govt.nz.
44. Ajzen I. Attitudes, Personality, and Behavior. Chicago: Dorsey Press; 1988.
45. Owens TJ. Accentuate the positive-and the negative: rethinking the use of Self-Esteem, self-deprecation, and self-confidence. Social Psychology Quarterly. 1993;56(4):288-299.
46. Gray-Little B, Williams VSL, Hancock TD. An item response theory analysis of the Rosenberg Self-Esteem scale. Personality and Social Psychology Bulletin. 1997;23(5):443-451.
47. Tafarodi RW, Milne AB. Decomposing global Self-Esteem. Journal of Personality. 2002;70(4):443-484.
48. Myung IJ. Tutorial on maximum likelihood estimation. Journal of Mathematical Psychology. 2003;47:90-100.
49. Armitage CJ, Conner M. Efficacy of the Theory of Planned Behavior: a meta-analytic review. British Journal of Social Psychology. 2001;40:471-499.

50. Armitage CJ, Conner M. The Theory of Planned Behavior: assessment of predictive validity and 'perceived control'. British Journal of Social Psychology. 1999;38:35-54.
51. Baranik LE, Lakey CE, Lance CE, Hua W, Meade AW, Hu C, Michalos A. Examining the differential item functioning of the Rosenberg Self-Esteem scale across eight countries. Journal of Applied Social Psychology. 2008;38(7):1867-1904.
52. Rusticus SA, Hubley AM, Zumbo BD. Cross-national comparability of the Rosenberg Self-Esteem scale. Vancouver, BC, Canada: University of British Columbia; 2004.
53. Cohen J, Cohen P. Multiple Regression/Correlation Analysis for the Behavioral Sciences. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates; 1983.
54. Ajzen I, Driver BL. Contingent value measurement: On the nature and meaning of willingness to pay. Journal of Consumer Psychology. 1992;1(4):297-316.

Appendix A

Means, Standard Deviations, Corrected item-total correlation, and Cronbach's alpha (a_c) if-item-deleted, for the RSES data obtained at two distinct time points (Time1 and Time2)

Item	*N*	$\bar{x}$	*SD*	Corrected Item-Total Correlation	a_c if- Item-Deleted
			Time1		
RSES 1	204	1.67	0.57	0.39	.75
RSES 2	209	1.68	0.56	0.40	.75
RSES 3	203	1.93	0.82	0.38	.75
RSES 4	209	1.83	0.68	0.33	.76
RSES 5	208	2.11	0.93	0.34	.76
RSES 6	210	1.60	0.60	0.50	.74
RSES 7	211	1.80	0.64	0.49	.74
RSES 8	209	2.54	0.98	0.38	.76
RSES 9	211	2.26	0.87	0.60	.72
RSES 10	210	1.99	0.88	0.57	.72
			Time2		
RSES 1	172	1.45	0.60	0.49	.79
RSES 2	173	1.49	0.60	0.43	.80
RSES 3	172	1.86	0.86	0.49	.79
RSES 4	173	1.61	0.60	0.40	.80
RSES 5	173	1.94	0.91	0.45	.80
RSES 6	173	1.53	0.60	0.46	.80
RSES 7	173	1.58	0.66	0.48	.80
RSES 8	173	2.21	0.97	0.54	.79
RSES 9	172	2.07	0.87	0.60	.78
RSES 10	173	1.89	0.88	0.60	.78

Means, Standard Deviations, Corrected item-total correlation, and Cronbach's alpha (a_c) if item deleted, for components of the Theory of Planned Behavior questionnaire

	N	$\bar{x}$	*SD*	Corrected Item-Total Correlation	a_c if Item Deleted
Perceived Behavioral Control					
TPB 1	197	4.06	1.17	.27	.67
TPB 2	197	3.82	1.14	.36	.66
TPB 3	197	3.86	1.20	.29	.67
TPB 4	197	4.31	1.05	.44	.65
TPB 5	197	3.96	1.24	.35	.66
TPB 6	197	4.19	1.07	.27	.67
TPB 7	197	3.94	1.31	.39	.65
TPB 8	197	4.26	1.32	.30	.67
TPB 9	197	4.08	1.24	.37	.65
TPB 10	197	4.13	1.14	.42	.65

Subjective Norm					
TPB 11	206	4.58	0.92	.75	.90
TPB 12	206	4.49	1.01	.72	.90
TPB 13	206	4.46	1.07	.73	.90
TPB 14	206	4.50	1.06	.69	.90
TPB 15	206	4.08	1.30	.52	.91
TPB 16	206	4.32	1.09	.71	.90
TPB 17	206	4.49	0.99	.71	.90
TPB 18	206	4.44	1.04	.73	.90
TPB 19	206	4.33	1.06	.75	.90
TPB 20	206	3.80	1.42	.55	.91
Attitude					
TPB 21	211	4.76	.72	.74	.84
TPB 22	211	4.75	.68	.70	.85
TPB 23	211	4.68	.83	.73	.84
TPB 24	211	4.57	.86	.69	.85
TPB 25	211	4.59	.84	.68	.86

Appendix B

Rosenberg (1965) Self-Esteem Scale (RSES) communalities and factor loadings for two measurement time points (Time1 and Time2)

	Time1			Time2		
	Communality	Component 1 (λ =34.124%)	Component 2 (λ =18.205%)	Communality	Component 1 (λ =37.879%)	Component 2 (λ =18.694%)
Item						
RSES2	0.60	0.77	0.01	0.53	0.72	0.12
RSES1	0.56	0.75	0.03	0.62	0.77	0.15
RSES6	0.56	0.72	0.21	0.60	0.77	0.10
RSES4	0.45	0.67	0.00	0.49	0.69	0.11
RSES7	0.51	0.67	0.23	0.58	0.75	0.15
RSES8	0.59	0.06	0.77	0.67	0.04	0.81
RSES9	0.58	0.35	0.68	0.59	0.23	0.74
RSES3	0.46	0.02	0.67	0.51	0.09	0.71
RSES10	0.55	0.35	0.66	0.62	0.21	0.76
RSES5	0.38	0.01	0.62	0.45	0.09	0.66

Note: All loadings >0.40 are underlined.

Means, standard deviations, and Cronbach's alpha (α_c) for the RSES and its positive and negative subscales at Time1 and Time2

	Time 2			Time 1		
RSES	*M*	*SD*	α_c	*M*	*SD*	α_c
Ten-item	20.59	4.34	.76	22.36	4.67	.81
Positive	11.52	2.17	.76	12.35	2.31	.79
Negative	9.25	2.99	.74	10.04	3.39	.80

A Framework of Multimedia Integration Based on Teacher's Perspectives

Chien-Heng Lin,
Department of Early Childhood Education, Asia University, Taiwan,
Yu-Chiung Lou,
Department of Social Work, Asia University, Taiwan

ABSTRACT

Aims: Teacher's role in multimedia integration is not only a user but also a designer and producer, by which teachers can manipulate more appropriate multimedia aids and fulfill teacher's essential needs. In order for a teacher to promote the efficiency and effectiveness of the technology integration in classroom, this study explores the entire process of teacher designer to integrate multimedia materials and induce a framework based on teacher's position so as to help designers in their integration of multimedia materials.

Study Design: This study is based on the criterion of a qualitative approach.

Place and Duration of Study: Kindergartens in Taichung City, between May 2012 and February 2013.

Methodology: In total, ten kindergartens, twenty-five classrooms, and thirty-two qualified preschool teachers were involved in this study. The selection of the interviewees and the observation classrooms were based on recommendations by the school principals who were more familiar with their own situation in technology integration.

Results: In the end of this paper, we construct a framework of multimedia integration consisting of five main procedures to illustrate how teacher designers are to proceed their journey of integration. This framework provides a proper guide to teachers who want to integrate multimedia teaching aids in their classroom teaching.

Conclusion: Through the application of this model we expect that teachers can easily design the digital teaching aids which are fit for their real needs and allow teachers' teaching to be more efficient and effective.

Keywords: computer integration; teacher's perspective; multimedia; multi-media integration.

1. INTRODUCTION

The highly developing of computer technology allows multimedia information to be presented variously and vividly, and the speedy connection of internet allows people to gain information easily and swiftly. Thus, the application of multimedia technology in classroom is very pervasive and is integrated into different levels of education in classroom teaching. The definition of multimedia is a function of computer system which transmits visual and aural information to user interactively [1]. The idea of integration of multimedia in teaching is to connect different multimedia elements, such as text, image, audio, animation, and video, to create digital teaching materials and to apply it in classroom teaching, which intends to improve the quality of teachers' teaching and students' learning [2]. Many researchers claimed that applying multimedia materials can create many positive effects in classroom teaching. For example, there are researchers indicating that the integration of computer technology helps teachers to build a more visualized and more interactive learning environment in their classroom teaching [3]. Researchers also alerted that various products of computer technology are very powerful teaching tool adopted to achieve powerful interactive teaching, which increases learner's interest and help them to engage intensely in their learning objects [2,4]. Many researches also indicated that the application of computer technology has great potential to increase students' motivation, help learners to connect various information sources, provide opportunities to work collaboratively, and allow teachers to have more time for facilitation in classroom [5,6,7]. As [8] declared, one of the advantages of integrating multimedia is that it allows students to assess the teaching content easily and helps them lean to be more effective.

However, some researchers declared that digital media materials have no direct effect on students' learning achievement [9,10]. According to [11] theory of cognitive load, he declared that human's learning in brain is just like a data processing machine, and the learning achievement is based on how people process and arrange the information. Based on this theory, [12] developed multimedia cognitive learning theory and advocated theories of how multimedia elements influence student's learning effect. They declared that too many multimedia materials or inappropriate arrangement in teaching may cause negative influence on student's learning achievement [13].

Therefore, the integration of multimedia in teaching does not simply focus on how many digital materials are involved in the curriculum but how proper the materials are used. The volume of using multimedia is not the main concern. What we really need to focus on is how to utilize this strong tool to create positive effect in teaching and learning [14,15].

In order to promote the efficiency and effectiveness of the technology integration in classroom, numerous frameworks are constructed to help teachers to involve computer technology in curriculum ably and efficiently [16,17,15]. However, researchers and educators indicated that integrating computer technology into curriculums has not been accomplished well yet. Researchers indicated that teachers have not really integrated digital technology into their classroom teaching but only into their personal documentary work. These developed frameworks or models are too theoretical and idealistic in reality [15] and do not consider the angle of teacher user and teacher designer normally [18]. Even if teachers can understand some principles, design concepts, and standards, they often forgo these principles and frameworks in actual teaching implementation. Therefore, researchers suggest that digital technology integration must take into account of teachers' specific habits of applying technology [19,20,21].

Furthermore, due to the heavy load of teachers' daily routine work, teachers used to adopt the published multimedia materials for assisting their teaching, such as instructional CD-ROM, DVD, or internet platform. However, these published digital materials do not fit teachers' essential needs normally. Teachers only can adopt only limited useful parts of the published materials and strive to reorganize the content. Therefore, the current packages of digital teaching aid do exist with a great gap between teacher's actual need in teaching. On the other hand, it is quite time-consuming for teachers to find appropriate multimedia teaching aids. These have brought tremendous obstacles for teachers in multimedia integration.

To solve these problems, teacher's role should be transformed from user to both designer and creator. Due to the pervasive use of computer technology, teacher's competency of using computer technology has been improved tremendously, and increasing numbers of teachers can operate and design multi-media materials. If teachers can arrange and produce multimedia teaching aids by themselves, the integration of multimedia in classroom teaching will be more effective

and efficient and close to teachers' actual needs. However, from being a user of digital material to being a designer does exist a gap and prove long way to go. For this reason, this study tends to explore the entire process of how teacher designer integrates multimedia materials in classroom teaching and to induce a framework based on teacher's position to help his/her integrating multimedia in their teaching. Therefore, the research question of this study is to investigate what a teacher may experience in the entire process of integration and to clarify various kinds of consideration, difficulty, possible problems, and solution which a teacher designer may meet in his/her integration.

2. MATERIALS AND METHODS

The research method in this study was based on the criterion of a qualitative approach. Teachers' views of how they integrate computer technology and the entire process of how they integrate multimedia material were investigated. Both approaches of in-depth interviews with teachers and observations of the real classroom teaching were adopted. A semi-tructured interview technique was adopted as our research interview method was due to the main topics being fixed, although the sequence of our interview question was not necessarily the same for all interviewees, as shown in appendix. All interviews were audio-recorded and the transcriptions were completed on the same day. The classroom observation was implemented with note taking and video recording concurrently by the researcher.

Instead of random sampling, purposive sampling was adopted in this investigation [22,23]. Through contacting and visiting numerous kindergartens which are well known for integrating multimedia materials in their curriculum in Taichung City in the middle of Taiwan, researchers selected the research participants who were more willing and appropriate for this study. In total, ten kindergartens, twenty-five classrooms, and thirty-two qualified preschool teachers were involved in this study. The selection of the interviewees and the observation classrooms were based on recommendations by the school principals who were more familiar with their own situation in technology integration. The period of each classroom observation was at least five days and was supplemented by referring to the teacher's lesson plans. The number of participants was decided by saturation of the researched data, that is, when the informants could raise no more new issues and start to repeat the same

issues as compared with previous interviewees or classroom observation, it may be valueless to collect more data.

Through a series of qualitative analysis steps, the researcher analyzed the collected data systematically from the raw data corpora, generated codes, and built some initial low level concepts; thus gradually we developed some more abstract themes, and then substantive theories were constructed in the final stage [24]. The qualitative analysis of the data helped us to refine and deduce how kindergarten teachers integrate computer technology into classroom teaching, and how they apply multimedia materials to designing digital teaching aids for classroom teaching. These results provided the researcher with various themes and codes to help constructing a substantial model for teachers in their integration of multimedia.

3. RESULT AND DISCUSSION

This study is based on the empirical investigation of teacher's actual use of multimedia in their classroom teaching. This research deeply looks into teacher's considerations, challenges, and struggles when they integrate multimedia into their classroom teaching. The process of designing and making digital multimedia materials was also explored. Through the inductive analysis of the qualitative data, the researcher concludes a framework with 5 procedures for teachers in their integration of multimedia, as shown in Table 1. The sequent procedures are: preparation and analysis, plan and design, detail manufacture, test and modification, implementation and reflection. Every procedure has consideration in detail. The sequence of the identified procedures has a logic connection with the former and latter procedures. These identified stages start from the macroscopic self-analysis to the intermediate arrangement, to the microcosmic practical manufacture, and back to the amendment, and finally to the macroscopic amendment and reflection from user and learner.

Table 1. Significant factors emerge from the analysis

Identify category	
Preparation and analysis	Internal self-analysis (teacher's perspective and attitude of adopting multimedia in teaching, teacher's confidence and competency of using multimedia, and teacher's will of using computer technology) Evaluation of external environments (school ideology and policy, school equipment of computer software and hardware, support from school manager, technique aid and consultation, and peer review and support).

Plan and design	Design teaching objective Lesson planning Design teaching activities Searching available multimedia resources
Detail manufacture	Making interface for teacher user Making interface for student user Expression of the contents
Test and modification	Confirm whether it has defect or gap Amend inaccuracies to be proper
Implementation and reflection	Using the digital aids in the classroom teaching Clarifying the feedbacks and suggestions Significant points in the procedure of reflection.

3.1 Preparation and Analysis

In the first stage of the procedure, the researcher concludes that teachers have to do self-evaluation including teacher's internal factors and external factors from teacher's environmental reason. This stage strongly influences whether teachers will actively or passively integrate multimedia into their classroom teaching. If teachers' perspectives of using multimedia in this stage are pessimistic, they tend to decide not to use multimedia as their teaching materials. This stage is much closer to teachers' self-analysis of their motivation of adopting or using multimedia. The influenced factors can be divided into two parts: the internal self-analysis and the evaluation of external environments. The former includes teachers' perspective and attitude of adopting multimedia in teaching, teachers' confidence and competency of using multimedia, teachers' will or motivation to spend time and effort on it. One teacher with a positive perspective declared that:

In fact, I am very interested in multimedia stuffs. When we turn on the computer, it is full of multimedia information. These are very useful materials, and I believe it can bring very positive effect in classroom teaching. According to my observations, students seem to have very good responses to multimedia teaching aids. Personally I am very willing to use or make multimedia teaching materials (T16).

The other teacher with a negative opinion declared that:

I think young children should reduce the stimulations from digital multimedia. They are surrounded by different kinds of digital materials and overused *them. I feel it is too early for them to contact digital materials and so on. Habitually I don't use digital multimedia in my classroom teaching because I don't think it can bring any help in my teaching and students' learning (T6).*

Furthermore, many teachers believed that their computer competencies were not sufficient and lacked of knowledge and experiences of using digital multimedia so that they might feel anxious for using multimedia. The other consideration was the time consuming. Many teachers claimed that to adopt multimedia materials needs to spend more time in organizing and editing digital materials. To sum up, the above considerations, many teachers do tend to give up using multimedia in their classroom. One of the teachers commented that:

At the time when we were students, multimedia technologies did not exist yet. These new stuffs are what only the young generation can use. To be honest, we cannot use them at all except the easy one, for example, PowerPoint. Our working load in everyday's routine work is already very heavy. To spend more time learning and making multimedia materials for classroom use is not practical and realistic (T14).

Thus, teachers have to experience this internal self-evaluation procedure in the initial stage. They have to overcome their negative perspectives to multimedia and increase their willingness to use it in their curriculum. As researchers have reported, a teacher's computer attitude or computer self-efficacy will decide whether the teacher will adopt computer technology in the teaching [25,26,27,28].

Except teacher's internal factor, there are still many essential external factors which may affect teacher's use of multimedia and which need to be analyzed and examined in the initial stage. Through the analysis of teachers' perspectives in this point, the researcher concluded five external factors which might influence teachers' decision of applying multimedia materials. Those are support from school ideology and policy, school equipment of computer software and hardware, support from school manager (principal or director), technique aid and consultation, and peer review and support. Teachers advocated that once these external factors are supported, they may willingly integrate multimedia into their classroom teaching.

In my school, the policy is to encourage teachers to use and make multimedia materials. The principal has proposed this idea a lot. She thinks it is a future tendency to be digitalized for teaching. Every Wednesday's routine meeting she arranged some teachers who often used multimedia for teaching to teach and share how they have worked in integrating multimedia. I think the equipment for using digital multimedia in my classroom is quite sufficient. Each classroom has a computer and a projector. ...Actually I will not use multimedia materials in my teaching if our school doesn't

support these essential facilitators. Due to the request and advocacy from the school supervisor, we have no option but just follow this order without hesitation to integrate multimedia in teaching (T21).

I think the implementation of adopting multimedia for teachers' classroom teaching was mainly influenced by the school adviser or principal's recognition and advocacy. Teachers normally will not do this work actively. In fact, they are required by their supervisor to use it; for example, teachers are asked to make student's digital portfolio. Every student will have one CD or DVD disk with multimedia elements on it. They have no choice but just have to complete this job (T18).

Researchers claimed that school leader has great influence on teacher's use of computer technology [29]. Researchers also alerted that school-related policies, equipment support, and teacher professional training of multimedia technology have played an essential role for teachers to integrate multimedia in their classroom teaching [30]. Their research also reveals that school policies are often under-developed and underutilized in developing teacher's use of technology in classroom.

Therefore, to be a multimedia user and designer, teachers have to implement self-analysis of their perspective and confidence of applying multimedia in teaching and extinguish whether their external environment has sufficient support. If these considerations were not to reach certain level, teachers might not go forward to the next procedure of integration. If teachers are lack of confidence in involving new technology for teaching after the above considerations, most of the teachers may decide to neglect or abandon this new tool [14].

3.2 Plan and Design

When a teacher's internal and external motivation are satisfied, the teacher designer may have the motive force to move on further. Once teachers have entered the process of planning and designing, there are several points which the researcher has concluded need to be considered carefully. This stage focuses on the design of the whole integrative picture or plan which includes decision of learning objective, arrangement of curriculum and pedagogy, selection of multimedia resource, and methods of integrating into teaching activities. Teachers in this stage need, firstly, to decide their teaching objective, do lesson plan, and design teaching activities which can reach their teaching goals. Secondly, they have to think about what or which

multimedia resources are available, what teacher's ability of editing multimedia is, which activities need to involve multimedia, what place in the activity should involve multimedia, and how to deposit. One of the respondents claimed:

The most difficult part of integration of multimedia for me is how to design and involve multimedia in curriculum and teaching activities. It means I have to decide which place, what kind of, and how to use multimedia in teaching…. On the other hand, we have to consider its essentiality. We use it because we do need it, and we expect it to create good influence on our teaching and students' learning (T2).

As researchers have advocated, the role of using technology is to be an effective and efficient tool but not to be a purpose [31]. [15] coincided that designer has to justify why the use of multimedia is essential, what value or advantage it will create, and how it can support classroom teaching. Thus how to plan and arrange multimedia to be a useful and effective teaching tool is the main task for teacher designers to consider and think carefully in this procedure.

3.3 Detail Manufacture

After teachers have planned the method and strategy to integrate multimedia in curriculum, the next step is to make the idea materialized. In this procedure there are three dimensions which need to be concerned by designers: teacher user, student learner, and expression of the multimedia content. Firstly, we have to consider whether it can be easily operated by user and whether the interface of operation should be too complicated. The inconvenient and complex interface used may cause problems for teachers to their operating. This discontinues teachers' teaching flow and disturbs students' concentration of learning. As what [22] have emphasized in the usability of the technology, the designed digital material has to be operated easily. Even though the content is plentiful and attractive to learner without convenience and ease for user to use, the tool still cannot reach its expected achievement. One of the participants claimed that:

What we hate most in teaching with multimedia is the complicated operation procedure, unfriendly operational interface, or unsolvable technical problems for teachers. For example, when we have to play a video file, we may need to try different driver or need to install new software. To deal with these operative problems causes interruption of my teaching and break student's concentration on learning. Sometimes

the problems may not be solved instantly, teachers are forced to quit the lesson and substitute with other activities (T11).

Thus, a teacher who wants to be a designer has to consider several essential elements in the views of user when they are making digital teaching materials, such as whether it can be operated easily by user, is it too complicated, have we selected the proper computer software, and so on.

Furthermore, a designer also has to conceive the angle of learner including their age, studying grade, learning style, and cognition level, and so forth. For example, the ability of preschool students to recognize abstract script is not sufficient. They need to use more graphic, image, or animation to facilitate their comprehension of the information. In this case, teacher designers can reduce the part of script illustration and aid some more digital materials with cartoon characters, which can activate learners' learning motivation and interest. However, some teachers indicated that using too many multimedia materials may cause opposite influence to student's learning effect and efficiency. Designers also have to consider learner's limit in the volume of learning content and time of concentration. One of the teachers has commented that:

As we can usually observe when we play video program or cartoon for students to watch. In the first minutes they are so attracted by the program. Once it is longer than 10 minutes, some students start to lose their concentration, talk to their neighbor, turn their head and look around, or leave their site... Although these digital materials are very attractive to them, we can see that it doesn't always work and needs to be arranged properly (T28).

This point coincides with [13] explanation in the theory of cognitive load. Based on the idea of cognitive load, human being's learning is limited, and too much information and stimulation in the teaching may cause increase of student's cognitive load, which may reduce learner's learning effect and efficiency. Due to the consideration of learner's nature of learning, teachers can avoid the mistake of inappropriate use of multimedia and bring more positive effect to students' learning [32].

Beside, in this stage whether the multimedia has presented the teaching contend properly need to be thought carefully. When designers have transformed or manipulated the teaching content into the multimedia materials, they have to check the

completed work to see whether it has missed or deviated from the main teaching stream. As one of the participants' comment has said:

We may choose many digital teaching aids or materials to help our teaching. However, on many occasions, the chosen materials have limited components related to our teaching objectives which can be adopted for actual teaching. Teachers used to put all the materials into their teaching even though these are very slightly related to their teaching objective. Sometimes the published digital materials may contain various subjects. When teachers use it in the unrelated topic, students may lose their focuses easily. Therefore, it is a very essential issue for teachers to spend more time to filter the right materials for their teaching use (TI).

Furthermore, in this stage designers have to consider whether their designed multimedia aids have involved the function of interactivity. The interactivity in multimedia teaching has been emphasized by many researchers [33,29,34]. The interaction of multimedia can be classified into four types: learner-instructor, learner-content, learner-interface, and learner-learner [35]. In this stage the researcher emphasizes the interactivity between instructor-content. Except teacher's teaching pedagogy has to be interactive, the interactivity between teacher and multimedia plays an essential role in facilitating teacher to teach interactively. One teacher commented that:

Traditionally, the idea of multimedia integration is alone to play video or animation with CD-ROM driver and have very little interactivity between the teacher and the students. Nowadays, the technology of multimedia has been developed swiftly and can allow designer to develop the interactive function for user to operate. For example, on the operational interface, it increases the controlling function, such as pre-page, next-page, pause, back to the main menu, hyperlink click, etc. These interactive controlling functions allow teachers to operate more fluently and create more opportunities for them to teach interactively (T22).

Moreover, the expression of multimedia teaching aids usually consists of several multimedia elements [2], such as the electric picture book involves still images and words, and the animation of picture book involves the element of words, images, animations, and auditory effects. Thus, in this stage teacher designers have to decide what multimedia elements are appropriate to be applied in their work, and they also

need to choose what multimedia software is more convenient to be operating and can create the best effect.

3.4 Test and Modification

When the first edition of the multimedia is completed, we will go to the next stage of check and modification. Before we start to use the completed work of multimedia teaching aids, it is very essential for us to confirm whether it has defect or gap and to amend those inaccuracies to be proper. As one teacher has mentioned:

According to my personal experience, when we check the first edition of the completed digital work, we usually find some gaps or defects in the original design and this may be far from our initial expectation. This is because the problems or difficulties appear only when we are dealing with the details. Therefore, it is very necessary to go back to the original idea, check the present work, and then do the proper modification (T26).

In this stage, teacher designers usually need to go back to the second and third procedure of the entire process to investigate all the details about whether the designed multimedia has fulfilled our teaching needs. These may include whether the content of the multimedia can reach the teaching objectives, the digital materials are convenient and easy to be used, the expression of multimedia materials are artistic and can create student's learning interests, and the arrangement of the sequence and time are suitable and allows learner to obtain the best learning effect. This process can be completed through peer review, by which teachers or school supervisors estimate and conceive what possible results may be caused, what aim the multimedia may reach, and then what modification may be done. Once they discover the fault, the designer may need to go back to the second procedure to reorganize or the third procedure to remake until the final check has been completed in this procedure, and then we can apply it practically in actual teaching in the next step.

3.5 Implementation and Reflection

When the former process of modification has been completed, the next step is to implement. The completed multimedia aid was used to the classroom teaching practically, and the feedbacks from teachers and students will be collected in this

stage as well. The feedbacks from teacher's teaching, student's learning, and peer review have to come back to the designer. Through clarifying the feedbacks and suggestions, teacher designers can inspect their work and accumulate more experiences of multimedia integration. This process of reflection not only can help designers to correct the defect at this time but also help to avoid making the same mistake in the future integration. It also offers an example for other teacher designers to refer. One teacher commented that:

When I was using multimedia to help my teaching, I could always uncover what was missing, what was lacking, and what was not proper. Through few times of experience of integration, I improved a lot and have less confusion and obstacle now…. Our colleagues do learn from each other. In Wednesday afternoon we have a routine meeting. We used to share our work with using multimedia to other teachers and check others' work, too. We got the experiences and suggestions from colleagues' checking and reflection (T9).

The reflection may consist of various aspects: school policy, teacher's individual motivation to the practical design, detail manufacture, and the implementation in the classroom teaching. The following list concludes the significant points in the procedure of reflection, which contains the aspects of multimedia factors, pedagogies, teaching objectives, and facilitation from school.

- Whether the software and hardware equipment or facilitation are sufficient?
- Have the school policy or school supervisor supported adequately?
- Whether the teaching activities with multimedia aids can help to achieve the teaching objectives?
- Whether the multimedia technology can effectively assist the process of activity teaching?
- Whether we have better substitution to replace the present way of using multimedia in teaching activity?
- Whether the application of multimedia material has been arranged properly so that it helps students to achieve the best learning effect?
- How to construct the multimedia teaching aid efficiently, usably, and artistically?
- Whether the designed or used multimedia materials are fit for the learner's learning character?

3.6 A Model of Integrating Multimedia in Classroom

Based on the above analysis and discussion, a model of multimedia integration can be constructed based on the views of teacher designers and the process they have to go through, as shown in Fig. 1. The model consists of five main procedures and links up a dual funnel form to unfold and connect their relations in the process of multimedia integration. This model illustrates how a teacher designer proceed his or her journey of integration from the macroscopic view of applying multimedia to the microscopic detail manufacture then comeback to the macroscopic view of modification and reflection.

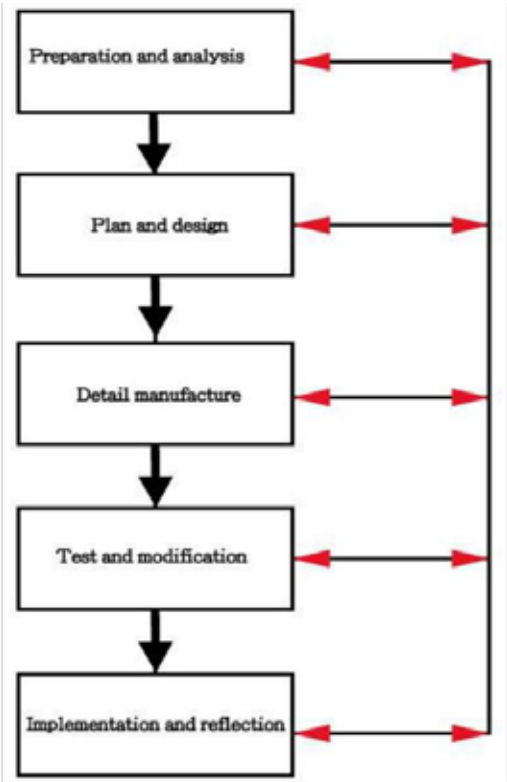


Fig. 1. A model of integrating multimedia

In the initial stage, teacher designers need to do the superficial self-analysis in some aspects and to do the initial preparation for their decision of multimedia integration. The self-analysis includes teacher's subjective perspective and will of using multimedia and the objective evaluation of the environmental support. The result of the self-analysis in this stage may influence teachers' motivation of continuing to apply multimedia materials in their teaching. When they have experienced the macroscopic analysis stage, they enter into the plan and design procedure. In this stage, designers narrow down their vision to the curriculum arrangement and

strategies of integration, and they have to plan where, how, and what the multimedia can be involved in the teaching activities. The followed procedure is to go into the process of detail production. Teacher designers have to focus on doing every single multimedia component, which needs to consider various points of view from the user and learner so that the way of multimedia content can be expressed. Once the digital multimedia is completed, it still needs to be tested and modified. In this stage, teacher designers need to pull their views back to the higher stance, examine whether the completed multimedia aids are proper to be used, and then adapt it again. When the modified multimedia teaching aids are first implemented in the classroom teaching by teachers, these aids may not be used perfectly at this stage. User, learner, and teacher designer may reflect some deficiencies or suggestions. Therefore, designers need to push themselves to a deeper and broader viewing angle and conceive every procedure of the multimedia integration carefully. Through this reflection procedure teacher designers can find out the apt way to improve their integration and accumulate more experiences to help their next multimedia integration to be more effective and efficient. Every procedure in the model is reversible, which can go back to the previous stage to do examination and modification.

4. CONCLUSION

Technology integration in classroom teaching has been a trend, which is not possible to be reversed [16,17,36]. However, the present published multimedia materials are difficult for fulfilling individual teacher's needs, so teachers cannot always rely on the existed baggage of digital materials. Teacher's role in multimedia integration is not only a user but also a designer and producer, by which teachers can manipulate more appropriate multimedia aids and fulfill teachers' essential needs. Only few models of integrating multimedia or computer technology are based on the stance of teacher and on the analysis of the integrating process. In this paper, the researcher constructs a framework of multimedia integration based on teacher designer's perspectives of designing multimedia teaching aids and the integration of digital teaching materials in teaching. This model describes an entire process of how teacher designers construct an integration of multimedia in their teaching. This model also provides a proper guide to teachers who want to integrate multimedia teaching aids into their classroom. Through the application of this model, the researcher

expects that teachers can easily design the digital teaching aids which are fit for their real needs and allow teachers' teaching to be more efficient and effective.

COMPETING INTERESTS

Authors have declared that no competing interests exist.

References:

1. Gonzalez R. Disciplining multimedia. IEEE Multimedia. 2000;7(3):72-78.
2. Giller S, Barker P. An evolving methodology for managing multimedia courseware production. Innovations in Education and Teaching International. 2006;43(3):303-312.
3. Moos DC, Marroquin E. Multimedia, hypermedia, and hypertext: Motivation considered and reconsidered. Computers in Human Behavior. 2010;26:265-276.
4. Schraw G, Lehman S. Situational interest: A review of the literture and directions for future research. Educational Psychology Review. 2001;13:23-52.
5. Moallem M. An interactive online course: A collaborative design model. Educational Technology Research and Development. 2003;51(4):85-103.
6. Roblyer MD, Edwards J, Havriluk MA. Integrating educational technology into teaching. 4th ed. Upper Saddle River: NJ Prentice Hall; 2004.
7. Wilson B, Lowry M. Constructivist learning on the web. New Directions for Adults and Continuing Education. 2000;88:79-88.
8. Carver CA, Howard RA, Lane WD. Enhancing student learning through hypermedia courseware and incorporation of student learning styles. IEEE Transactions on Education. 1999;42(1):33-38.
9. Bartscha RA, Cobern KM. Effectiveness of PowerPoint presentations in Lectures. Computers & Education. 2003;41:77-86.
10. Sun PC, Cheng HK. The design of instructional multimedia in e-Learning: A Media Richness Theory-based approach. Computers & Education. 2007;49:662-676.
11. Siegel J. The state of teacher training. Electronic Learning.1995;14(8):43-53.
12. Mayer RE, Chandler P. When learning is just a click away: Does simple user interaction foster deeper understanding of multimedia messages? Journal of Educational Psychologist. 2001;93(2):390-397.

13. Mayer RE, Heiser J, Lonn S. Cognitive constraints on multimedia learning: When presenting more material results in less understanding. Journal of Educational Psychologist. 2001;93(1):187-198.
14. Dooley KE. Towards a Holistic Model for the Diffusion of Educational Technologies: An Integrative Review of Educational Innovation Studies. Educational Technology & Society. 1999;2(4):35-45.
15. Wang Q, Woo HL. Systematic planning for ICT integration in topic learning. Educational Technology & Society. 2007;10(1):148-156.
16. Heinich R, Molenda M, Russell JD, Smaldino SE. Instructional media and technologies for learning. 7th ed. Englewood Cliffs: NJ Prentice Hall; 2001.
17. Hoffman B, Ritchie D. Teaching and learning online: Tools, templates, and training, Society for Information. Technology and Teacher Education International Conference. Washington, DC; 1998.
18. Culp KM, Honey M, Mandinach E. A retrospective on twenty years of educational technology policy. Journal of Educational Computing Research. 2005;32(3): 279-307.
19. Becker HJ. Who's wired and who's not: Children's access to and use of computer technology. The Future of Children: Children and Computer Technology. 2000; 10(2);44-75.
20. Harris J. Our agenda for technology integration: It's time to choose. Contemporary Issues in Technology and Teacher Education. 2005;5(2):221-234.
21. Wilson J. Evolution of learning technologies: From instructional design to performance support to network systems. Educational Technology. 1999;39(2): 32-35.
22. Kirschner P, Strijbos JW, Kreijns K, Beers PJ. Designing electronic collaborative learning environments. Educational Technology: Research and Development. 2004;52(3):47-66.
23. Morse JM. Qualitative Nursing Research: A Contemporary Dialogue. Newbury Park, CA: Sage; 1989.
24. Denzin NK, Lincoln YS. The Landscape of Qualitative Research: Theories and Issue. London: Sage Publications; 1998.

25. Kay RH. An exploration of theoretical and practical foundations for assessing attitudes toward computers: The computer attitude measure (CAM). Computers in Human Behavior. 1993;9(4):371-386.
26. Levine T. Computer Use, Confidence, Attitudes, and Knowledge: A Causal Analysis. Computers in Human Behavior. 1998;14(1):125-146.
27. Paraskeva F, Bouta H, Papagianna A. Individual characteristics and computer self-efficacy in secondary education teachers to integrate technology in educational practice. Computers & Education. 2008;50(3):1084-1091.
28. Teo T. Modelling technology acceptance in education: A study of pre-service teachers. Computers & Education. 2009;52:302-312.
29. Dawson C, Rakes GC. The influence of principals' technology training on the integration of technology into schools. Journal of Reasearch on Technology in Education. 2003;56(1):29-49.
30. Tondeur J, Van KH, Van BJ, Valcke M. ICT integration in the classroom: Challenging the potential of a school policy. Computers & Education. 2008;51: 212-223.
31. Norton P, Gonzales C. Regional educational technology assistance initiative-Phase II: Evaluating a model for statewide professional development. Journal of Research on Computing in Education. 1998;31(1):25-48.
32. Johnson SD, Aragon SR. An instructional strategy framework for online learning environments. New Directions for Adult and Continuing Education. 2003; 100:31-43.
33. Beauchamp G, Kennewell S. Interactivity in the classroom and its impact on learning. Computers & Education. 2010;54:759-766.
34. Wang Q. A generic model for guiding the integration of ICT into teaching and learning. Innovations in Education and Teaching International. 2008;45(4): 411-419.
35. Chou C. Interactivity and interactive functions in web-based learning systems: A technical framework for designers. British Journal of Educational Technology. 2003;34:265-279.
36. Lin CH, Shen ML, Lee SJ. The development of an Investigation Scale to Determine Preschool Teachers' Computer Attitudes. Asian Journal of Arts and Sciences. 2010;1(1):141-153.

APPENDIX
Questions of Semi-Structure Interview

1. What is your perspective of using multimedia technology in classroom teaching?
2. What are your considerations before you decide to involve multimedia technology in your teaching?
3. Could you please tell us what challenges and obstacles you may have to face when you integrate multimedia technology into classroom teaching?
4. Could you please share with us how you manage and arrange multimedia technology in your classroom teaching?
5. Could you tell us what the main concerns are when you are making multimedia teaching aids?
6. What are the students' responses after your teaching with multimedia technology?
7. What is the reflection of your integration of multimedia technology in classroom teaching?

Research into Higher Music Education by Analysing Final Degree Projects of Students of the Higher Music Conservatory of Canary Islands

Óliver Curbelo González,
Universidad de Las Palmas de Gran Canaria /
Conservatorio Superior de Música de Canarias

Abstract: After the Spanish Act on the General Organization of the Education System (LOGSE) was set out, higher music education introduced researching as an academic activity in the syllabus of the higher music conservatories. However, not all the Spanish educational plans covered it, since the final degree research project (TFC in Spanish) – which is considered as an activity to be done in the last academic year – was not included in all the Spanish autonomous communities. Once the European Higher Education Area (EHEA) was created and the Spanish Organic Act on Education (LOE) was implemented, promoting research became a priority. This way, final year projects (TFE) were normalised as the last academic activity to get a graduate qualification, and a wide range of projects depending on the specialisation area are allowed. Researching has been part of the syllabus since the academic year 2005-2006 at the Higher Music Conservatory of Canary Islands, where students present their works to a jury. After analysing passed TFC and TFE from Gran Canaria's venue of the Higher Music Conservatory of Canary Islands, it has turned out that most of students from all the areas of specialisation conduct research into fields related to musical education and musical performance. Furthermore, it has been demonstrated that documentary research, which is focused on analysing concepts, is the most common activity among the students from all the areas. Also, it has been detected a high number of qualitative approach projects based on musical performance, whereas there are no such high number of non-experimental quantitative research. Finally, it also has been found out that there is little experimental research carried out by students.

Keywords: educational research, higher education, research papers (students), music education.

La investigación en las enseñanzas superiores de música a través del análisis de los trabajos fin de carrera en el Conservatorio Superior de Música de Canarias

Resumen: Las enseñanzas superiores de música comenzaron a introducir la investigación como actividad académica en el plan de estudios de los conservatorios superiores de música con la implantación de la LOGSE. Sin embargo, esta no se llevó a cabo de manera genérica en todos los planes formativos de España, pues el Trabajo de investigación de final de carrera (TFC), actividad destinada al último curso, no fue incorporado en todas las comunidades autónomas. La creación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y la implantación de la LOE trajeron consigo la prioridad de fomentar la investigación, normalizándose los Trabajos fin de estudios (TFE) como última actividad académica para poder obtener el título superior y donde se permite un amplio abanico de tipología de trabajos según la especialidad. En el Conservatorio Superior de Música de Canarias la investigación ha estado presente desde el curso 2005-2006, donde los trabajos escritos son presentados y defendidos ante un tribunal. El análisis de los TFC y TFE superados en la sede de Gran Canaria nos ha permitido comprobar que la mayor parte de las investigaciones giran en torno a temáticas de educación musical y la interpretación musical, influenciado sobre todo por el número de estudiantes matriculados en cada especialidad. Hemos evidenciado que las investigaciones documentales, centradas en el análisis de conceptos, son las más demandadas por el alumnado de cualquier especialidad. Por otro lado hemos observado que existe una tendencia a la elaboración de trabajos de enfoque cualitativo basados en la interpretación musical, perdiendo fuerza las investigaciones cuantitativas no experimentales. Por su parte los trabajos experimentales apenas son llevados a cabo por el alumnado.

Palabras clave: investigación educativa, educación superior, trabajos de investigación (estudiantes), educación musical.

INTRODUCCIÓN

Las enseñanzas superiores de música comenzaron a introducir la investigación académica en el marco de la Ley Orgánica 1/1990 (LOGSE), implantada en 2001. Anterior a esa fecha la investigación solo estaba reservada a los estudiantes de

musicología, cuya especialidad era la que más estaba vinculada a lo que se conocía en esos años como investigación. Con la publicación del Real Decreto 617/1995, por el que se establecía los aspectos básicos del currículo de grado superior de las enseñanzas de música, la investigación seguía destinada a la Musicología, mientras que la creación estaba dirigida a los compositores, la interpretación a los intérpretes y la docencia a los pedagogos. La llegada de la Orden de 25 de junio de 1999, por la que se establecía el currículo en el ámbito territorial de gestión del Ministerio de Educación y Cultura, trajo consigo la incorporación del *trabajo de investigación de final de carrera* para todas las especialidades. Sin embargo, esta Orden no fue de aplicación en todas las comunidades autónomas, por lo que la investigación no estuvo generalizada.

Actualmente las enseñanzas artísticas superiores de música se encuentran sumergidas en el espacio educativo europeo gracias a la Declaración de Bolonia de 1999, donde éstas reciben el impulso necesario para estar situadas al mismo nivel que las enseñanzas universitarias (Pastor García, 2014). Las reformas del Espacio Europeo de la Educación Superior trajeron consigo un objetivo prioritario para los conservatorios superiores de música: el fomento de la investigación. Esto se ha traducido en la normalización de los trabajos de investigación como actividad académica, que culmina el aprendizaje de las competencias contenidas en el titulo superior de música (López Cano, 2013a).

Otro de los aspectos que ha traído la investigación en las enseñanzas de música es la aparición del modelo de *investigación artística y creativa*, que pretende dotar la práctica *performativa* de rigor científico. Según expone Zaldívar (2006) la actividad interpretativa y compositiva solía entenderse como “poético misterio, magia anticientífica o romántico rincón de lo inexplicable –inefable-, en suma, como todo lo contrario a la investigación en su sentido científico más amplio y positivo” (p.94). Por ello la actividad investigadora solía dirigirse a los ámbitos musicológicos y pedagógicos.

Desde hace algunos años en los conservatorios europeos existen tres áreas de investigación, distinguiéndose entre: investigación *sobre* la práctica artística, investigación *para* la práctica artística e investigación *en* o *a través* de la práctica artística. Esta última es la que internacionalmente se conoce como *artistic research* y cuyos resultados parten de interpretaciones musicales y composiciones (Borgdorff y Schuijer, 2010).

En España la reciente incorporación del *trabajo fin de estudios* se entiende como un trabajo original cuyo tema debe estar directamente relacionado con su especialidad como intérprete, compositor, director, pedagogo o musicólogo. De esta forma los estudiantes de Interpretación y Composición pueden vincular sus investigaciones a la práctica interpretativa o compositiva, respectivamente.

A través del presente estudio, llevado a cabo en el Conservatorio Superior de Música de Canarias, pretendemos averiguar las principales líneas de investigación llevadas a cabo por los estudiantes en sus trabajos de investigación de final de carrera y trabajos fin de estudios y detectar tendencias metodológicas en función de las especialidades cursadas por el alumnado.

LA INVESTIGACIÓN EN EL GRADO SUPERIOR DE LAS ENSEÑANZAS DE MÚSICA. UNA VISIÓN A TRAVÉS DE LA NORMATIVA

El trabajo de investigación de final de carrera (LOGSE)

La investigación académica comenzó a implantarse de manera genérica en las enseñanzas de régimen especial de música dentro del marco de la Ley Orgánica 1/1990, denominada LOGSE, y desarrollada mediante el Real Decreto 617/1995. Hasta ese momento la cualificación del futuro profesional de la música estaba destinada casi exclusivamente al perfeccionamiento de lo estrictamente relacionado con la especialidad[1], proveniente del tradicional concepto de *virtuosismo*, que se desarrolló en el Decreto de 15 de junio de 1942 (Plan de 1942). Con la implantación de la LOGSE en las enseñanzas superiores de música se pretendía la profundización en contenidos teórico-humanísticos, siguiendo el modelo ya implantado en diferentes instituciones europeas.

La Orden de 25 de junio de 1999 establecía y organizaba las materias que comprendían el currículo del grado superior de las enseñanzas de Música y sería de aplicación en todo el ámbito territorial gestionado por el Ministerio de Educación. El artículo duodécimo de la citada Orden anunciaba la obligatoriedad, para todos los estudiantes de grado superior, de la elaboración de un *trabajo de investigación de final de carrera* (en adelante TFC), lo que suponía una novedad en las enseñanzas superiores de música en España:

[1] Desarrollado mediante el Decreto 2618/1966 (Plan 66)

> Para todas las especialidades será obligatoria durante el último curso la realización de un trabajo escrito de investigación sobre un tema relativo a la propia especialidad. Dicho tema será acordado al comienzo del último curso con el profesor o, en su caso, uno de los profesores de una de las asignaturas correspondientes a los conocimientos centrales de la especialidad, y será dirigido por el profesor más afín a la naturaleza del mismo. Dicho trabajo será valorado con un total de 6 créditos en todas las especialidades, excepto en las de Musicología, Etnomusicología y Flamencología, en las que se valorará con un total de 10 créditos, que en todo caso se acumularán a los establecidos para cada especialidad en el anexo I a la presente Orden. (p.25475)

Esta novedad académica supondría una importante dificultad para el profesorado, no acostumbrado a llevar a cabo tareas investigadoras, sino interpretativas y pedagógicas, así como para el alumnado, cuyo plan de estudios carecía de asignaturas obligatorias relacionadas con la investigación musical (a excepción de los estudiantes de musicología y etnomusicología).

Esta Orden de 25 de junio de 1999 fue de aplicación como normativa en algunas comunidades autónomas, en concreto Principado de Asturias (Resolución de 1 de marzo de 2001), Canarias (Decreto 137/2002), Castilla y León, Euskadi (Decreto 73/2001) y Extremadura. El resto de comunidades que impartieron las enseñanzas del Grado Superior de Música (Real Decreto 617/1995) desarrollaron un currículo propio para su ámbito territorial.

La restructuración curricular diseñada por las comunidades autónomas de Andalucía (Decreto 56/2002), Aragón (órdenes de 8 de julio de 2002 y de 6 de mayo de 2003), Cataluña (Decreto 63/2001), Comunidad de Madrid (Orden 1754/2001), Comunidad Valenciana (Decreto 132/2001), Galicia (Decreto 183/2001), Islas Baleares (Orden de 1 de septiembre de 2003) Navarra (Orden Foral 423/2002) y Región de Murcia (Orden de 22 de noviembre de 2001), propició algunos cambios importantes dentro de lo que se consideró como *trabajo escrito de investigación*, según la comunidad autónoma donde se cursaran dichos estudios superiores. Por un lado, esta actividad de final de carrera, inicialmente ideada como homogénea para todos los estudiantes del último curso de grado superior, tendría sus diferencias dependiendo de la especialidad cursada por el estudiante; por otro lado, atendiendo a

la autonomía organizativa y pedagógica de los centros, podían existir variaciones entre lo exigido por cada conservatorio superior de una misma comunidad autónoma[2].

En líneas generales el TFC en las especialidades instrumentales fue planteado como un recital o concierto fin de carrera[3], el cual se acompañaba de un trabajo escrito complementario al mismo, aunque varias comunidades mantuvieron el formato de documento escrito de investigación. Los alumnos de Composición debían llevar a cabo un trabajo de de creación artística, acompañado de una disertación. Por su parte, los estudiantes requeridos para llevar a cabo una investigación eran los que cursaban las especialidades de Pedagogía, Musicología, Flamencología y Etnomusicología.

La *tabla 1* recoge, a modo de esquema, la denominación ofrecida por cada Comunidad Autónoma para esta actividad de fin de carrera según la especialidad cursada y atendiendo únicamente a la información ofrecida en la normativa autonómica.

Tabla 1.

Denominaciones de la actividad de fin de carrera

Comunidad autónoma	**Actividad de fin de carrera**
Andalucía	*Actividad académica dirigida*: *Examen de concierto* (especialidades instrumentales, Dirección de coro, Dirección de orquesta) *Trabajo de creación artística* (Composición) *Trabajo de investigación* (Etnomusicología, Flamencología, Musicología y Pedagogía)
Aragón	*Trabajo de investigación fin de carrera* (especialidades instrumentales, Composición, Pedagogía, Dirección de coro y Dirección de orquesta) *Proyecto fin de carrera* (Musicología y Etnomusicología)
Cataluña	*Proyecto final*
Comunidad de Madrid	*Trabajo de investigación de fin de carrera*
Comunidad Valenciana	*Trabajo de investigación*
Galicia	*Concerto de fin de carreira* (especialidades instrumentales) *Traballo de composición de fin de carreira* (Composición) *Traballo escrito de investigación de fin de carreira* (Etnomusicología, Flamencología, Musicología y Pedagogía)
Islas Baleares	*Concert recital o treball de fi de carrera*
Comunidad Foral de Navarra	*Concierto público de fin de carrera* (especialidades instrumentales).

[2] Bernabé Villodre y Torres Peñarrocha (2017) mostraron diferencias curriculares entre conservatorios de una misma comunidad autónoma, como los de Andalucía, Comunidad Valenciana y Galicia.
[3] La investigación llevada a cabo por Cid Castro (2012) confirma que en los conservatorios superiores de Galicia la investigación no ocupaba lugar, solicitando el profesorado que se incluyera algún trabajo de investigación.

	Trabajo fin de carrera (Composición, Musicología y Pedagogía)
Región de Murcia	*Concierto de graduación* junto con *trabajo escrito* (especialidades instrumentales) *Trabajo de graduación* (Composición, Musicología y Pedagogía)

Nota. Elaboración propia a partir de los datos extraídos de la normativa autonómica.

Cada centro superior de música, dentro de su autonomía pedagógica, se encargó de establecer las características específicas de dicha actividad, desde la duración del recital hasta los requisitos formales del trabajo escrito. En cualquier caso se prestaba especial importancia al seguimiento de unas normas para las citas de las fuentes bibliográficas.

El trabajo fin de estudios (LOE)

Con la entrada en vigor del Real Decreto 631/2010, por el que se regulaba el contenido básico de las enseñanzas artísticas superiores de Música establecidas en la Ley Orgánica 2/2006 (LOE), la actividad de final de carrera sufrió variaciones importantes.

La modificación más significativa fue la de su denominación. Inicialmente se le tituló *trabajo fin de grado*[4], pero por sentencias del Tribunal Supremo quedaron anuladas todas las expresiones “de grado” y “graduado o graduada” contenidas en el real decreto previamente mencionado y, consecuentemente, en las normativas desarrolladas por parte de las comunidades autónomas con anterioridad a esas sentencias. Por ello, esta actividad de fin de carrera pasó a denominarse *trabajo fin de estudios*[5] (en adelante TFE), lo que conllevaría una concepción más amplia que la de un trabajo de investigación.

Según el Real Decreto 631/2010 el TFE, destinado a fomentar la adquisición de competencias en investigación, pretende profundizar en el proceso de elaboración de un documento correctamente documentado, prestando especial importancia a la estructuración, la búsqueda de información y la consulta y datación de las fuentes. Según López Cano (2013b) este trabajo final pretende que el estudiante realice una

[4] Según afirma Pliego de Andrés (2014), la publicación de la Ley Orgánica 2/2006 desembocó, tras algunas maniobras opacas, en un título de Grado para las enseñanzas artísticas superiores, igual al de las universidades.

[5] Denominación reflejada en el *Real Decreto 21/2015, de 23 de enero, por el que se modifica el Real Decreto 1614/2009, de 26 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.*

investigación con carácter profesionalizador, creativo e innovador, aunque con un alcance más modesto.

Otro de los aspectos relevantes que trajo consigo la mencionada Ley educativa, adaptada al Espacio Europeo de la Enseñanza Superior (EEES), fue la implantación del crédito ECTS (Sistema Europeo de Transferencia de Créditos), que representa la cantidad de trabajo (horas de estudio, lectivas, tutorías, trabajos, seminarios, etc.) que el estudiante debe cumplir. Según está estipulado en el Real Decreto 1125/2003, un crédito europeo equivale a entre 25 y 30 horas.

Según la citada Ley 2/2006, las administraciones educativas de las distintas comunidades autónomas, en virtud de sus competencias, son las encargadas de aprobar el plan de estudios de las Enseñanzas Artísticas Superiores, que será de aplicación en el ámbito territorial que le corresponde.

El estudio y análisis de la normativa y guías docentes de estos estudios en las distintas comunidades autónomas nos ha permitido perfilar una serie de características propias del trabajo fin de estudios según las distintas administraciones educativas.

En lo referido a los créditos ECTS asignados al TFE existen variantes entre comunidades autónomas, lo que demuestra que el volumen de trabajo requerido para su realización varía notablemente en el territorio español. Así, el número de créditos oscila entre el mínimo de 6 dictado por el Real Decreto 631/2010 y los 26 para la especialidad de Musicología en el Conservatorio Superior de Música de Castilla y León (Salamanca). En varias comunidades autónomas la mayor carga de trabajo en esta materia la deben realizar los estudiantes de musicología por las características de su titulación y las competencias que deben desarrollar, pero, como vemos en la *tabla 2*, no siempre se lleva a cabo esta distinción.

A estos créditos debemos añadir los propios de una asignatura, relacionada con el estudio de métodos y recursos para la investigación, que se imparte en varios centros generalmente en el tercer curso como preparación al TFE.

Tabla 2.

Créditos ECTS asignados al Trabajo Fin de Estudios en las distintas especialidades según la Comunidad Autónoma.

Comunidad autónoma		Créditos ECTS en las especialidades impartidas						
		Composición	Dirección	Interpretación	Musicología	Pedagogía	Sonología	Producción y gestión
Andalucía		10	10	10	10	10	10	10
Aragón		6	6	6	-	-	-	-
Canarias		6	-	6	12	6	-	-
Castilla y León		6	-	6	26	-	-	-
Cataluña	ESMUC	8	8	8	8	8	8	8
	Liceo	12	12	12	-	12	-	-
Comunidad de Madrid		6	6	6	18	6	6	6
Comunidad Valenciana		10	10	6	10	10	-	-
Comunidad Foral de Navarra		12	-	12	12	12	-	-
Extremadura		6	-	6	-	10	-	-
Galicia		10	10	10	10	10	-	10
Islas Baleares		9	-	9	9	9	-	-
País Vasco		6	6	6	-	6	-	-
Principado de Asturias		6	6	6	-	6	-	-
Región de Murcia		12	12	12	12	12	-	-

Nota. Elaboración propia a partir de los datos extraídos de la normativa autonómica[6]

[6] Andalucía: Decreto 260/2011. Aragón: Orden de 14 septiembre de 2011. Canarias: Orden de 14 de marzo de 2014. Castilla y León: Decreto 57/2011. Cataluña ESMUC: Resolución ENS/1554/2014. Cataluña Liceo: ENS/1551/2014. Comunidad de Madrid: Decreto 36/2010. Comunidad Valenciana: Orden 24/2011. Comunidad Foral de Navarra: Orden Foral 110/2010. Extremadura: Decreto 28/2014. Galicia: Orden de 30 de septiembre de 2010 y Decreto 163/2015. Islas Baleares: Decreto 4/2017. País Vasco: Decreto 368/2013. Principado de Asturias: Decreto 46/2014. Región de Murcia: Resolución de 25 de julio de 2013.

Respecto a las características propias del TFE, así como las tipologías de trabajos sugeridas, debemos recurrir a la normativa específica, las instrucciones o guías docentes aprobadas por los centros.

Como rasgo común a todas las comunidades autónomas el TFE se basa en un trabajo escrito, acompañado de exposición pública, cuyo tema debe estar directamente relacionado con su especialidad, permitiendo poner en práctica los conocimientos y competencias adquiridos a lo largo de la carrera. Por regla general las tipologías de trabajo son amplias, abarcando líneas científicas, experimentales (pudiendo desarrollarse en el marco de las prácticas externas), documentales, analíticas, artísticas, interpretativas, historiográficas, compositivas, de innovación educativa, etc. Estas líneas metodológicas pueden ser elegidas por el alumno o propuestas por el centro, teniendo más o menos libertad en su elección según el conservatorio. En algunos casos también se permiten trabajos a partir de experiencias grupales.

El TFE al estar directamente relacionado con las competencias propias de cada especialidad puede conllevar algunas particularidades. Así, en las especialidades de Composición, Dirección y, sobre todo, Interpretación la exposición pública puede basarse total o parcialmente en una audición o recital público, dotando esta parte del trabajo de un carácter práctico.

Como se puede observar esta actividad de final de carrera trae consigo muchas posibilidades para llevar a cabo un estudio original a la vez que estimulante. Sin embargo, es necesario un estudio del repositorio de los diferentes trabajos fin de estudio de cada centro para comprobar las tipologías de trabajo que suelen llevarse a cabo según las distintas especialidades. En nuestro caso la investigación se centra en los trabajos de investigación de final de carrera y los trabajos fin de estudios presentados en el Conservatorio Superior de Música de Canarias desde el curso académico 2005-2006 (primera promoción de alumnos del plan LOGSE) hasta el reciente 2016-2017.

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN.

El presente estudio pretende descubrir las tipologías de trabajos fin de carrera llevados a cabo por los estudiantes, analizando la línea de investigación y las estrategias metodológicas empleada. Para ello llevaremos a cabo una investigación analítica, la cual estudia conceptos a través del análisis de documentos (McMillan y

Schumacher, 2005). En esta modalidad de investigación se identifica, estudia y sintetizan los datos para aportar información sobre un concepto pasado.

Los parámetros de análisis estudiados han sido extraídos de los documentos y agrupados siguiendo modelos propios (línea de investigación musical) y modelos ofrecidos por López Cano y San Cristóbal Opazo (2014) sobre investigación artística en música (estrategia metodológica).

La temática de los trabajos se agruparán en diez líneas de investigación musical, según un modelo propio tras una primera lectura del contenido de los TFC y TFE (*tabla 3*). Es necesario señalar las limitaciones para la agrupación de los trabajos, pues algunos de ellos contenían más de una línea de investigación. En estos casos los trabajos se clasificaron atendiendo a la línea de mayor profundización.

Tabla 3.

Líneas de investigación elaboradas para la clasificación de los TFC y TFE del CSMC

Línea de investigación	Descripción
Educación musical.	Estudios destinados a obtener información sobre la educación musical, la metodología y el uso de materiales didácticos. También se incluyen los trabajos que llevan a cabo alguna propuesta didáctica o educativa a través de la música.
Uso de las TIC	Estudio del uso de los medios tecnológicos en la composición, la docencia o la interpretación musical.
Música en los medios audiovisuales	Investigaciones relacionadas con la inclusión de la música en el cine, la radio, la televisión, videojuegos, etc.
Música popular	Instrumentos musicales folclóricos. Cancioneros populares. Formas musicales de la música popular.
Aspectos interpretativos	Estudios sobre la práctica interpretativa propia o de distintos intérpretes. Análisis comparativo de interpretaciones de una misma obra. Estudio sobre aspectos técnicos.
Análisis de obras musicales	Empleo de procedimientos analíticos destinados a obtener información para su posterior interpretación o hacia la composición. Análisis comparativo entre transcripciones y la versión original. La fuente principal de análisis son las partituras.
Inventario de obras musicales	Inventario y clasificación de composiciones de un autor, una corriente estilística o un periodo. Generalmente estos trabajos incluyen además un breve estudio musical de cada obra e información sobre el/los autor/es.

Música y salud	Higiene postural. Patologías músculo-esqueléticas de los músicos. Miedo escénico.
Construcción de instrumentos musicales	Historia y evolución de la construcción de instrumentos. Lutería. Constructores. Dispositivo auxiliares.
Instituciones musicales	Trabajos documentales sobre orquestas, bandas, festivales, etc.

Nota. Elaboración propia a partir de la lectura de los trabajos analizados.

En lo que se refiere a las estrategias metodológicas los trabajos se agruparán en uno de las tres modalidades de investigación expuestas por López Cano y San Cristóbal Opazo (2014):

Tabla 4.

Estrategias metodológicas para la clasificación de los TFC y TFE del CSMC

Estrategias metodológicas	Descripción
Investigación documental	Análisis e interpretación de materiales: partituras, CDs, DVDs y archivos multimedia. Investigación histórica.
Métodos cuantitativos	Estos métodos pretenden medir algunos aspectos o parámetros de la realidad musical, educativa o social. La captación de información se realiza de manera estructurada y sistemática, y sus resultados se analizan la mayoría de las veces mediante el análisis estadístico. Sus principales técnicas son los trabajos experimentales (observación controlada de una muestra que se pretende estudiar), las encuestas (procedimiento para capturar información de manera controlada) y las estadísticas (estudio y comparación de registros de audio con *software*).
Métodos cualitativos	Pretenden indagar a fondo los cualidades de los fenómenos a investigar. El registro de datos es menos estandarizada a través del cuaderno de campo, la observación externa, la observación participante, la entrevista y la historia de vida, entre otros.

Nota. Elaboración propia partiendo de López Cano y San Cristóbal Opazo (2014)

La técnica de recogida de datos es a través de los documentos, conservados en la biblioteca del CSMC (sede de Gran Canaria) y a través de la plataforma Moodle EVAGD del centro.

Muestra

La muestra del presente estudio comprende la totalidad de los TFC y TFE presentados en el Conservatorio Superior de Música de Canarias (en adelante CSMC), en la sede de Gran Canaria, desde la primera promoción de alumnos del plan LOGSE hasta el reciente curso académico 2016-17 (plan LOE). Esto abarca un total de 194 trabajos: 106 trabajos de investigación de final de carrera y 88 trabajos fin de estudios.

Las especialidades del alumnado titulado por el plan LOGSE en la sede de Gran Canaria del CSMC son las de Composición, Dirección de coro, Musicología, Interpretación (Piano) y Pedagogía (Pedagogía del Lenguaje y la Educación Musical y Pedagogía del canto y las especialidades instrumentales). La mayoría de estudiantes pertenecen a la especialidad de Pedagogía, como se deprende de la *figura 1*, que comprende los trabajos de investigación de final de carrera superados por los alumnos entre los cursos académicos 2005-2006 y 2014-2015 (convocatoria extraordinaria). Ello se debe a que en la distribución territorial de especialidades del CSMC solo la sede de Tenerife ofertaba la especialidad de Interpretación, con la excepción de Piano, que se incorporó como especialidad en Gran Canaria el último año de implantación del plan LOGSE. Por este motivo, el alumnado que quería perfeccionar sus competencias interpretativas en Gran Canaria se matriculaba en Pedagogía de la especialidad instrumental correspondiente.

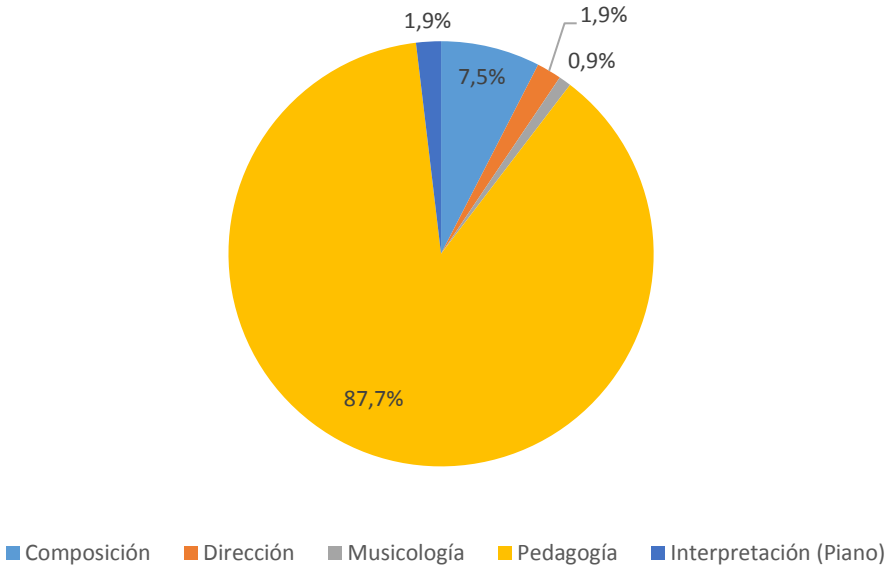


Figura 1. Agrupamiento por especialidad de los trabajos de investigación final de carrera presentados y superados por los estudiantes.

Los TFE presentados pertenecen a las especialidades de Composición, Interpretación y Pedagogía. La mayor carga de alumnado la soporta la especialidad de Interpretación, especialidad que, tras el paso de la LOGSE, volvió a ofertarse en la sede de Gran Canaria con su evidente demanda.

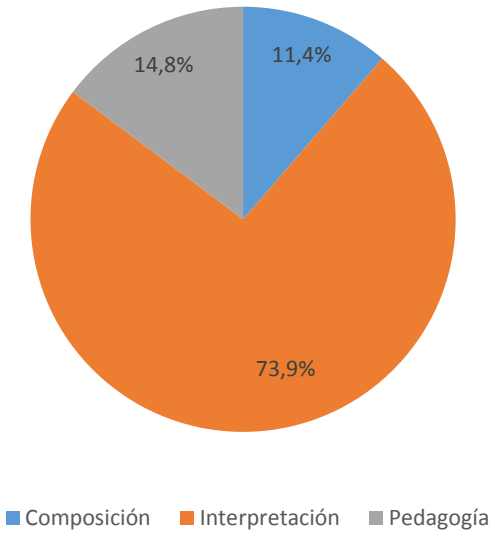


Figura 2. Agrupamiento por especialidad de los trabajos fin de estudios presentados y superados por los estudiantes.

RESULTADOS

En las siguientes líneas expondremos los resultados del análisis de los TFC y los TFE superados en la sede de Gran Canaria del CSMC. Los datos serán analizados comparando con parámetros como el plan de estudios (LOGSE o LOE) y las especialidades, de manera que podamos obtener una información más precisa sobre la tipología y estrategias metodológicas según el perfil académico del estudiante.

Los primeros datos que exponemos son los referidos a la tipología del trabajo (*figura 3*), donde podemos comprobar que los estudios basados en la educación musical y la interpretación son los más frecuentes, debido sobre todo al número de alumnos matriculados en las especialidades de pedagogía e interpretación.

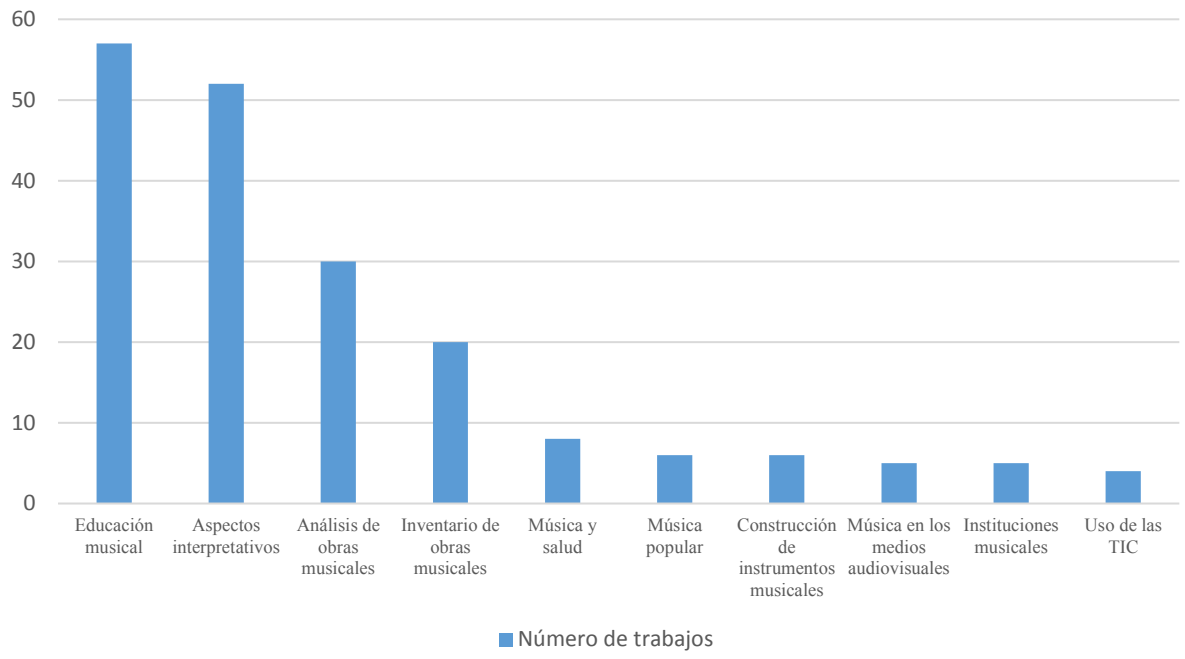


Figura 3. Tipología de los TFC y TFE presentados y superados por los estudiantes en la sede de GC del CSMC

Si separamos los datos según el plan de estudios (LOGSE y LOE) percibimos nuevamente que el resultado está relacionado con el número de estudiantes matriculados en las especialidades, abundando las temáticas didácticas en los TFC y los trabajos basados en la interpretación en los TFE (*figura 4*). Aún así percibimos un mayor interés hacia el análisis de la interpretación y el análisis de partituras respecto a los trabajos realizados bajo el plan LOGSE. En cambio han caído considerablemente los estudios referidos a los materiales didácticos, las metodologías, las propuestas didácticas y los aspectos académicos.

Si contemplamos los resultados de las tipologías de trabajos por especialidad podemos obtener datos relevantes.

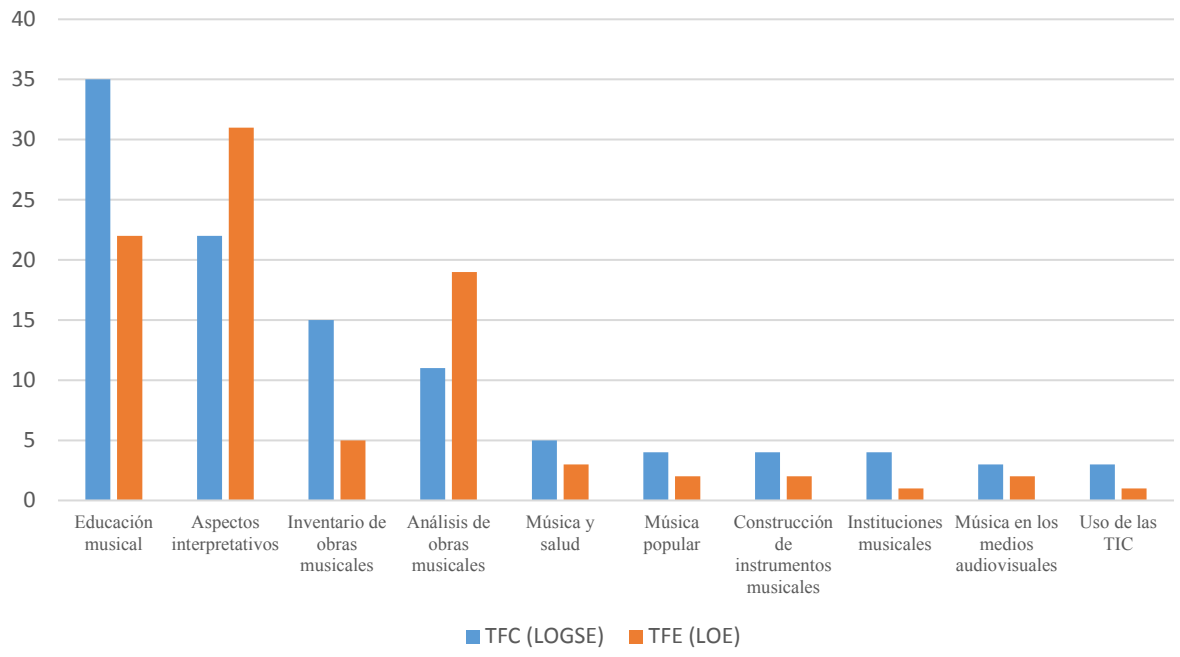


Figura 4. Agrupación del número de TFC y TFE presentados según la tipología

La *tabla 5* nos muestra que en la especialidad de pedagogía los trabajos más demandados son aquellos referidos a la educación musical y el análisis de la interpretación, llevados a cabo estos últimos por estudiantes de pedagogía de las especialidades instrumentales. Aún así observamos en esta especialidad algunos de trabajos que podrían pertenecer a otros ámbitos como la composición, la musicología o la gestión musical, lo que demuestra que se otorgaba libertad al estudiante en la elección del tema.

Tabla 5.

Número de TFC (LOGSE) según especialidad.

Línea de investigación	Composición	Dirección	Musicología	Interpretación (Piano)	Pedagogía	**Total**
Educación musical.	0	1	0	0	34	35
Uso de las TIC	1	0	0	0	2	3
Música en los medios audiovisuales	2	0	0	0	1	3
Música popular	0	0	0	0	4	4

Aspectos interpretativos	1	1	0	0	20	22
Análisis de obras musicales	0	0	0	0	11	11
Inventario de obras musicales	4	0	0	0	11	15
Música y salud	0	0	0	1	4	5
Construcción de instrumentos musicales	0	0	1	0	3	4
Instituciones musicales	0	0	0	1	3	4

Nota. Elaboración propia.

En la *tabla 6*, en cambio se percibe una mayor relación entre la tipología de trabajo y la especialidad cursada. Así en la especialidad pedagógica prácticamente todos los trabajos tratan sobre la educación musical. Los estudiantes de composición dedican sus trabajos al análisis, las composiciones en los medios audiovisuales y la interpretación de sus propias obras, aunque también encontramos una propuesta para la enseñanza de los acordes. Los alumnos de interpretación suelen preferir trabajos basados en la interpretación, tanto sea propia (con el proceso de estudio incluido), como de distintos intérpretes. Estos últimos también suelen demandar trabajos de análisis de obras musicales que han interpretado en su examen de final de carrera o estudios basados en la enseñanza instrumental, fruto de su actividad laboral como docentes en escuelas de música.

Tabla 6.

Número de TFE (LOE) según especialidad

Línea de investigación	Composición	Interpretación	Pedagogía	**Total**
Educación musical	1	9	12	22
Uso de las TIC	0	1	0	1
Música en los medios audiovisuales	2	0	0	2
Música popular	1	1	0	2
Aspectos interpretativos	3	27	1	31

Análisis de obras musicales	3	16	0	19
Inventario de obras musicales	0	5	0	5
Música y salud	0	3	0	3
Construcción de instrumentos musicales	0	2	0	2
Instituciones musicales	0	1	0	1

Nota. Elaboración propia.

Respecto a las estrategias metodológicas extraemos que el 49% de los TFC se desarrollan exclusivamente a través de la investigación documental, centrada en su mayoría en el análisis de documentos (métodos didácticos impresos o partituras). Algunos de ejemplos de estos trabajos son: *Los métodos de iniciación pianística en las enseñanzas elementales* (CSMC, 2013) o *Concierto para violoncello y orquesta en la menor, opus 129, de R. Schumann: Análisis técnico-comparativo de las ediciones Schiff y Metzmächer* (CSMC, 2007). Dentro de la investigación documental varios trabajos llevan a cabo un análisis histórico para recoger datos sobre eventos pasados, como los titulados *Estudio de la programación del Festival de Ópera de Las Palmas de Gran Canaria – Alfredo Kraus* (CSMC, 2016) y *La Sociedad Filarmónica de Las Palmas de Gran Canaria. Recitales de piano (1959-2009)* (CSMC, 2010), donde se analiza la tendencia estilística del repertorio tras la consulta de todos los programas de mano conservados. Muchos de los trabajos documentales combinan a su vez otras técnicas metodológicas, generalmente cuantitativas a través de encuestas. Así, por ejemplo en la investigación titulada *El aprendizaje orquestal* (CSMC, 2010) se lleva a cabo un estudio de los aspectos curriculares y académicos y una encuesta al alumnado; en *La iniciación al estudio de la flauta travesera desde la perspectiva de los docentes de Gran Canaria* (CSMC, 2009) el análisis de los materiales didácticos impresos es acompañado por una encuesta a los docentes para extraer información sobre su idoneidad.

Los trabajos que utilizan los cuestionarios como técnica de recogida de datos suelen ser frecuentes, sobre todo en los TFC. En *La elección instrumental: factores que lo determinan* (CSMC, 2012), *La higiene postural en la flauta travesera* (CSMC, 2006) o *La trayectoria de los alumnos/as de grado medio de la especialidad de viola del Conservatorio Profesional de Música de Las Palmas de Gran Canaria desde la*

implantación de la LOGSE (CSMC, 2008) se lleva a cabo una investigación cuantitativa no experimental, basado en la encuesta para capturar información de una muestra determinada.

Dentro de los trabajos basados en el enfoque cuantitativo el estudio de parámetros musicales en las grabaciones mediante *software* de análisis de audio para producir datos estadísticos, generalmente relacionados con el *tempo* de una obra o un pasaje musical. Este tipo de trabajos se desarrollaba con más frecuencia dentro del marco de los TFC, donde los datos debían ser más precisos a través de herramientas informáticas. Algunos ejemplos de este tipo de trabajos son los titulados *Análisis comparativo de tres interpretaciones del segundo movimiento del concierto para violonchelo y orquesta […] de Joseph Haydn* (CSMC, 2012) o *El rubato en Chopin: estudio comparativo de interpretaciones de "Berceuse" op.57, de Fryderyk Chopin* (CSMC, 2012).

La investigación cualitativa ocupa un lugar de creciente impacto en los estudiantes de la especialidad de Interpretación, donde es frecuente trabajos basadas en la propia ejecución: *Estudio performativo de un recital* (CSMC, 2015), *Orquesta de flautas "Cosi fan Flute"* (CSMC, 2016) o *Proceso de investigación performativa sobre la grabación de arreglos propios de obras basadas en melodías populares* (CSMC, 2016).

Algunos trabajos pedagógicos llevan a cabo métodos cualitativos, como la observación participante, donde ponen en práctica propuestas educativas basadas en la música o la enseñanza musical. Algunos ejemplos de estas investigaciones son las tituladas *Educación en valores a través de la música: una investigación en el Centro de Día Lomo Apolinario de la Asociación de Hogares para Niños Privados de Ambiente Familiar Nuevo Futuro-Las Palmas* (CSMC, 2009), *Intervención pedagógico-musical en el aula de Música y Movimiento de la Escuela de Música de Las Palmas* (CSMC, 2011) o *La aplicación de las metodologías IEM y Orff a la pedagogía de la percusión* (CSMC, 2013).

Con mucha menos frecuencia encontramos estudios etnográficos, del que destacamos el titulado *Aproximación al proceso de enseñanza-aprendizaje del pito herreño: una investigación etnográfica* (CSMC, 2009).

CONCLUSIONES

La investigación en el Conservatorio Superior de Música de Canarias ha sido una actividad que se ha llevado a cabo de manera estricta desde la implantación de la LOGSE en las enseñanzas superiores de música. Todo el alumnado ha estado obligado a elaborar, presentar y defender un trabajo de investigación.

Generalmente las líneas de investigación preferidas por los estudiantes son aquellas referidas a la educación musical (metodologías, materiales didácticos, propuestas didácticas o aspectos académicos) y la interpretación musical (propia o comparativa de terceros), aunque también suele ser frecuente los trabajos de análisis de obras musicales. Estos datos están claramente influenciados por los número de estudiantes matriculados por especialidad.

Hemos evidenciado que las investigaciones documentales, centradas en el análisis de conceptos, son las más demandadas por el alumnado de cualquier especialidad. También suelen ser frecuentes las investigaciones cuantitativas no experimentales, utilizando la técnica de encuestas para la recogida de datos. Sin embargo, éstas están perdiendo fuerza en favor de los trabajos de enfoque cualitativo basados en la interpretación musical, creando una tendencia hacia la investigación a través de la práctica artística. Por su parte los trabajos experimentales apenas son llevados a cabo por el alumnado.

Estos datos nos van a permitir comprobar en el futuro si las propuestas de trabajo publicadas en la Resolución de 2 de noviembre de 2016, por la que se dictan instrucciones para la realización del TFE, serán modificadas en favor de creaciones artísticas o casos prácticos desarrollados en el marco de las prácticas externas.

Nuevas líneas de investigación que se abren son el análisis de las líneas de investigación y estrategias metodológicas en las investigaciones presentadas en las distintas comunidades autónomas y un estudio sobre la dirección de estos trabajos por parte del profesorado del centro.

Referencias bibliográficas:

1. Bernabé Villodre, M. y Torres Peñarrocha, M. (2017). ¿Qué formación didáctica recibe el futuro profesorado de clarinete en el grado superior? Reflexiones y propuesta curricular. Arbor, 193(783), 1-29. doi:http://dx.doi.org/10.3989/arbor.2017.783n1004 Recuperado de http://arbor.revistas.csic.es/index.php/arbor/article/view2180/2956.

2. Borgdorff, H. y Schuijer, M. (2010). Research in the Conservatoire: Exploring the Middle Groung. Dissonanze, (110), 14-19. Recuperado de https://www.dissonance.ch/upload/pdf/diss110.hb_14_19_Research_web.pdf.
3. Cid Castro, M. J. (2012). Los conservatorios superiores de Galicia durante la LOGSE. Revista electrónica de LEEME, (29), 1-22. Recuperado de http://musica.rediris.es/leeme/revista/cid12.pdf.
4. López Cano, R. (2013a). La investigación artística en los conservatorios del espacio educativo europeo. Discusiones, modelos y propuestas. Cuadernos de música iberoamericana, 25-26, 213-231.
5. López Cano, R. (2013b). Del proyecto final al trabajo final de grado. L'ESMUC digital, (17). Recuperado de http://www.esmuc.cat/esmuc_digital/Esmuc-digital/Revistes/Numero-17-abril-2013/Article/Article.
6. López Cano, R. y San Cristóbal Opazo, U. (2014). Investigación artística en música. Barcelona: Fondo Nacional para la Cultura y las Artes.
7. McMillan, J. H. y Schumacher, S. (2005). Investigación educativa. Una introducción conceptual. Madrid: Pearson Educación.
8. Pastor García, V. (2014). El proceso de adaptación de los Estudios Superiores de música en España al espacio europeo de Educación Superior. Artseduca, (7), 44-64. Recuperado de http://artseduca.webnode.es/descargar-revista/.
9. Pliego de Andrés, V. (2014). Oportunidad y conveniencia de integrar las enseñanzas artísticas superiores en la universidad. Revista Danzaratte, (8), 104-119. Recuperado de: http://www.csdanzamalaga.com/archivos/danzaratte/danzaratte8.pdf.
10. Zaldívar, A. (2006). El reto de la investigación artística y performativa. Eufonía, (38), 87-94.

Textos legales

1. Declaración de Bolonia (1999). Recuperado de http://www.educacion.gob.es/boloniaensecundaria/img/Declaracion_Bolonia.pdf.
2. Decreto de 15 de junio de 1942, sobre organización de los Conservatorios de Música y Declamación. Boletín Oficial del Estado, 4 de julio de 1942, nº 185, pp. 4838-4840. Recuperado de http://www.boe.es/datos/pdfs/BOE/1942/185/A04838-04840.pdf.

3. Decreto 2618/1966, de 10 de septiembre, sobre Reglamentación general de los Conservatorios de Música. Boletín Oficial del Estado, 24 de octubre de 1966, nº 254, pp. 13381-13387. Recuperado de http://www.boe.es/boe/dias/1966/10/24/pdfs/A13381-1338713387.pdf.
4. Decreto 63/2001, de 20 de febrero, por el cual se establece la ordenación curricular del grado superior de las enseñanzas de música y se regula la prueba de acceso a estos estudios. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya, 05 de marzo de 2001, nº 3340, pp. 3063-3123. Recuperado de http://portaldogc.gencat.cat/utilsEADOP/PDF/3340/193855.pdf.
5. Decreto 73/2001, de 24 de abril, de implantación en la Comunidad Autónoma del País Vasco de los estudios superiores de Música de acuerdo con la Ley de Ordenación General del Sistema Educativo. Boletín Oficial del País Vasco, 08 de mayo de 2001, nº 86, pp. 9031-9033. Recuperado de https://www.euskadi.eus/y22-bopv/es/bopv2/datos/2001/05/0102351a.pdf.
6. Decreto 183/2001, de 19 de julio, por el que se establece el currículo de grado superior de las enseñanzas de música y el acceso a dicho grado. Diario Oficial de Galicia, 13 de agosto de 2001, nº 156, pp. 10892-10919. Recuperado de https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2001/20010813/DOG_20010813_NUM_156_es.PDF.
7. Decreto 132/2001, de 26 de julio 2001, del Gobierno Valenciano, por el que se establece el currículo del grado superior de música en la Comunidad Valenciana y el acceso a dichas enseñanzas. Diari Oficial de la Generalitat Valenciana, 14 de agosto de 2001, nº 4064, pp. 18132-18170. Recuperado de http://www.dogv.gva.es/datos/2001/08/14/pdf/2001_8200.pdf.
8. Decreto 56/2002, de 19 de febrero, por el que se establece el currículo del Grado Superior en las Enseñanzas de Música en los Conservatorios de Andalucía. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 5 de marzo de 2002, nº 27, pp. 3461-3491. Recuperado de http://www.juntadeandalucia.es/boja/2002/27/d1.pdf.
9. Decreto 137/2002, de 23 de septiembre, por el que se crea el Conservatorio Superior de Música de Canarias. Boletín Oficial de Canarias, 18 de octubre de 2002, nº 139, pp. 17053-17058. Recuperado de http://www.gobiernodecanarias.org/boc/2002/139/boc-2002-139-001.pdf.

10. Decreto 36/2010, de 2 de junio, del Consejo de Gobierno, por el que se establece el Plan de Estudios para la Comunidad de Madrid, de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música. Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid, 16 de junio de 2010, nº 141, pp. 11-253. Recuperado de https://www.bocm.es/boletin/CM_Orden_BOCM/2011/06/16/BOCM-20110616-1.PDF.
11. Decreto 260/2011, de 26 de julio, por el que se establecen las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música en Andalucía. Boletín Oficial de la Junta de Andalucía, 23 de agosto de 2011, nº 165, pp. 37-92. Recuperado de http://www.juntadeandalucia.es/boja/2011/165/d8.pdf.
12. Decreto 57/2011, de 15 de septiembre, por el que se establece el Plan de Estudios de las Especialidades de Composición, Interpretación y Musicología, de las Enseñanzas Artísticas Superiores de Grado en Música en la Comunidad de Castilla y León. Boletín Oficial de Castilla y León, 21 de septiembre de 2011, nº 183, pp. 72617-72823. Recuperado de http://bocyl.jcyl.es/boletines/2011/09/21/pdf/BOCYL-D-21092011-3.pdf.
13. Decreto 368/2013, de 25 de junio, por el que se regulan las enseñanzas artísticas superiores de Música, en las especialidades de Composición, Dirección, Interpretación y Pedagogía, en la Comunidad Autónoma del País Vasco. Boletín Oficial del País Vasco, 29 de julio de 2013, nº143. Recuperado de https://www.euskadi.eus/y22-bopv/es/bopv2/datos/2013/07/1303437a.pdf.
14. Decreto 28/2014, de 4 de marzo, por el que se establece en la Comunidad Autónoma de Extremadura el plan de estudios de las enseñanzas artísticas superiores de Música reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Diario Oficial de Extremadura, 10 de marzo de 2014, nº 47, pp. 7167-7307. Recuperado de http://doe.gobex.es/pdfs/doe/2014/470o/14040039.pdf.
15. Decreto 46/2014, de 14 de mayo, por el que se establecen y desarrollan los planes de estudios de las enseñanzas artísticas superiores de Música en el Principado de Asturias. Boletín Oficial del Principado de Asturias, 23 de mayo de 2014, nº118. Recuperado de https://sede.asturias.es/bopa/2014/05/23/2014-09076.pdf.
16. Decreto 163/2015, de 29 de octubre, por el que se establece el plan de estudios de las enseñanzas artísticas superiores de Música, en las especialidades de Composición, Interpretación, Musicología y Pedagogía, en la Comunidad Autónoma de Galicia. Diario Oficial de Galicia, 16 de noviembre de 2015, nº 218,

pp. 43138-43238. Recuperado de https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2015/20151116/AnuncioG0164-061115-0001_es.pdf.

17. Decreto 4/2017, de 13 de enero, por el que se establece el plan de estudios de las enseñanzas artísticas superiores conducentes al Título Superior de Música de las especialidades de Composición, Interpretación, Musicología y Pedagogía y se regula su evaluación. Boletín Oficial de las Islas Baleares, 14 de enero de 2017, pp. 675-814. Recuperado de http://www.caib.es/eboibfront/pdf/VisPdf?action=VisEdicte&idDocument=969588&lang=es.
18. Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. Boletín Oficial del Estado, 4 de octubre de 1990, nº 238, pp. 28927-28942. Recuperado de https://www.boe.es/boe/dias/1990/10/04/pdfs/A28927-28942.pdf.
19. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 4 de mayo de 2006, nº 106. Recuperado de https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf.
20. Orden de 25 de junio de 1999 por la que se establece el currículo del grado superior de las enseñanzas de Música. Boletín Oficial del Estado, 3 de julio de 1999, nº 158, pp. 25473-25504. Recuperado de https://www.boe.es/boe/dias/1999/07/03/pdfs/A25473-25504.pdf.
21. Orden 1754/2001, de 11 de mayo, del Consejero de Educación, por la que se establece el currículo del grado superior de las enseñanzas de Música. Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid, 22 de mayo de 2001, nº 120, pp. 6-80. Recuperado de http://www.bocm.es/boletin/CM_Boletin_BOCM/20010522_B/12000.PDF.
22. Orden 24/2011, de 2 de noviembre, de la Conselleria de Educación, Formación y Empleo, por la que se establecen y autorizan los planes de estudio de los centros de enseñanzas artísticas superiores de música dependientes del ISEACV, conducentes a la obtención del título de Graduado o Graduada en Música. Diari Oficial de la Generalitat Valenciana, 10 de noviembre de 2011, nº 6648, pp. 36595-36801. Recuperado de http://www.dogv.gva.es/datos/2011/11/10/pdf/2011_11318. pdf.
23. Orden de 22 de noviembre de 2001 por la que se establece el currículo del grado superior de las enseñanzas de música y se regula la prueba de acceso a dicho grado en la Región de Murcia. Boletín Oficial de la Región de Murcia, 18 de

diciembre de 2001, nº 291, pp. 16061-16104. Recuperado de http://borm.carm.es/borm/documento?obj=anu&id=74906.

24. Orden de 8 de julio de 2002, del Departamento de Educación y Ciencia, por la que se establecen aspectos generales del currículo del grado superior de las enseñanzas musicales conforme a la nueva ordenación del sistema educativo y se determina con carácter experimental el desarrollo curricular de los cursos que comprenden estas enseñanzas en la Comunidad Autónoma de Aragón. Boletín Oficial de Aragón, 24 de julio de 2002, nº87, pp. 6660-6695. Recuperado de http://www.boa.aragon.es/cgi-bin/EBOA/BRSCGI?CMD= VEROBJ&MLKOB=400269562927.
25. Orden de 6 de mayo de 2003, del Departamento de Educación y Ciencia, por la que se adecuan algunos aspectos del currículo de grado superior de las enseñanzas musicales conforme a la nueva ordenación del sistema educativo en la Comunidad Autónoma de Aragón. Boletín Oficial de Aragón, 26 de mayo de 2003, nº 63, pp. 6388-6402. Recuperado de http://www.boa.aragon.es/cgi-bin/EBOA/BRSCGI?CMD=VEROBJ&MLKOB=385162973129.
26. Orden de 30 de septiembre de 2010 por la que se establece el plan de estudios de las enseñanzas artísticas superiores de grado en música en la Comunidad Autónoma de Galicia y se regula el acceso a dicho grado. Diario Oficial de Galicia, 8 de octubre de 2010, nº 195, pp. 16943-16959. Recuperado de http://www.xunta.gal/dog/Publicados/2010/20101008/Anuncio33C62_gl.pdf.
27. Orden de 14 de septiembre de 2011, de la Consejera de Educación, Universidad, Cultura y Deporte, por la que se aprueba el plan de estudios de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música, Grado en Diseño y Grado en Conservación y Restauración de Bienes Culturales establecidas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación y se implantan dichas enseñanzas en la Comunidad Autónoma de Aragón. Boletín Oficial de Aragón, 3 de octubre de 2011, nº 195, pp. 20911-21139. Recuperado de http://www.boa.aragon.es/cgi-bin/EBOA/BRSCGI?CMD=VEROBJ&MLKOB=622009780505.
28. Orden de 14 de marzo de 2014, por la que se modifica parcialmente la Orden de 29 de abril de 2011, que aprueba, con carácter experimental, la implantación de los Estudios Oficiales de Grado en Música, Arte Dramático y Diseño en el ámbito de la Comunidad Autónoma de Canarias y se culmina el proceso de implantación experimental de dichos estudios. Boletín Oficial de Canarias, 3 de abril de 2014,

nº 66, pp. 8814-8909. Recuperado de http://sede.gobcan.es/boc/boc-a-2014-066-1393.pdf.

29. Orden del Consejero de Educación y Cultura, de 1 de septiembre de 2003, por la cual se establecen aspectos generales del currículum del grado superior de las enseñanzas de música y se determina con carácter experimental el desarrollo curricular de los cursos que comprenden estas enseñanzas para la comunidad autónoma de las Illes Balears. Boletín Oficial de las Islas Baleares, 16 de septiembre de 2003, nº 130, pp. 31-47. Recuperado de http://boib.caib.es/pdf/2003130/mp31.pdf.
30. Orden Foral 423/2002, de 27 de agosto, del Consejero de Educación y Cultura, por la que se establece el currículo del grado superior de las enseñanzas de música en la Comunidad Foral de Navarra. Boletín Oficial de Navarra, 11 de octubre de 2002, nº 123, pp.9080-9098. Recuperado de http://www.navarra.es/home_es/Actualidad/BON/Boletines/2002/123/boletin.pdf.
31. Orden Foral 110/2010, de 1 de julio, del Consejero de Educación, por la que se establece el plan de estudios de las enseñanzas superiores de música en el marco del Espacio Europeo de Educación Superior en la Comunidad Foral de Navarra. Boletín Oficial de Navarra, 23 de julio de 2010, nº 89. Recuperado de http://www.navarra.es/home_es/Actualidad/BON/Boletines/2010/89/Anuncio-3/.
32. Real Decreto 617/1995, de 21 de abril, por el que se establece los aspectos básicos del currículo del grado superior de las enseñanzas de Música y se regula la prueba de acceso a estos estudios. Boletín Oficial del Estado, 6 de junio de 1995, nº 134, pp. 16607-16631. Recuperado de https://www.boe.es/boe/dias/1995/06/06/pdfs/A16607-16631.pdf.
33. Real Decreto 1125/2003, de 5 de septiembre, por el que se establece el sistema europeo de créditos y el sistema de calificaciones en las titulaciones universitarias de carácter oficial y validez en todo el territorio nacional. Boletín Oficial del Estado, 18 de septiembre de 2003, nº 224, pp. 34355-34356. Recuperado de https://www.boe.es/boe/dias/2003/09/18/pdfs/A34355-34356.pdf.
34. Real Decreto 631/2010, de 14 de mayo, por el que se regula el contenido básico de las enseñanzas artísticas superiores de Grado en Música establecidas en la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 5 de junio de 2010, nº 137, pp. 48480-48500. Recuperado de https://www.boe.es/boe/dias/2010/06/05/pdfs/BOE-A-2010-8955.pdf.

35. Real Decreto 21/2015, de 23 de enero, por el que se modifica el Real Decreto 1614/2009, de 26 de octubre, por el que se establece la ordenación de las enseñanzas artísticas superiores reguladas por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado, 7 de febrero de 2015, pp. 10319-10324. Recuperado de https://www.boe.es/boe/dias/2015/02/07/pdfs/BOE-A-2015-1157.pdf.
36. Resolución de 1 de marzo de 2001, de la Consejería de Educación y Cultura, por la que se implanta el nuevo Grado Superior de las enseñanzas de música y se regula la prueba de acceso a dicho grado. Boletín Oficial del Principado de Asturias, 12 de marzo de 2001, nº 59, pp. 2945-2947. Recuperado de https://sede.asturias.es/bopa/2001/03/12/20010312.pdf.
37. Resolución de 25 de julio de 2013, de la Dirección General de Formación Profesional y Educación de Personas Adultas, por la que se establece para la Comunidad Autónoma de la Región de Murcia el plan de estudios y la ordenación de los estudios superiores de Música, se completan los planes de estudios iniciados en los años académicos 2010-2011 y 2011-2012 y se regula la prueba específica de acceso. Boletín Oficial de la Región de Murcia, 16 de agosto de 2013, nº 189, pp. 33079-33249. Recuperado de http://www.borm.es/borm/documento?obj=anu&id=629416.
38. Resolución de 2 de noviembre de 2016, por la que se dictan instrucciones para la realización del Trabajo n de estudios correspondiente a las Enseñanzas Artísticas Superiores en la Comunidad Autónoma de Canarias. Boletín Oficial de Canarias, 14 de noviembre de 2016, nº 220, pp. 31757-31769. Recuperado de http://sede.gobcan.es/boc/boc-a-2016-220-4172.pdf.
39. Resolución EDU/3779/2010, de 18 de noviembre, por la que se aprueba con carácter transitorio el plan de estudios de grado de las enseñanzas artísticas superiores de música de la Escuela Superior de Música de Cataluña. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya, 29 de noviembre de 2010, nº 5765, pp. 87073-87122. Recuperado de http://portaldogc.gencat.cat/utilsEADOP/AppJava/PdfProvider Servlet?documentId=565757&type=01&language=es_ES&_ga= 2.113874567.1413741671.1504303914-957354132.1502786781.
40. Resolución ENS/1551/2014, de 23 de junio, por la que se aprueba el plan de estudios de las enseñanzas artísticas conducentes al título superior de música del Centre Autoritzat de Grau Superior de Música, Liceu. Diari Oficial de la Generalitat

de Catalunya, 9 de julio de 2014, nº 6660. Recuperado de http://мdogc.gencat.cat/es/pdogc_canals_interns/pdogc_resultats_fitxa/?action=fitxa&mode=single&documentId=666318&language=es_ES.

41. Resolución ENS/1554/2014, de 23 de junio, por la que se aprueba el plan de estudios de las enseñanzas artísticas conducentes al título superior de música de la Escola Superior de Música de Catalunya. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya, 9 de julio de 2014, nº 6660. Recuperado de http:// dogc.gencat.cat/es/pdogc_canals_interns/pdogc_resultats_fitxa/?action=fitxa&mode=single&documentId=666322&language=es_ES.

A.P. Chekhov and the Musical Theatre of the 20th and Early 21st Centuries

***Lyudmila V. Gavrilova**,*
Krasnoyarsk State Institute of Arts, Russian Federation,
Doctor of Arts, Professor, Musical Faculty,
***Olga Yu. Kolpetskaya**,*
Krasnoyarsk State Institute of Arts, Russian Federation,
Cand. of Sc. (Arts), Associate Professor, Musical Faculty

Abstract: This article attempts to study the life of the plays by the great Russian dramatist A. P. Chekhov staged in musical theatres. The complex method applied here combines historical and interdisciplinary approaches and source studies, which allows to represent how Chekhov's works and musical theatre manifest their mutual gravitation.

Keywords: A. Chekhov's plays, musical theatre, musicality of prose, the stage director Peter Stein, the composer Azio Corghi.

Introduction. "Chekhov and music" is one of the most interesting themes that has attracted the researchers' attention many times. First of all, practically all of them pointed out the musicality of Chekhov's prose [1; 2; 3]: they underlined the fact that composers' names had been often mentioned on the works by the Russian writer, they recorded his use of musical terms, they gave examples of outstandingly vivid expressions such as "The steppe music was chirring in the air, like yesterday", or "My whole life seems to be a beautiful composition made with great talent" [4]. Some scholars traced close proximity of Chekhov's literary compositions and certain musical genres: for example, I. Repin compared the short novel "Steppe" to a suite [5]; D. Shostakovich discovered elements of the sonata form in the short stories (see about it: [6]).

In our opinion, the musicality of A. P.Chekhov's wording and prose was most accurately expressed by the poet Andrei Bely in his book of articles, "Symbolism and Art": "…one more step: and the words will lose their meanings, another step - and the words will turn into music and literature will become a new fiddle bow in a symphony

orchestra…" [7, p. 354]. He defined Chekhov's works very expressively, as "elegantly light, always musical, transparent and sad" [8, p. 375]. V. I. Nemirovich-Danchenko also noted that Chekhov's characters were inwardly filled with musicality.

Methods. Nevertheless, there is another research area that allows to find a special field where Chekhov's works and musical theatre gravitate to each other. Unfortunately, this theme has not been studied much yet. Within this article we will indicate just one of its possible aspects, using historical and interdisciplinary approaches together with source study. Thanks to this, attention is attracted to the prose by A. Chekhov and music by P. Tchaikovsky, as well as to the works of our contemporaries, the stage director Peter Stein and the Italian composer A. Corghi.

The main part. The name of Pyotr Ilyich Tchaikovsky, one of the most outstanding composers of the time, was reasonably placed together with the name of A. Chekhov in his lifetime. The inner bond of the two artists was not confined with their friendly disposition or personal affection. A. P. Chekhov and P. I. Tchaikovsky met in autumn of 1887 in St Petersburg, in the flat of the composer's brother, Modest Ilyich Tchaikovsky, and their further interest in each other's works was getting stronger. It is most noted in Chekhov's prose: the opera "Eugene Onegin" evoked his writing the story "After Theatre"; the same opera is mentioned in the play "Three Sisters" and stories "The Black Monk" and "An Anonymous Story". But Tchaikovsky highly appreciated Chekhov, too; it is known that they once met to discuss the future libretto of a new opera Tchaikovsky was going to compose. It was to be the opera "Bela" after Lermontov. Chekhov even wrote in a book of his stories given to the composer, "To Pyotr Ilyich Tchaikovsky from the future librettist A. Chekhov".

Nevertheless, the bond of the composer and the writer, his younger contemporary, is much more complicated and deeper. They are similar as both were sincere and emotionally open in their artistic statements, they could subtly understand the complicated inner world of a person, they possessed high ethic and spiritual pathos, love and sympathy for Russian people, and they were dedicated to their arts.

There is no doubt it was the musicality of Chekhov's prose that attracted attention of the composers of the 20th and 21st centuries: they used Chekhov's plots for their own theatrical works again and again. D. D. Shostakovich was especially sensitive to Chekhov; he perceived the writer's works "as his own". Shostakovich used to mention his idea to compose an opera after "The Black Monk", but he did not go further than an outline (by the way, the Krasnoyarsk composer Oleg Prostitov wrote a

mono-opera after the story). It is not an accident that Shostakovich completed the opera after Chekhov, “Rothschild’s Violin”, started by his student V. Fleishman who fell in action in 1941. As S. M. Khentova thinks [9, p. 507], Shostakovich revered the Russian writer’s prose but disliked his early plays. Probably, that is why he rejected Meyerhold’s request to compose music to the vaudevilles “The Festivities”, “The Bear” and “A Marriage Proposal”.

Though it is necessary to say that the vaudevilles attracted other composers using Chekhov’s plots: lots of “Weddings” and “Bears” demonstrate the fact that the early Chekhov’s dramas have proved to be very convenient for musical staging. As for the prose, the list of Chekhov’s stories that have become the framework for music is rather interesting.

Among them, there is “Vanka” by A. Kholminov, and a version of the story, “To Granddad, Village”, by T. Chudova, three variants of “The Witch” - by A. Khodosh, V. Vlasov and V. Fere and B. Yanovsky, “Verochka” by Yu. Yushchenko, “The Complaints Book” by I. Rogalev, “Kashtanka” by V. Rubin, “The Double-Bass and the Flute” by N. Sidelnikov, “Romance with Double-Bass” by A. Dubinsky, “The Swan Song” by V. Kobekin, “Surgery” by M. Ostroglazov and “The Festivities” by a well-known bard Sergei Nikitin. These are the titles of the Russian operas. The interest in Chekhov is no less in the West, but the sources are practically the same.

As for Chekhov’s plays which make up the basic repertoire of many drama theatres, the situation is very specific. We can mention the operas “Cherry Orchard” by A. Leman and Tontsher, “The Three Sisters” by Aleksandr Chaikovsky (1995), “The Three Sisters” by Peter Eötvös staged in France in 1998, “The Three Sisters” (“When the Time Overflows the Banks” staged in Munich in 1999) by Vladimir Tarnopolsky and “The Seagull” by Roman Vlad staged in Germany. Unfortunately, none of them has become a significant event.

At the same time, the musicality of Chekhov’s prose attracted ballet composers of the last decades of the 20th century. The most mysterious and romantic play by Chekhov, “The Seagull” was the first to enter the ballet stage in 1980. The ballet was created thanks to imagination and talents of Maya Plisetskaya and the composer Rodion Shchedrin. Further ballets were “Anyuta” by Valeri Gavrilin (1982), “The Lady with the Lapdog” by Rodion Shchedrin (1985). The choreographer V. Panov staged “The Three Sisters” in Antwerp (Belgium) in 1984. But the author used the music by S. Rachmaninov and A. Ozoliņš (another variant of the performance was later presented

in Bonn). There were also other ballet performances after Chekhov's plays, but with the original music (see further about it).

It is necessary to mention that there is a kind of an endless circle of the same titles of Chekhov's stories and plays reborn in the theatre. This conventional world had been the same for almost a century until the well-known German director Peter Stein intruded into it. His relations with Chekhov make up a separate matter. In the Internet there is even his lecture called "My Chekhov", where one can read about staging the writer's plays including those in Russia. It is thanks to his most thorough work over the writer's materials and letters that he managed to discover an abandoned play which was not published in Chekhov's lifetime.

The title of the play is "Tatiana Repina". The play was written in March 1889 and dedicated to Aleksei Sergeyevich Suvorin, the owner of one of the biggest Russian publishing houses; besides, he was a columnist, a dramatist and a prose writer, and the editor of the "Novoye Vremya" (*New Time*) newspaper. Suvorin was both Chekhov's business partner and his friend. It is enough to look through Chekhov's letters to Suvorin (337 of them survived) to understand how important it was for the young Chekhov to communicate with the man of various great talents, who could also help him make a living thanks to Chekhov's work for the "Novoye Vremya". According to the correspondence, Anton Pavlovich took an active part in staging a play by Suvorin in the Moscow Maly Theatre (premiered on January 10, 1889 as a benefit performance for N. A. Nikulina). The drama brought the house down because its plot reflected the real events of 1881. The famous singer and drama actress, Eulalia Pavlovna Kadmina (1853-1881), was so shocked with her sweetheart's unfaithfulness that she drank poison during the performance of "Vasilisa Melentyeva" by A. Osrovsky on the stage of the Kharkov theatre and died in a few days. Besides Suvorin's "Tatiana Repina", the actress' tragedy was also represented in the play by N. Solovtsov, "Evlampia Ramina", in the short novel by I. Turgenev, "After Death", later transformed into the opera "Klara Milich" by A. Kastalsky, and in the story by A. Kuprin, "The Last Debut".

In March 1889 Chekhov decided to give a small present to Suvorin. According to his brother, Mikhail Chekhov, he "took a church service book from the shelf, opened the wedding service page and wrote a one-act play to continue Suvorin's "Tatiana Repina" just for his own pleasure, without meaning his work for critics or audiences" [10, p. 60-61].

Let us read the writer's own words from the letter to the friend: "I have written it at a sitting being in a hurry; that is why it is as cheap as it could be. You may take me to court for my using your title. Don't show it to anyone and throw it into the fireplace after you have read it. You can even throw it there without reading" [11]. Suvorin decided to print the present and sent one of the three published small-format copies to A. Pleshcheyev. The poet's opinion in his letter to Chekhov of May 22, 1889 is very remarkable: "A very peculiar piece, I liked it. It is a pity though that there is more Holy Scripture there than conversations…" [12].

In Chekhov's lifetime, the play was not republished because it depicted the church wedding ceremony with book quotations, which could not be permitted by censorship. Peter Stein rediscovered the play from obscurity. He initiated an opera after "Tatiana Repina" on the stage of the famous Milan theatre. The composer Azio Corghi answered the theatre's proposal; he made up the libretto plan in 1997. Then Stein managed to attract the director Valery Fokin's attention to the unknown play, and the latter staged it in 1998 as a joint project of the Moscow Youth Theatre and Avignon Festival, with Sergei Barkhin as stage designer. The performance and the play itself were severely criticized in Russia. But in 2002 the film directed by Kira Muratova, "Chekhov's Motifs", was made after the play and the story "Difficult People". It brought down the house and got the 2002 Russian Guild of Film Critics Award for Best Director.

The opera by Azio Corghi was also highly appreciated by the Italian press. A. Corghi remarked, "The musical version of Chekhov's play is perhaps more attractive for the public than the prose… This one-act play is practically impossible at the theatre (since it takes at least two choirs, and ministers for ceremonial dialogues), and the opera best fits it. It is because music has a variety of means to represent everything Chekhov wanted to express in the play as a profound and passionate explorer of life who managed to discover a nucleus of a real human tragedy within everyday routine" [13].

"Tatiana", Azio Corghi's opera was premiered on October 20, 2000 in Teatro alla Scala of Milan [14; 15]. Three years later, in March 2003, in Münzer there was another first night of an opera after the one-act drama etude "On the Highway": the opera is entitled "Senya" after one of the main characters. Corghi, the composer, conceived these two operas as a kind of dilogy.

It is interesting that the life of the second of Chekhov's early plays is unusual, too: it was written in 1884 and a year later it was censored and banned; that is why it

was not published in the author's lifetime. Nevertheless, we can consider its operatic version to be a new stage of introducing Chekhov's works into the opera.

We will not dwell upon the dramaturgy of these one-act operas. We can only say that Corghi being both the composer and the librettist was exceptionally careful with Chekhov's plays and preserved their texts practically unaltered. The interference is insignificant (see in detail: [16]).

Conclusion. We should underline a very important moment: a particular association of Chekhov and Tchaikovsky evident in the 19th century was mentioned at the beginning of the article. But it is amazing that the Italian composer of our time managed to feel the mutual gravitation and revealed it in his operas. In "Tatiana", where the action takes place in the church during a wedding ceremony, the cultic element is enhanced with quotations from P. I. Tchaikovsky, his Divine Liturgy of Saint John Chrysostom (op. 41); in "Senya" there are fragments from "*Album pour enfants*" (Children's Album).

It is no wonder that in 1991 Kenneth Macmillan staged an original ballet variant of "The Three Sisters" called "Winter Daydreams" in the London Covent Garden to the music of Tchaikovsky's 5th and 6th Symphonies. In 2002 John Neumeier used Tchaikovsky's music (besides the works by Shostakovich, Scriabin and Yvon Glenn) in his stage version of "The Seagull" at the Stanislavsky and Nemirovich-Danchenko Moscow Academic Music Theatre.

It seems that the writer's inscription in the book of his stories, "To Pyotr Ilyich Tchaikovsky from the future librettist A. Chekhov" is still alluringly magnetic.

References:

1. Ivanova N. F. From "Rothschild's Violin" to "The Cherry Orchard": Some Reflections on Jewish Instrumental Music in Chekhov's Works [Ot "Skripki Rotshilda" k "Vishnevomu sadu": nekotorye razmyshleniia o ievreiskoi instrumentalnoi muzyke u Chekhova] // "My light will sink into the abyss. I'll leave a beam for you…": A collection of publications, articles and materials in memoriam of Vladimir Vasilievich Musatov ["Svet moi kanet v bezdnu. Ia vam ostavliu luch…": Sbornik publikatsii, statei i materialov, posviashchennykh pamiati Vladimira Vasilievicha Musatova]. - Veliky Novgorod, 2005. P. 72-77.
2. Chudinova V. I. Musical Motifs and Images in the Essays by A. P.Chekhov "From Siberia" and "Sakhalin Island" [Muzykalnye motivy i obrazy v ocherkakh A. P. Chekhova "Iz Sibiri" i "Ostrov Sakhalin"] // XIX Chekhov Readings: Materials of the

Regional Scientific Conference [XIX Chekhovskie chteniia: Materialy regionalnoi nauchnoi konferentsii]. January 28-29, 2016. - M.: Pero, 2016. P. 67-75.

3. Rayfield D. Anton Chekhov: a life. - Northwestern University Press, 1998.
4. Samorodov M. Two Opera Versions of A. P. Chekhov's Story "Rothschild's Violin" [Dve opernye versii rasskaza A. P. Chekhova "Skripka Rotshilda"] // Discussion [Diskussia]. 2014. Iss. No. 8 (49). - URL: http://www.journal-discussion.ru/publication.php?id=1181.
5. Repin I. E. Far and Near [Dalekoe blizkoe]. - M.: Iskusstvo, 1964.
6. Leie T. E. Chekhov and Shostakovich [Chekhov i Shostakovich] // Aleksei Alekseevich Stepanov: to the 90th Anniversary (1914-1987) [Aleksei Alekseevich Stepanov: k 90-letiiu so dnia rozhdeniia (1914-1987)]. - M.: RAM im. Gnesinykh (Gnessin Russian Academy of Music), 2006. P. 94-116.
7. Bely A. Symbolism as World Outlook [Simvolizm kak miroponimanie]. - M.: Respublika, 1994.
8. Bely A. Symbolism as World Outlook [Simvolizm kak miroponimanie]. - M.: Respublika, 1994.
9. Khentova S. M. Shostakovich. Life and Works [Shostakovich. Zhizn i tvorchestvo]. - L.: Sovetskii kompozitor, 1985.
10. Chekhov M. Anton Chekhov. Theatre, Actors and "Tatiana Repina" (an unpublished play by Chekhov) [Anton Chekhov. Teatr, aktery i "Tatiana Repina" (neizdannaia piesa Chekhova)]. - Pbg., 1924.
11. Chekhov A. P. A Letter to A. S. Suvorin of March 6, 1998 Moscow [Pismo Suvorinu A. S. ot 6 marta 1889 g. Moskva] // Chekhov A. P. Complete Works and Letters: V. 3. Letters, October 1888 - December 1889 [Chekhov A. P. Polnoe sobranie sochinenii i pisem: T. 3. Pisma, oktiabr 1888 - dekabr 1889]. - M.: Nauka, 1976. P. 171-172.
12. Chekhov A. P. Tatiana Repina: A Drama in One Act. Notes [Tatiana Repina: drama v odnom deistvii. Primechaniia]. - URL: http://chehov.niv.ru/chehov/text/tatyana-repina.htm.
13. A colloquio con Azio Corghi: a proposito di Tat'jana. - URL: www.myword.it/teatro/news/45277/.
14. Tat'jana alla Scala, amore e morte nel segno di Cechov. - URL: http://archiviostorico.corriere.it/2000/ottobre/21.
15. Newman G. Milan, La Scala 'Tat'jana' // Tempo. 2001. - p. 38-41.
16. Gavrilova L. V. The Musical Theatre of Azio Corghi: Monographic Essays [Muzykalnii teatr Azio Corghi: monografichaskie ocherki]. - Krasnoyarsk, 2016.

Ethical Value of Music and Singing in Plato's Philosophy

Daniel Porubec,
ThDr. Ph.D., Pokroku 14
040 11 Košice Slovensko

Abstract: Music (in a broad sense) has always been a way of human mastery of space and time available and it remains the most common artistic expression found in every society. It is beautiful when it is sincere and when it has a positive influence on both, human mind and actions.

In this article we hence focus our attention on the moral and ethical side of the musical arts particularly in the work of an ancient philosopher Plato who, within the European frame, is the first to give a systematic account on education. The interest will be taken in two of Plato's books: *The Republic* as the best known and *the Laws* which is the last and the most extensive of his works. Within his accounts on the musical arts discussed in both books we above all find his views on the ethical value of music and singing, especially in connection to the education of the future citizen of an ideal state.

Keywords: Plato, education, music, singing.

Etická hodnota hudby a spevu vo filozofii Platóna

Ak človek vystihuje podstatu vecí myšlienkovými pojmami je filozofom, ak ju zobrazí tvarmi vnímateľnými zmyslami je umelcom. Avšak umenie má oproti filozofii výhodu v tom, že dokáže hlboko prenikať do tajomstva života človeka. Nie náhodou sú omnoho hlbšie a závažnejšie vyjadrenia známych umelcov o človeku než učencov, či štatistov. Umelec ako hrdina poznania nielen preniká a chápe vnútornú podstatu vecí, ale je navyše schopný aj vyjadriť ich vnútornú harmóniu. Veda, ktorá operuje pojmami, zostáva totiž na fenomenálnom povrchu vecí. Nedisponuje vyjadrovacími prostriedkami ako symbol, znak, či výraz. V podobnom kontexte sa

vyjadruje aj francúzsky spisovateľ a básnik Henri Brémond, ktorý je presvedčený, že čistá poézia je interné ne - vysloviteľno, ktoré je nezávisle na rozume a vteľujúce sa do slov vyjadriteľných skôr citom, než vedeckým pojmom. Z toho dôvodu všetky umenia smerujú k jednému umeniu, t.j. k hudbe a zvlášť poézia, je tým rýdzejšia, čím viac sa k hudbe približuje.[1]

Hudba ako jav akustický, má svoje sféry vnímania a vplyvu na ľudského jedinca. Ako jav fyzikálny predstavuje znenie tónov, vznikajúce pravidelným chvením sa pružnej hmoty. Prichádza z vonkajšieho sveta, ale zvnútorňuje sa práve darom spevu, chvením sa pružného svalu – hlasivky. Vďaka zmyslovému vnímaniu a sluchu, dochádza k zvnútorneniu a pociťovaniu chvenia. Vyvoláva určité pocity v závislosti od jej kvality a prijímateľa, pozitívne alebo negatívne ba spôsobuje aj zmenu návykov a správania sa.[2]

Práve tieto možnosti pôsobenia hudby a spevu na ľudské indivíduum boli v centre pozornosti antického filozofa a umelca v jednej osobe Platóna. V tomto článku preto sústredíme pozornosť na morálnu alebo etickú stránku hudobného umenia v jeho diele, ktoré predstavuje jeden z vrcholov antickej filozofie a literatúry. Z diel Platóna nás budú zaujímať jeho najznámejší spis *Ústava* a posledný najrozsiahlejší spis *Zákony*. V obidvoch z nich, v súvislosti s výchovou budúceho občana ideálneho štátu, nachádzame aj pojednávania o múzickom umení, ale predovšetkým výchovnej hodnote hudby a spevu. Hudba predsa bola, je a stále zostáva výrazom ľudského osvojenia si priestoru a času a najrozšírenejším umeleckým prejavom všetkých ľudských spoločenstiev. Je krásna vtedy, ak je úprimná, ak pozitívne vplýva na myslenie a konanie človeka.[3] Skôr než sa sústredíme na vybrané Platónove diela týkajúce sa etického fenoménu hudby a spevu považujeme za nevyhnutné v krátkosti obrátiť pozornosť na filozofiu jeho predchodcu Pytagora.

1. Pytagoras a pytagorejci

Starí Gréci boli presvedčení o tom, že *kosmos* znie, doslova „hrá“. Schopnosť počúvať a načúvať kozmu je človeku daná prirodzene, ale môžeme ju aj kultivovať vlastným úsilím a výchovou. V starogréckej muzike často vytvárali hudba, poézia a

[1] Porov. H. BREMOND, *La poésie pure*, Paris: B. Grasset, 1926, s. 56.
[2] Porov. A. DEREVJANÍKOVÁ, „Bohoslužobný spev Pravoslávnej cirkvi“ in *Pravoslávny teologický zborník*, Pravoslávna bohoslovecká fakulta Prešovskej univerzity v Prešove, Zväzok XXI (6), Prešov 1998, s. 166.
[3] Porov. Tamtiež.

tanec organickú jednotu, aby tak spoločne prispievali k celkovej harmónii človeka. Spev sa pevne viazal na rytmickú a veršovú stavbu poézie. Hudobné umenie si tak našlo svoje nezastupiteľné miesto vo výchovnom procese. Neskôr sa stáva súčasťou vzdelávania na univerzitách ako jedna z disciplín siedmych slobodných umení.[4]

Grécky filozof Pytagoras nachádzal hudobnú harmóniu tzv. „hudbu sfér" v usporiadaní kozmu. Každé teleso pri svojom pohybe vesmírom podľa Pytagora vydáva určitý zvuk, ktorý závisí od jeho veľkosti a rýchlosti pohybu. Všetko v kozme je usporiadané na základe číselných vzťahov, čoho dôkazom je hudba.[5] Podobnú myšlienku obsahuje aj príbeh zo života Pytagora zachovaný v Boëthiovom spise *De musica I, X-XI*:

„Pytagoras, nestarajúc sa už o odhady, ktoré nám poskytuje ucho, rozhodol sa používať iba rozdelenia zistené meraním. Nemajúc dôveru v žiadne ľudské ucho ... hľadal ako by našiel pevné a stále pomery súzvukov. ... Keď v tej dobe išiel okolo kováčskej dielne, započul ako kladivá dopadli na kovadlinu vydávajúc pritom zvuk. Udivený tu našiel, čo hľadal už dávno. ... rôznosť zvukov ... sprevádzala vymenené kladivá. Uvedomujúc si to, skúmal Pytagoras váhu kladív. ... Pytagoras prvý našiel, akým vzťahom je spojený každý vzájomný súlad tónov."[6]

Podľa pytagorejcov, ktorí v nemalej miere ovplyvnili filozofiu Platóna, sa jednotlivé zvuky stávajú tónmi až vo vzťahu k určitému celku. Zvuk sám osebe ešte nie je tónom, pretože význam časti je daný jeho pozíciou v štruktúre celku. Inak povedané pevné a presné miesto získava zvuk až v rámci harmonického celku.[7] Tak ako znejúci tón je mysliteľný jedine ako súčasť harmonického celku, tak aj ľudská duša je mysliteľná jedine ako súčasť celku, t.j. sveta ideí, ku ktorému „gravituje" a v procese poznania sa naň rozpamätáva. Práve u pytagorejcov tak nachádzame prvé styčné plochy, na ktorých buduje holistický, či štrukturálny prístup filozofie Platóna.

---

[4] Porov. „Corpus Thomisticum [Ignoti Auctoris] (XIII. sec.)" in *Arte e Teologia*, Dire e fare la bellezza nella Chiesa, a cura di Natale Benazi, Bologna: EDB, 2003, s. 530.
[5] Porov. H. J. STÖRIG, *Malé dějiny filozofie*, Praha: Zvon, 1993, s. 98.
[6] J. PATOČKA, *Nejstarší řecká filozofie: Přednášky z antické filozofie*, Praha: Vyšehrad, 1996, s. 96-97.
[7] Porov. P. LABUDA, *Úvod do antickej filozofie I.*, Ružomberok: Verbum, 2015, s. 124-125. Základy európskej modality položila až Aristoxenovská a Aristotelovská teória. Rozdelila hudbu na intervaly, vytvorila názvoslovie, vypočítala stupňové rady stúpajúcich a klesajúcich tónov a vytvorila zákonitosti harmónie. Porov. Š. MARINČÁK, *Úvod do dejín byzantskej hudby*, Prešov: Petra, 2003. s. 75.

Obráťme teda našu pozornosť k nami vytýčenému kontextu hudby a spevu ako etického fenoménu. Totiž prvé systematickejšie úvahy o výchove v európskej oblasti a s ňou spojenou „hudobnou výchovou“ nachádzame až u Platóna.[8]

2. Platónova Ústava

Platón v tretej kapitole *Ústavy* pojednáva o možnostiach hudobného umenia vyjadriť vďaka slovu, harmónii a rytmu, (pričom harmónia a rytmus majú sledovať slovo, gr: Καὶ μὴν τήν γε ἁρμονίαν καὶ ῥυθμὸν ἀκολουθεῖν δεῖ τῷ λόγῳ.)[9] morálne kvality, alebo stavy duše. Platón odmieta príliš „nariekavé“ harmónie a to prísne lýdsku (aiolskú) a zmiešanú lýdsku (mixolýdsku) a následne aj harmóniu iónsku a niektoré lýdske harmónie, ktoré nazýva harmonicky uvoľnené. Zo všetkých gréckych harmónii mu tak ostáva harmónia frýgická a dórska.[10] Tieto dve harmónie majú napodobniť a tým povzbudiť v ťažkých chvíľach, vo svojich zvukoch a rytmoch činnosť strážcu, či udatného vojaka, alebo napodobniť činnosť *„muža, ktorý vykonáva pokojnú, nenásilnú a dobrovoľnú činnosť: pre toho, ktorý niekoho o niečom presviedča, alebo o niečo žiada, či už Boha modlitbou, alebo človeka poučením a nabádaním – alebo naopak pre toho, kto sa k nejakému žiadajúcemu, poučujúcemu, alebo prehovárajúcemu človeku skláňa; a keď dosiahol to, čo zamýšľal, nechová sa pyšne a je spokojný s priebehom vecí. Tieto dve harmónie, prvú naliehajúcu a druhú dobrovoľnú a pokojnú, ktoré najlepšie napodobnia reč nešťastných, šťastných, rozumných a mužných, ponechaj!“* [11]

Čo sa týka používania hudobných nástrojov Platón najviac preferuje grécku flautu aulos, kitharu, či lýru, ale trojhrannú harfu a všetky ostatné pre mnoho harmónii

---

[8] Porov. B. KUDLÁČKOVÁ, *Človek a výchova v dejinách európskeho myslenia,* Trnava: Trnavská univerzita v Trnave, 2007, s. 47.

[9] Porov. PLATONE, *Repubblica*, 398d, Grandi Tascabili Economici Newton, 2005. Český preklad: PLATÓN, *Ústava*, (Preklad a poznámky prof. dr. Radislav Hošek, CSc.), Nakladatelství Svoboda-Libertas, 1993.

[10] Porov. PLATÓN, *Ústava*, 398e - 399c. Kým naše tóniny podľa rozdielu veľkej a malej tercie sa obmedzujú na *dur* a *mol*, mali Gréci podľa základného tónu a ním určených intervalov práve toľko tónin, alebo druhov výplni oktávy, koľko je v nej tónov, teda sedem. Je zaujímavé, že Platón zo siedmych gréckych tónin, t.j. lýdskej, frýgickej, dórskej, hypolýdskej, iónskej, mixolýdskej (zmiešanej lýdskej) a aiolskej (prísne lýdskej), takpovediac „favorizuje“ iba dve tóniny dórsku a frýgickú. Porov. ARISTOTELES, *Politika*, Bratislava: Nakladateľstvo Pravda, 1988, (uvedené vo vysvetlivkách k textu) s. 305.

[11] PLATÓN, *Ústava*, 399b-c. ... καὶ ἄλλην αὖ ἐν εἰρηνικῇ τε καὶ μὴ βιαίῳ ἀλλ᾽ ἐν ἑκουσίᾳ πράξει ὄντος, ἢ τινά τι πείθοντός τε καὶ δεομένου, ἢ εὐχῇ θεὸν ἢ διδαχῇ καὶ νουθετήσει ἄνθρωπον, ἢ τοὐναντίον ἄλλῳ δεομένῳ ἢ διδάσκοντι ἢ μεταπείθοντι ἑαυτὸν ἐπέχοντα, καὶ ἐκ τούτων πράξαντα κατὰ νοῦν, καὶ μὴ ὑπερηφάνως ἔχοντα, ἀλλὰ σωφρόνως τε καὶ μετρίως ἐν πᾶσι τούτοις πράττοντά τε καὶ τὰ ἀποβαίνοντα ἀγαπῶντα. ταύτας δύο ἁρμονίας, βίαιον, ἑκούσιον, δυστυχούντων, εὐτυχούντων, σωφρόνων, ἀνδρείων ἁρμονίας αἵτινες φθόγγους μιμήσονται κάλλιστα, ταύτας λεῖπε.

uspôsobené a viacstrunné nástroje chce z používania v ideálnej obci odstrániť. Pri spevoch a piesňach ich už nebude za potreby.[12]

Vyrovnanému a mužnému životu v ideálnom štáte by mali zodpovedať aj vybrané rytmy z ktorých sa skladajú takty. Okrem troch rytmov daktylu, trocheja, jambu spomína aj zložený enoplios a hérójský rytmus. Posúdenie správnosti používania vo výchovnom procese niektorého z nich, alebo ich kombinácie, prenecháva na skúseného Dámóna, pretože si to bude vyžadovať obšírny výklad. V jednom sa však diskutujúci Sokrates a Glaukón ohľadom rytmu zhodnú. Rytmus a harmónia majú v hudbe vyplývať zo slova, nikdy však slová z nich.[13]

Hudba je schopná nie len napodobniť, či vyjadriť stavy duše človeka, ale je aj príčinou navodenia istých duševných stavov, prináša súlad, vyrovnanosť, alebo naopak nesúlad do duše. Hudba v človeku už v útlom veku formuje istý „habitus“ rozlišovania medzi dokonalým, harmonickým, krásnym a nedokonalým výtvorom, dokonca ešte skôr než „deklarujú“ svoju prevalentnú moc rozumové schopnosti indivídua.

Výchova hudbou *„má vedúce postavenie z toho dôvodu, že sa pri nej rytmus a harmónia vnoria do hlbín duše najviac a ďaleko najsilnejšie sa duše dotýkajú, pretože so sebou prinášajú súlad a súladnou činia dušu toho, kto je vychovávaný správne... (...) ...človek, ktorý bol v nej (hudbe) patrične vychovaný, by mohol najprenikavejšie vycítiť, čo bolo opomenuté a čo je nedostatočné na ľudských výtvoroch i čo sa nedokonale zrodilo – nad tým všetkým by bol právom rozčúlený a naopak by chválil všetky pekné výtvory, s radosťou by ich prijímal do svojej duše, živil by sa nimi a tak by sa stával krásnym a dobrým. Všetko škaredé by však právom odmietal a nenávidel už ako mladík, ešte skôr než by sa mohol poradiť so svojim rozumom. Ako náhle však dostane rozum, začne svoj rozum milovať, pretože ten, kto je takto vychovaný, ho najlepšie pozná vďaka svojej príbuznosti s ním. Zdá sa mi teda, povedal, že zo všetkých týchto dôvodov sa výchova zakladá na hudbe.“* [14]

---

[12] Porov. Tamtiež., 399c-d.

[13] Porov. Tamtiež., 400a-d.

[14] Tamtiež., 401e - 402a. ἆρ᾽ οὖν, ἦν δ᾽ ἐγώ, ὦ Γλαύκων, τούτων ἕνεκα κυριωτάτη ἐν μουσικῇ τροφή, ὅτι μάλιστα καταδύεται εἰς τὸ ἐντὸς τῆς ψυχῆς ὅ τε ῥυθμὸς καὶ ἁρμονία, καὶ ἐρρωμενέστατα ἅπτεται αὐτῆς φέροντα τὴν εὐσχημοσύνην, καὶ ποιεῖ εὐσχήμονα, ἐάν τις ὀρθῶς τραφῇ, εἰ δὲ μή, τοὐναντίον; καὶ ὅτι αὖ τῶν παραλειπομένων καὶ μὴ καλῶς δημιουργηθέντων ἢ μὴ καλῶς φύντων ὀξύτατ᾽ ἂν αἰσθάνοιτο ὁ ἐκεῖ τραφεὶς ὡς ἔδει, καὶ ὀρθῶς δὴ δυσχεραίνων τὰ μὲν καλὰ ἐπαινοῖ καὶ χαίρων καὶ καταδεχόμενος εἰς τὴν ψυχὴν τρέφοιτ᾽ ἂν ἀπ᾽ αὐτῶν καὶ γίγνοιτο καλός τε κἀγαθός, τὰ δ᾽ αἰσχρὰ ψέγοι τ᾽ ἂν ὀρθῶς καὶ μισοῖ ἔτι νέος ὤν, πρὶν λόγον δυνατὸς εἶναι λαβεῖν, ἐλθόντος δὲ τοῦ λόγου ἀσπάζοιτ᾽ ἂν αὐτὸν γνωρίζων δι᾽ οἰκειότητα μάλιστα ὁ οὕτω τραφείς; ἐμοὶ γοῦν δοκεῖ, ἔφη, τῶν τοιούτων ἕνεκα ἐν μουσικῇ εἶναι ἡ τροφή.

Pojednávanie o múzickom vzdelávaní v Platónovej *Ústave* končí podľa jej autora tam, kde končiť má, pretože *„všetko, čo sa týka hudby a múzického vzdelania, má končiť v opravdivej láske ku kráse.“* (δεῖ δέ που τελευτᾶν τὰ μουσικὰ εἰς τὰ τοῦ καλοῦ ἐρωτικά). [15]

3. Platónove Zákony

V jednom z posledných Platónových diel *Zákony*, v ktorom sa filozof opäť vracia k téme ideálneho štátu a výchovy, nachádzame ďalšie zaujímavé analýzy týkajúce sa hudobného umenia a spevu. Hneď v úvode druhej kapitoly Platónovi leží na srdci výchova detí v ich útlom veku. Do detskej duše sa dobrota, alebo zlo dostávajú prostredníctvom prvých detských pocitov ľúbosti, alebo neľúbosti. Dobrota, ktorej sa v rannom procese formovania osobnosti dostáva deťom spolu s vypestovaným pocitom pre ľúbosť a neľúbosť, Platón viac krát po sebe nazýva jednoducho výchovou. Hneď od počiatku, až do konca svojho života, vďaka takejto výchove človek nenávidí, čo je potrebné nenávidieť a miluje, čo je potrebné milovať. Táto v rannom detstve vypestovaná schopnosť rozoznať ľúbosť a neľúbosť, teda cit pre dobro a zlo, sa časom v živote človeka vo veľkom rozsahu kazí a ochabuje.[16] V tejto neútešnej situácii sa nad nami bohovia zľutovali a človeku *„dali zároveň aj rytmický a harmonický cit, spojený s ľúbosťou, ktorí nami pohybujú a riadia nás, združujúc nás vospolok spevmi a tancami, ktoré pomenovali „chóry“ podľa mena chará „radosť“, im prirodzene patriaceho. ... Teda nevychovaný bude pre nás znamenať toľko, čo neznalý chórov, zborov, a vychovaného je potrebné pokladať za náležite vycvičeného v zboroch?... A zborové umenie je celok, zahrňujúci v sebe tanec a spev dohromady. ... Teda krásne vychovaný človek následne dokáže krásne spievať a tancovať. ... Potom teda musíme zase ako sliediace psy preskúmať tieto veci, krásny útvar a nápev v speve a tanci; ak nám však tieto veci uniknú, bola by naša ďalšia reč o správnej výchove, či už helénskej alebo barbarskej, márna.“* [17]

---

[15] PLATÓN, *Ústava*, 403c.

[16] PLATONE, *Leggi*, 653a-d, Grandi Tascabili Economici Newton, 2005. Český preklad: PLATÓN, *Zákony*, (preklad a poznámky prof. dr. František Novotný), Nakladatelství Československé Akadémie Věd, 1961.

[17] Tamtiež. 654a - b; e. εἴπομεν τοὺς θεοὺς συγχορευτὰς δεδόσθαι, τούτους εἶναι καὶ τοὺς δεδωκότας τὴν ἔνρυθμόν τε καὶ ἐναρμόνιον αἴσθησιν μεθ᾽ ἡδονῆς, ᾗ δὴ κινεῖν τε ἡμᾶς καὶ χορηγεῖν ἡμῶν τούτους, ᾠδαῖς τε καὶ ὀρχήσεσιν ἀλλήλοις συνείροντας, χορούς τε ὠνομακέναι παρὰ τὸ τῆς χαρᾶς ἔμφυτον ὄνομα. ... οὐκοῦν ὁ μὲν ἀπαίδευτος ἀχόρευτος ἡμῖν ἔσται, τὸν δὲ πεπαιδευμένον ἱκανῶς κεχορευκότα θετέον; ... χορεία γε μὴν ὄρχησίς τε καὶ ᾠδὴ τὸ σύνολόν ἐστιν. ... ὁ καλῶς ἄρα πεπαιδευμένος ᾄδειν τε καὶ ὀρχεῖσθαι δυνατὸς ἂν εἴη καλῶς. ... ταῦτ᾽ ἄρα μετὰ τοῦθ᾽ ἡμῖν αὖ καθάπερ κυσὶν ἰχνευούσαις διερευνητέον, σχῆμά τε καλὸν καὶ μέλος καὶ ᾠδὴν καὶ ὄρχησιν: εἰ δὲ ταῦθ᾽ ἡμᾶς διαφυγόντα οἰχήσεται, μάταιος ὁ μετὰ ταῦθ᾽ ἡμῖν περὶ παιδείας ὀρθῆς εἴθ᾽ Ἑλληνικῆς εἴτε βαρβαρικῆς λόγος ἂν εἴη.

Spev a hudba, v ktorých sa človek systematicky cvičí, sú v tomto kontexte isté determinanty rozpoznania toho, čo je dobré a zlé v asociácii s našim pocitom ľúbosti a neľúbosti. Ostáva už len odpovedať na dve otázky. Aké kritéria dobroty a ľúbosti ma spĺňať spomínaný spev a hudba a aké duševné kvality sa predpokladajú v prípade osoby, ktorá v nich hľadá záľubu?! Na prvú otázku Platón čiastočne odpovedá už v *Ústave*, keď hovorí vybraných nástrojoch, či hudobných harmóniách, ktoré harmóniu duše človeka nenarúšajú ba naopak „imponujú" jej. Naproti tomu v *Zákonoch* nachádzame odpoveď, i keď nie vcelku systematickú, na druhú omnoho komplikovanejšiu otázku týkajúcu sa predispozícii osoby reflektujúcej umelecké dielo. Od človeka Platón vyžaduje, aby bol rozumným posudzovateľom ako maliarskeho, tak i múzického umenia a mal jasné tri veci: *„predovšetkým poznať, čo je vyobrazené, ďalej, ako správne, a ďalej za tretie, ako dobre je vyhotovený ktorýkoľvek z obrazov čo do slov, nápevov a rytmov."* (πρῶτον γιγνώσκειν, ἔπειτα ὡς ὀρθῶς, ἔπειθ᾽ ὡς εὖ, τὸ τρίτον, εἴργασται τῶν εἰκόνων ἡτισοῦν ῥήμασί τε καὶ μέλεσι καὶ τοῖς ῥυθμοῖς;)[18] Zo všetkých druhov umenia si hudba vyžaduje najväčšiu pozornosť, pretože *„ak by niekto pochybil, utrpel by veľkú škodu, pretože by si obľuboval zlé mravné vlastnosti, a tak isto je to veľmi neľahké spozorovať, pretože naši skladatelia sú horší tvorcovia než Múzy samotné."* (ἁμαρτών τε γάρ τις μέγιστ᾽ ἂν βλάπτοιτο, ἤθη κακὰ φιλοφρονούμενος, χαλεπώτατόν τε αἰσθέσθαι διὰ τὸ τοὺς ποιητὰς φαυλοτέρους εἶναι ποιητὰς αὐτῶν τῶν Μουσῶν).[19]

Kým v útlom veku bolo dieťa formované pocitom ľúbosti a neľúbosti ako jediným kritériom pre rozpoznanie dobra a zla, v dospelosti sa človek na spomínaný pocit ľúbosti už nemôže spoliehať, pretože *„kto pociťuje ľúbosť stáva sa podobným tomu alebo onomu, čo si zaľúbi, i keď sa snáď hanbí to chváliť."* (τότε ὁμοιοῦσθαι δήπου ἀνάγκη τὸν χαίροντα ὁποτέροις ἂν χαίρῃ, ἐὰν ἄρα καὶ ἐπαινεῖν αἰσχύνηται:)[20] Ľúbosť, či neľúbosť už nemôže byť kritériom správnosti a tak sa ňou stáva správnosť sama. Správnosť, opravdivosť, jednoducho pravda sama sa stáva pre Platóna jedinou zmysluplnou entitou. I keď ľudia *„väčšinou hovoria, že správnosť múzického umenia spočíva v pôsobení poskytujúcom duši ľúbosť"* (καίτοι λέγουσίν γε οἱ πλεῖστοι μουσικῆς ὀρθότητα εἶναι τὴν ἡδονὴν ταῖς ψυχαῖς πορίζουσαν δύναμιν.), Platón sa razantne dištancuje od takéhoto postoja. *„Ale táto myšlienka je*

[18] PLATÓN, *Zákony*, 669b.
[19] PLATÓN, *Zákony*, 669b-c.
[20] Tamtiež., 656b.

neznesiteľná a je priamo hriech ju vôbec vyslovovať.“ (ἀλλὰ τοῦτο μὲν οὔτε ἀνεκτὸν οὔτε ὅσιον τὸ παράπαν φθέγγεσθαι, τόδε δὲ μᾶλλον εἰκὸς πλανᾶν ἡμᾶς.)[21] V speve a hudbe je potrebné hľadať nie ľúbosť, ale jeho podobnosť so vzorom krásna, teda s pravdou bytia. *„Tak teda i títo, ktorí vyhľadávajú najkrajší spev najkrajšie múzické umenie, majú hľadať, ako sa podobá (so vzorom krásna), nie ktoré je ľúbivé, ale ktoré je správne; veď správnosť napodobňovania spočívala podľa nášho súdu v tom, že je napodobňovaná vec vo svojej pravej veľkosti a kvalite.“* [22]

Vo výchovnom procese veľmi záleží na tom *„v akom umení človek strávi život od detstva až po usadený a rozumný vek: ak je to umenie rozumné a vhodné, tu keď počuje opačné, cíti k nemu odpor a nazýva ho hlúpym, ak je však vychovaný v umení všeobecnom a sladkom, tvrdí o jeho opaku, že je to umenie nudné a neľúbivé; takže, ako bolo práve povedané, dojem ľúbosti alebo neľúbosti nie je v žiadnom z oboch druhov nijako v prevahe, avšak rozdiel je v tom, že jedno robí ľudí v ňom vychovaných lepšími, druhé horšími.“* [23]

Hľadať v hudbe a speve v prvom rade podobnosť so vzorom krásna je neklamným znakom toho, že naše racionálne poznanie má podľa Platóna charakter intuície, náhleho videnia, akéhosi osvietenia. Týmto osvietením preniká do pominuteľného sveta tieňov prostredníctvom hudby a spevu nemenná pravda. Aj tu svet ideí vládne nad pominuteľným svetom javov. Naše racionálne poznanie nám tak umožňuje bezprostredné uchopenie pravdy a krásy, ak je ono samo spätne formované samou Pravdou a Krásou. Ak by sa človek vydal na cestu hľadania pravdy a krásy v hudbe, či speve výlučne svojimi silami, tým pádom riskuje, že upadne do stavu prchavej fatamorgány ľúbosti, či naopak neľúbosti, ktorá s darom múzického umenia absolútne nekorešponduje a ak, tak jedine s falošným vedomím sebauspokojenia.

„Čo je teda správne? Človek má prežívať život tak, že hrá isté hry, obetuje a spieva a tancuje, vďaka čomu je schopný zjednávať si milosť bohov, potom sa brániť nepriateľom a v boji nad nimi zvíťaziť. ... spoliehajúc aj na správnosť básnikových slov:

---

[21] Tamtiež., 655c-d.

[22] Tamtiež., 668b. Καὶ τούτοις δὴ τοῖς τὴν καλλίστην ᾠδήν τε ζητοῦσι καὶ μοῦσαν ζητητέον, ὡς ἔοικεν, οὐχ ἥτις ἡδεῖα ἀλλ᾽ ἥτις ὀρθή: μιμήσεως γὰρ ἦν, ὥς φαμεν, ὀρθότης, εἰ τὸ μιμηθὲν ὅσον τε καὶ οἷον ἦν ἀποτελοῖτο.

[23] Tamtiež., 802c–d. ἐν ᾗ γὰρ ἂν ἐκ παίδων τις μέχρι τῆς ἑστηκυίας τε καὶ ἔμφρονος ἡλικίας διαβιῷ, σώφρονι μὲν μούσῃ καὶ τεταγμένῃ, ἀκούων δὲ τῆς ἐναντίας, μισεῖ καὶ ἀνελεύθερον αὐτὴν προσαγορεύει, τραφεὶς δ᾽ ἐν τῇ κοινῇ καὶ γλυκείᾳ, ψυχρὰν καὶ ἀηδῆ τὴν ταύτῃ ἐναντίαν εἶναί φησιν: ὥστε, ὅπερ ἐρρήθη νυνδή, τό γε τῆς ἡδονῆς ἢ ἀηδίας περὶ ἑκατέρας οὐδὲν πεπλεονέκτηκεν, ἐκ περιττοῦ δὲ ἡ μὲν βελτίους, ἡ δὲ χείρους τοὺς ἐν αὐτῇ τραφέντας ἑκάστοτε παρέχεται.

Niečo si, Telemach, svojím vlastným rozumom zmyslíš,
niečo ti boh zas na rozum dá; veď nemyslím predsa,
že by si bez vôle bohov mohol zrodený a vychovaný byť.“ [24]

Záver

V spisoch Ústava a Zákony, ktoré patria k najrozsiahlejším Platónovým dielam autor nevyjadril iba svoje politické názory o podobe ideálneho štátu, ale aj hlboké etické, estetické a výchovné pohľady.[25] Pochopiteľne tým nastoľuje aj otázku hodnôt, čo je vlastne v ľudskom živote cenné a dôležité. Sám odpovedá na túto otázku tým, že najlepší je život filozofa, ktorý hľadá pravdu, je ovládaný rozumom a celý svoj život zasvätí tomuto učeniu hľadania pravdy.[26] Od človeka to vyžaduje nemalé úsilie aj v prípade hľadania pravdy o morálne dobrom múzickom umení, v ktorom predovšetkým hudba a spev disponuje širokým poľom pôsobnosti pri správnom formovaní charakteru budúceho občana. Mohli by sme povedať, že spoločným menovateľom *Ústavy* i *Zákonov* je v prípade hudby a spevu autorom ponúkaný istý „asketický spôsob života“ (eliminovať v hube pocit ľúbosti pre ľúbosť samú) a prepojiť ho s hlbokým filozofickým obsahom (samotnou ideou dobra a krásy). Výchova má tak prostredníctvom hudby vybudovať lásku k pravde rozumnou cestou.

V *Ústave* prevláda Platónov názor, že mladým ľuďom sa v žiadnom prípade nesmie ponúkať názor, v ktorom by nespravodlivosť a nespravodlivý život boli vykreslené, či hudobným umením napodobené lepšie ako spravodlivosť. Hudobné umenie má v konečnom dôsledku odrážať krásu a všetko to, čo je krásne, má byť milované.[27]

V *Zákonoch* sa Platón snaží presvedčiť svojich čitateľov, aby svoj život prežili rozumne a riadili svoje konanie v zmysle dobra, pravdy a krásy, ako v etickej, tak i v estetickej rovine. Hudba a spev má zrkadliť ideu večného nadpozemského dobra a krásy, a preto nemôže raz sýtiť rozum a inokedy zmysly. Hudba a spev viac, ako ktorékoľvek iné umenie pôsobí komplexne na „celú dušu“ človeka.

---

[24] PLATÓN, *Zákony*, 803e-804a. τίς οὖν ὀρθότης; παίζοντά ἐστιν διαβιωτέον τινὰς δὴ παιδιάς, θύοντα καὶ ᾄδοντα καὶ ὀρχούμενον, ὥστε τοὺς μὲν θεοὺς ἵλεως αὐτῷ παρασκευάζειν δυνατὸν εἶναι, τοὺς δ᾽ ἐχθροὺς ἀμύνεσθαι καὶ νικᾶν μαχόμενον: ... προσδοκῶντα καὶ τὸν ποιητὴν εὖ λέγειν τὸ—

“Τηλέμαχ᾽, ἄλλα μὲν αὐτὸς ἐνὶ φρεσὶ σῇσι νοήσεις,
ἄλλα δὲ καὶ δαίμων ὑποθήσεται: οὐ γὰρ ὀίω
οὔ σε θεῶν ἀέκητι γενέσθαι τε τραφέμεν τε.

[25] Porov. M. GRANT, *Klasické Řecko*, Praha: BB/art, 1999, s. 239.

[26] Porov. M. C. NUSSBAUM, *Křehkost dobra: náhoda a etika v řecké tragédii a filozofii,* Praha: OIKOYMENH, 2003, s. 296-297.

[27] Porov. F. NOVOTNÝ, *O Platonovi. Díl druhý. Dílo*, Praha: Nová Akropolis, 2013, s. 163-164.

V Platónovej filozofickej koncepcii jednoty dobra a krásy, jednoty poznania a bytia, teda jednoty inteligibilnej a senzibilnej, je možné rozpoznať jednotu ľudskej duše. Duši je neodcudziteľne daná istá znalosť absolútna, poznanie o cieli ako dar, ale zároveň zas a znova nesmierna túžba hľadať absolútno.[28] Napätie medzi daným, či zákonitým a predsa stále novým očakávaným poznaním a bytím je vlastná práve hudbe. Platónovi tak v konečnom dôsledku v hudbe a speve nejde ani tak o „učenie sa niečomu“, ako skôr o obrátenie „celej duše“ k Slnku k Dobru, ako k príčine poznania a pravdy.[29] V tomto obrátení sa „celej duše“ nič tak z umení efektívne nezapôsobí na harmóniu, či disharmóniu duše ako hudba.

Platón si v *Ústave* a zvlášť *Zákonoch* uvedomuje jednu skutočnosť, že je koniec koncov zbytočné „empiricko-analyticky“ hľadať v čom konkrétne spočíva sila ľúbosti (*hedoné*) hudby a spevu, či už harmónii, rytme, alebo slove, ak hudba nezrkadlí, jednoducho nevyjadruje samotné Dobro a Krásu a tak sa stáva dobrom a krásou duše. Hudba a spev je tak v Platónovom ponímaní špecifickým druhom intuície spojenej s náhlym preblesknutím, nezaloženom na pojmových úvahách, ale na akomsi vnútornom nadrozumnom úsilí samotnej duše, ktorá v sebe nesie tušenie svojho cieľa. Tento stav duše podľa Platóna už nie je v našej réžii. Zrodí sa v duši ako svetlo, ktoré zažiari od ohňa, ktorý vzplanie a je živený sebou samým.[30] Okolitý svet tak môže človek - umelec vidieť v pravde až potom, čo Dobro a Krása pretvorila jeho samého.

Pred hudobným umením sa preto človek musí mať „na pozore“. Jeho sféra vplyvu, ako hovorí Ján Kalvín odvolávajúc sa na Platóna, má *„tajomnú schopnosť, takmer neuveriteľnú, hýbať dušami. Hudba odkiaľsi zostupuje a preto o ňu musíme dbať, kultivovať ju a regulovať takým spôsobom, aby nám bola na úžitok a nie na škodu.“* [31]

[28] Porov. E. IVÁNKA, *Plato christianus*, Praha: OIKOYMENH, 2003, s. 47.
[29] Porov. H. -G. GADAMER, *Idea Dobra medzi Platónem a Aristotelem*, Praha: OIKOYMENH, 2010, s. 58, 60.
[30] Porov. PLATONE, *Lettere*, 341c-d., Grandi Tascabili Economici Newton, 2005.
[31] J. CAUVIN, „Origine e senso del canto cristiano“ in *Arte e Teologia*, s. 547.

Franciscan Bernardo Eduard Brixy, the First Laue's Follower in Croatia[1]

Branko Hanžek,
Croatian Academy of Sciences and Arts,
Zagreb, Croatia,
Stanko Popović,
Physics Department, *Faculty of Science*,
University of Zagreb, Croatia

Abstract: M. von Laue discovered diffraction of X-rays in the crystal in 1912 and W. H. Bragg and W. L. Bragg determined the first crystal structures in 1913. Soon after that (1916-1918), Bernardo Eduard Brixy, a Croatian Franciscan, published papers (in the Croatian language) on production and properties of X-rays and on the theory of interference of X-rays in a general, triclinic, case. The main points of the Brixy papers are outlined.

Keywords: diffraction of X-rays, properties of X-rays, Max von Laue, Bernardo Brixy, history of science.

A century ago, Max von Laue discovered diffraction of X-rays in the crystal (Friedrich *et al.* 1912) and William Henry Bragg and William Lawrence Bragg determined the first crystal structures (Bragg & Bragg, 1913; Bragg, 1913).

Soon after that, Bernardo Eduard Brixy (1882-1945; Figure 1), a Croatian Franciscan, published two papers on production and properties of X-rays and a paper on the theory of interference of X-rays, all three papers were written in the Croatian language (Brixy, 1916, 1917, 1918).

---

[1] Based on the contribution presented at the 30th *European Crystallographic Meeting*, Basel, 2016 (*Acta Cryst*. (2016). **A72**, s.442, MS50-P1) and at the *24th Croatian-Slovenian Crystallographic Meeting*, Bol, Croatia, 2016.

Figure 1. Bernardo Eduard Brixy at the age of 35

The titles of these papers and the corresponding journals, translated in English (in parentheses in Croatian), are: X-rays and new discoveries, *Croatian Education* (Röntgenove zrake s obzirom na najnovija otkrića, *Hrvatska prosvjeta*), Zagreb (Brixy,1916; Figure 2); Cathode and X-rays, *Our Thought* (Katodne i Röntgenove zrake, *Naša misao*), Sarajevo (Brixy, 1918); Theory of interference of X-rays in a general case, *Educational Journal* (Teorija interferencije Röntgenovih zraka u najopćenitijem slučaju, *Nastavni vjesnik*), Zagreb (Brixy, 1917; Figure 3).

HRVATSKA
PROSVJETA
ČASOPIS ZA KNJIŽEVNOST I UMJETNOST
IZDALO
KOLO HRVATSKIH KNJIŽEVNIKA
GOD. III. - 1916
UREDIO
FERDO ROŽIĆ
ZAGREB
TISAK NADBISKUPSKE TISKARE.

Figure 2. Croatian Education (Hrvatska prosvjeta), Journal for Literature and Art, Edited by the Society of Croatian Writers, Year III. – 1916, Editor Ferdo Rožić, printed by Archdiocese, Zagreb

224

KNJIGA XXII. TRAVANJ 1914. SV. 8.

NASTAVNI VJESNIK

DRUŠTVO HRVATSKIH SREDNJOŠKOLSKIH PROFESORA

UREDNICI:

KRSTO PAVLETIĆ Dr STJEPAN SRKULJ Dr MARIJE KISELIAK

CIJENA NA GODINU K 10.

U ZAGREBU

Figure 3. Educational Journal (Nastavni vjesnik), Edited by the Society of Croatian Grammar School Teachers, Zagreb, Lectures and discussions (Predavanja i rasprave)

Brixy was graduated in theology, mathematics and physics at the University of Zagreb. He was a teacher with grammar schools, Franciscan high school and maritime academies in several towns in Croatia (Varaždin, Dubrovnik, Bakar, Zagreb) and with the Physics Department, University of Zagreb, Croatia. He was the author of textbooks and a series of papers on mathematics (geometry, cone sections, infinitesimal calculus, Bessel functions) and physics (physical basis of radio, skin effect) published in Croatian and German journals (*e.g.* Einige Integrale der Besselschen Funktionen reellen positiven Argumentes, Logarithmus der Besselschen Funktionen reellen positiven Argumentes, Brixy, 1939; Zur Berechnung der Funktionen, Brixy, 1940). Brixy proposed a number of crystallographic terms in Croatian language, many of them being in use nowadays.

In his papers Brixy described in detail the collected knowledge on X-rays. The point of impact of cathode rays (electrons) on a solid is the source of X-rays, which propagate along straight lines by the speed of light. The absorption of X-rays in a material depends on its chemical composition; this property can be utilized in the medical diagnostics. X-rays emitted from a Crookes tube are *inhomogeneous*, *i.e.* they have a spread of wavelengths. The impact of these primary X-rays on a solid

causes the emission of secondary rays: β-rays, *diffuse* X-rays (*i.e. incoherent scattering*) and characteristic (*homogeneous*) X-rays. The wavelengths of the characteristic X-rays emitted by a solid depend on the chemical elements in the solid. The emission of characteristic X-rays can be induced in an element only if its atomic number is smaller than that of the element which is the source of primary X-rays. The nature of X-rays is very similar to that of light, as both radiations exhibit interference, diffraction and polarization. The wavelength of X-rays is comparable to the distance among neighbouring atoms in the crystal. The interference maxima appear in directions for which X-rays, coherently scattered by atoms in the crystal, are in phase (Brixy, 1916, 1918).

Brixy compared Laue's theory of interference of X-rays and W. L. Bragg's theory of reflection of X-rays (considered as particles) from crystal lattice planes. Brixy elaborated a rigorous and consistent theory of interference of X-rays passing through a triclinic crystal. He developed expressions for conditions of appearance and for intensities of the principal and subsidiary diffraction maxima. He found out the conditions under which the intensity of subsidiary maxima decreased and became negligible (Brixy, 1917).

In his theory of interference of X-rays Brixy supposed a beam of spherical waves passing through a triclinic crystal (Figure 4). The main points of Brixy's derivation of equation for the diffracted intensity are outlined in the next part of this paper.

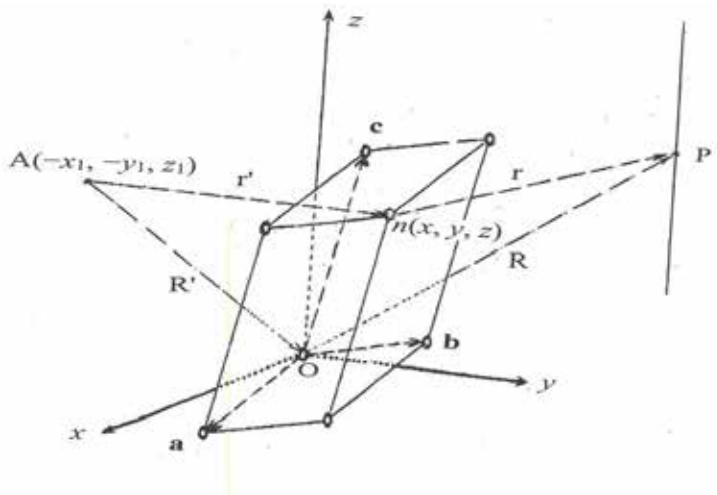


Figure 4. Brixy's drawing showing an incident spherical X-ray beam passing through a triclinic crystal (the crystal size is intentionally shown too large in relation to vectors R', r', R, r)

Let the unit-cell edges of the crystal be **a**, **b**, **c**, which are not (generally) parallel to the Cartesian coordinate axes *x, y, z*. Let the unit cell be primitive.

The source A emits X-rays. Instantaneous value of the emitted electric field is

$$e_0 = E_0 \cos [2\pi(t/T)],$$

where T = period of oscillations, E_0 = amplitude of the electric field.

Instantaneous value of the electric field at the nth atom/molecule in the position (x, y, z), at a distance **r'** from the source is

$$e \sim E_0 \cos [2\pi(t/T - r'/\lambda)],$$

where λ = wavelength of X-rays. The atoms/molecules in the crystal are sources of coherently scattered waves. An infinitesimal part, dV, of the nth atom/molecule produces the electric field at the observation point P (on a photographic plate) at the distance **r**:

$$\mathrm{d}e_n \sim \Psi \cos [2\pi(t/T - (r + r')/\lambda] \, \mathrm{d}V.$$

Ψ depends on the nature of the atom/molecule, **r'**, **r**, temperature... By integration over the nth atom/molecule, one obtains, in the complex form,

$$e_n \sim \int \Psi \exp [\, \mathrm{i}\, 2\pi(t/T - (r + r')/\lambda] \, \mathrm{d}V.$$

After substitution $2\pi/\lambda = k$, and summation over all atoms/molecules in the crystal, the resulting electric field in P is given by

$$E_P \sim \Psi V \sum \exp [\mathrm{i}\, 2\pi t/T - \mathrm{i}\, k\, (r + r')].$$

The intensity in P is proportional to $E_P E_P^*$.

One introduces approximations: $r \approx R$ = OP, $r' \approx R'$ = AO (crystal is small in relation to the distances OP and AO; the cross-section of the incident beam is small). It follows, after a long mathematical calculation, that the intensity in the point **P** on the photographic plate is given by (Brixy, 1917):

$$I = K\, [\Psi_{(\alpha, \beta, \gamma)}]^2 \{C_\nu \sin(kAM)/ \sin[(kAM + \pi\nu)/2M)]\}^2 \times$$
$$\{C_\sigma \sin(kBN)/ \sin[(kBN + \pi\sigma)/2N)]\}^2 \{C_\tau \sin(kCP)/ \sin[(kCP + \pi\tau)/2P)]\}^2$$

M, N and P are numbers of unit cells along crystal axes; A, B, C contain unit-cell edges and the directions of the incident and diffracted beams; α, β and γ are cosines of angles among the coordinate axes x, y and z and the diffracted beam **(R)**, ν, σ and τ are integers, and K is a constant for a given experimental setup.

Intensity tends to a maximum if all denominators in the above equation tend to zero. The above equation yields intensities of the principal and subsidiary maxima (Figure 5).

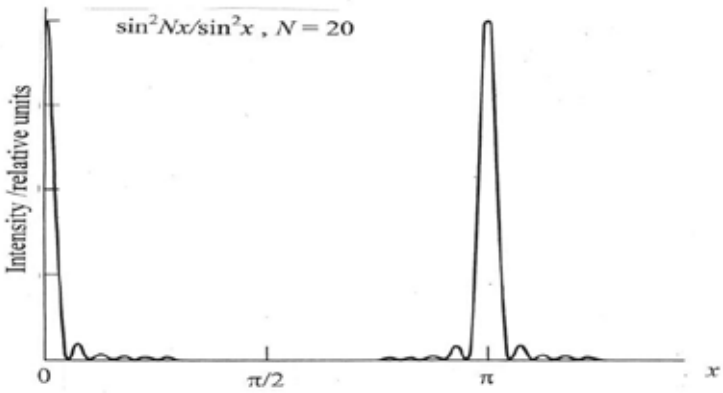


Figure 5. The function $\sin^2 Nx/\sin^2 x$ for N= 20 (adapted from B. E. Warren, X-ray Diffraction, 1969/1990)

The conditions for the principal maxima are:

$$a\,\varepsilon_1 = h_1\,\lambda + a\eta_1\,,$$

$$b\,\varepsilon_2 = h_2\,\lambda + b\eta_2\,,$$

$$c\,\varepsilon_3 = h_3\,\lambda + c\eta_3\,.$$

The conditions for the subsidiary maxima are:

$$\alpha\,\varepsilon_1 = (\eta_1 \quad \nu/2M)\lambda + \alpha\eta_1\,,$$

$$\beta\,\varepsilon_2 = (\eta_2 \quad \sigma/2N)\lambda + \beta\eta_2\,,$$

$$\chi\,\varepsilon_3 = (\eta_3 \quad \tau/2\Pi)\lambda + \chi\eta_3\,,$$

where the integers ν, σ and τ being different from zero.

In the above conditions $\varepsilon_1, \varepsilon_2$ and ε_3 are cosines of angles among the unit-cell edges and the diffracted beam (**R**), η_1, η_2 and η_3 are cosines of angles among the unit-cell edges and the incident beam (**R'**). In both cases h_1, h_2 and h_3 are integers.

The intensities of subsidiary maxima decrease as both the distance between the source and the crystal and between the crystal and the photographic plate (point P) increase. For $R \to \infty$ and $R' \to \infty$, subsidiary maxima disappear (Brixy, 1917).

Discovery of diffraction of X-rays in the crystal has triggered a tremendous development of *modern crystallography*. One hundred years later, the General Assembly of the United Nations proclaimed the *International Year of Crystallography*, *IYCr2014*.

References:

1. Bragg, W. H. & Bragg, W. L. (1913). Proc. Royal Soc. A 88, 428-438.
2. Bragg, W. L. (1913). Proc. Camb. Philos. Soc. 17, 43-57.
3. Brixy, B. (1916). Croatian Education (Society of Croatian Writers; Zagreb) 3, 155-160, 251-258, 368-375.
4. Brixy, B. (1917). Educational Journal (Society of Croatian Grammar School Teachers; Zagreb) 26, 1-17.
5. Brixy, B. (1918). Our Thought (Croatian and Slovenian Franciscans; Sarajevo) 32, 94-100.
6. Brixy, E. (1939). Z. Angew. Math. Mech. 19, No. 6, 236–238; 372–379.
7. Brixy, E. (1940). Z. Angew. Math. Mech. 20, No. 4, 359–361.
8. Friedrich, W., Knipping, P. & von Laue, M. (1912). Interferenz-Erscheinungen bei
9. Röntgenstrahlen. Sitzungsberichte der Mathematisch-Physikalischen Classe der Königlich-Bayerischen Akademie der Wissenschaften zu München, 303-322.
10. Warren, B. E. (1969/1990). X-ray diffraction. Addison–Wesley, Reading MA/ Dover, Mineola, NY.

Historiographical and Theoretical Analysis of the Concept of 'Political Opposition'

Kashaba Olga,
the Ukrainian Engineer-Pedagogical Academy, Associate Professor, Department of Philosophy, Ukrainian Studies and Political Science, Ukraine, Kharkov,
Scherbina Irina,
the Ukrainian Engineer-Pedagogical Academy, Associate Professor, Department of Philosophy, Ukrainian Studies and Political Science, Ukraine, Kharkov,
Bakumenko Olena,
the Ukrainian Engineer-Pedagogical Academy, Associate Professor, Department of Philosophy, Ukrainian Studies and Political Science, Ukraine, Kharkov,
Vasil'eva Irina,
the Ukrainian Engineer-Pedagogical Academy, Associate Professor, Department of Philosophy, Ukrainian Studies and Political Science, Ukraine, Kharkov

Abstract: The article is devoted to the historiographical and theoretical analysis of the concept "political opposition". The purpose of our intelligence is to comprehend the political opposition, as the institution of democracy and the subject of the political process in the modern society. The evolution of ideas about political opposition and its significance in society are analyzed. The place and role of the opposition in the political process of modern Ukraine are determined.

Keywords: opposition, political process, democracy, parliamentary, political struggle.

Історіографічний та теоретичний аналіз поняття «політична опозиція»

Кашаба Ольга,
Українська інженерно-педагогічна академія,
доцент кафедри філософії, українознавства і політології,
Україна, Харків,
Щербина Ірина,
Українська інженерно-педагогічна академія,
доцент кафедри філософії, українознавства і політології,
Україна, Харків,
Бакуменко Олена,
Українська інженерно-педагогічна академія,
доцент кафедри філософії, українознавства і політології,
Україна, Харків,
Васильєва Ірина,
Українська інженерно-педагогічна академія,
доцент кафедри філософії, українознавства і політології,
Україна, Харків

Анотація: В статті проводиться історіографічний та теоретичний аналіз поняття «політична опозиція». Метою розвідки є осмислення політичної опозиції, як інституту демократії та суб'єкту політичного процесу в сучасному суспільстві. Проаналізовано еволюцію уявлень про політичну опозицію та її значення у суспільстві. Визначено місце і роль опозиції у політичному процесі сучасної України.

Ключові слова: опозиція, політичний процес, демократія, парламентаризм, політична боротьба.

Основною умовою демократичного суспільства є плюралізм думок, різноманіття позицій та інтересів суб'єктів політики. Ця обставина породжує проблему взаємовідносин між силами, що знаходяться при владі і тими, хто контролює дії існуючої влади та прагне її отримати. Отже, необхідним атрибутом демократії є політична опозиція, яка формує альтернативні напрямки розвитку суспільства та складає постійну конкуренцію правлячої еліті, сприяє вдосконаленню зворотного зв'язку між громадянами та органами державної влади. Це означає, що в суспільстві відбувається процес цивілізованого узгодження інтересів різних

соціальних груп, не забороняється створення і діяльність політичних партій, рухів та громадських організацій, передбачається свобода думок, поглядів, незалежність засобів масової інформації, працює механізм стримування і противаг у структурі владних відносин. Саме завдяки такому різноманіттю противаг та балансу між різними політичними інститутами досягається соціальний прогрес. Відсутність політичної опозиції в межах політичної системи створює умови для формування тоталітарних режимів. Таким чином, наявність опозиційних сил в суспільстві розглядається не як виняток, а як необхідність для нормального розвитку та функціонування демократичної політичної системи.

Євроінтеграційні та євроатлантичні прагнення сучасної України вимагають формування демократичних стандартів і цивілізованих відносин між владою та опозицією. Водночас розвиток політичних процесів у нашій державі засвідчує про складний характер цієї взаємодії. Актуальність теми зумовлена і тим, що інституалізація опозиції в Україні не завершена до сих пір. Наслідком нерозвиненості стала ідейна та організаційна незрілість, неструктурованість сьогоднішньої опозиції. Важливість аналізу поняття, змісту, типології, структури і функцій політичної опозиції викликана також необізнаністю більшості пересічних громадян, а іноді і деяких політичних діячів, які не мають чіткого розуміння даного політичного інституту, відповідно не спроможні будувати адекватні відносини з опозицією, які б дійсно сприяли демократизації суспільства. Тобто, як сучасна політична практика, так і недостатність теоретичних розробок вимагають та актуалізують розгляд проблем, пов’язаних з формуванням політичної опозиції в Україні та легітимізацією її діяльності.

Політична опозиція як невід’ємний компонент демократичного суспільства і правової держави була і продовжує бути актуальним об’єктом дослідження для багатьох зарубіжних та вітчизняних науковців. Основними працями у цій царині вважаються дослідження Р. Даля, Дж. Сарторі та Х. Лінце. Значну увагу цьому питанню приділяли також О. Кіршхаймер, Р. Макрідіс, Д. Елерз, Р. Паннет, К. Палескі.

Відсутність нормативно-правової бази та традицій діяльності політичної опозиції в нашій державі викликала значний інтерес до досліджень з даної теми з боку вітчизняних учених. Сьогодні увага до проблем політичної опозиції набула особливої актуальності. Здебільшого цей інтерес детермінується сучасними подіями в політичному житті України, необхідністю інституціоналізації опозиції та

процесом демократизації, широким діапазоном визначень поняття опозиції в політичній науці та практиці. До тих, хто вивчає зазначену тематику належать: Н. Віннічук, О. Дніпров, І. Жданов, І. Зарицька, В. Кіпіані, І. Когут, Р. Павленко, Н. Піскарьова, І. Поліщук, Т. Печериця, Ф. Рудич, С. Тихоміров, Д. Цимбал та інші. У своїх працях науковці порушують широке коло питань, до яких відносяться: проблема політичної опозиції в контексті трансформаційних процесів, що відбуваються в Україні; взаємозв'язок опозиційної діяльності з виникненням та вирішенням політичних конфліктів у суспільстві; передумови появи політичної опозиції в Україні, її соціальна база; характеристика різних типів, оцінка висунутих ними вимог; необхідність вибору базової моделі дослідження опозиції тощо.

Аналіз наукових розвідок і публікацій свідчить про те, що окремі аспекти даної проблеми достатньо активно вивчаються дослідниками, але вона досі невирішена і потребує подальшого вивчення.

Метою нашої розвідки є осмислення політичної опозиції, як інституту демократії та суб’єкту політичного процесу в сучасному суспільстві. Реалізація поставленої мети зумовлена необхідністю розв’язання таких завдань: проаналізувати еволюцію уявлень про політичну опозицію та її значення у суспільстві; визначити місце і роль опозиції у політичному процесі сучасної України.

Проблема опозиції завжди посідала вагоме місце в працях політичних мислителів. Можемо виділити декілька основних етапів формування концепції опозиції:

1. філософсько-етичний етап – осмислення явища опозиційності та закладення передумов входження незгоди та протесту як політичної дії у життя суспільства (часи античності та середньовіччя);

2. раціональний етап – природно-правововe обґрунтування спротиву владі (Новий час);

3. інституціоналізаційний етап політичної опозиції у демократичних державах (з середини XIX ст. до сьогодення) [1, с. 19 – 20].

Термін «опозиція» визначається політичною наукою як протидія, опір діючій державній владі, протистояння її стратегічному курсу, з метою його зміни на інший, що задовольняє опозиційні політичні сили [2, с. 428]. У політології термін «опозиція» найчастіше вживається для характеристики одного з інститутів сучасного парламентаризму [3, с. 7].

Вперше легальна опозиція з'являється в античному світі, де в системі полісної демократії народні збори та трибуни реалізовували функцію опозиції. Основою цих інститутів була економічна автономія, право на приватну власність, що є основою громадянського суспільства.

З 494 р. до н.е. в Стародавньому Римі існував інститут плебейської трибуни. Його головна функція – обмеження свавілля патриціїв, які за устоями суспільства були посадовцями; боротьба за рівність прав між плебеями і патриціями. Згодом ця інституція починає відігравати важливу роль у політичній системі давньоримської держави [4, с.73].

Не менш значущою в історії Стародавнього Риму була стоїчна опозиція, членами якої були мислителі, філософи. Вони пропагували моральний спротив без застосування фізичної сили. Цей протест був направлений проти тиранії римських правителів. Згодом представники стоїчної опозиції були представлені в Сенаті, але не змогли вистояти у боротьбі проти тиранії. Занепад демократичних полісів і жорстокі закони давньоримської імперії поклали кінець існуванню легальної політичної опозиції.

Давньогрецькі мислителі в своїх розвідках аналізували причини виникнення опозиції, важливість її існування для створення умов балансу та противаг.

Арістотель аналізуючи тогочасні політичні відносини, намагався розібратися в причинах суспільних конфліктів та шукав шляхи їх запобігання. Протиріччя, на думку мислителя, крилися у «відчутті нерівності», яка «породжує жагу до переворотів». Безальтернативні, одноосібні правління, він називав хиткими [5, с. 37].

Платон розмірковуючи про державну владу не допускав думки про безконтрольність влади, про відсутність відповідальності за діями політиків і правителів. Разом з тим, філософ негативно відноситься до примусу і придушення, як методів підтримки установленого державою правопорядку [6, с. 27].

Аналіз поняття «опозиція» в епоху середньовіччя позначився суперечливими тенденціями. Наприклад, схоластична догматика пильно відносилися до спроб самостійного мислення, єретичними оголошувалися погляди, які не стосувалися питань віри. Т. Аквінський, аналізуючи божественне походження влади, виділяє два випадки, коли можливі протести: 1) коли правитель порушує повеління Бога, оскільки Бог – вищий властитель; 2) коли наказують робити те, на що влада правителя не поширюється [5, с. 37].

Водночас, у Великій Британії закладається підґрунтя для формування правової бази парламентаризму. У 1215 р. у «Великій Хартії Вольностей» було започатковано право суспільства на опір королівській владі [4, с. 74].

Видатні мислителі епохи Відродження також намагалися досліджувати феномен політичної опозиції. Але до початку XVIII століття більшість з них розглядали її лише як декларативне право на опір владі. Натомість Дж. Локк обґрунтовує законність опору. Він не заперечує можливість змінювати правителя, як що той не є священною особою і зловживає владою, використовуючи її незаконно [6, с. 24]. Ці роздуми філософа співпадають з появою у Великобританії у 1679 р. «Habeas Corpus Act», документа, який розширював і гарантував права і свободи громадянина.

В епоху Ренесансу та Реформації з'являються перші теоретичні розробки з питань опозиції на теренах України. Вони належать представникам освітньої еліти – латино-польськомовним мислителям. Серед них видатні постаті загальноєвропейського масштабу: філософ і вчений Юрій Дрогобич, поет Павло Русін із Кросна, письменник і громадський діяч Станіслав Оріховський та ін. Гуманісти твердо відстоювали еволюційний розвиток опозиції, вважаючи, що соціальні конфлікти ведуть до взаємного знищення людей і культур. Дотримуючись концепцій теорії суспільного договору, інтелектуали, наголошували на договірному характері королівської влади, її виборності і звітності перед громадянами [7, с. 88 - 89].

Важливі етапи розвитку опозиції в Україні відзначені діяльністю православних братств, творчістю письменників-полемістів. Учені Києво-Могилянської академії довели, що риторика, ораторське мистецтво – це політична зброя як для правителя, так і для опозиції.

У XVIII ст. продовжується подальше осмислення поняття політична опозиція. У цей час у політико-правовій думці починає формуватися концепція політичної та парламентської опозиції. Отже, це явище політичного життя набуває ознак інституалізації.

Вперше, як політичний інститут, опозиція починає формуватися у Великобританії. Громадянська війна 1648 – 1688 років розколола свідоме суспільство на прибічників короля (торі) та захисників парламентаризму (віги). Так закладалися підвалини для становлення партійної системи. Згодом ці угрупування перетворюються в Ліберальну та Консервативну партії. «Славна революція» 1648

– 1688 років закінчилася крахом абсолютизму, а «Білль про права», прийнятий у 1689 році, законодавчо закріпив право опозиції брати участь у парламентській боротьбі і займати місце у законодавчому органі.

У 1749 році британський лорд Г. Болінбрук сформулював конституційний принцип діяльності опозиції. Їй дозволялася систематична критика і контроль діяльності уряду, опозиція повинна була стежити за тим, щоб дії влади відповідали Конституції і мусила розробляти альтернативні пропозиції для вирішення суспільних і політичних проблем. Саме Г. Болінбрук обґрунтував принцип, що визначає сферу лояльної діяльності опозиції. Зміст цього принципу полягав у постійному забезпеченні балансу гілок влади, контролю і критиці з боку опозиційних сил дій уряду, внесенні пропозицій, спрямованих на реформування державно-правових інститутів [4, с. 74 – 75; 6, с. 25].

Такі погляди сприяли формуванню позитивного іміджу опозиції. Її діяльність в політичному процесі ставала природним явищем. Адже в епоху Просвітництва відбулися кардинальні соціальні та політичні зміни, що заклали фундамент для формування нового типу свідомості, світогляду та соціально-політичних і економічних відносин, а саме: розпад абсолютистських монархій, становлення структур громадянського суспільства, розвиток інститутів демократії, де публічна політична діяльність відчувала потребу у феномені опозиції.

Найбільшого розмаху явище політичної опозиції набуває під час Великої Французької революції 1789 року. Піднесення боротьби населення за свої соціальні і політичні права, революцій дух Франції позначилися на настроях в інших європейських державах. Розгортається створення різноманітних політичних клубів, таємних товариств. Усі вони мали опозиційні ознаки, адже ставили собі за мету здійснення змін в існуючому ладі.

XIX століття дало енергійний поштовх для розвитку демократичних засад і принципів. Вони все частіше ставали нормою в політичних системах західноєвропейських держав. Отже, опозиція почала розумітися дослідниками як конкретний політичний інститут, що критикує і впливає на владу, взаємодіє з нею, пропонує альтернативні програми, і врешті-решт, бореться за оволодіння владою. Саме в такому контексті розглядали конструктивний характер опозиції представники лібералізму Дж. Ст. Міль, Т. Джефферсон, А. де Токвіль.

Друга половина XIX – початок XX століття були важливою віхою у розвитку української політичної думки. Цьому сприяли праці М. П. Драгоманова та М. С. Грушевського.

Видатний європейський учений-енциклопедист М. П. Драгоманов, наголошував, що в основі демократії лежить воля більшості. Але це не означає, що більшість має нехтувати інтересами меншості. Відсутність узгодженості інтересів, балансу сил породжує диктатуру. М. П. Драгоманов вважав природним право людей на плюралізм думок. Різноманіття поглядів, цивілізований дискурс, конструктивна критика, на думку вченого, закладають підвалини для пошуку істини [8, с.62 - 63]. Український мислитель обґрунтовував таку модель політичної опозиції, за якої її інституційна взаємодія з системою державного управління залежить від характеру та методів діяльності уряду. Піднімаючи питання захисту національних інтересів, М. П. Драгоманов, по суті, захищав інтереси такої меншості, як національна опозиція. Серед шляхів його вирішення він називав ліквідацію економічної нерівності. Відстоюючи право на критику існуючих порядків М. П. Драгоманов вимагав політичної амністії для представників опозиційних до влади діячів [4, с.77].

Український історик і політичний діяч М. С. Грушевський у роботі «Конституційне питання: українство в Росії», аналізуючи основні засади державного будівництва, наголошує на праві меншості захищати свої права і представляти їх в парламенті. Вчений не оминає проблем відносин депутата і виборця. Ці відносини повинні будуватися на принципі взаємної відповідальності і взаємоповаги. У той же час, М. С. Грушевський наголошує, що опозиційний депутат не повинен нехтувати своїми принципами заради вирішення «побутових» наказів своїх виборців [9].

Початок XX століття позначився розширенням виборчих прав і впровадженням у багатьох країнах інституту виборності посадових осіб. Ці процеси не могли не відобразитися на подальшому теоретичному аналізі поняття «політична опозиція». Демократичні тенденції сміливо крокували по європейських країнах, роблячи політику більш відкритою для громадськості. Отже, опозицію починають розуміти як обов’язковий і незамінний атрибут політичних відносин. Учені аналізують широкий спектр питань: від розуміння сутності і функцій до типології опозиції. Велика увага приділяється дослідженню ролі опозиції в транзитивних

суспільствах, особливостей існування та функціонування опозиції в умовах різних політичних режимів.

Однією з перших спроб теоретичного аналізу політичної опозиції, в цей період, є робота М.Дюверже “Політичні партії” (1951). Він вважав існування організованої опозиції характерною рисою демократичних політичних систем. Проте відлік сучасних досліджень феномену опозиції у західній політичній науці починається з 1957 р., коли була надрукована стаття О. Кіркхаймера “Послаблення опозиції у західних демократіях”. Вона дала поштовх подальшим дослідженням з даної проблематики. Причиною написання статті стало зниження рівня опозиційності у більшості західних демократій у середині XX століття [10].

За редакцією Р.Даля у 1966 р. вийшов збірник статей “Політична опозиція у західних демократіях”. Саме йому належить теоретична розробка нових постулатів, які надалі розвивалися вченим у монографіях. Внесок Р.Даля у дослідження проблематики політичної опозиції є настільки ґрунтовним, що сьогодні аналіз феномену опозиції без вивчення його спадку не має сенсу [11]. У 1965 р. Лондонська школа економічних та політичних наук почала видавати журнал “Уряд та опозиція”. У 1966 р. вийшла робота Г. Іонеску та І. де Мадаріагі “Опозиція як політичний інститут”. Сформувалася тенденція до збільшення кількості робіт, які займалися вивченням різноманітних аспектів політичної опозиції [1, с.18].

З останньої третини минулого століття вчені звернулися до дослідження опозиції в умовах політичних трансформацій, хоча і тут політична опозиція відіграла важливу, але не провідну роль.

Нову класифікацію типів політичної опозиції запропонували Х. Лінц та А. Степан. Надалі усі ґрунтовні дослідження опозиції відбуваються у сфері транзитології. Важливий внесок у її вивчення зробили Т. Карл, Г. Кітчельт, Д. Растоу, Ф. Шміттер. Слід відзначити ряд польських дослідників, які глибоко проаналізували та систематизували науково-теоретичний та практичний досвід моделей опозиції західних демократій на основі методології Р. Даля, А. Лейпхарта, Дж. Сарторі та ін. Серед них Є. Звіжховськи, В. Скридло, М. Ягельськи, К. Войтович, З. Чешейко-Сохаскі, К. Палекі, П. Секула та ін.

Аналіз наукових досліджень дозволяє визначити зміст поняття. Опозицію розглядають у вузькому та широкому розумінні. У широкому розумінні вона означає протидію, боротьбу проти будь-якої панівної сили, а також ту групу або

групи людей, які ведуть цю боротьбу. У цьому випадку опозицію сприймають як форму суспільного протесту. У вузькому – це політична партія, коаліція або рух, що є парламентською меншістю, але що може прийти до влади на наступних виборах. Таку політичну опозицію розглядаємо як політичний інститут.

Зв'язок опозиції як політичного інституту та опозиції як форми суспільного протесту має взаємообумовлений характер, якщо суспільство визнає право кожного громадянина на протест, забезпечує це право свободою слова, політичних дій тощо, то тоді виникає можливість для створення й певного інституту демократичної політичної системи – опозиції [12].

Причин існування політичної опозиції багато. Це і внутрішня суперечливість суспільства, і соціальне розшарування, що викликає соціальний диспаритет, і ігнорування принципу соціальної справедливості, і криза у відносинах між населенням та владою.

У політичній практиці й науці визначаються різні види й форми політичної опозиції, як однієї з форм суспільних відносин:

- за ставленням до системи влади виокремлюють системну опозицію (яка поділяє основні цінності, принципи та цілі існуючої політичної системи, але заперечує методи здійснення політики) та позасистемну (яка не згодна не лише з діями владних структур, а й з самими підвалинами суспільно-політичного ладу в країні);

- за характером вимог визначають радикальну опозицію (застосовує як парламентські, так і позапарламентські методи тиску та, як правило, відкидає будь-які компроміси з чинною владою), помірковану (застосовує переважно методи парламентського тиску, вдається до «політичного торгу» з принципових питань) та лояльну опозицію (готова підтримувати владу, може дійти згоди з нею і навіть піти на поступки);

- за характером дій виокремлюють конструктивну опозицію (дії опозиції спрямовані на поліпшення якості політичного управління, стимулювання влади до реформ) та деструктивну (її дії спрямовані на створення перешкод у діяльності владних структур);

- за місцем у спектрі політичних сил опозицію характеризують як ліву, праву, центристську;

- за місцем діяльності виокремлюють парламентську (це політичні сили, які представлені у парламенті, але не входять до складу уряду і не підтримують

його. Традиційно парламентська опозиція формується і діє безпосередньо у вищому законодавчому органі державної влади. Вона у повній мірі бере участь у реалізації парламентом його функцій. При цьому вона прагне добитися двох цілей: 1) перетворитися на парламентську більшість, 2) одержати контроль над виконавчою владою. Наявність парламентської опозиції не означає, що вона організована обов'язково у вигляді партій. Зокрема, суб'єктами парламентської опозиції можуть бути партія, блок партій, фракції або окремі члени парламенту) та непарламентську опозицію (має безліч типів, наприклад, її формами можуть бути: окремі громадяни, політичні партії, не представлені у парламенті, засоби масової інформації, групи інтересів та групи тиску, громадські й культурні організації, корпорації, профспілки тощо. Непарламентська опозиція виконує дві основні функції: 1) піддає сумніву та заперечує легітимність парламенту і його здатність здійснювати політичні зміни, 2) артикулює, поєднує спірні питання, проблеми, які були проігноровані, знехтувані парламентською опозицією та різними партіями) [14].

За своєю природою опозиція є носієм альтернативних шляхів розвитку суспільства. Ефективність діяльності політичної опозиції залежить від набору функцій. Система функцій, що притаманна опозиції як політичному інституту є досить розгалуженою. Ми можемо диференціювати функції політичної опозиції за сферою їхнього впровадження на внутрішні та зовнішні.

Внутрішні організаційні функції опозиції включають формування організаційної структури інституту політичної опозиції (керівництво, функціонерів, групу підтримки), ротацію опозиційної верхівки, стиль опозиційного управління (авторитарний або демократичний). Ідеологічні функції сприяють створенню ідеалу суспільно-політичного устрою, розробці програм діяльності та формування цілей політичної боротьби. Фінансова функція створює умови для ефективності політичної опозиції через формування джерел фінансування.

Зовнішні функції політичної опозиції можна поділити за сферами спрямованості:

- забезпечення інтеграції та консолідації суспільства, зняття громадянського невдоволення, мобілізації суспільства – соціальна функція;

- підтримка розвитку демократичної моделі політичної системи, політичної стабілізації, протиставлення одних політичних поглядів та ідей іншим, блоку-

вання прийняття політичних рішень, вплив на ефективність державних структур, критика урядових рішень – політична функція;

- перенесення соціально-економічних вимог у політичну систему, лобіювання економічних інтересів – економічна функція;

- вирішення питань комунікації, інформування, адаптації – культурна функція.

Функції вирішення конфліктів, соціалізації, оціночна функція залишаються спільними для всіх сфер упровадження.

Функції опозиції у вищому законодавчому органі: участь у законотворенні; контроль; рекрутування нової політичної еліти. Обсяг їх виконання залежить від традицій політичної практики, проте для демократичних країн Заходу характерне звуження повноважень до виконання контрольної діяльності. Виконання функції контролю постає основним видом діяльності парламентської опозиції у країнах сучасної демократії. Форми та засоби контролю є дуже різноманітними: брати участь у роботі комітетів та спеціальних комісій, ставити усні та письмові запити, використовувати інтерпеляції та блоковане голосування, оголошувати вотум довіри (недовіри), накладати вето на законодавчі акти, оголошувати імпічмент [15].

Головними чинниками інституціоналізації політичної опозиції є форма державного правління; партійна система; виборча система; структура вищого законодавчого органу; політична культура суспільства.

Інституціоналізована опозиція у державі з парламентарною формою правління діє в межах законодавчого органу, і основними її суб'єктами виступають політичні партії. В цьому випадку вектор влада – опозиція є чітко окресленим і проходить між двома основними політичними силами. Одна з них, програвши вибори, автоматично набуває статусу опозиції. У країнах із президентською та змішаною формами правління відбувається розподіл владної та опозиційної сили за кількома векторами: виконавча та законодавча гілки влади, проурядова партія та партія опозиції, фракційна більшість верхньої палати та фракційна більшість нижньої палати, і неможливо визначити єдине джерело опозиції. Такі чинники, як партійна та виборча системи, взаємопов'язані: тип виборчої системи (мажоритарної, пропорційної або змішаної) впливає на формування певної партійної системи (двопартійної або багатопартійної), що, в свою чергу, визначає розподіл між урядовою та опозиційною силою. За

двопартійною системою статус опозиції отримує друга сила за результатами виборів. За багатопартійної системи опозицією стає політична партія або кілька партій, які не увійшли до правлячої коаліції. В межах вищого законодавчого органу такий розподіл відбувається між фракціями та палатами, якщо парламент двопалатний. Лояльна та демократична політична культура сприяє збереженню традицій, в тому числі тих, які належать до опозиційної діяльності [12].

Сучасна політична наука на підставі аналізу інституціоналізації опозиції та її впливу на законодавчий процес виокремлює чотири основні моделі політичної опозиції:

I. Вестмінстерська модель (поширена в Австралії, Великій Британії, Індії, Ірландії, Канаді, Новій Зеландії), за якої роль парламентської опозиції формалізована, але на практиці опозиція мало впливає на вироблення політичного курсу країни.

Сьогодні у Великобританії партія, яка має хоча б два місця у парламенті, отримує статус офіційної парламентської опозиції і державне фінансування для свого функціонування. Щороку у палаті громад виділяється мінімум 20 робочих днів, коли опозиційні фракції, а не правляча більшість, формують порядок денний, визначаючи коло питань для обговорення. У Великобританії також вперше було запроваджено інститут лідера опозиції як посадової особи. Лідером опозиції законодавчо визначений провідник групи членів нижньої палати, яка фактично репрезентує політичну партію, що є другою за кількістю місць у палаті.

Юридичне визнання опозиції у Великобританії передбачає формування опозиційного (тіньового) уряду (тіньового Кабінету Міністрів), який має доволі широке коло прав та повноважень. Уперше опозиційний тіньовий Кабінет Міністрів був сформований у 1937 р. в Англії, після прийняття «Акту про міністрів Корони». У 1960 р. опозиційний Кабінет Міністрів був сформований Народною партією у ФРН, у 1981 р. – у Франції. В Іспанії опозиційний уряд був сформований Народною партією у квітні 2008 р., в Чехії – у 2006 р. Соціал-демократичною партією, в Італії – у 2008 р Партією демократів. Діяльність опозиційного Кабінету Міністрів здійснюється паралельно із діяльністю офіційного уряду та спрямована на перспективу завоювання влади.

II. Французька модель, коли роль опозиції незначна і на практиці, й інституційно. Парламентська опозиція майже не впливає на політичні процеси. Коло

її повноважень зводиться до забезпечення пропорційного представництва усіх парламентських фракцій у складі керівництва парламентом, забезпеченні ефективної діяльності тимчасових слідчих комісій з метою збору та надання Парламенту інформації про певні факти та події. Опозиція наділена правами надсилати усні та письмові запити членам уряду, вступати в дебати із представниками уряду; звертатися до Конституційної Ради з метою контролю конституційності законів.

III. Німецька модель (поширена в Німеччині, Австрії та ін.), за якої роль опозиції не настільки формалізована, як у вестмінстерській моделі, проте традиції політичної практики та розвиненість інститутів громадянського суспільства дають змогу опозиції на практиці реально впливати на ухвалення рішень. Опозиція має право впливати на визначення порядку денного парламенту; призначати значну частину керівних посад у постійних комітетах; накладати вето на законопроекти, ініційовані урядом. Крім того, 1/3 депутатів Бундестагу можуть оскаржити будь-який закон у Конституційному суді, що, на їхню думку, суперечить Конституції.

IV. Скандинавська модель (Данія, Норвегія, Швеція) характеризується значно меншими правами опозиції, ніж у всіх інших моделях. Опозиція має право на участь у діяльності законодавчих комітетів та в ухваленні порядку денного [16, с.80 – 81; 17].

Сучасна політична наука й досвід розвинутих демократичних країн засвідчують, що сильна опозиція – запорука стабільності держави. Існування опозиції створює баланс у політичній системі і захищає країну не тільки від авторитарних крайнощів, а й просто від впливу суб’єктивних чинників при прийнятті важливих рішень урядом, парламентом та іншими владними інститутами.

За роки незалежності України опозиція стала невід’ємною складовою політичної системи. Практично всі провідні політичні сили за цей час встигли побувати як при владі, так і в опозиції. Крім того, починаючи з 1997 р., Україна має певний досвід функціонування «опозиційних урядів».

Головними критеріями опозиційності в Україні є протидія, опір урядовій політиці, яка може виражатися або в представленні альтернативних шляхів розвитку суспільства, або у виступах проти існуючої системи влади взагалі, виступах проти Конституції, політичної системи в цілому. В її рамках можна виділяти два напрямки – протидія змісту політики і протидія методам її здійснення.

Іншими критеріями також є: претензії чи прагнення до отримання влади; певна міра організованості, адже мова в будь-якому разі має йти про «організовану групу суб'єктів» та наявність спільного інтересу; системність та інституціоналізованість.

Влада і опозиція в сучасній Україні мають переважно одне коріння. У складі депутатських фракцій опозиційних партій і блоків є представники великого та середнього бізнесу, для яких головна цінність депутатського мандату – захист цього бізнесу політичними засобами, намагання запобігти перерозподілу власності або мінімізувати втрати від нього. Як і влада, українська опозиція схильна віддавати перевагу кулуарним способам політичної діяльності. Як і влада, опозиція схильна до агресивності у відношенні до опонентів і навряд чи відмовиться від методів силового тиску на них.

Вихід з положення, що склалося на сучасному етапі державотворення в Україні, полягає в інституалізації опозиції, наданні їй законодавчого внормованого статусу. Частина опозиційних партій дійсно сьогодні переживає труднощі з визначенням свого місця в системі координат „влада – опозиція", через що їх опозиційність має скоріше антиперсональний характер, спрямований проти конкретних осіб, наприклад, проти президента, прем'єра, а не проти їх програмних положень, ідеології тощо. Усі ці негативні чинники призводять до того, що крім неконструктивних стосунків з владою опозиція не може повноцінно здійснювати притаманні їй у демократичному суспільстві функції.

Таким чином, можна стверджувати, що опозиція, як явище політичного життя існує з давніх часів як спосіб захисту соціально-значущих інтересів певної частини суспільства. Історичний досвід людства демонструє численні конкретні прояви протистояння як в середині політичної еліти так і між елітою та оформленими групами інтересів. Одночасно з виникненням опозиції, як явища політичного життя, почалось і теоретична розробка цього поняття від осмислення цього явища в античні часи, до його інституціалізації в сучасних демократичних суспільствах. Можна впевнено стверджувати, що важливий вклад в теоретичну розробку поняття політичної опозиції внесли і видатні представники української суспільно-політичної думки. На сьогодні політична опозиція є невід'ємною частиною життя демократичного суспільства. В українській державі, що йде шляхом демократизації, повинні бути створені та забезпечені умови для вільного і безперешкодного здійснення опозиційної діяльності, у той же час здійснення опо-

зиційної діяльності не може бути підставою для надання опозиції переваг чи обмеження їх прав. Метою опозиційної діяльності є її участь у розбудові в Україні суверенної і незалежної, демократичної, соціальної і правової держави шляхом використання нею прав та здійснення обов'язків, визначених законом, в інтересах громадян України та держави.

Список літератури:

1. Політична опозиція: навч. посіб. [Текст] / за заг. ред. В. А. Гошовської, К. О. Ващенка, Ю. Г. Кальниша. – К. :НАДУ, 2013. – 208 с.
2. Політичний енциклопедичний словник [Текст] / за ред.. Ю. С. Шемшученка, В. Д. Бабкіна, В. П. Горбатенко. – 2е вид., доп. і перероб. – К.: Ґенеза, 2004. – 740 с.
3. Рудич Ф. Політична влада та опозиція в Україні: спроба політологічного аналізу [Текст] / Ф. Рудич // Наукові записки ІПіЕНД ім. І. Ф. Кураса НАН України. – 2015. – Вип. 2 (76). – С. 5 – 25.
4. Масловська О. М. Становлення поняття «політична опозиція» в зарубіжній та вітчизняній політико-правовій думці [Текст] / О. М. Масловська // Наукові праці МАУП. – 2012. – Вип. 3 (34). – С. 73 – 79.
5. Чичерин Б. Н. Политические мыслители древнего и нового мира [Текст] / Б. Н. Чичерин. – М.: Гардарики, 2001. – 336 с.
6. Совгиря О. Історія становлення поняття «парламентська опозиція» у політико-правовій думці [Текст] / О. Совгиря // Вісник Київського національного університету ім. Тараса Шевченка. – Серія: Юридичні науки. – 2007. – Вип. 74 – 76. – С. 23 – 27.
7. Шелест Д. С., Якубовський О. П. Політична опозиція в Україні: традиції і сучасність [Текст] / Д. С. Шелест, О. П. Якубовський // Політична опозиція: теорія та історія, світовий досвід та Українська практика. – К.: Навчально-методичний кабінет вищої освіти України, 1996. – 225 с.
8. Скакун О. Ф. Драгоманов как политический мыслитель [Текст] / О. Ф. Скакун. – Х.: Основа, 1993. – 144 с.
9. Журавський В. Розвиток доктрини українського парламентаризму в XIX – на початку XX ст. [Текст] / В. Журавський // Право України. – 2001. – № 5. – С. 37 – 41.

10. Дюверже М. Политические партии [Текст] / М. Дюверже. – М.: Академический проект, 2000. – 538 с.
11. Даль Р. Поліархія: Участь у політичному житті та опозиція [Текст] / Р. Даль. – Х.: Каравела, 2002. – 560 с.
12. Кашаба О.Ю. Політична опозиція як суб'єкт політичного процесу // Вісник ХНУ ім. В.Н. Каразіна. – Серія «Питання політології». – Харків, 2016. – Вип. 29. – С. 23 – 29.
13. Ткаченко Т. Опозиція як політичний інститут і форма суспільного протесту [Текст] / Т. Ткаченко // Політичний менеджмент. – 2007. – № 5. – С. 40 – 45.
14. Вінничук Н. Типологія політичної опозиції [Текст] / Н. Вінничук // Політичний менеджмент. – 2007. – № 3. – С. 51 – 55.
15. Ірха К. Класифікація функцій політичної опозиції в демократичному суспільстві [Текст] / Ірха К. О. // Грані. – 2010. – № 3 (71). – С. 103 – 106.
16. Ільницька У. Парламентська опозиція як інституційний аспект контрольної функції парламенту [Текст] / У. Ільницька // Українська національна ідея: реалії та перспективи розвитку. – 2011. – Вип.23. – С. 76 – 85.
17. Романюк А. Порівняльний аналіз політичних систем країн Західної Європи: інституційний вимір [Текст] / А. Романюк. – Львів: Тріада плюс, 2004. – 392 с.
18. Бондар С. Поняття політична опозиція в дослідженні владних відносин: український та закордонний досвід [Текст] / С. Бондар // Вісник Дніпропетровського університету. – 2015. – № 2. – С. 44 – 53.
19. Морарь М. Політична опозиція як невід'ємний компонент демократичного суспільства і правової держави [Текст] / М. Морарь // Грані. – 2014. – № 7 (111). – С. 102 – 107.

Pedagogical Conditions of Successful Implementing Methodological Training of Future Primary School Teachers

Upatova Iryna Petrivna,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor
Municipal Establishment "Kharkiv Humanitarian-Pedagogical Academy"
of Kharkiv Regional Council,
Ukraine, Kharkiv

Abstract: The article deals with pedagogical conditions of methodological training of future primary school teachers.

Different approaches to defining the concept of "pedagogical conditions" are analysed.

The essence of the definitions "methodological reflection", "reflexive skills", ways and means of their formation are revealed.

The results of introducing the system of methodological training of future primary school teachers are presented.

The scientific methods of the research used to check the pedagogical conditions of the experiment are listed.

The organization of the activity for future primary school teachers is discussed, with focus on building methodological skills at classes, practical trainings and extracurricular methodological events.

Peculiarities of a professional educational environment functioning are analysed.

Organizational forms of implementing methodological activity and reflection are described: individual, collective, group, pair work; types of reflection (situational, retrospective, perspective) and its levels (initial, causal, critical).

It is established that pedagogical activity is reflexive in its essence and content.

The research results on the levels of building methodological competence and reflection as well as the methodology are presented.

In conclusion, dependence of methodological training level of future teachers on their reflexive skills and conditions of a professional educational environment is proven.

Keywords: pedagogical conditions, methodological training, professional educational environment, methodological reflection, reflexive skills, teacher-facilitator.

Introduction. The leading direction of the state education policy for training pedagogical staff is about creating conditions for forming an educated, creative personality of a teacher, fulfilment and self-fulfilment of natural skills and opportunities in educational process.

Since the problem of quality and efficiency of scientific-methodological work of teachers in general educational establishments has become a cornerstone in the reform of education systems, it is quite clear that methodological training of future teachers becomes of particular relevance in the process of their training at a pedagogical establishment, the importance of work is stressed by a number of factors that determine a need to review priorities in the system of teacher training.

The effective implementation of professional training of future primary school teachers is influenced by the objective social and pedagogical conditions and conditions that are created in higher educational pedagogical establishments, aims, plans and individual motivation for implementing methodological activities as a part of teacher professional training.

The solution of the problem concerning methodological training of future primary school teachers depends on the level of the formed methodological component at the point of graduation from a higher educational establishment, acquisition of methodological activity experiences, which is an important factor in quality professional training, predetermined by purpose, structure, content, functions, forms, methods of teaching, implemented in classrooms and independent work, as well as at extracurricular professional (scientific-methodological) events, taking practical trainings in general educational establishments.

That is why the subject of the study is the system of methodological training of future primary school teachers, the most important component of which is creation of pedagogical conditions for its successful implementation in pedagogical universities in order to accelerate professional development in an educational environment of a general educational establishment and in the system of professional development.

It is logical that the efficiency of any system first of all depends on the conditions under which it operates.

In pedagogy, the term "condition" is a set of variables of natural, social, external and internal factors that influence physical, mental, moral human development, behaviour, education, training, personality formation. Pedagogical conditions are defined as the circumstances on which an integral productive pedagogical process of specialist professional training is based, mediated by individual activities (Polonskyi, 2004).

Pedagogical conditions always depend on external and internal factors. As for *external*, they can be the peculiarities of organizing educational process; the content of educational material; building interpersonal interaction of training participants, etc. The level of students' professional motivation, a need for self-improvement, inclinations, preferences, interest in professional development and others belong to the group of internal factors (Spodin, 2001).

V. Zharnov notes that external pedagogical conditions are the product of political, socio-economic, educational and other systems' functioning and are implemented through corresponding factors. The researcher determines inner pedagogical conditions to be derivative tasks of the corresponding pedagogical process as well as a set of pedagogical events providing an effective solution to these problems (Zhernov, 1999).

In higher education didactics, pedagogical conditions are considered a number of activities guaranteeing that students achieve a certain level.

Therefore, I. Prokopenko believes that pedagogical conditions are deliberately created in educational process and they should ensure the most effective formation and implementation of the required process. The better pedagogical conditions are made, the higher results are achieved (Prokopenko, 2011, s. 140 – 146.).

V. Koval considers pedagogical conditions to be a result of selecting and applying elements of content, methods and organizational forms of learning to achieve specific goals. They are the key to the development and improvement of pedagogical process (Koval', 2013).

Summarizing the aforementioned, it can be argued that solving the issue of training future teachers for methodological work in a general education establishment, improving the quality of methodological training, which advances professional self-fulfilment, is possible if relevant pedagogical conditions are

respected. It is clear that they must be interconnected, interdependent and therefore simultaneously and in the complex implemented in real educational process.

In the study, pedagogical conditions are firstly considered a surrounding environment where there is organized and implemented work towards training future teachers to be methodologically skilled in general education establishments, and secondly affecting factors – everything is under influence and guidance of teachers, with an impact on the mastery of students' methodological competence – relate to this category.

Thus, in the context of the study, pedagogical conditions are a combination of external and internal factors (events) of pedagogical process (classroom, extracurricular and self education, practical training in primary school), which on the one hand, ensure students' achievement of a necessary level of methodological competence, and on the other hand, stimulate an increase in efficiency of the process and the level of methodological training of future primary school teachers as a component of general professional training.

Based on the fact that the process of methodological training of future teachers is complex and dynamic, development of a scientific system of methodological training of future primary school teachers required that certain pedagogical conditions should be followed in order to be effective, namely:

1) acquiring methodological experiences in integrating psychological, pedagogical and methodological knowledge, skills, abilities (interpenetration, consistency, unity and cross-enrichment) when studying professional disciplines, taking practical trainings and participating in the system of extracurricular methodological activities;

2) creating a supportive professional educational environment where methodological activity of students will be realized during studies and directing methodological training of students to form a motivational-value component of methodological readiness, stimulating students' self-education as the basis for methodological improvement;

3) organizing activities individual, pair, group, collective of future teachers to build skills of methodological reflection at classes, practical trainings, extracurricular methodological events.

Interpretation. The pedagogical conditions will be explained below.

The first condition for methodological training of primary school teachers contributed to active and conscious mastering of methodological knowledge, skills, abilities, productive methodological activities, overcoming pedagogical stereotypes about teaching work. It allowed to acknowledge the role, objectives, relationships and interdependence of the first condition.

- improving didactic and technical training component of future primary school teachers, forms and methods of teaching students (H. Abrosimova, N. Voskresenka, V. Horetsky, I. Kazhdan, M. Lvov, N. Maksimenko, O. Miroshnychenko, O. Ostryanska , O. Sosnovska, N. Chervyakova, I. Shaposhnikova and others), namely, training to use didactic technologies (L. Koval, O. Miroshnichenko O. Komar), integrated forms of education organization (N. Sinopalnikova), multimedia means of training and building informational competences (V. Baranovska, M. Haydur, V. Imber, L. Makarenko, L Petukhova), develop cognitive interests of students (S. Burchak, S. Skvortsova, Ia. Haievets), to design lessons (I. Shaposhnikova); pedagogical interaction (O. Matviienko) and others;

- developing methodological thinking (M. Baranov, N. Bakhmat, N. Ippolitova, T. Ladyzhenska, M. Lvov, M. Smirnova, M. Soloveichik, etc.);

- forming pedagogical reflection (Van Manen, A Byzyaeva, N. Hluzman, M. Demydko, A. Lozenko, V. Kraiewsky, Yu. Kulyutkin, N. Moyseyuk, H. Suhobska, L. Tkachenko, H. Shchedrovitsky, etc.);

- building methodological competence (N. Hluzman, S. Kara, K. Tkachenko, etc.);

- forming methodological culture (I. Artemyeva, T. Hushchina, V. Zagvyazinsky, I. Isaeva, S. Kulnevich, etc.);

- developing methodological creativity, training for innovative activity (S. Dubyaha, V. Molodychenko, L. Petrychenko, T. Pototskaya, L. Khomych, etc.) and others.

The implementation of the first pedagogical condition provided for:

- integration of theoretical and practical components in the process of studying psychological and pedagogical disciplines and teaching methods of subjects taught in primary school;

- direction of the contents of methodological training of future teachers to methodological activity in a general educational establishment; actualization and systematization of existing knowledge about methodological work of primary school

teachers by revealing links between subjects of the psychological and pedagogical cycle and methods of teaching subjects and thus students' acquisition of new methodological knowledge;

- interconnections in the process of training students for educational, methodological, scientific and organizational work in school to provide a thorough didactic-methodological, scientific-methodological training and purposeful formation of methodological thinking and a creative- methodological component of pedagogical activity;

- students' perception of methodological training as a model of real methodological activity in primary school;

- taking into account individual didactic-methodological, scientific-methodological abilities of each student; scientific-methodological interests, creativity, positive attitude to scientific-methodological activities of educators;

- development of methodological creativity and initiatives of future primary school teachers;

- involving students in generalization and exchange of potential creative methodological activities;

To practically fulfil this condition, it was necessary:

- to determine the content of integrating theoretical and practical methodological training with an applied professional purpose;

- to introduce special courses "Methodological work of teachers", "Dealing with parents" into the educational process of the primary education faculty;

- to ensure availability of appropriate educational and methodological materials for students' methodological activities, namely development of educational and methodological complexes for future primary school teachers, methodological recommendations for the first practical training of extracurricular educational work at school to facilitate an elementary level of methodological training of future teachers;

- to organize independent work of students with introducing methodological tasks;

- to ensure practical orientation of methodological training of future primary school teachers and direct methodological activities by introducing a lesson technology map;

- to implement active and interactive methods and forms of organizing methodological training (individual, pair, group, frontal), which stimulates organization

of active and creative interaction of future teachers, implementation of productive scientific and methodological activities in professional disciplines teaching.

The second pedagogical condition of methodological training of future primary school teachers contributed to immersing future primary school teachers in a professional educational environment where there was an increase in the level of methodological competence, to directing their activities toward creative searches, pedagogical issues solving, self-education and self-development, to create own models of pedagogical process and improve methodological skills.

The abilities of pedagogical potential in an educational environment were studied by A. Artiukhina, O. Kernytsky, V. Kozyrev, O. Mitina, O. Proskurniak, O. Yaroshynska, V. Yasvin and others.

The implementation of the pedagogical condition provided for:

- introducing a system of extracurricular scientific-methodological events in order to form needs and positive motivation of future teachers for methodological activities in a general educational establishment in the future;

- establishing a democratic style of communication between participants of the pedagogical process by implementing facilitative interaction;

- creating conditions to implement pedagogical communication: the lecturer – the student – the teacher, which provides for the organization of a joint didactic and methodological interaction between the teacher and the student, students of the group at various study years, pedagogical universities, interaction with educators of general educational establishments, educational departments, etc. The abo-vementioned allows to establish professional partnership and stimulate metho-dological cross-enrichment, which is ensured by readiness for professional dialogues, activity during interaction with other participants of educational process, aspiration for common didactic-methodological and scientific-methodological cooperation, creative methodological activity of students;

- computer-oriented methodological materials (making thematic presentations in the PowerPoint program, creating an electronic pedagogical library with videos about outstanding teachers, films (or their fragments) about teachers, pupils and parents, video tutorials on various pedagogical technologies and pedagogical programs "Intellect of Ukraine", "Rostok") and others.

To practically fulfil this condition, it was necessary:

- to develop a system of extracurricular methodological events;

- to ensure forms variability of extracurricular methodological events, methods, means, information-technical materials;

- to provide methodological training of students through activities in a professional educational environment;

- to create an atmosphere of tolerance and cooperation at classes, practical trainings and extracurricular events.

Thus, a professional educational environment can be considered a system to form professional values which influence development of pedagogical thinking of a future teacher, value orientations in the process of methodological activity get actualized, creative and methodological potential is fulfilled in professional area.

The professional educational environment created for the research opened up a possible area for a free, conscious choice of perspectives in the aspect of pedagogical and methodological values of future teachers, forms and means of self-fulfilment and self-development, provided an opportunity to rebuild a unique personal method of professional-methodological activities, to test and to transfer it from an educational situation to the sphere of real pedagogical activity.

Practical experience shows that individual and group forms of students' interaction in the professional educational environment provided, respectively, for implementing methodological reflection.

We argue the choice of the third condition as formed reflexive skills allow a young specialist to navigate a professional educational environment at a more meaningful and creative level in future professional activity.

Reflection in pedagogical activity was studied by scholars A. Bizyayeva, M. Demydko, Yu. Kulyutkin, S. Kondratieva, A. Lozenko, S. Maksimenko, H. Sukhob-ska, E. Chorny, L. Yakovleva and others who proved that pedagogical activity is reflexive in its content.

Consequently, the analysis of a number of scientific works proves that reflection fulfils a variety of functions. First, it allows teachers to consciously plan and model activities of participants in pedagogical process and ways of their interaction, correct and control their methodological thinking. Secondly, it allows evaluation of logical consistency of thoughts. Thirdly, it improves results of solving methodological problems.

Thus, fulfilling the pedagogical condition to implement methodological reflection at classes, practical trainings and extracurricular methodological events included:

- forming abilities to observe, evaluate, control, analyse, make generalizations and conclusions about methodological activity;

- changing the lecturer's position from the knowledge translator to the facilitating position of the lecturer contributing to formation of a future teacher-facilitator;

- applying reflection in educational process and extracurricular activities.

The fulfilment of the pedagogical condition in order to form students' abilities to implement methodological and practical reflection required:

- to direct methods and forms of organizing students' teaching and methodological activities to develop the ability to apply pedagogical reflection;

- to introduce interactive technologies that contribute to forming methodological reflection.

As a result, following the aforementioned pedagogical conditions will ensure an effective system of methodological training of future primary school teachers, their advanced methodological training and accelerated methodological formation in further pedagogical activities.

Methods. To verify the pedagogical conditions of the research, a set of complementary scientific research methods were used reflecting the dialectical unity of the theoretical and empirical level of cognition:

- *theoretical methods*: synthesis of philosophical, psychological-pedagogical, educational-methodical literature, generalization, systematization, comparison of different views to consider and compare different approaches to the problem of research, to reveal methodological and theoretical foundations, to define criteria, indicators and pedagogical conditions for effectiveness of students' training to methodological activity; content analysis for determining a conceptual-categorical apparatus of the research, the features of the essence of methodological training, the peculiarities of its implementation (principles, forms, methods, means) and for identifying theoretical-practical principles for future teacher training, theoretical explanation of the pedagogical conditions of implementing the scientific system of methodical training of future primary school teachers on this basis;

- *empirical methods*: *diagnostic* (questionnaires, testing, interviews, conversations, discussions, dialogues, surveys, rankings, result analysis of students' teaching and methodical activities); *prognostic* (expert estimations, modelling, scaling); *observational* (supervision of students' activities, self-observation of students, self-assessment, methods of independent characteristics) to determine dynamics of changes in the attitude of students to the processes of professional self-improvement, methodological activity and search for incentive mechanisms of methodological training in higher educational establishments; to identify levels of methodological competence formation; *pedagogical experiment* to reveal the effectiveness of implementing the scientific system of methodological training of future primary school teachers;

- methods of mathematical statistics (statistical data processing, graphic representation of results, etc.) - for quantitative and qualitative analysis of the pedagogical experiment's results.

Results and discussion. The experiment was conducted on the basis of the Kharkiv Humanitarian-Pedagogical Academy, the Krasnohrad College and the Balaklia branch of the Municipal Establishment "Kharkiv Humanitarian-Pedagogical Academy" of Kharkiv Regional Council.

According to the results of the experiment, effective forms of organizing methodological interaction were identified: individual, pair, group, collective, frontal; organizational class *forms* (lectures, seminars and laboratory-practical classes) and extracurricular (practical training, pedagogical excursions, extracurricular scientific and methodological activities); *methods* of organizing methodological training of students (reproductive, problem-searching, interactive, practical, reflexive); *means* of methodological training: traditional text-graphic (basic schemes, educational complexes, didactic and methodological materials), information resources (the Internet, multimedia, presentations); a lesson technological map; periodicals, methodological materials for primary school teachers; educational- methodological complexes, audio-visual means of teaching-pedagogical cinema fragments, a video collection of Sciences lessons in school, aimed at forming methodological competence of future primary school teachers.

In order to identify the dynamics of the levels of formed methodological competence of future primary school teachers, it was planned to carry out pedagogical diagnostics (observing students' activity in classes, self-education,

interviews, questionnaires, creating situations of methodological choice, self-assessment and mutual evaluation, ranking, scaling, questioning, brainstorming, analysis of pedagogical essays, answers and materials of didactic-methodological activities: practical and laboratory papers, results of practical trainings, results of scientific-methodological activities: reports, course papers and theses, scientific competition works, abstracts).

According to the results of introducing the system of methodological training for future primary school teachers, it was proven that after the pedagogical experiment there were different levels of formed methodological competence: stereotypical-reproductive – a low level for 14.7% of the experimental group students and 25, 8% of the control group students; system-action (constructive) – an average level – 60,4% of the experimental group students and 58,4% of the control group students; reflective- creative – high – 24,9% of the experimental group students and 16,2% of the control group students, which is explained by the effectiveness of implementing the developed system of methodological training for future primary school teachers.

As the results show, introducing the experimental system contributed to the students' awareness of the importance of acquiring methodological competence for further professional activities in a general educational establishment and allowed to ensure thorough grasping of a set of methodological knowledge, skills, abilities, methodological work experience, motivation for professional self-improvement aimed at accelerating professional formation, development of professional and personal qualities.

Consequently, the result of acquiring methodological experience when integrating psycho-pedagogical and methodological knowledge, skills, abilities (their interpenetration, consistency, unity and cross-enrichment) at professional educational classes, practical trainings and in the system of extracurricular methodological activities is the following:

- using integrated methodological achievements through taking various types of practical trainings and participating in extracurricular methodological activities;

- forming student's motivation to acquire theoretical knowledge and skills of methodical work in a general educational establishment;

- increasing future teachers' awareness of immediate and perspective goals of methodological training and methodological work in professional activity, formation of methodological thinking;

- mastering the content and forms of methodological work of teachers and general educational establishments;

- developing the educational program "Methodological work of a primary school teacher";

- introducing the special course "Dealing with parents";

- developing methodological recommendations for taking the first practical training "Extracurricular educational work" in primary school to facilitate the formation of an initial level of future teachers' methodological training;

- ensuring readiness of future primary school teachers to methodological activity in a general educational establishment.

It should be emphasized that the above results regarding the first condition can be obtained if during methodological training of future teachers a professional educational environment is created where there is purposeful formation of methodological component of pedagogical activity.

The result of future teachers' methodological training in the professional educational environment was:

- forming positive motivation of a teaching profession;

- raising the level of future teachers' methodological awareness regarding modern forms, technologies, forms of methodological work in primary school;

- forming didactic-methodological, scientific-methodological, creative-methodological skills and abilities;

- students' immersing in the professional educational environment to significantly increase mobility and criticality of methodological thinking, to contribute to forming skills important to identify methodological findings of educators and on the basis their own methodological experience can be formed;

- ensuring readiness for scientific-methodological work in a general educational establishment.

Summarizing the above mentioned, it is worth stressing that methodological activity in the professional educational environment contributed to encouragement and support of students' initiative, introduction of their methodological finds, adaptation to the pedagogical environment, and therefore influenced personality

formation of primary school teachers as specialists with creative methodological thinking.

The prospect of creating a professional educational environment will provide future educators with increased professional motivation and development in a lifelong scope.

It is worth emphasizing that as a result of methodological interaction, they formed critical methodological thinking, had free exchange of thoughts, which has an intensive influence on forming reflexive skills and abilities, that is, experience of reflexive-methodological activity. The result of the methodological training of future teachers included:

- forming a developed ability to pedagogical reflection – a prerequisite for methodological self-improvement of future teachers, creative search, development of an individual methodological style;
- mastering methods of interactive teaching junior pupils;
- forming a future teacher-facilitator, able to support identity of a junior pupil, to provide pedagogical interaction, since it is the kind of a teacher modern educational establishments expect to get.

Here are the results of the study on the levels of formed skills to apply reflexion of future primary school teachers. Thus, according to A. Karpov's method (Karpov, 2003), at the beginning of the experiment, two levels of reflection were revealed in the respondents of the experimental group (average – 40.5% and low – 59.5%), unfortunately, high and prospective levels were not established, that's why experimental work was aimed at forming students' ability to implement methodological reflection. In the control group, the rates were almost the same (average – 41.2% and low – 58.8%). At the end of the study, the following results were obtained: four levels of reflection were recorded in the experimental group (low – 30.9%, average – 48%, high – 12%, prospective – 9%), indicating feasibility and effectiveness of the implemented methodology. In the control group, minor changes were recorded (low – 49.9%, average – 43.5%, high – 6.6%).

When studying educational disciplines and taking practical training, methodological reflection of future teachers meant not only getting a final result, but also building a sensible chain, comprehending their own teaching and methodological activities.

Here are examples of methods and techniques for reflecting a mood and emotional state. This type of reflection can be implemented through emotional and artistic design, which involves students' choice of an artist's painting reproduction, depending on high or low spirits; choosing a music fragment, corresponding mood (major, minor); expressing an emotional state in the form of a non-complex figure (the sun, a cloud); cards with a face image (smileys), a colour image of a "card-mood", a "tree of feelings" (winter, autumn, spring, summer), etc.

The reflection of the training material content was designed to find out how students understood the content of the studied material. To this end, techniques based on a combination of existing knowledge with the new, on the analysis of subjective experience were used. They are listed below.

Reflection techniques of achieving a goal involves an increase in students' knowledge, for this purpose "a tree of goals ", assessment of knowledge "increment" and achievement of goals (the statement I did not know ... / but now I know ...) were used.

The cinquain technique helps to find out an attitude to the studied problem, combine old knowledge and comprehension of the new.

The technique of an unfinished sentence means that students use one sentence, choosing the beginning of the phrase: At class I found out that ...; It was interesting ...; It was difficult ...; I completed the task ...; I realized that ...; Now I can ...; I learned ...; I was surprised ...; I wanted ...

In order to apply the activity approach, it was expedient to introduce reflection of educational activities, which is necessary to understand the techniques and methods of work with educational material, search for the most rational.

Since students had not only to understand the content of educational material, but also to understand the methods and techniques of work, be able to choose the most rational, they were offered such questions as: "What did I do? What for? Why do I do it this way? What result did I get? What is the best option? "

Pedagogical reflection allowed the lecturer to analyse changes in the activities of future teachers, cognitive interest, search activity, etc. Identifying the level of a certain practical action formation of students gave an opportunity to evaluate not only the quality of the learned, but most importantly, to point out the difficulties experienced when mastering one or another action, to understand the causes of their

occurrence, not only from students, but also on the methodological activities of lecturers.

Thus, during the research, development of reflexive abilities of future teachers was implemented using the method of the Bloom's Wheel based on:

– simple questions (actual, reproductive questions) demanded knowledge of actual material and were focused on memory activity;

– detailing questions (prompts) were directed at revealing a degree of understanding the methodological problem that was investigated. For example: "How I understood ....", "Did I correctly understand that ...";

– interpretive questions (explanatory) encouraged students to interpret, master skills of understanding the causes of certain actions or thoughts (the answer to the question "why?");

– evaluating questions (comparisons) were used when some students expressed dissatisfaction or satisfaction with the classes or their own methodological work;

– predicted questions (creative)– "What do you think will happen if ...?";

– practical questions - "How can we ...?" "How would you do ...?".

Methodological training of future teachers to implement pedagogical reflection was organized in individual, collective, group and paired forms.

Thus, individual pedagogical reflection contributed to forming real self-assessment of methodological activity; group (pair) pedagogical reflection - meant formulation of a conclusion on the importance of activities by each member group to achieve the result in solving the given methodological task (what is the contribution to the work of each member group).

Pedagogical reflection on group work of students was implemented at the end of the activity in order to deeply understand educational interaction, the level of communication and analysis of not only the result but also the whole process of methodological work.

To conduct pair and group forms of pedagogical reflection, students were offered the following basic questions:

- How did students' communication influence methodological work during the activity?

- What made methodological work in a group (pair) more effective?

- What hindered the process of solving a task?

In addition to the basic questions, the most common technique of group reflection was “graphic organizer” in the form of a scheme, the method of clustering.

At the final stage of a class or methodological event, group members re-think, analyse what they have learned, establish connections between the previously learnt and what was learnt, introduce new ideas, suggestions and hypotheses. To this end, students were offered a reflection algorithm to implement methodological reflection. For example, "We learned": "Work in a Group", "Distribute Tasks between Group Members", "Find Answers to Questions in the Handbook", "Help Each Other", "Teach Others," "Evaluate Knowledge," etc.

In order to increase effectiveness of implementing methodological reflection, identifying developed methodological skills, future primary school teachers were offered to make a lesson technological map that was used in the study not only as a fixation method, but also as a means for implementing methodological reflection, which allowed to analyse the level of formation of one or another methodical skill; obtained results, skills to do self-analysis of lessons, which ensured the inclusion of methodological knowledge of future teachers in their practical activities.

During the study, methodological reflection was also implemented through methodological portfolio.

The technology of creating a "professional portfolio" contributes not only to students motivation, activity and autonomy, but also to expansion of learning and self-learning opportunities, development of skills in evaluative activities and pedagogical reflection; formation of the ability to learn - to set a goal, to plan and organize own teaching and methodological activities.

In the study, "methodological portfolio" was used as a learning tool, reflecting the process of developing methodological knowledge, skills and awareness as components of methodological competence of future primary school teachers.

"Methodological portfolio" was applied when studying a discipline, used for self-development and implementation of pedagogical reflection, assessment of methodological activities and performed the following functions: content, motivational, developmental, of information search, of information systematization, of materials preparation for students to create methodological recommendations.

The contents of "methodological portfolio" included: documents regulating work of a teacher, pedagogical essays and projects, results of information-methodological search. The electronic version of the "methodological portfolio" contained video

materials for physical activity breaks, science lessons, work with parents of junior pupils, thematic presentations, results of pedagogical researches, theses, materials of practice, etc.

It should be emphasized that along with a need to organize students' training in traditional organizational forms (lectures, seminars, practical classes), active and interactive methods of educational activity became acute in importance, with the main purpose of organizing interaction of all participants in teaching and methodical activities and implementation of the aforementioned pedagogical reflection.

The pedagogical process of studying the mentioned educational disciplines, built on the basis of interactive pedagogical activity, was aimed not only at transferring knowledge to future primary school teachers, but also at developing and self-developing of creative personality. This was clear in the students ability to take an active pedagogical position, to take responsibility for adopting independent methodological decisions, professional freedom, self-regulation, creativity and reflection implementation. In the heart of interactive educational process, methodological reflection, there was a creative interaction between a lecturer and students, which provided for using interactive methods of teaching and methodological activity on actual issues of pedagogy such as: didactic games, reflection of practical training, "brainstorming", "associative bush", "PRES", "SANKAN", "CUBING", "aquarium", "choose a position", "reading with stops", methodological debates and tournaments; group (pair) modelling and presentation of different types of lessons, their analysis, writing a "pedagogical essay", etc.

Conclusions. Consequently, following the aforementioned pedagogical conditions for methodological training classes and practical training and extracurricular methodological events will promote development of personal motives for methodological training and its level; readiness for scientific-methodological work in a general educational establisment; provide advanced methodological training and accelerated professional development in further pedagogical activities.

References:

1. Zhernov, V. I. (1999). Teoretiko-metodologicheskie osnovyi formirovaniya professsionalno-pedagogicheskoy napravlennosti lichnosti studenta pedvuza. – Magnitogorsk, S. 85.

2. Karpov, A. V. (2003). Refleksivnost kak psihicheskoe svoystvo i metodika ee diagnostiki. Psihologicheskiy zhurnal, tom 24, # 5. – S.45 – 57. http://psystat.at.ua/publ/2-1-0-22.
3. Koval', V. Umovy formuvannya profesiynoyi kompetentnosti maybutnikh uchyteliv-filolohiv yak pedahohichna problema, from http://zag-pedagogika.at.ua/load/umovi, (2013).
4. Polonskyi, V. M. (2004). Slovar po obrazovanyiu y pedahohyke. Moskva: Visshaia shkola, S. 286.
5. Prokopenko, I. A. (2011). Pedahohichni umovy formuvannia profesiino-menedzherskoi kultury maibutnoho vchytelia. Teoriia ta metodyka navchannia ta vykhovannia, Vyp. 30. – S. 140 – 146.
6. Spodin, L. A. (2001). Pedahohichni umovy formuvannia profesiinoi spriamo-vanosti osobystosti studentiv vyshchykh ahrarnykh zakladiv osvity: dys. ... kand. ped. nauk, Kiev,– 228 s.

The Technological Securing of Process in the Formation of Informational Culture of Young Teen-agers Under Conditions of a Secondary Educational Institution

Trifanina Lyubov,
Post-Graduate, the Department of Social Pedagogics,
National Pedagogical Dragomanov University, Kyiv, Ukraine

Abstract: The article devotes the problem of creating the appropriate technological securing of the formation of informational culture in the early adolescent age under conditions of a secondary educational institution. Technological securing of the formation of information culture is a totality of forms and methods of educational work directed at the formation of information culture of young teen-agers in a secondary educational institution, and the equipment of this process by necessary material means, and as well a clear observance of the sequence in it, which guaranties the achievement of the set goals by a teacher. The purpose of our article is theoretical study and practical application of technological securing of the process in the formation of informational culture of secondary educational institution's young teen-agers. For the formation of information culture at this age, we have used certain interactive methods and technologies for teaching information knowledge, namely: the method «Zigzag», the method «Fishbone», the method of brainstorming, and the RAFT- technology. We also for it applied the following interactive forms of education, such as: thematic holiday in the style of revue, web-quest, smart-mob, collage, speaker's tournament, debate, express-training in the library, school's IT-fest, virtual expedition, relay race of a knowledge, information crossword, thematic evening, case-study, KVN, contest of an advertising booklet and scribe-presentation. In the result, it allowed young teen-agers to gain the basics of knowledge about information culture.

Keywords: technology, technological securing, information culture, interactive methods, the young teen-agers, forms of educational work.

Технологічне забезпечення процесу формування інформаційної культури молодших підлітків в умовах загальноосвітнього навчального закладу

Тріфаніна Любов Сергіївна,
аспірант, кафедра соціальної педагогіки,
Національний педагогічний університет
імені М. П. Драгоманова, м. Київ, Україна

Анотація: Стаття присвячена проблемі створення відповідного технологічного забезпечення щодо формування інформаційної культури у молодшому підлітковому віці в умовах загальноосвітнього навчального закладу. Технологічне забезпечення формування інформаційної культури являє собою сукупність форм та методів виховної роботи, спрямованих на формування інформаційної культури молодших підлітків у загальноосвітньому навчальному закладі, та оснащення даного процесу необхідними матеріальними засобами, а також чітке дотримання послідовності у ньому, що гарантує досягнення намічених педагогом цілей. Метою нашої статті є теоретичне вивчення та практичне застосування технологічного забезпечення процесу формування інформаційної культури молодших підлітків загальноосвітніх навчальних закладів**.** Для формування інформаційної культури в даному віці нами були використані певні інтерактивні методи та технології навчання інформаційним знанням, а саме: метод «Зигзаг», метод «Фішбоун», метод мозкового штурму та RAFT- технологія. А також для цього ми застосовували наступні інтерактивні форми виховання, як: тематичне свято у стилі ревю, веб-квест, старт-моб, колаж, турнір ораторів, дебати, експрес-заняття у бібліотеці, шкільний IT-фест, віртуальна експедиція, естафета знань, інформаційний кросворд, тематичний вечір, кейс-стади, КВК, конкурс рекламних буклетів та скрайб-презентація. У результаті, це дозволило молодшим підліткам здобути основи знань інформаційної культури.

Ключові слова: технологія, технологічне забезпечення, інформаційна культура, інтерактивні методи, молодші підлітки, форми виховної роботи.

Актуальність. Формування інформаційної культури у молодшому підлітковому віці є новим процесом у виховній роботі загальноосвітнього навчального закладу, який потребує певної, заздалегідь спланованої організації. Тому, постає необхідність у розробці такого технологічного забезпечення, яке було б не лише спрямоване на формування інформаційної культури у молодших підлітків, але й сприяло б досягненню високих результатів у ньому.

Метою нашої статті є теоретичне вивчення та практичне застосування технологічного забезпечення процесу формування інформаційної культури молодших підлітків в умовах загальноосвітнього навчального закладу**.**

Методи дослідження: інтерактивні методи і теоретичні методи (дедуктивний метод, метод систематизації, метод узагальнення результатів дослідження).

Виклад основного матеріалу дослідження. Технологія (грец. «techne» – мистецтво, майстерність і «logos» – слово, вчення) у значенні науки про майстерність у зв'язку з технічним прогресом. Найзначущішим воно є у виробничій діяльності, де технологія тлумачиться, як сукупність знань про способи і засоби оброблення матеріалів, мистецтво володіння процесом. Провідним у будь-якій технології вважається детальне визначення кінцевого результату і точні досягнення його. А передумовами застосування поняття «технологія» щодо процесів у виробничій чи соціальній сферах є їх запрограмованість, окресленість кінцевих властивостей передбаченого продукту, засобів його створення, а також реальне функціонування цих процесів.

Науково-технічний прогрес зумовив технологізацію не лише матеріального виробництва, а й інтенсивно проник у сферу культури, гуманітарного знання. Усі технології поділяють на два види: промислові і соціальні.

Для соціальних технологій вихідним і кінцевим результатом є людина, а основним параметром змін – одна чи кілька її властивостей. Соціальні технології гнучкіші за промислові. Проте неухильне дотримання послідовності навіть найрезультативніших процесів у соціальній сфері ще не гарантує досягнення необхідної ефективності. Адже людина є надто складною системою,на неї впливає багато зовнішніх чинників різної сили і спрямованості, тому заздалегідь передбачити ефект конкретного впливу на неї неможливо. Специфіка соціальних технологій полягає в можливості пристосування їх до будь-яких умов, оскі-

льки вони здатні скоригувати недоліки процесів і методик технологічного процесу [3, с. 56-57].

Науковий термін «технологія виховання» вперше ввів у педагогічну науку А. С. Макаренка, проте донині це поняття не набуло широкого використання. А. С. Макаренка вважав, що справжній розвиток педагогічної науки пов'язаний із її здатністю «проектувати особистість», тобто чітко передбачати ті якості і властивості, які мають сформуватися у процесі виховання. Визначеність цілей дає можливість перейти до чіткої технології виховання [14, с. 432].

Стосовно виховного процесу під технологією за А. С. Макаренко розуміють «Науково обґрунтовану стратегію, тактику і процедуру виховання» [12, с. 258].

Специфіка технології виховання полягає у тому, що у ній конструюється і здійснюється такий виховний процес, який повинен гарантувати досягнення поставленої мети. Технологічний підхід включає такі компоненти: постановку цілей (мети та завдань), їх максимальне уточнення; чітку орієнтацію всього процесу виховання; орієнтацію виховних цілей і процесів виховання на досягнення результатів; корекцію виховання; заключну оцінку результатів [5, с. 6].

Ключовим до розуміння технологічної побудови виховного процесу є орієнтація на чітко поставлені цілі [9, с. 23].

Поняття «забезпечення» означає надання достатніх для життя матеріальних засобів, необхідних для діяльності, функціонування чого-небудь [2, с. 2].

У контексті нашого дослідження на основі проаналізованих вище понять *під технологічним забезпеченням процесу формування інформаційної культури молодших підлітків у загальноосвітньому навчальному закладі* ми будемо розуміти *сукупність форм та методів виховної роботи, спрямованих на формування інформаційної культури молодших підлітків у загальноосвітньому навчальному закладі, та оснащення даного процесу необхідними матеріальними засобами, а також чітке дотримання послідовності у ньому, що гарантує досягнення намічених педагогом цілей.*

Стрижнем технологічного забезпечення щодо формування інформаційної культури молодших підлітків загальноосвітнього навчального закладу стала комплексна програма «Мандрівка у світ інформації», яка складається з восьми занять (чотири заняття – виховні години, а інші чотири заняття – виховні години

з елементами тренінгу), де кожне заняття зорієнтовано на формування окремих показників інформаційної культури.

Метою програми «Мандрівка у світ інформації» є підвищення рівня сформованості основ інформаційної культури у молодших підлітків.

Завданнями програми «Мандрівка у світ інформації» виступає:

- набуття молодшими підлітками знань, які стосуються інформації та інформаційної діяльності;
- формування у молодших підлітків критичного мислення;
- формування у молодших підлітків комунікативних навичок та ораторської майстерності;
- виховання у молодших підлітків цілеспрямованості та навичок планування і

організації своєї діяльності;

- формування навичок оперативності і лабільності;
- формування інформаційної спрямованості;
- вмотивування вдосконалювати та розвивати самого себе.

Структура програми «Мандрівка у світ інформації» представлена у таблиці 1.

В даній комплексній програмі «Мандрівка у світ інформації» заняття у формі виховних годин під назвами *«Скарбничка інфознань», «Підліток у світі інформації», «Життєдайна сила спілкування»* та *«Інформаційна стежинка»* базувалися на таких інтерактивних методах та технологіях навчання інформаційним знанням як: *метод «Зигзаг», метод «Фішбоун», метод мозкового штурму, та RAFT-технологія.* А заняття у формі виховних годин з елементами тренінгу під назвами *«Завжди себе розвивай і про це не забувай!», «Ланцюжок», «Комфорт-теріторія!»* та *«Від старту до фінішу!»* частково базувалися на такій інтерактивній формі, як *тренінг*, оскільки дана форма виховної роботи дає її учасникам змогу не лише почути думку педагога чи подивитися на таблиці або схеми, але й практично застосувати отримані знання і перетворити їх на вміння.

Інтерактивний метод «Зигзаг» – це педагогічний прийом, який використовується педагогом для засвоєння великого об’єму інформації учнями за короткий термін. За допомогою даного методу учні мають змогу навчитися

виділяти основне у тексті та систематизувати інформацію в цілому [21, с. 26-29].

Обидва заняття у формі виховної години під назвою *«Скарбничка інфознань»* проводились за допомогою *інтерактивного методу «Зигзаг»,* на яких було розкрито такі теми: *Інформація та інформаційні процеси; Інформаційна культура.*

Даний *інтерактивний метод «Зигзаг»* дозволив молодшим підліткам за два заняття у формі виховної години досить швидко, а за рахунок їх інтересу, і не помітно для них, опанувати значний об'єм необхідного теоретичного матеріалу, завдяки якому засвоювались базові інформаційні знання.

Інтерактивний метод «Фішбоун» – це один з методичних прийомів, який можна використовувати в групах. Дослівно він перекладається з англійської мови, як «Рибна кістка» або «Кістяк риби», який спрямований на розвиток критичного мислення учнів в наочно-змістовній формі.

Суть даного методичного прийому – встановлення причинно-наслідкових взаємозв'язків між об'єктом аналізу і впливаючими на нього факторами, вчинення обґрунтованого вибору. Додатково метод дозволяє розвивати навички роботи з інформацією і вміння ставити і вирішувати проблеми.

В основі *методу «Фішбоун»* лежить схематична діаграма у формі риб'ячого кістяка. У світі дана діаграма широко відома під ім'ям Ішикави (Ісікава) – японського професора, який і винайшов метод структурного аналізу причинно-наслідкових зв'язків. Схема *методу «Фішбоун»* є графічним зображенням, що дозволяє наочно продемонструвати певні в процесі аналізу причини конкретних подій, явищ, проблем і відповідні висновки або результати обговорення [1, с. 53-54].

Інтерактивний метод «Фішбоун» використовувався нами тільки на першому занятті у формі виховної години під назвою *«Підліток у світі інформації».* Педагогічне проблемне питання *методу «Фішбоун»*, який ми проводили серед молодших підлітків *«Чи потрібно бути сьогодні тобі з інформацією на «ти»?».* А на другому занятті під назвою *«Підліток у світі інформації»* розповідалось про те, як правильно знаходити потрібну інформацію самостійно, на що потрібно звертати свою увагу, коли передаєте чи отримуєте інформацію.

Завдяки використання нами *інтерактивного методу «Фішбоун»* молодші підлітки на першому занятті у формі виховної години під назвою *«Підліток у*

світі інформації»» спочатку зрозуміли, що саме та чому їм потрібно це вивчати, відповідно на другому занятті вже з легкістю приступили до цього.

Інтерактивний метод мозкового штурму. Сам термін був запропонований Алексом Осборном в його класичній книзі «Прикладне уявлення: принципи творчого рішення проблем». Іноді даний метод може мати таку назву, як метод «мозкової атаки» або метод «брейнстормінг».

Таблиця 1

Структура комплексної програми «Мандрівка у світ інформації»

Критерій	Форма	Кількість занять	Мета
Когнітивний	Виховна година «Зупинка № 1 – Скарбничка інфознань»	2 заняття	Ознайомити молодших підлітків з сучасними інформаційними знаннями.
	Виховна година «Зупинка № 3 – Підліток у світі інформації»	2 заняття	Навчити молодших підлітків умінням самостійно як знаходити потрібну інформацію так і працювати з нею, а також адекватно її сприймати.
Мотиваційний	Виховна година з елементами тренінгу «Зупинка № 2 – Завжди себе розвивай і про це не забувай!»	2 заняття	Зацікавити молодших підлітків отримувати нову інформацію та ділитися нею з іншими.
	Виховна година «Зупинка № 7 – Інформаційна стежинка»	2 заняття	Спрямувати молодших підлітків на необхідність володіти інформаційною культурою в сучасному суспільстві.
Комунікативний	Виховна година «Зупинка № 4 – Життєдайна сила спілкування»	2 заняття	Сформувати у молодших підлітків комунікативні навички та вміння привернути увагу аудиторії до певної інформації.

	Виховна година з елементами тренінгу «Зупинка № 5 – Ланцюжок»	2 заняття	Розвинути у молодших підлітків критичне мислення.
Поведінковий	Виховна година з елементами тренінгу «Зупинка № 6 – Комфорт-територія!»	2 заняття	Виробити у молодших підлітків навички оперативності та лабільності.
	Виховна година з елементами тренінгу «Зупинка № 8 – Від старту до фінішу!»	2 заняття	Скоординувати молодших підлітків на досягнення поставлених цілей.
Усього	**16 занять**		

Метод мозкового штурму використовується для того, щоб створити банк ідей, потім з яких можна б було вибрати одну саму найкращу ідею. Робота у групі (чи у парі), використовуючи даний метод, дозволяє учаснику отримати набагато більший заряд енергії, більшу впевненість у своїх силах, чим він би працював один [6, с. 143-144].

Проблемне питання сьогодення, яке було запропоновано нами молодшим підліткам під час проведення *методу мозкового штурму «Наші очікування від володіння інформаційною культурою?».* На даний метод відводилось два заняття у формі виховної години поспіль під назвою *«Інформаційна стежинка».*

За рахунок *інтерактивного методу мозкового штурму* молодші підлітки налаштувались на подальшу інформаційну діяльність.

Інтерактивна RAFT-технологія – це педагогічний прийом, спрямований на створення письмових текстів певної тематики. Твори можуть відрізнятися за жанром і оформленням. Даний метод навчає учнів розглядати тему з різних сторін і точок зору та навичкам писемного мовлення. Він є одним із способів навчання критичного мислення, формує систему суджень, сприяє вмінню аналізувати зміст, формулювати свої обґрунтовані висновки, вносити свої оцінки. Абревіатура «*RAFT*» розшифровується як «Роль», «Аудиторія», «Форма» і «Те-

ма». Отже, проведення *інтерактивної* «*RAFT-технології»* з учнями відбувається через процедуру: «Роль – Аудиторія – Форма – Тема» [15, с. 34].

Тема *інтерактивної* «*RAFT-технології»*, яку ми проводили з молодшими підлітками *«Ораторське мистецтво: Знамениті оратори.»* Аудиторію та форму *інтерактивної* «*RAFT-технології»* вони обирали самостійно. На даний вид педагогічної технології відводилось лише одне заняття у формі виховної години під назвою *«Життєдайна сила спілкування»*. Друге заняття у формі виховної години під назвою *«Життєдайна сила спілкування»* було присвячено темі відповідної до назви. На цьому занятті ми намагались розповісти молодшим підліткам про спілкування, яким воно буває та його значення у нашому житті.

Інтерактивна «*RAFT-технологія»* надала змоги молодшим підліткам спробувати себе у ролі оратора і водночас побачити та скорегувати всі свої недоліки усних та письмових комунікацій або, навпаки, лише їх вдосконалити.

На виховних годинах з елементами тренінгу під назвою *«Комфорт-територія!»* нами проводились рухливі ігри. *На виховних годинах з елементами тренінгу* під назвою *«Ланцюжок»* – вправи та ігри на логіку. Під час *виховних годин з елементами тренінгу* під назвою *«Від старту до фінішу!»* нами використовувались ігри на місцевості. *На виховних годинах з елементами тренінгу* під назвою *«Завжди себе розвивай і про це не забувай!»* ми застосували вправи на мотивацію.

Завдяки даним видам ігор та вправ молодші підлітки мали змогу розвинути критичне мислення, виробити навички оперативності, лабільності та цілеспрямованості, а також проявити свій інтерес як до отримання інформації, так і до передавання її іншим.

Крім цих шістнадцяти занять нами були використані додаткові форми виховної роботи щодо формування інформаційної культури молодших підлітків, які слугували для наших учнів молодшого підліткового віку як закріпленням вже набутих ними інформаційних знань, так і певною практикою під час якої вони мали змогу отримати нові інформаційні знання та навчитися новим умінням та навичкам інформаційної діяльності.

Кожна додаткова форма виховної роботи щодо формування інформаційної культури молодших підлітків добиралася нами відповідно до певного показника інформаційної культури молодших підлітків і була розрахована на окреме заняття. Нами було відведено усього шістнадцять додаткових занять, на яких

були використані додаткові форми виховної роботи щодо формування інформаційної культури молодших підлітків. Разом з комплексною програмою виховних годин (містить шістнадцять занять) вони утворили тридцять два заняття, які були розподілені на протязі навчального семестру тривалістю шістнадцять тижнів по два заняття на кожному тижні, з яких одне заняття було присвячене комплексній програмі *«Мандрівка у світ інформації»*, а друге заняття – додатковій формі виховної роботи щодо формування інформаційної культури молодших підлітків.

Так, для показника сформованості інформаційної культури «знання про основи інформаційної культури» за когнітивним критерієм додатковими формами виховної роботи щодо формування інформаційної культури молодших підлітків були *тематичне свято «В гостях у пані Інформаційної культури»* до Всесвітнього дня інформації *та естафета знань «Інфознайка».*

Щорічно 26 листопада в багатьох країнах світу відзначають Всесвітній день інформації (World Information Day), який з 1994 року проводиться за ініціативою Міжнародної академії інформатизації (МАІ), що має генеральний консультативний статус в Економічній та Соціальній радах ООН. *Тематичне свято «В гостях у пані Інформаційної культури»* присвячене Всесвітньому дню інформації було проведено в стилі ревю.

Ревю (від фр. revue – огляд) – це естрадне або театральне видовище-огляд, що складається з невеликих сцен, номерів, різних за жанром, але об'єднаних спільною, переважно злободенною темою [20, с. 342].

Молодші підлітки були поділені нами на десять груп, в кожній – по три чоловіка. Кожна група була одягнута у власноруч розроблені костюми, які відповідали своїй тематиці. Таких тем, як і груп було усього 10, а саме: *«Комп'ютер», «Книга», «Інтернет», «Бібліотека», «Мовлення», «Зовнішній вигляд», «Телефон», «Електронний лист», «Мова поз та жестів», «ЗМІ».* Всі виступи на сцені супроводжувались музикою та танцем.

Перша група виконувала *пісню «О, мій комп'ютере»* (невідомий автор слів) [17], яка відображала необхідність володіння комп'ютерною грамотністю у наш час.

Друга група – озвучила *15 причин читати більше*, метою яких було нагадати важливість книги у нашому сучасному інформаційному суспільстві.

Третя група виступала з *частівками*, за допомогою яких було пояснено наскільки корисною може бути мережа Інтернет, якщо нею правильно користуватися.

Четверта група декламувала *вірші* під назвами: *«Бібліотека»* (автор А. Бенза) [18], *«На книжкових полицях…»* (невідомий автор) [19] і *«Книга»* (автор О. Чижишин) [18] завдяки яким пропагувалась потреба відвідування бібліотеки.

П'ята група виконуючи *танок зі стрічками*, розіграла *міні-сценку «Культура й мовлення»* та заспівала *пісню «Чарівні слова»* (автор слів Н. Красоткіна) [10]. Все це слугувало акцентуванню уваги на тому, що потрібно не забувати культуру мовлення, яка є досить значимою під час спілкування.

Шоста група продемонструвала *показ різних стилів одягу* (*стиль «кантрі», спортивний стиль, джинсовий стиль, народний стиль, романтичний стиль, мисливський стиль, стиль «сафарі», міський або діловий стиль, стиль «Голівуд»*) під назвою *«На свято та будень»*, що надало можливості усім присутнім як ознайомитись з різними стилями одягу, так і зрозуміти роль культури зовнішнього вигляду у нашому житті.

Сьома група розіграла *міні-сценки «Так ось задзвенів телефон. Етикет розмови по телефону»* (автор слів В. Могилей) [13], метою яких було з'ясувати для себе, як правильно вести розмову по телефону в побуті та в екстремальних ситуаціях при спеціальному виклику служб порятунку.

Восьма група розіграла *театральну мініатюру у вигляді міми та пантоміми* під назвою *«Хороший співрозмовник»,* метою якої було показати значущість культури мови поз та жестів під час спілкування.

Дев'ята група озвучила *правила сетікету (етикет електронної пошти або правила написання електронного листа),* мета яких полягала у розумінні наскільки важливо притримуватись культури електронного листування.

Десята група виконала *танцювальний номер «Привіт від мас-медіа!»* у спеціальних власноруч розроблених тематичних костюмах (костюми: *«Радіо», «Телебачення», «Преса»*). Метою цього *танцювального номера «Привіт від мас-медіа!»* було ознайомити з такими основними складовими мас-медіа, як радіо, телебачення і преса та їх корисне призначення у повсякденному житті.

Завдяки даній формі виховної роботи, як *тематичне свято «В гостях у пані Інформаційної культури»*, присвячене Всесвітньому дню інформації ми по-

перше познайомили молодших підлітків з датою проведення цього свята, яке існує у світі; по-друге розкрили сутність поняття «інформаційна культура».

Естафета знань під назвою *«Інфознайка»* була спрямована на перевірку і одночасно систематизацію та закріплення інформаційних знань молодшими підлітками, які отримали під час перших занять проведених за комплексною програмою «Мандрівка у світ інформації». Дана додаткова форма виховної роботи дозволяє нам з'ясувати наскільки успішно молодші підлітки засвоїли матеріал пов'язаний з інформацією, що їм вдалося краще запам'ятати, а з чим ще в них виникають складнощі, і на що саме нам потрібно звернути більшу увагу при вивченні даного матеріалу та потребу у повторному занятті для тих учнів, які показали низький рівень своїх знань. Саме *естафета знань «Інфознайка»*, як інтелектуальна гра, надає можливість всім молодшим підліткам проявити свої інформаційні знання, займати активну позицію у грі, створити мотивацію для подальшого вивчення та поглиблення своїх інформаційних знань та навчитися працювати згуртовано у колективі. Тому, для сформованості показника «знання про основи інформаційної культури» у молодших підлітків нами була обрана саме така додаткова форма виховної роботи, як *естафета знань.*

Для проведення *естафети знань «Інфознайка»* попередньо нами був розподілений клас на дві, рівні за кількістю учнів, команди. З кожної команди обиралися по одному учаснику, яким потрібно було якнайшвидше відповісти на поставлене ведучим запитання. Хто першим із учасників правильно відповідав на запитання ведучого, команді учасника нараховувався «1» бал. І так кожен учасник команд після відповіді на запитання передав естафету іншим учасникам своєї команди, до тих пір, поки всі не приймуть участь у цьому змаганні. Якщо якась пара учасників цих команд не могла впоратись із завданням, вони все рівно передавали естафету іншим учасникам своєї команди, а ті в свою чергу спочатку намагалися відповісти на запитання попередніх учасників, а вже потім на нові запитання ведучого. У випадку, коли жодна пара учасників не змогла відповісти на запитання ведучого, дане запитання викреслювалось. Усього було 20 запитань (на інформаційну тематику) різної складності, але всі вони мали коротку однозначну відповідь. Переможцем обирали команду, кількість набраних балів, якої була більша за іншу команду.

Для показника сформованості інформаційної культури «сприйнятливість до інформації» за когнітивним критерієм – *шкільний ІК-фест (шкільний фестиваль інформаційної культури).*

Фестиваль – це суспільне святкування, яке супроводжується показом, переглядом яких-небудь видів мистецтва. Проводиться в декілька етапів [16, с. 675].

Метою нашого *шкільного ІК-фесту* був розвиток сприйняття інформації у молодших підлітків.

Шкільний ІК-фест складався з двох частин: *ІК-фесту та ІТ-фесту.*

ІК-фест проводився серед учнів 5-6 класів на майданчику біля школи, який передбачав шість зон: зона міні-читального залу, інтелект-зона, зона виставкового залу, арт-зона, танцмайданчик, фан-зона.

Зона міні-читального залу була обладнана декількома столами, на яких розташовувались різноманітні видання та стільцями. Керував даною зоною шкільний бібліотекар, який презентував нові надходження бібліотеки (книги, журнали, газети) учням. Вони в свою чергу могли не тільки роздивлятися цікаву для них літературу, але і взяти її додому, згідно з правилами шкільної бібліотеки.

В інтелект-зоні учні мали можливість спробувати себе в скоромовках, у декламуванні запропонованих фігурних віршів, відгадати загадки та прийняти участь у поясненні значень певних фразеологізмів, а також розгадати ребуси намальовані на асфальті крейдою у спеціально відведеному майданчику інтелект-зони. Відповідальний за зону був вчитель української мови та літератури.

Зона виставкового залу являла собою виставку плакатів, створених учнями на інформаційну тематику. Очолював дану зону вчитель малювання.

В арт-зоні молодші підлітки мали змогу на своє обличчя нанести аквагрим з інформаційними елементами. До цього виду діяльності були залучені студенти спеціальності «соціальної педагогіка».

На танцмайданчику учні вивчали елементи танцю різних народів світу (гопак, віденський вальс, мазурка, самба, румба, сальса, танго, сіртакі, фламенко, менует, лезгинка, полька). В цьому їм допомагали тренер Дому танців та шкільний вчитель музики.

Для дітей також була організована фан-зона, де вони мали можливість перепочити та випити прохолодні напої.

ІТ-фест під назвою «ІТ-256» проходив у міському парку до якого нами були залучені наші учні. На фестивалі працювали декілька зон: головна сцена (розповідь досвідчених спікерів про те, як стати програмістом), зона хакатону (програмісти, дизайнери та менеджери, які вирішували певні завдання), розважальна зона, арт-майданчик (майстер-клас з дизайну інтер'єру, простору, архітектури та одягу), ІТ-маркет (презентація ІТ-техніки), майданчик роботехніки та фудкорт (забезпечення напоями та їжею). У розважальній зоні фестивалю знаходився майданчик з неймовірною кількістю розваг на усі смаки: боді-арт, розпис хною, лабіринт, запуск повітряних зміїв тощо. Зону розваг забезпечували студенти спеціальності «соціальна педагогіка».

Також було організовано безкоштовну школу робототехніки, де наші учні мали можливість отримати навики по створенню та програмуванню простих робототехнічних систем за допомогою конструктора «LEGO MINDSTORMS» та запрограмувати зібраного мобільного робота «LEGO MINDSTORMS» на виконання певних дій та здійснити керування ним через мобільний телефон. А ще можна було на власні очі побачити, як працює 3d принтер.

Завдяки *шкільному ІК-фесту* ми намагалися навчити молодших підлітків більш швидко та точно сприймати інформацію з оточуючого їх середовища, тим самим підвищити в них рівень такого показника інформаційної культури, як «сприйнятливість до інформації».

Для показника сформованості інформаційної культури «здатність самостійного отримання інформації» за когнітивним критерієм – *веб-квест.*

Англійське слово «Quest» означає «виклик, пошук, пригода». Квест – це пригода, як правило ігрова, під час якої учаснику або учасникам потрібно пройти низку перешкод для досягнення певної мети [22, с. 45].

Квест – форма проведення колективного спортивно-інтелектуального змагання, підґрунтям якого є послідовне виконання заздалегідь підготовлених завдань командами або окремими виконавцями. Під час гри команди вирішують логічні завдання, здійснюють пошук на місцевості, прокладають оптимальні маршрути переміщення, шукають підказки, знаходять оригінальні рішення. Після завершення чергового завдання команди переходять до виконання наступного. Перемагає команда, яка виконала всі завдання швидше інших [7, с. 42].

Веб-квест відрізняється від квесту лише використанням учасниками змагання інтернет-ресурсів при виконанні заздалегідь підготовлених завдань командами.

Веб-квест «Юний дослідник». Молодші підлітки були розділені на дві команди. Кожна з команд отримала конверт з першим завданням. Воно являло собою ребус, в якому було приховано слово «інформатика» (ребуси були різні) та зазначено номер кабінету. Учасники веб-квесту, прибувши у свої кабінети інформатики, отримували від вчителя конверт з другим завданням (загадка з правильною відповіддю «комп'ютер»). За одним із включених комп'ютерів приховувався конверт з третім завданням (зображення на папері двох різнокольорових друкованих англійських літер «О» та запитання «Де ще ви можете побачити у кабінеті ці зображені літери?»). Молодші підлітки повинні були побачити на одному із моніторів відкриту пошукову систему «Google» (в якій приховувались англійські літери «О») із вказаним вже пошуковим словом «Клава». Натиснувши пошук заданого слова, вони мали здогадатись, що у переліку сайтів приховане слово «клавіатура» та забрати інший конверт, розташований під клавіатурою комп'ютера. У конверті знаходився компакт-диск, завантаженням якого було п'яте і останнє завдання. Кожна команда веб-квесту, отримавши з документу компакт-диску своє слово «інформаційна» і «культура», повернулися у вихідне місце. Винагородою для учасників *веб-квесту «Юний дослідник»* став вільний час за комп'ютером на уроці інформатики.

Завдяки такої додаткової форми виховної роботи, як *веб-квест* під назвою *«Юний дослідник»* молодші підлітки мали змогу навчитися навичкам самостійного здобуття будь-якої інформації.

Для показників сформованості інформаційної культури мотиваційного критерію, таких як інформаційна спрямованість – *експедиція «Евріка»* та *конкурс рекламних буклетів «Teen-agers в інформаційному водоспаді»;* бажання отримувати інформацію та володіти нею – *експрес-заняття у бібліотеці «Щасливий пошук»;* прагнення ділитися інформацією з іншими – *смарт-моб «Ера ІК».*

Віртуальна експедиція (Подорож). Відповідно до навчального матеріалу вибирається маршрут, транспорт, склад експедиції. Всі учасники експедиції поділяються на групи, очолювані керівниками, заступниками керівників. Кожна група складає програму, перелік необхідного майна, визначає, що має бути резуль-

татом виконання програми. На наступному етапі групи представляють свої плани. Керівник оцінює роботу груп [8, с.76].

Наша *віртуальна експедиція* під назвою *«Евріка»* налічувала лише одну команду фахівців з інформології, в обов'язки якої входило безпосереднє прийняття участі у досягненні результату за визначеною нами програмою та переліком необхідного майна. Назва експедиції походила від назви умовного корабля «Евріка», маршрут якого пролягав через море «Інформація». На борту корабля «Евріка» всі члени команди оперували такими якостями, як: ерудованість, веселість, розумність, інтелектуальність, кмітливість, активність. Звідси походила сама назва корабля «Евріка», оскільки кожна літера відповідає певній якості членів команди. Кожний учасник експедиції мав при собі папір формату А4, зошит, ручку, простий олівець. Обладнанням для *віртуальної експедиції «Евріка»* слугували столи, стільці, книги, словники, енциклопедії, комп'ютер, пізнавально-розважальний журнал «Куля». На своєму шляху команда зустріла п'ять островів, які мали назву *«Юний читач», «Довідка», «Електроніка», «Енциклопедіус», «Періодика».* Кожен острів являв собою стіл зі стільцями, на якому було розміщено відповідне обладнання. На них вона робила зупинки та виконувала певні завдання.

Першою зупинкою був острів *«Юний читач».* Завданням для команди на цьому острові було вивчити побудову книги, яке полягало у поглибленому знайомстві з елементами книги (анотація, передмова, післямова, зміст, словник). У своїх зошитах їм потрібно було фіксувати всю корисну інформацію.

Другою зупинкою став острів *«Довідка»,* де завданням для учасників експедиції було ознайомитись з довідковою літературою, а саме словниками. З'ясувати їх види, структуру, призначення та використання. Отриману інформацію зафіксувати у свої зошити.

На острові *«Енциклопедіус»,* третьої зупинки корабля *«Евріка»,* команда вивчала види, структуру, призначення та правила користування енциклопедій і робила нотатки у зошитах.

Острів *«Електроніка»* став четвертою по програмі зупинкою, де учасники експедиції намагалися відшукати певні незнайомі для них слова в запропонованих нами інтернет-словниках та інтернет-енциклопедіях і записати їх у свої зошити.

Для пошуку слів в інтернет-енциклопедіях були запропоновані нами наступні посилання: (https://uk.wikipedia.org), (http://ukrlib.com.ua), (http://history.org.ua/uk).

В інтернет-словниках молодші підлітки знаходили слова за такими посиланнями: (http://slovopedia.org.ua), (http://sum.in.ua), (http://rozum.org.ua).

На п'ятій зупинці – острові *«Періодика»* учасники команди, використовуючи пізнавально-розважальний журнал, повинні були прочитати кожен свій уривок статті та викласти на папері формату А4, так основну інформацію прочитаного, щоб при обміні нею інший учасник команди зрозумів про що йшла мова.

Результатом *віртуальної експедиції «Евріка»* було зосередження молодших підлітків на інформаційну діяльність.

Конкурс рекламних буклетів.

Буклет (від фр. bouclett – кільце, пряжечка) – видання на одному аркуші паперу друкованого матеріалу, який складається згинами у вигляді книжечки. Не потребує розрізування під час читання. У буклеті друкують рекламні та інші інформаційні матеріали про товари й послуги, програми для проведення різних акцій соціально-економічного, політичного чи культурологічного спрямування, путівники, рекомендації щодо користування технічними засобами, товарами широкого вжитку тощо. Видаються великими тиражами [4, с. 63].

Реклама – це ігровий прийом, який дозволяє цікаво та оригінально довести, якою важливою є обізнаність з тим чи іншим явищем в сучасному суспільстві [8, с. 76].

Конкурс рекламних буклетів на тему *«Teen-agers в інформаційному водоспаді»* полягав у розробці молодшими підлітками оригінальних, змістовних, цікавих буклетів, в яких висвітлювалась проблема взаємодії сучасних учнів молодшого підліткового віку з великим неконтрольованим обсягом інформації та її вирішення. Нами оцінювався дизайн рекламного буклету, його зміст та запропоновані ними шляхи вирішення даної проблеми, виходячи із свого віку. Завдяки даному конкурсу ми намагалися спрямувати молодших підлітків на вивчення проблем, пов'язаних з інформацією, з якими стикається кожен їх ровесник в нашому сучасному суспільстві. А також налаштувати молодших підлітків на боротьбу з існуючими інформаційними проблемами в їх віці та пропагування інформаційної культури серед своїх ровесників, як основного способу вирішення даних інформаційних проблем.

Експрес-заняття у бібліотеці – це одноразове, більш стисле, але змістовне викладання бібліотекарем (педагогом) навчального матеріалу, розрахованого на декілька занять.

Метою *експрес-заняття у бібліотеці «Щасливий пошук»* було оволодіння молодшими підлітками електронним каталогом, введенням пошуку (за автором, назвою, ключовим словом), а також навчитися працювати з карточним каталогом. Дане заняття проводилось фахівцями бібліотеки.

Завдяки такій додатковій формі виховної роботи, як *експрес-заняття у бібліотеці* під назвою *«Щасливий пошук»* ми намагалися позбавити молодших підлітків всіх труднощів, які виникають при інформаційному пошуку, тим самим збільшити в них бажання отримувати інформацію та володіти нею.

Смарт-моб (з англ. «Smart mob» – розумний натовп) – форма проведення масової акції, зазвичай організованої через Інтернет або інші сучасні засоби комунікації, в якій велика кількість людей оперативно збираються у громадському місці протягом декількох хвилин виконують заздалегідь узгоджені дії (сценарії) інформативного характеру і потім швидко розходяться [7, с. 41].

Нами був спланований та організований *смарт-моб «Ера ІК»,* учасниками якого були учні 5-6 класів загальноосвітніх навчальних закладів. Назва нашого *смарт-мобу «Ера ІК»* розшифровується, як ера інформаційної культури та інформує нас про те, що вже на протязі довгого часу суспільством висувається така вимога перед молоддю, як володіння інформаційними знаннями і культурою поведінки при роботі з інформацією, тобто інформаційною культурою. Метою даного заходу було зосередити увагу суспільства на необхідності формування інформаційної культури у молодшого підлітка та змотивувати самих молодших підлітків завжди ділитися інформацією з їх оточенням, що є одним із показників сформованості їх інформаційної культури.

Розпочинався наш *смарт-моб «Ера ІК»* з таких слів *«Не можливо на нашій планеті Земля уявити життя без «ІК»* (інформаційної культури). А сам виступ молодших підлітків слугував поясненням цих слів.

За комунікативним критерієм: для показника сформованості інформаційної культури «комунікабельність» – *турнір ораторів;* для показника сформованості інформаційної культури «логічність мовлення» – *створення інформаційного кросворду та вечір «Читання на табуретках»;* для показника сформо-

ваності інформаційної культури «вміння зацікавити інших інформацією» – *скрайб-презентація.*

Турнір ораторів – форма колективної групової справи, яку проводять у формі змагання з метою визначення серед учнів кращих у ораторському мистецтві. Вчитель готує теми для виступу ораторів, збирає пропозиції від дітей, проводить жеребкування серед учасників з метою визначення тем виступів, послідовності. Педагог також доводить до відома учасників вимоги щодо виступів: тривалість виступу, обґрунтованість, доказовість, чіткість, виразність, артистизм тощо. Учні виступають по черзі, з дотриманням вимог, критеріїв, намагаються розкрити тему за визначений час. Закінчується турнір підбиттям журі загальних підсумків і визначенням кращого оратора, розподілом номінацій [7, с. 40].

Для *Турніру ораторів* нами були обрані такі теми, як: *«Слово відмикає серце», «Чарівні слова зігрівають серця», «Немає солодшої за рідну мову».* Перед проведенням *Турніру ораторів* учням було озвучено ряд вимог до участі в ньому, а саме: тривалість виступу до 5 хвилин; обов'язковим у промові є використання епітетів, синонімів; вживання цитат та прислів'їв; чіткість та виразність мовлення; артистизм. Метою даного *Турніру ораторів* був розвиток комунікативних здібностей у молодших підлітків.

Нами було запропоновано для сформованості показника «логічність мовлення» у молодших підлітків таку додаткову форму виховної роботи, як *створення інформаційного кросворду,* оскільки під час цього виду діяльності у молодших підлітків, працюючи колективно, засвоюються і одночасно закріплюються основи знань про інформаційну культуру, виробляються алгоритми дій та формуються логічність та послідовність мислення, а отже і мовлення. Для *створення інформаційного кросворду* використовувалось обладнання, а саме: олівці, фломастери, лінійка, ватман, різнокольорові ручки. Питання в інформаційному кросворді повинні були бути простими, але змістовними і відповідати інформаційній тематиці. Мінімальна кількість питань по вертикалі та горизонталі – п'ять, тобто у загальному має бути десять питань.

Вечір «Читання на табуретках» полягав в тому, що молодші підлітки повинні були принести свої улюблені книжки з художньої літератури, коротко розповісти про зміст цієї книжки іншим та зачитати з неї самий цікавий, на їх погляд, уривок, а потім розповісти всім іншим, чому саме вони обрали цей уривок. Також молодші підлітки мали змогу поділитись своїми враженнями як від змісту

своєї книжки, так і від почутого змісту книжок своїх однокласників, задавати цікаві питання друг другу.

Завдяки такому виду діяльності ми намагалися молодших підлітків навчити виразно читати та логічно, продумано, структурно, виважено та впорядковано висловлювати свої думки, тим самим сформувати в них такий показник інформаційної культури, як «логічність мовлення».

Скрайб-презентація – (від англ. «scribe» – накидати малюнок, ескіз) мова одного з учасників, який доповідає, швидко ілюструється фломастером на аркуші паперу або на спеціалізованій білій дошці у вигляді малюнків. Таким чином, мова «паралельна» малюнку, при цьому той хто накидає малюнок акцентує увагу аудиторії на ключових моментах мови доповідача [11, с. 235].

Нами були використані такі теми для проведення *скрайб-презентації: Що таке інформація? Види інформації. Джерела та носії інформації. Інформаційна безпека. Інформаційний простір та інформаційне середовище. Інформаційні потреби.*

Метою даної форми виховної роботи є набуття та вироблення вмінь та навичок у молодших підлітків, які дозволяють привернути увагу аудиторії до певної інформації, а також навчання публічно виступати та володіння тонкощами ораторської майстерності.

Поведінковий критерій: показник сформованості інформаційної культури «інформаційна оперативність» – *колаж «Що для вас означає інформаційна культура?»;* показник сформованості інформаційної культури «інформаційна лабільність» – *КВК «КнигаЛенд»;* показник сформованості інформаційної культури «інформаційна цілеспрямованість» – *дебати та кейс-стади.*

Колаж – форма проведення колективного творчого заходу, спрямованого на створення колективного колажу (наклеювання на будь-яку основу предметів або матеріалів пов'язаних з обраною тематикою), в якому продемонстровано різні види техніки. Учитель разом із учнями обирають тему, складають ескіз колажу, розподіляють роботу та готують матеріали для його створення. Учні розподіляють роботу, виконують свою частину роботи, працюють над колективним виконанням колажу [7, с. 40].

Для проведення серед молодших підлітків виховного заходу *колаж* нами була обрана тема *«Що для вас означає інформаційна культура?»*, метою якого було формування навичок оперативності і набуття основ інформаційних знань.

Обладнання, які використовувались під час колажу: клей, ножиці, ґудзики, бусинки, бісер, різнокольорові обрізки тканин і основа у вигляді однотонної тканини 1×1 м.

КВК (Клуб веселих та кмітливих). Після повідомлення мети заняття та мотивації ведучий представляє команди, які можуть обмінятися привітаннями і навіть захистити свої емблеми, девізи. Потім розпочинаються конкурси: розминка, конкурс капітанів, перевірка домашнього завдання, можливі також і конкурси-завдання із вибором відповіді, на розв'язання змодельованої педагогічної ситуації, конкурс імпровізацій – залежно від теми гри [8, с. 76].

Нами було запропоновано *КВК* під назвою *«КнигаЛенд»* метою якого було розвинути у молодших підлітків навичок рухливості та лабільності.

КВК під назвою *«КнигаЛенд»* складався з наступних конкурсів: *розминка* на тематику *«Історія книжки»; музичний конкурс* – пісні *«Про книги»* (уривки); *конкурс капітанів – «Чому потрібно читати книжки?»*; *конкурс перевірки домашнього завдання* – «*Відновити зникаючий інтерес до книги»* (проблемні ситуації).

Дебати – командне змагання, в основу якого покладено популярну інтелектуальну гру, започатковану Міжнародною молодіжною програмою «Дебати», яка з 1995 року поширилася і в Україні. Керівники програми розробляють різні варіанти цієї гри, постійно проводять регіональні, всеукраїнські і міжнародні турніри з «Дебатів». Ця гра може бути з успіхом використана на всіх шкільних уроках. Уроки-дебати потребують поділу на команди – стверджувальників і заперечувальників. Теми дебатів пропонує вчитель або самі учні. Виграє команда, що більш аргументовано довела свою думку [8, с. 76].

Нами було проведено серед молодших підлітків *дебати на тему «Як і всюди на Планеті є небезпека в Інтернеті»,* метою яких було виховання в учнів навичок цілеспрямованості. Клас було розподілено на дві команди учнів (стверджувальників та заперечувальників), які під час дебатів намагалися аргументовано та переконливо доводити свої погляди.

Кейс-стади (вивчення ситуацій) за своєю назвою і змістом подібні до методів аналізу ситуацій. Основна відмінність полягає в тому, що, як правило, кейс-стади передбачають розгорнуту, у декілька кроків процедур аналізу ситуації учнями і вивчення варіантів розвитку ситуації або прийняття проміжних рішень [8, с. 73].

Нами було проведено два *кейс-стада* під назвами: *«Королівська бібліотека»* і *«Електронний лист».*

Приклад *кейс-стада «Королівська бібліотека».*

«У Наполеона Бонапарта виникла проблема. Він вперше потратив в апартаменти Королівської бібліотеки, і перша ж спроба знайти потрібний екземпляр книги Ш. Монтескье увінчалась невдачею. Що би порадили ви нашому великому історичному герою? Чи достатньо для пошуку потрібного твору лише прізвища автора книги? Який зручний метод використовується в бібліотеках для того, щоб проблеми інформаційного пошуку звести до мінімуму?»

Приклад *кейс-стада «Електронний лист».*

«Класний керівник, Марія Петрівна, доручила своєму учню, Дмитрику, розіслати на електронні адреси повідомлення про зміну часу та місця проведення загальних батьківських зборів для батьків. Що ви порадите в першу чергу зробити Дмитрику? Який алгоритм дій Дмитрика щодо написання електронного листа повинен бути?»

Завдяки такої форми виховної роботи як кейс-стад, молодші підлітки мають змогу, окрім формуванню навичок цілеспрямованості, навчитися аналізувати, інтерпретувати, узагальнювати, правильно сприймати отриману інформацію, виділяти суттєву та несуттєву інформацію, мислити чітко та логічно, а також поглиблювати та закріплювати власні інформаційні знання.

Але даний розподіл додаткових форм виховної роботи щодо формування інформаційної культури молодших підлітків відповідно до показників сформованості інформаційної культури лише умовний, оскільки не можливо провести чітку границю між ними, так як вони дуже тісно переплітаються одна з одною, а їх дія може впливати одночасно на декілька показників сформованості інформаційної культури.

Висновки. Таким чином, сукупність запропонованих і реалізованих нами, в умовах загальноосвітнього навчального закладу, інтерактивних форм, методів та технологій, які, в свою чергу, утворили технологічне забезпечення формування інформаційної культури дозволили здобути молодшим підліткам основи знань інформаційної культури.

Список літератури:

1. Bellanca J. The cooperative think tank: Graphic organizers to teach thinking in the cooperative classroom. 1 edition. / J. Bellanca. – Thousand Oaks, C.A.: Corwin Press, 1992. – 134 p.
2. Веретенко Т. Г. Усвідомлене батьківство як умова повноцінного розвитку дитини та підвищення виховного потенціалу громади : методичні матеріали до тренінгу / Т. Г. Веретенко, І. В. Братусь, В. В. Молочний – К.: Наук. світ, 2004. – 86 с.
3. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: навч. посіб. / І. М. Дичківська. – К.: Академвидав, 2004. – 352 с.
4. Економічний енциклопедичний словник у 2-х т. / С. В. Мочерний. – Львів: Світ, 2005. – Т. 1. – 616 с.
5. Євтух М.Б. Педагогічна технологія проектування навчальних занять у вищій школі / М.Б. Євтух, О.П. Сердюк // Теоретичні питання освіти та виховання: зб. наук. праць. – К.: КНЛУ, 2001. Вип.17. – С. 3-11.
6. Загашев И. О., Заир-Бек С. И., Муштавинская И. В. Учим детей мыслить критически. Издание 2-е. – СПб.: Альянс «Дельта» совм. с из-твом «Речь», 2003. – 192 с.
7. Здоренко Є. М. Педагогічна рада-аукціон «Удосконалення процесу виховання шляхом вибору ефективних форм виховної роботи». / Є. М. Здоренко. // Виховна робота у школі. – 2016. – № 4 (137). – С. 37- 43.
8. Інтерактивні методи навчання: інноваційні технології. / І. В. Гавриш, О. М. Скребець, Т. Д. Дем'янюк; кер. роб. І. Д. Бех; уклад. С. В. Кириленко, О. І. Кіян. // Позакласний час. – 2012. – № 15/16. – С. 73-76.
9. Карпенчук С. Г. Теорія і методика виховання: навч. посібник / С. Г. Карпенчук. – К.: Вища школа, 1997. – 304 с.
10. Красоткіна Н. Г. Пісня «Чарівні слова» / Н. Г. Красоткіна. // Класний керівник. – 2008. – № 3. – С.7-12.
11. Кузуб М. Скрайбінг як сучасна форма візуалізації навчального матеріалу / М. Кузуб, Н. Голембйовська // Smart-освіта: ресурси та перспективи: Матеріали II міжнародної науково-методичної конференції (23 листопада 2016). – К.: Київ. нац. торг.-екон. ун-т, 2016. – С. 235 -237.
12. Макаренко А. С. Педагогические сочинения. В 8 т. / А. С. Макаренко. – М.: Педагогика, 1983. – Т. 3. – 564 с.

13. Могилей В. М. «Та ось задзвенів телефон. Етикет розмови по телефону» / В. М. Могилей. // Класний керівник. – 2011. – № 1-2 (85-86). – С. 12-14.
14. Мосейюк Н. Є. Педагогіка: навч. посіб. / Н. Є. Мосейюк. – К.: Саммит-Книга, 2007. – 608 с.
15. Низовская И. А. Словарь программы «Развитие критического мышления через чтение и письмо»: Учебно-методическое пособие. / И. А. Низовская. – Бишкек: ОФЦИР, 2003. – с.59.
16. Ожегов С. И. Словарь российского языка. / С. И. Ожегов – М.: Сов. Энциклопедия, 1964. – 900 с.
17. Пісня «О, мій комп'ютере»: Новий рік в Інтернеті: сценарій вогнику для школярів середніх класів. // Класний керівник. – 2008. – № 24 (36). – С. 11-22.
18. Рівненська обласна бібліотека для дітей: Поетичне слово про бібліотеку. Режим доступу: http://www.rdobd.com.ua/index.php?option=com_content&view=article&id=228:-doc&catid=34:bibl&Itemid=57.
19. Сергієнко Ю.С. Книга – це мудрість століть: сценарій. / Ю. С. Сергієнко. // Позакласний час. – 2012. – № 5/6 – С. 45-48.
20. Словник іншомовних слів / С. М. Морозов, Л. М. Шкарапута. – К.: Наукова думка, 2000. – 664 с.
21. Temple C. RWCT project: reading, writing, and discussion in every discipline: international reading association for the RWCT project. Guidebook III / C. Temple, J. Steele, K. Meredith. – Washington, D.C., 1996. – P. 26-29.
22. Черниш О. Є. Квест «Весела перерва» (4-5 кл.). / О. Є. Черниш // Виховна робота у школі. – 2016. – № 1 (134). – С. 45-47.

Dissolution of Marriage and Invalid Marriage: Social and Legal Aspects of the Correlation

Oksana Ivanovna Safonchyk,
National University
"Odessa Law Academy"

Abstract: This article provides a general description of the notion of marriage dissolution and its relation with marriage annulment according to Ukrainian legislation. Herewith, it is mentioned that marriage dissolution differs from marriage annulment in that it is aimed at the future, while marriage annulment has retroactive effect and terminates legal consequences of marriage since its conclusion. In addition, although such legal categories as "marriage dissolution" and "marriage annulment" are fundamentally different, some similar aspects reflected in this article can be traced.

Keywords: marriage, family, family relations, marriage and family relations, marriage dissolution, marriage annulment.

Припинення шлюбу та недійсний шлюб: соціальні та правові аспекти співвідношення

Сафончик Оксана Іванівна,
Національний Університет
«Одеська юридична академія»

Анотація: В запропонованій статті надається загальна характеристика поняття припинення шлюбу та його співвідношення з визнанням шлюбу недійсним за законодавством України. При цьому наголошується, що припинення шлюбу відрізняється від визнання останнього недійсним тим, що воно спрямоване на майбутнє, тоді як визнання шлюбу недійсним має зворотну силу і припиняє правові наслідки шлюбу з моменту його укладання. Крім того, попри те, що такі правові категорії, як «припинення шлюбу» та «визнання шлюбу недійс-

ним» принципово відрізняються одне від одного, все ж таки можна прослідити і деякі схожі моменти, які знайшли своє відображення у даній статті.

Ключові слова: шлюб, сім'я, сімейні правовідносини, шлюбно-сімейні правовідносини, припинення шлюбу, недійсність шлюбу.

Постановка проблеми. Оскільки шлюб є добровільним і вільним союзом чоловіка й жінки, ніхто не має права впливати на волевиявлення суб'єктів на вступ і перебування у відповідному соціальному статусі чоловіка і дружини (подружжя). Практиці й історії суспільства відомі випадки розірвання шлюбно-сімейних відносин як з волі і бажання одного з подружжя у зв'язку зі збігом несприятливих обставин, так і в зв'язку з подіями, що наступили, а також можливістю розірвання шлюбу і за взаємною згодою. Таким чином, перед державою і суспільством стоїть складне й суперечливе завдання: з одного боку, здійснювати таке правове і моральне регулювання шлюбних відносин, яке сприяло б зміцненню сім'ї і збереженню шлюбу, з іншого боку, здійснювати це регулювання лише у межах, які не обмежували б ні волі шлюбу, ані волі розлучення. Суперечливість завдання коріниться й у природі самого розлучення, оскільки в одних випадках воно є очевидним благом, в інших належить до конче небажаних явищ. Розлучення є найбільш частим випадком припинення шлюбу.

Усе це не могло не позначитися й на основній структурі суспільства – сім'ї. У зв'язку зі збільшенням кількості розлучень у практичній діяльності юристів постало багато питань, невирішених проблем, пов'язаних із припиненням шлюбу; величезна кількість минущих процесів, виникають нові нюанси, які потребують систематизації знань у цій сфері, нових рішень, що дозволили б на новому, сучасному рівні підійти до питання припинення шлюбу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання даної проблеми. Теоретичну основу дослідження склали наукові праці таких правознавців, як: М.В. Антокольська, О.М. Бандурка, О.Б. Безпалько, А.М. Бєлякова, В.І. Бошка, Д.В. Генкін, В.С. Гопанчук, О.В. Дзера, А.С. Довгерт, О.О. Єрошенко, Н.М. Єршова, І.В. Жилінкова, І.А. Загорський, О.М. Калітенко, В.М. Косак, Н.С. Кузнєцова, Г.К. Матвеєв, Н.В. Орлова, Л.М. Пчелінцева, В.О. Рясенцев, З.В. Ромовська, В.М. Самойленко, В.І. Семчик, Г.М. Свердлов, Р.О. Стефанчук, Є.А. Суханов, В.А. Тархова, Ю.К. Толстой, Є.О. Харитонов, К.Л. Цимбал, Ю.С. Червоний, Я.М. Шевченко та інших.

Мета статті. Метою статті є науковий аналіз, систематизація, оцінка, розробка пріоритетних напрямів сімейного права в сфері поняття припинення шлюбу та його відмінності від визнання шлюбу недійсним за законодавством України, теоретичних та практичних проблем, що виникають у сфері шлюбно-сімейних правовідносин.

Викладення основного матеріалу. Сім'я впродовж століть, у всіх її проявах і формах, була не лише джерелом розвитку людського суспільства, а й заклала в нього основи духовності, культури, моралі, а також економічні підвалини розвитку держави в цілому.

Сім'я як соціальна спільність у всіх цивілізаціях виступала найважливішим елементом глобального розвитку. Ідеологія пріоритету сім'ї, її неминуща цінність для життя і розвитку людини й суспільства закріплені у багатьох нормативних актах. Одне з основних положень цих документів - зміцнення й захист інституту сім'ї з боку суспільства, розробка всіма державами національної сімейної політики.

Оскільки шлюб є добровільним і вільним союзом чоловіка й жінки, ніхто не має права впливати на волевиявлення суб'єктів на вступ і перебування у відповідному соціальному статусі чоловіка і дружини (подружжя). Практиці й історії суспільства відомі випадки розірвання шлюбно-сімейних відносин як з волі і бажання одного з подружжя у зв'язку зі збігом несприятливих обставин, так і в зв'язку з подіями, що наступили, а також можливістю розірвання шлюбу і за взаємною згодою. Аналогічні положення застосовуються у разі виникнення шлюбно-сімейних правовідносин та їх припинення не лише у подружжя, але й у чоловіка і жінки, які перебувають у фактичних шлюбних відносинах.

Таким чином, перед державою і суспільством стоїть складне й суперечливе завдання: з одного боку, здійснювати таке правове і моральне регулювання шлюбно-сімейних правовідносин, яке сприяло б зміцненню сім'ї і збереженню шлюбу та/або фактичних шлюбних відносин, з іншого боку, здійснювати це регулювання лише у межах, які не обмежували б ні волі шлюбу, ані волі розлучення, ані волі взагалі перебувати у фактичних шлюбних відносинах чи ні. Суперечливість завдання корениться й у природі самого припинення шлюбно-сімейних правовідносин, оскільки в одних випадках воно є очевидним благом, в інших належить до конче небажаних явищ. Розлучення або припинення фактичних шлю-

бних відносин є найбільш частим випадком припинення шлюбно-сімейних правовідносин.

Збереження шлюбу має сенс, тільки якщо у подружжя була міцна, морально здорова сім'я, заснована на любові, повазі, здатна пережити всі негаразди, що випали на неї. У деяких випадках сім'я перестає благотворно впливати на її членів і навіть викликає негативні реакції. Тому сімейне законодавство передбачає можливість припинення шлюбу.

Шлюб може бути припинений шляхом його розірвання за життя подружжя внаслідок волевиявлення одного з них або обох (у суді або в органах РАЦС). Зазначена підстава припинення шлюбу є найбільш розповсюдженою. Можливість припинення шлюбу на підставі волевиявлення одного або обох з подружжя є проявом принципу свободи шлюбу і рівності подружжя. Оскільки вступ до шлюбу здійснюється вільно і добровільно, то ніхто не може бути примушений до зберігання подружніх відносин, якщо їхні засади втрачені. При цьому розірвати можна лише шлюб, укладений у законному порядку, з дотриманням всіх умов та підстав його укладання, тобто тільки дійсний шлюб. Фактичне припинення шлюбу з метою подальшого непоновлення шлюбних відносин з точки зору закону не є розлученням. Тому при фактичному припиненні шлюбних відносин шлюб продовжує породжувати сімейні правовідносини, крім випадків постанови судом рішення про встановлення для подружжя режиму окремого проживання.

Режим окремого проживання може бути встановлений судом за заявою одного з подружжя або їх обох у випадку неможливості або небажання дружини та (або) чоловіка проживати спільно (ст. 119 СК України). Встановлення режиму окремого проживання не припиняє прав і обов'язків подружжя, встановлених Сімейним кодексом України, які дружина і чоловік мали до встановлення зазначеного режиму, а також прав і обов'язків, встановлених шлюбним договором.

Під припиненням шлюбу розуміють припинення у майбутньому правовідносин між подружжям, що виникли із зареєстрованого дійсного шлюбу, викликане певними юридичними фактами. Припинення шлюбу відрізняється від визнання останнього недійсним тим, що воно спрямоване на майбутнє, тоді як визнання шлюбу недійсним має зворотну силу і припиняє правові наслідки шлюбу з моменту його укладання.

Глава 5 (ст. ст. 38-47) СК України [1] регламентує питання щодо недійсності шлюбу, яким визнається шлюб, укладений при відсутності хоча б одного з

передбачених в законі умов для його укладення або при наявності хоча б однієї з перешкод для його укладення, що закріплюється в СК України.

Таким чином, недійсність шлюбу пов'язується з порушенням умов укладення шлюбу і не породжує прав та обов'язків подружжя. У зв'язку з цим визнання шлюбу недійсним означає припинення звичайних правових взаємовідносин, які законом допускаються тільки для дійсного шлюбу. Характер взаємовідносин між сторонами за таким шлюбом в принципі не має ніякого значення. При цьому глибока прив'язаність подружжя одне до одного не перешкоджає задоволенню позову про визнання шлюбу недійсним.

Відповідно до ст. 38 СК України підставами недійсності шлюбу є порушення вимог, встановлених статтями 22, 24 – 26 СК України, тобто, укладення шлюбу з порушення вимог закону щодо шлюбного віку (ст. 22), добровільної згоди на вступ у нього, його реєстрації з особою, визнаною недієздатною, або з особою, яка з інших причин не усвідомлювала значення своїх дій і (або) не могла керувати ними (ст. 24), додержання принципу одношлюбності (ст. 25), осіб, які не можуть перебувати у шлюбі між собою (ст. 26). При цьому слід зазначити, що вказана стаття не передбачає в якості однією з підстав визнання шлюбу недійсним приховання одним з подружжя тяжкої хвороби, а також хвороби, небезпечної для другої з них, їх нащадків, хоча така підстава передбачена ч. 5 ст. 30 СК України [2; С. 59].

Водночас не можна не зупинитися окремо і на понятті припинення шлюбу, яке має соціальне та правове значення. Так, під припиненням шлюбу розуміють припинення у майбутньому правовідносин між подружжям, що виникли із зареєстрованого дійсного шлюбу, викликане певними юридичними фактами. Сутність припинення шлюбу полягає в тому, що в силу певних об'єктивних причин (наприклад, смерть одного з подружжя, оголошення одного з подружжя померлим у встановленому законом порядку) або суб'єктивних причин (наприклад, розпад сімейних зв'язків, небажання одного з подружжя перебувати у шлюбних відносинах тощо) існування шлюбу як союзу двох осіб, поєднаних спільністю подружнього життя, припиняється. Іншими словами можна визначити, що припиненням шлюбу є припинення в майбутньому правовідносин між подружжям, яке виникло із зареєстрованого дійсного шлюбу, викликаними певними юридичними фактами.

В юридичній літературі зазначається, що припиненням шлюбу тих правовідносин між подружжям, які зумовлені фактом державної реєстрації право згідного шлюбу [3; С. 112]. Визначаючи правову природу припинення шлюбу, правознавці підкреслюють, що: 1) припинення завжди обумовлене певними юридичними фактами [4; С. 52]; 2) стосується правовідносин між подружжям, які виникли з дійсного шлюбу [5; С. 181]; 3) припинення шлюбу пов'язується із втратою чинності шлюбу [6; С. 54]. Проте, з останньою точкою зору не можна погодитися, оскільки припинення шлюбу у разі його розірвання відбувається внаслідок вольового рішення певної особи (наприклад, подружжям, рішенням компетентного органу), а не автоматично, адже без стороннього втручання шлюб не може втратити юридичну силу. Зазначене обумовлено тим, що припинення шлюбу поставлене під контроль держави і може здійснюватися тільки відповідними державними органами: державним органом РАЦС чи судом у випадках, прямо передбачених СК України [7; С. 16].

Саме тому припинення шлюбу є юридичним фактом, із яким закон пов'язує певні правові наслідки, які мають важливе значення, адже у разі припинення шлюбу припиняються особисті немайнові та майнові правовідносини подружжя, про що більш детально буде розглянуто у наступних підрозділах посібника.

Як зазначається в літературі, правовий зміст припинення шлюбу дозволяє визначити низку особливостей цього явища, зокрема, п'ять характерних ознак. Проте, уявляється, цей перелік не є вичерпний і дозволяє виділяти і інші характерні риси припинення шлюбу. Аналізуючи чинне законодавство України, а також синтезуючи різні підходи до визначення характерних рис припинення шлюбу, можна виділити наступні характерні риси припинення шлюбу:

1) Припинення шлюбу стосується виключно дійсного шлюбу, оскільки недійсний шлюб не потребує припинення, оскільки не зумовлює виникнення шлюбних правовідносин. У зв'язку з чим відповідно до ч. 1 ст. 43 СК України розірвання шлюбу, смерть дружини або чоловіка не є перешкодою для визнання шлюбу недійсним.

2) Припинення шлюбу зумовлене певними юридичними фактами (підставами), перелік яких визначений ст. 104 СК України: 1) смерть одного з подружжя або оголошення його померлим; 2) розірвання шлюбу.

3) Припиненню шлюбу, як і його укладання, притаманний аспект публічності, який полягає в тому, що лише відповідний державний орган (РАЦС або суд) може констатувати факт припинення шлюбу.

4) Припинення шлюбу не має зворотної сили у часі, у зв'язку з чим воно діє лише на майбутнє. Разом з тим, слід враховувати положення ст. 118 СК України, яка передбачає поновлення шлюбу у разі з'явлення особи, яка була оголошена померлою або визнана безвісно відсутньою.

5) Як правило, припинення шлюбу припиняє існування прав та обов'язків чоловіка і дружини як у сфері сімейних правовідносин, так і в інших сферах (наприклад, втрачаються особисті немайнові права та обов'язки подружжя, передбачені СК України; перестає діяти правовий режим спільності майна тощо). Разом з тим, деякі сімейні права та обов'язки, які виникли на підставі право згідного шлюбу, можуть змінюватися та зберігатися і після його припинення (наприклад, право на утримання після розірвання шлюбу; право іменуватися прізвищем, набутим у зв'язку з укладенням шлюбу тощо).

6) Припинення шлюбу завжди породжує настання певних правових наслідків майнового та немайнового характеру, які настають як для колишнього подружжя, так і інших осіб.

7) Припинення шлюбу може відбутися у будь-який момент, настання якого може бути обумовлене як об'єктивними (наприклад, смерть одного з подружжя або оголошення його померлим у встановленому законом порядку), так і суб'єктивними факторами (наприклад, розпад сімейних зв'язків). В свою чергу, припинення шлюбу може залежати від одного та/або обох подружжя, або взагалі не залежати від їхньої волі.

8) Припинення шлюбу, як правило, передбачає окреме проживання подружжя на майбутнє. Подружжя не проживають спільно після припинення шлюбу (в деяких випадках це момент може настати раніше) за винятком ситуацій, коли колишнє подружжя протягом певного періоду проживають спільно у спільній квартирі (будинку) до моменту вирішення питання щодо розподілу спільного майна. При цьому, навіть якщо подружжя проживає після припинення шлюбу шляхом його розірвання спільно, то цей період триває тимчасово.

Щодо недійсності шлюбу та підстав його недійсності, то глава 5 СК України містить вичерпний перелік обставин, які слугують підставами для визнання шлюбу недійсним, до яких належать: порушення умов укладення шлюбу (ст. ст.

22, 24 – 26 СК України); наявність при укладенні шлюбу обставин, що перешкоджають його реєстрації; реєстрація фіктивного шлюбу. При цьому, у залежності від того, які вимоги закону були порушені при укладенні шлюбу, останні поділяються на: абсолютно недійсні (ст. 39); шлюби, які визнаються недійсними за рішенням суду (ст. 40); які можуть бути недійсними за рішенням суду (ст. 41).

При цьому слід враховувати, що припинення шлюбу принципово відрізняється від визнання шлюбу недійсним, що обумовлено наступним:

1. Припинення шлюбу відрізняється від визнання останнього недійсним тим, що воно спрямоване на майбутнє, тоді як визнання шлюбу недійсним має зворотну силу і припиняє правові наслідки шлюбу з моменту його укладання. Іншими словами, у разі припинення шлюбу взаємні права та обв'язки подружжя припиняються з моменту припинення шлюбу, тобто на майбутнє. А при визнанні шлюбу припиняються права та обов'язки подружжя з моменту укладання шлюбу, тобто, вказане рішення спрямоване на минуле.

2. Правові наслідки, які настають у випадку припинення шлюбу, суттєво відрізняються від правових наслідків визнання шлюбу недійсним. Головна відмінність полягає в тому, що у недійсному шлюбі у подружжя не виникають взаємні особисті або майнові права та обов'язки. У зв'язку з чим набуте подружжям у такому шлюбі майно не може розподілятися між ними як спільне майно подружжя при розірванні шлюбу, оскільки це не вважатиметься їхньою спільною сумісною власністю, а підлягає розподілу за загальними правилами не СК України, а ЦК України про витребування майна з чужого незаконного володіння, стягнення безпідставного збагачення, двосторонньої реституції внаслідок визнання правочинів недійсними тощо.

Перебування у недійсному шлюбу є правопорушенням, що триває, у зв'язку з цим, визнання шлюбу недійсним є санкцією за протиправну поведінку. У тих випадках, коли обидва з подружжя або один з них діяли винно, це може бути захід відповідальності, а у разі відсутності вини осіб, які зареєстрували недійсний шлюб, - захід захисту (ст. 38 СК України).

Як випливає із змісту ст. 46 СК України, закон поряд із загальними (ст. 45) встановлює також спеціальні правові наслідки недійсності шлюбу, які застосовуються до особи, яка не знала і не могла знати про наявність перешкод для укладення шлюбу. У зв'язку з цим ст. 46 СК України передбачає винятки із загального правила про правові наслідки недійсності шлюбу, які стосуються добросо-

вісного чоловіка або дружини. Добросовісним чоловіком або дружиною є та особа, яка не знала і не могла знати про перешкоди до реєстрації шлюбу (наприклад, про недієздатність або про недосягнення іншим шлюбного віку тощо). При цьому добросовісність чоловіка чи дружини встановлюється в судовому порядку.

У разі, якщо особа не знала і не могла знати про перешкоди до реєстрації шлюбу, вона має право: 1) на поділ майна, набутого у недійсному шлюбі, як спільної сумісної власності подружжя; 2) на проживання у житловому приміщенні, в яке вона поселилася у зв'язку з недійсним шлюбом; 3) на аліменти відповідно до закону (статті 75, 84, 86 і 88 СК України); 4) на прізвище, яке вона обрала при реєстрації шлюбу.

При цьому ст. 46 СК України містить у собі вичерпний перелік правових наслідків недійсності шлюбу, які застосовуються для того з подружжя, хто не знав і не міг знати про перешкоди до реєстрації шлюбу, і розширеному тлумаченню не підлягає. Це означає, що при визнанні шлюбу недійсним за добросовісним чоловіком (дружиною) за його (її) бажанням можуть бути збережені лише права, які передбачені зазначеною статтею. Інших прав, що випливають з факту перебування у шлюбі (наприклад, права на спадкування) він (вона) не мають.

3. Якщо подружжя уклали шлюбний договір, то після визнання шлюбу недійсним він буде вважатися нікчемним з моменту його укладання. Для подружжя це буде означати, що їхній договір (шлюбний) не мав жодних юридичних наслідків. Якщо за умовами договору подружжя одержали один від одного будь-яке майно, вони зобов'язані будуть повернути отримане, а якщо зробити це не є можливим, то вартість отриманого підлягає відшкодуванню в грошовому еквіваленті. У разі припинення шлюбу шлюбний договір, навпаки, продовжує діяти.

4. У разі припинення шлюбу у судовому порядку (розірванні шлюбу) суд вживає відповідних заходів щодо примирення подружжя, тоді як при визнанні шлюбу недійсним такий захід взагалі не використовується.

5. Визнання шлюбу недійсним вважається таким з моменту набрання рішення суду про визнання шлюбу недійсним законної сили, тоді як припинення шлюбу може вважатися таким як з цього моменту (наприклад, у разі прийняття судом рішення про розірвання шлюбу, про оголошення фізичної особи померлою), так і з іншого моменту (наприклад, дати смерті фізичної особи, дати реєстрації припинення шлюбу в державному органі РАЦС).

Попри те, що такі правові категорії, як «припинення шлюбу» та «визнання шлюбу недійсним» принципово відрізняються одне від одного, все ж таки можна прослідити і деякі схожі моменти, зокрема:

1. В обох випадках кожен має право повернути своє дошлюбне прізвище.

2. Кожен може укладати новий шлюб.

3. В деяких випадках у разі визнання шлюбу недійсним можуть наставати такі ж правові наслідки, як і у випадку припинення шлюбу. Наприклад, укладання шлюбу з будь-якою особою; правові наслідки, які настають для добросовісного подружжя (ст. 46 СК України).

4. Діти, народжені у шлюбі, який в подальшому був визнаний недійсним або у шлюбі, якій був припинений, у встановленому законом порядку, мають такі ж самі права, а батьки – обов'язки (ст. 141 СК України).

Крім того, чинним сімейним законодавством України окремо виділяється така правова категорія, як «визнання шлюбу неукладеним» (ст. 48 СК України). До неукладених шлюбів відносяться шлюби, які зареєстровані з порушенням процедури реєстрації шлюбу, тобто у випадку реєстрації шлюбу у відсутності нареченої і (або) нареченого. Отже, для визнання шлюбу недійсним суттєвим є відсутність фактичного складу позитивних умов його укладення або наявність хоча б однієї з негативних умов, а для визнання шлюбу неукладеним суттєвим є порушення самої процедури реєстрації шлюбу, тобто, його реєстрація у відсутності нареченої (або) нареченого.

Присутність обох наречених при реєстрації шлюбу дає можливість зайвий раз переконатися у прагненні останніх укласти шлюб і добровільності такого рішення. Крім того, закон встановлює імперативну норму, відповідно до якої присутність нареченої та нареченого в момент реєстрації їхнього шлюбу є обов'язковою (ст. 34 СК України). Тому порушення цієї норми, а саме, реєстрація шлюбу за відсутності одного з наречених, присутність іншої людини як нареченого (нареченої), реєстрація за підробленими документами, за довіреністю тощо, не можуть свідчити про те, що шлюб укладений, а тому він не може бути визнаний недійсним. Між тим, реєстрація такого шлюбу відбувалася, проте це не свідчить про виникнення між нареченими прав та обов'язків подружжя, оскільки такого шлюбу юридично не існує.

Необхідно зазначити, що ст. 48 СК України носить імперативний характер, і не підлягає розширеному тлумаченню. Проте СК України окремо не регламен-

тує випадки, коли реєстрація або оформлення шлюбу було здійснено не уповноваженою на це особою чи органом. За таких обставин було б доцільно такий шлюб визнавати недійсним також.

Однак визнання шлюбу неукладеним не може відбутися без ініціативи заінтересованих суб'єктів, перелік яких наведений в СК України, які мають вчинити передбачені законом дії для того, щоб уповноважені особи визнали шлюб неукладеним. У зазначених вище випадках за заявою заінтересованої особи запис про шлюб у держаному органі реєстрації актів цивільного стану анулюється за рішенням суду. Неукладений шлюб не породжує ніяких прав і за жодних обставин не може бути визнаний дійсним, у зв'язку з чим при неукладеному шлюбі презумпції батьківства чоловіка матері не існує.

Висновки з дослідження і перспективи подальших розвідок у цьому напрямі. Отже, припинення шлюбу є юридичним фактом, із яким закон пов'язує певні правові наслідки, які мають важливе значення, адже у разі припинення шлюбу припиняються особисті немайнові та майнові правовідносини подружжя. Припинення шлюбу відрізняється від визнання останнього недійсним тим, що воно спрямоване на майбутнє, тоді як визнання шлюбу недійсним має зворотну силу і припиняє правові наслідки шлюбу з моменту його укладання. Правовий аналіз таких категорій, як «припинення шлюбу» та «визнання шлюбу недійсним» дозволяє визначити низку відмінностей між ними. Проте, уявляється, цей перелік не можна вважати вичерпним, у зв'язку з цим зазначене питання потребує подальшого дослідження.

Список літератури:

1. Сімейний кодекс України: Закон України від 10.01.2002 р. // Відомості Верховної Ради України. – 2002. - № 21-22.
2. Сімейний кодекс України: Науково-практичний коментар / За ред. Є.О. Харитонова, Х.: Одіссей. – 2006. – 552 с.
3. Сімейне право України: Підручник / За ред. Т.В. Боднар, О.В. Дзери. – К.: Юрінком Інтер. – 2016. – 520 с.
4. Сімейне право України: Підручник / За ред. В.С. Гопанчука. – К.: Істина. – 2002. С. 52.
5. Цивільне та сімейне право України:Підручник / За ред. Є.О. Харитонова, Н.Ю. Голубєвої. – К.: Правова Єдність. Всеукраїнська асоціація видавців. –

2009.С. 918; Сімейний кодекс України: Науково-практичний коментар / За ред. Є.О. Харитонова. – Х.: Одіссей. – 2006. – 585 с.

6. Болховітінова А.Б. Припинення шлюбу за законодавством України: дис.. …канд. юрид. наук: 12.00.03 / Болховітінова Анастасія Борисівна. – К. – 2009. – 210 с.
7. Сафончик О.І. Правове регулювання припинення шлюбу в Україні: автореф. дис.. …канд. юрид. наук: 12.00.03 / Сафончик Оксана Іванівна. – Одеса. – 2004. – 20 с.

Classification of the Theatrical Exposition and Methodological Approaches to the Study of Choreographic Exhibitions (On Materials of Theatrical Museums of the World)

Portnova T.V.,
Doctor of Arts, Professor of the Chair of Choreographic Art
Institute of Slavic Culture
Russian State University named after A.N. Kosygina

Abstract: The article reveals the artistic and aesthetic potential inherent in the material and visual artifacts associated with the ballet theater, stored in funds and exhibited in the expositions of the theater museums around the world. The entire artistic world of dance is viewed from the position of the main bearer of the theatrical idea at the level of perception by the spectator. Three major problem-thematic groups of museum collections are identified. These groups are the basis for classification of museum collections and represent the history of the ballet theater. Typology and variability of museum theatrical expositions, demonstrating the material world of a choreographic culture, are singled out (photographs, graphic and pictorial portraits of ballet dancers, sculptural images and statuettes of actors in roles, posters for performances, theater masks, book editions). Typology and variability of museum theatrical expositions leads to the creation of a new artistic product that ensures the expression of exclusive value through the authenticity of museum exhibits. The author, considering the subject field of exhibition expositions of specific museums of the theater, considers possible aspects of study.

Introduction

Nowadays, there is a certain tradition in the study of theatrical art. It is the methodology of taking information from the theriotic sources. The basis for study of ballet theater is often the material, imprinted on paper, canvas, sculptural material. The basis for the traditional classification of museum expositions is the method of its construction. The method of construction an exposition is the order of grouping of

exposure materials. This provision applies to the expositions of the theatrical and ballet subjects.

Photographs, engravings, paintings and sculptures, costumes and personal belongings of artists are priceless sources in the study of the history of ballet. Therefore, most of such items are stored in the funds of historical and theatrical museums of different countries. "State theater museums pursue the goal of collecting and studying the subjects of Russian theatrical art, antiquity and life in all areas of theater (drama, opera, ballet, pantomime, circus, booth, etc." [9, p.11] Theater museums are theatrical, scientific, cultural and educational institutions that collect, store, study, exhibit and publish monuments of theatrical culture. There are also specialized collections of museums, such as the State Central Theater Museum named after A. Bakhrushin (Moscow), the Museum of Theater and Musical Culture (St. Petersburg). Another category is the museums created at the famous theaters of world significance. The museum includes the Museum of the State Academic Bolshoi Theater, the Mariinsky Theater Museum, the Alexandrinsky Theater Museum, the Covent Garden Theater Museum (England), the Grand Opera Museum (France), La Scala in Milan (Italy), the Vienna Opera Museum (Austria) and etc.

Another group of collections that deal with the storage of pictorial material of dance historically took place at academic ballet schools. These are such museums as the Academy of the Russian Ballet named after A.Y.Vaganova, the Museum of the Perm State Choreographic School, etc. The listed expositions, which include exhibits of the dance culture, were the organizational base for the study. In this article an important group of sources were museum items dedicated to the ballet that are part of these collections.

Ballet iconography is one of the most important branches of theatrical studies. It is a science dealing with pictorial material, in which some or other aspects of the dance performance are reflected. Iconographic sources can answer important questions related to the history and technique of the ballet, ballet costume, various choreographic schools, choreography and culture in general.

Ballet Theater is a momentary performance. Each performance exists only at the moment of its reproduction. This ensures an understanding of the idea of historicity in the perception of the theater. The viewer in the theater has direct access, involvement in the work. The dance is not saved and exists only at the

current moment. Any transfer of dance to the film captures only the movements and magic of the art of dance disappears.

The Theater Museum has always attracted its special atmosphere associated with the mystery of the imaginary action. B.M. Piotrovsky noted that the second type of "theatricalization" is widely used by theatrical museums, which face the problem of showing the theatrical process. Because the theatrical process has a momentary character and directly depends on the personal contact of spectators and actors [10, p. 254]. For a long time, the ballet theater developed along with the dramatic theater. The ballet and drama theaters had the same repertoire, the same spectators. The ballet theater was an integral part of the structure of the plays of the 17th - 18th centuries.

The purpose of the article is to analyze the artistic and aesthetic features of museum exhibits dedicated to the dance, in the context of its specific features and belonging to an artistic culture.

The research tasks of the article are as follows:

- to study the structure of expositions and the classification of museum items related to the choreographic culture;
- to give an overview of the current state of dance collections and identify approaches to potential aspects of the study;
- to identify the sign properties of the exhibits included in the exposition of the museums of theaters;
- to highlight the universal properties of theatrical communication.

Research Methodology

The methodological basis of the research is a multifactorial analytical approach to understanding the theatrical exposition and the ballet exhibit in the context of modern conceptual methods of its study. The culturological approach applied in the article makes it possible to study museum objects of ballet subjects as an integral set of material and spiritual realities created in the course of historical development.

Research methodology also include: 1) studying the content of funds, the composition of theatrical collections; 2) the identification of objects of ballet subjects, its classification, analysis and photographing of exhibits. In addition, the methodological base of the study includes the main elements of the theory of museology (theory of documentation and theory of museum communication).

Classification of museum theatrical expositions

The theatrical museum, as a rule, has manuscript-documentary exhibits (books, records of libretto of plays, pictures of scenes from performances, artists, etc.) and images (sketches of scenery and costumes, video recordings). Using these resources, the researcher can understand the personality of the actor, the character of his actor's way.

The most frequently used today is the classification of the types of museum exposition, the basis of which is the method of construction the exposition.

Method of construction an exposition is the order of grouping and organization of exposition materials. There are three methods: systematic, ensemble and thematic. Each of the methods is the basis of the kind of museum theatrical exposition. The emergence of these methods of exposure is a long time process.

Items, submitted in accordance with the systematic method of exposure, are selected, interpreted and placed in accordance with the classification system of the profile direction of the exhibition or permanent exhibition presented in the museum. The main structural unit of such an exposure is a typological or systemic series. An illustrative example is the exhibition "Lawless Comet" by Maya Plisetskaya held at the Theater Museum named after A.A. Bakhrushin. The main roles of her stage life are traced in the consistently presented characters of Odette, Odile, Kitri, Carmen, Zarema, Isadora, Anna Karenina, Nina Zarechnaya, revived thanks to costumes, photos, videos.

The exposition complex of objects, called "vital" or "natural" is the basic structural unit of the ensemble exposition. It is an interior in which museum items are presented in the midst of their existence. This is typical for the memorial museums of theatrical figures, museums-apartments, museums-workshops of artists and directors. Apartment G.S. Ulanova, the great ballerina of the twentieth century, in the house on Kotelnicheskaya embankment in Moscow, became a museum. The atmosphere in the rooms is a continuation of the world that the ballerina was creating on stage. In the apartment there are all favorite things, photos, paintings, porcelain, furniture, books, gifts of friends and admirers of the great ballerina.

Thematic exposition reveals a certain theatrical theme, a plot, a problem, creates a museum image of the reflected phenomenon. The structural unit of the thematic exposition is a thematic-exposition complex, which includes objects of different types, united by the ability to visually demonstrate a specific conceptual

idea. An example of a thematic exposition is the exhibition "Grand Ball", held in the park "Tsaritsyno", dedicated to the ballad tradition of the Russian society of the 18th and 20th centuries. The exhibition featured original ball dresses, a collection of shoes, fans, handbags and other elegant ball accessories, as well as musical tools and notes from personal collections of the members of the Romanov Imperial House. The exhibits were provided by ten museums in Moscow and St. Petersburg.

Today, there were complex "museum configurations" covering the groups we examined. It is rather difficult to determine their place in the framework of one of the existing classification schemes. The development of conceptual ideas in the future will require the expansion of the exhibition structure in connection with the possible emergence of new areas of human activity and innovative technologies. Today museum items in the exhibition space are often included in a certain visual-conceptual series and action. In the future, the development of the theatrical exposition will go along the line of interpreting the meaning of theatrical exhibits.

Approaches to the study of choreographic heritage items

The theatrical exposition of museums is very diverse. The article considers the common features of the stock composition and exhibiting collections, highlighting the themes of dance.

The majority of theatrical expositions occupy documentary and artistic photographs, as well as portraits in roles performed by artists. Photographs are of great documentary and artistic value, since they give a visual representation of the figures of the theater, whose legacy played a big role in the culture of this or that era. Also graphic, pictorial and sculptural theatrical portraits of ballet dancers are an integral part of the museum heritage.

So, the museum of the Russian Ballet Academy named after A.Ya. Vaganova opened in 1957 was part of the Methodical Cabinet of the Choreographic School. [3] The first exhibits were photographs of the graduates of the Theater School, preserved from pre-revolutionary times and the lifetime portrait of the choreographer S. Didlo. There is also a valuable collection of iconographic materials, including a theatrical photograph of the period of the XIX-XX centuries, the painting of artists E. Wiesel, V. Svarog, S. Gershov, Yu. Pugachev. Specificity of such museums was affected by young scientists-culturologists: "Theater groups, which have become the history of the theater, have permanent exhibitions, deployed in a special room. Such

exhibitions introduce spectators to the history of the theater, and educate young actors and directors" [11, p. 259]. This group of exhibits also include portraits of theatrical figures in life and personal belongings of artists. Such things give an introduction about the spiritual and psychic world of the artist.

An interesting and rather rare item of the exhibition is a sculpture depicting artists in roles. Sculptural figurines depicting ballet dancers in dance and casts from the feet of famous dancers are especially spectacular. The plastic form in sculpture is important. In such exhibits it is necessary to emphasize the biodynamic characteristic of the artist's movement, to show the level of technique of classical dance. Three-dimensional perception allows to see the three-dimensional structure of plastics. Such collections have the Museum of the Bolshoi Theater and the State Theater of A. Bakhrushin [2].

History of the theater has long been associated with masks. Masks are found in the expositions of theatrical museums. Masks perform a personal function, demonstrate the psychological mechanisms of game modeling of the ballet role. Also, masks are used in the methods of teaching the actor. Cultural and art history analysis can be based on the use of modeling role in the mask as a method of self-knowledge, as an instrument of physical and psychological emancipation, and as one of the techniques for developing the actor's creative abilities. In the museum of the Milan theater La Scala, one of the expositions are masks from the ballet "Coppelia".

The director's sketches made by the artists or by the directors of the performances is a rich material for the analysis of the author's concept. This graphic material under close examination gives the key to understanding the compositional, semantic, stylistic parameters of the future issue, sketch, performance. Sketches of the choreographer O. Vinogradova to the ballet "Assel" by V.Vlasova represent a rhythmically multi-figure graphic fixation of a ballet performance in several sheets. The dance scenes depicted in the chart, shown in one general plan, look like frames recorded automatically or projected onto the film. These sketches are stored in the State Central Theater Museum named after A.A. Bakhrushin.

A high level of visual culture, in particular, costume and decoration explains the success and dignity of the theatrical performance. The decorator is a theater worker, a representative of the oldest theatrical profession. The value of the decorator is steadily increasing with the evolution of the art scene. The main concept of decorative art is the emotional connection of the design, the theatrical action.

Sketches of costumes and scenery, exhibitions have the energy of ideas, ideas, artistic fantasies. The theater relies on conditional forms of expression, it have a genetic predisposition to the methods of conditional direction [14, p.124].

Scenery for performances is a transition, when the individual, fictional world closes with reality. The largest artists of scenography, represented in the expositions of theatrical museums, disclose a wide panorama of the images of performances, the structure of their poetics, and the scenic direction. The generality of the creative processes of the artist and the director, which creates visible images of the play, is obvious. At the junctions of painting and drama there is a new "visual spectacle".

Attention of spectators always focuses on theatrical performances. Thanks to the creativity of the decorator, the spectacle is born from the elements and acquires a refined, beautiful form. The collection of the St. Petersburg Museum of Musical and Theater Culture has no analogues in terms of historical coverage, variety and value of exhibits, including the decoration of ballet performances. [1.12] The museum collection includes theatrical sketches by L. Bakst, A. Benois, A. Golovin, K. Korovin and other masters.

The assertion of three-dimensionality on the stage entailed the return to the theater of the layout, which is often exhibited in museums. Scenic design in breadboard models is considered more extensive. Lines, color, texture, shape, perspective, space and movement of the actor becomes the basis of meaningful interpretation in such expositions. excursionists should consider the internal space of the layout, paying attention to the topography of the stage tablet.

A mock-up (layout) is a working tool of an architect reflecting on the appearance of the theater. With the help of the layout you can check the effectiveness of the compositional decisions taken, trace the possibilities of creating new accents, and see the results of creative intentions. Composite color combination, dynamics of motion of searchlights and light spots in conditional scenery are of great importance in creating layouts. The architect, the production designer and the director are involved in creating the layout. A large collection of mock-ups is available at the Library-Museum at the Grand Opera in Paris.

The search for a costume is a serious stage in the work of a theater designer and actor. The costume in the theater is a work of art, which is an integral part of the scenography of the play. Stage costume is built on its own compositional principles, the laws of plastic organization. The clothes of the characters on the stage interact

with the actor's drawing of roles and with the author's idea. Focusing on the actor, his psychological condition, the designer in his sketches as it opens the aesthetic value of the composition, allowing you to feel the spatiality of the plastics, the versatility of shapes and silhouettes in its imaginative structure [4].

The costume in the ballet theater is associated with the scenery. Often the costume is made from the same materials as the stage environment. Their artistic stylistic interaction is achieved by technical pictorial means. The art of the theatrical costume, formed in the process of the theater's development, develops into an original school of mastery of artistic and plastic comprehension of the meaningful values of the stage image. Observing part of the expositions associated with the scenery and costumes, the visitors feel that they see the material embodiment of artistic ideas.

At the same time, decorative means restore the historical appearance of the performances. The viewer has the opportunity to examine in more detail the main directorial themes, the tempo-rhythmic drawing of images, in order to emphasize and highlight the significance of the graphic design. Almost all theatrical museums of the world have original ballet costumes. In the royal theater of Covent Garden costumes are even in the lobby at the entrance to the theater, exhibited in the windows.

Video films that shown in the halls of theatrical museums, are another kind of exposition material. Often such videos are interviews with artists, directors, artists, fragments of staging work, rehearsals. Such films become a powerful artistic component of the study, since the films are authentic. Video films significantly increase the effect of perception of the material. It can be shown before and after or in the middle of the exposition. The film material directly reflects the material of life. The museum, opened at the Vienna State Opera in 2005, is one of the most modern such facilities in the world. Using information terminals of the museum, visitor can get information about any performance that was on the stage of the Vienna State Opera since 1955.

Finally, theatrical posters are no less interesting at the exhibitions of the theater museum. Theatrical advertising developed along with the history of theater development. Advertising expanded the sphere of influence and attracted more and more viewers into the process of mutual communication. The lithographed drawing poster, made by first-class masters, invades the streets, coloring, illuminating the urban environment in the XIX century in Germany, England, France, Holland,

Belgium, USA. The artistic merits of the Art Nouveau style were especially noticeable in the posters to the ballets of S. Diaghilev's Russian Seasons of the late 19th and early 20th centuries. Posters included in exhibition expositions have undeniable communicative and artistic significance. N.A. Shifrin noted in his book "My work in the theater": "Not only artists and paintings make up museums, but museums also make artists significant" [16, p. 169].

The last kind of expositions are theatrical programs and book editions. In books, more information about the theater directors and artists. Book exhibits contains a theatrical collection of the New York Public Library, private collections of N.N. Lobanov-Rostovsky (Great Britain) [6,7,8,13,15], choreographers S. Lifar (Paris) [5] and J. Normayer (Germany). Books are documents of time, visible, real, possessing psychological and aesthetic qualities of reliability. The graphic genre, provided with an informational text part, is a more convincing document than a photograph.

Conclusion

The expositions of theatrical museums, conceptually constructed according to a certain principle, demonstrate the diversity of historical artifacts, forms, styles, genres, methods associated with the history of the development of the choreographic culture and characteristic of the ever-changing trends in art. Such diversity can only be assessed with a true inner culture, unity of mind and emotions. The material seen in the theatrical exposition generally forms a "divertissement". It remains in the memory of the viewer.

The penetration of the ballet theater into the museum leads to the erasure of the differences between the theater and the museum. Therefore, museum communication becomes theatrical. The active position of the viewer to the exhibit and the experience of direct experience are the characteristics of the museum.

Each unit of museum storage is an active part of the communicative process. The subjects of the exhibition are united by one meaning and transmit information. The creative activity of actors, directors, artists, composers, choreographers, recorded in various museum exhibits such as photography, sketching, sculptural images, video, allows the researcher, historian or simply theater lover to recreate the ideological, aesthetic, imaginative structure of the old performance. Only in the museum, the creativity of the actor is preserved in all individual uniqueness and

originality. Thus, the theoretical foundations of the article expand the field of historical and cultural knowledge and the problem field of museology for preserving and translating the spiritual component of the choreographic heritage concentrated in theatrical museums.

References:

1. Metelitsa N.I. (ed) (1989) Balet Peterburga - Petrograda [The ballet of Petersburg - Petrograd]. Leningrad, p.31. (In Russian).
2. Lushin S.A. (ed) (1986) Bol'shoy teatr SSSR. Istoriya: Opera, balet [Bolshoi Theater of the USSR. History: Opera, ballet]. Moscow: Planeta, p. 247. (In Russian).
3. Borisoglebskiy M. (1939) Materialy po istorii russkogo baleta. Proshloe baletnogo otdeleniya Peterburgskogo teatral'nogo uchilishcha [Materials on the history of Russian ballet. The past of the ballet department of the St. Petersburg Theater School]. Leningrad: Leningrad State Choreographic School, p. 355. (In Russian).
4. Yasulovich N. (1971) Gosudarstvennyy tsentral'nyy teatral'nyy muzey im. A.A.Bakhrushina [The State Central Theater Museum named after A.A. Bakhrushin]. Moscow: Art, p. 183. (In Russian).
5. Lifar' S M. (1994) Dyagilev i s Dyagilevym [Diaghilev with Diaghilev]. Moscow: Artist. Producer. Theater., p. 474. (In Russian).
6. Lobanov-Rostovsky N.D. (1982) Neskol'ko slov o moey kollektsii russkoy teatral'noy zhivopisi. Ottisk iz zapisok akademicheskoy gruppy v SShA [A few words about my collection of Russian theater painting. From the notes of the academic group in the United States]. New York, vol. XV, p. 336. (In Russian).
7. Lobanov-Rostovsky N.D. (1969-1975) Diaghilev and Russian theater artists. Catalog of the exhibition of paintings and drawings from the collection of N.D. Lobanov-Rostovsky. Layout. Photocopies. Xeroxes. RGALI.
8. Lobanov-Rostovsky N.D. (1968) Catalog of the exhibition in London. Materials for the ballets of Diaghilev. Drawings of scenery and costumes, portraits, posters. RGALI.
9. Mints N. V., Georgiev B.Kh. (1969) Theater museums in the USSR. Proceedings of the Research Institute of Museum Studies and Protection of Historical and Cultural Monuments. Moscow: Ministry of Culture of the RSFSR, vol. 23, p. 173.

10. Piotrovskiy M.B. (2005) Triumf muzeya [Triumph of the Museum]. St. Petersburg: SPbSU, p. 460. (In Russian).
11. Kult-Inform-Press (2002) Rossijskaja kul'tura glazami uchenyh: cb. Trudov molodyh uchenyh [Russian culture through the eyes of scientists: a collection of Proceedings of Young Scientists]. St. Petersburg: Kult-Inform-Press, vol.12.
12. Prestenskaya Yu.L., Sinel'nikova T.A., Khitrik A.A. (eds) (1998) Russkie sezony Dyagileva: Katalog vystavki [Diaghilev's Russian Seasons: Exhibition Catalog]. St. Petersburg: The Hyperion, p. 39. (In Russian).
13. D.V. Sarab'yanova (ed) (1988) Russkoe teatral'no-dekoratsionnoe iskusstvo. 1880-1930: iz kol. Nikity i Niny Lobanovykh-Rostovskikh: Katalog vystavki [Russian theatrical and decorative art. 1880-1930: collection of Nikita and Nina Lobanov-Rostovsky: Exhibition Catalog]. Moscow: Soviet Fund of Culture, p. 45. (In Russian).
14. Kkharitonov V.V. (1992) Vzaimodeystvie iskusstv [Interaction of arts]. Ekaterinburg: Ural State University, p. 124. (In Russian).
15. Boult E. (ed) (1994) Hudozhniki Russkogo teatra. 1880-1930: sobr. Nikity i Niny Lobanovyh-Rostovskih: Katalog vystavki [Artists of the Russian Theater. 1880-1930: collection of Nikita and Nina Lobanov-Rostovsky: Exhibition Catalog]. Moscow: Art, p. 420. (In Russian).
16. Shifrin N.A. (1966) Moya rabota v teatre [My work in the theater]. Moscow: Soviet artist, p. 276. (In Russian).

The Mechanism of Using the Principle of Polyparadigmality in the Reflexive Management of an Educational Institution

Nemchenko Sergiy,
Ph. D., Associate Professor of Berdyansk State Pedagogical University, Ukraine, Berdyansk,
Starokogko Olga,
Ph. D., Associate Professor of Berdyansk State Pedagogical University, Ukraine, Berdyansk

Abstract: The article examines the mechanism of using the principle of polypardigmality in the reflexive management of an educational institution, examines the role of reflection in this process and its main stages that makes it possible to use other educational paradigms both in educational and managerial process in the same conditions of the educational institution, with the determining role of one of the educational paradigms.

Keywords: paradigm, the principle of polyparadigmality, reflection, reflexive control.

Relevance. Major scientific discoveries are always connected with the change of educational paradigms, a radical change in the ideas about the object and subject of science, creation of new theories, justification of new concepts and their systems, research methods and procedures. Modern theorists are striving to create a universal paradigm for the management of an educational institution. On the one hand, there is a great variety of them, including the emergence of new competing educational theories and practices representing different paradigms. At the same time, "the innovative movement is falling apart into a huge number of mutually canceling and denying each other administrative initiatives" [2]. This situation makes it actual the solution of issues about the coexistence nature of educational paradigms of fundamentally different, and often of opposite direction, and links, as well as possible grounds for seeking their compatibility and organic synthesis or harmonization. First of all, it must be noted that the phenomenon of polyparadigmality in the theories and

practice of education is by no means always treated today as something quite natural, that is, by its essence as natural and necessary. Therefore, the present manifested and strengthened polyparadigmality in the sphere of education is often considered in the modality of probability and possibility categories desired or "allowed" by someone, that is, as an accident, rather than an objective necessity and regularity.

Analysis of researches and publications. The concept of paradigm was introduced into the science by G. Bergman, and found its subsequent development in the works by T. Kuhn, J. Agassi, S. Grof, I. Lakatos, K. Popper, S. Tulmina, P. Feyerabend, M. Finokyaro, J. Holton. The national scientific potential in the field of paradigmatic design of a new educational methodology is presented in the works by V. Andrushchenko, S. Goncharenko, I. Zyazyun, V. S. Klepko, V. Kryzhko and other authors. Issues of reflection and reflexive control were considered in the works by N. Alekseyeva, Y. Gromiko, A. Karpova, V. Shchedrovitsky. However, with all the diversity and abundance of works devoted to the comprehension of new educational paradigms, the principle of polyparadigmality, the role of reflection in these processes, in our opinion, they do not allow us to remove the oppositional and conflictual immanence inherent in different paradigms and to identify leading approaches in both theoretical studies and in educational practice and in the practice of an educational institution management, as well.

The aim of the article: to study the reflexive mechanism of using the principle of polyparadigmality in the reflexive management of an educational institution.

Statement of the main material: The real possibility of replacing the universal and unique paradigm with the plurality of educational paradigms that have the right to coexist in a common space makes it possible to talk about the polyparadigmality of modern education, which in turn does not imply an obligatory replacement and unambiguous opposition of pedagogical systems of different orientations.

Thus, the coexistence of polypardigmality is allowed in the same conditions of the educational institution, with the determining role of one of the educational paradigms. Polyparadigmality: it presupposes the possibility and necessity of using different approaches to the comprehension of the phenomena and processes it studies, provides a variety of researches, creates the possibility of considering the same phenomenon in different aspects, and reveals many facets in it.

All sciences are based on different systems in terms of the degree of "openness", i.e. ability to include one, two or more generally accepted theories. Among these approaches, in our opinion, the reflexive approach is distinguished that opens up fundamentally new productive opportunities for understanding and explaining the logic of an educational institution's development and its management, the simultaneous appearance, formation and deployment of educational paradigms of fundamentally different, including opposite, orientation, multiform ways of their interaction: from direct confrontation to different types of synthesis, both in the past and in the present, as well as for reasonable forecasts for their future destiny.

The principles of the reflexive approach to the study of the functioning and development of complex anthroposociocultural systems require, on the contrary, the recognition of a regular nonlinearity or, more precisely, in most cases, the variable multilinearity of these processes. Reflection is especially necessary in all those situations, the organization of behavior in which involves a choice, uncertainty, and the need to overcome them. "Reflexive stop" is nowhere so important, and reflexive processes and mechanisms are nowhere as important as at these "breakpoints of the behavioral continuum" [3].

The stoppage of activities occurs when it cannot be continued because activities do not produce the intended result and there is a need to use other tools to achieve the goal, to reconcile existing views on the problem that has arisen and to resolve the conflict. In fact, this point signals a critical state of the system, in which the system becomes unstable with respect to random influences and the uncertainty arises: whether the state of the system becomes chaotic or whether it transfers to a new, more differentiated and higher level of ordering – the process of self-organization will take place. Within the framework of the theory of self-organization, reflexive control is connected with the fact that the subject of management realizes itself and its activity "objectively" as an element of any objective situation of self-development and self-organization, and the object of management is an element of this objective situation. Thus, the subject of management becomes not the object of active impact, but the subject of changes, while the activity of reflection acts as an external practical activity in relation to which the practical activity becomes "internal". The subject of management has only one possibility – to carry out its activities. Stopping of the activity process leads to the need to make a decision about the further use of a particular paradigm, and this, in turn, actualizes reflexive processes-

fixation, removal processes, objectivation and reflexive wrapping processes. Fixation is necessary in order to fix a certain area of activity on which the problem has arisen. After this, the process of removal begins. If the subject of activity was previously a direct participant in the process, then, in relation to the previous activity, it becomes an independent observer, as if opposing itself in the past with itself in the present. In this way, going to the reflexive position takes place, the aim of which is to solve the problem and implement the transition from the past to the future. At the heart of entering the reflexive position, there is a need, first, to go beyond the usual activities, since it is no longer possible to carry them out, secondly, to go beyond the presentation and understanding of personal activity. Such a position is connected with the rejection of the habitual, natural understanding of oneself and one's activity – it is impossible to fulfill and represent a new situation in the activity, based on outdated views about it.

The analysis of personal actions in the system, which exists, or in the future system, the restoration of the past image and the construction of the image of the personal future, tracing the causes and possible consequences of own actions, redesigning the image of the future start the next stage of the reflexive process – the process of objectification [1].

"Objectivation of thought, when we understand it as an object, makes it possible to treat it as an object. That is, to apply to this object all the means, operations, actions, methods, which we apply when researching the object" [2].

The characteristic feature of objectification is that the object always acts as a whole. In the process of fixation, we can fix any moment of action, in general, any important element, and in the process of objectification the action itself is represented as a whole. Objectivation is the central process in the mechanism of reflection, characterizing objectification as a reflexive action (a set of procedures, techniques) that allow the transfer of "internal" processes of consciousness, thinking, understanding into the structures of objects, into their activity content [2].

The next stage is reflexive circulation. The subject returns to the original situation, but with new views and understanding of the new position. The reflexive process, as the completed act of consciousness, can be fixed in any sign form. Reflection allows to fix the moment of transition from the semantic structures of consciousness to the sign structures (the creation of the model – configurator – scheme, draughts, drawings, graphic projects, etc.) Reflection is in fact a specific

form of subjective activity. From this point of view, the process of reflection allows one to express work in appearance and transfer it to another one. Reflexive rotation is the process of transition from an understanding of the processes of activity (the internal aspect) to performing activities (the external aspect). This is the beginning of activity in a new self-managed direction.

Thus, one can determine that reflection is thinking of the past directed toward the future. Thinking of the past is not only a process of cognition, but also a correlation of the past experience of an individual with the present. Disclosure of the notion of "reflection" can be displayed as a scheme, a model-configurator: analysis (past) – design (modernity) – practice (future) [4].

The analysis is of particular importance in the holistic process of the reflection mechanism, since it is intended to expose the past experience of activity and to determine its desired state. It can be seen as the desire of the subject to look differently at its activities, to explore the ground on which ideas and assumptions arise regarding strategies for further self-managed development.

The process of designing takes place in the present and is directed to a future activity, changes the meanings of consciousness, creates new forms of activity, which by their consequences transform this activity and consciousness in indissoluble unity [5].

Reflexion is a mechanism of feedback in the life of a person; this is both a definite result, and a process that is associated with internal transformations – understanding and reinterpreting of stereotypes and overcoming them, creating a new content of consciousness.

Knowledge of the mechanisms of reflection contributes to the comprehension of the prerequisites, laws and mechanisms of activity, social and individual mode of existence, awareness of the paradigmatic foundations of the process of activity and its results. In the process of reflection, the process of transition of implicit knowledge into an explicit, formalized and logically dismembered one, re-thinking and restructuring of personal experience, a transition from the past to the future take place.

Conclusion. Thus, it is possible to conclude that the application of the principle of polyparadigmality in the management of an educational institution is based on a reflexive mechanism that facilitates the justified selection and use, as the

main, one of the existing educational paradigms in the specific situation of an educational institution management.

References:

1. Алексєєв Н.Г. Рефлексия // Seminarium Hortus Humanitatis. Рига / Н.Г. Алексєєв // Альманах – 2007. – №10.– с. 44-49.
2. Громико Ю. В. Миследеятельностная педагогика (теоретическо-практическое руководство по освоению высших образцов педагогического искусства) / Ю. В. Громико. - Мн.: Технопринт, 2000. - 376 с.
3. Карпов А.В. Психология рефлексивных механизмов деятельности / А.В. Карпов. – М.: ИП РАН, 2004. – 278 с.
4. Немченко С.Г. Сутність механізму процесу рефлексії та його структура / С. Г. Немченко // Молодь і ринок. – 2015. – № 1 (120). – С. 63–67 (86).
5. Щедровицкий Г.П. Рефлексия в деятельности / Г.П. Щедровицкий // Вопросы методологии. − 1994. − № 3/4. − С. 76−119. (131).

Instrumental Competencies of Future Teachers – Is (as) a Factor of Professional Training

Alla Kharkivska,
Municipal Establishment "Kharkiv Humanitarian-Pedagogical Academy" of Kharkiv Regional Council,
Yana Malyhina,
Ukrainian Engineering Pedagogics Academy

Abstract: The article is carried out an analysis of the competence-based approach, which is characterized by the broader boundaries of research and development, because it reflects best practices, takes into account the future requirements of the labor markets. Ways of targeting the learning process on the development of student's personality, the formation of its instrumental competencies are examined in the article. For example, the study of "General course of Physics" attempts to explain the formation of competencies of future teachers.

Keywords: competence approach, competency, competence, instrumental competencies.

Target setting. In modern conditions of innovative development of our State the fundamental change of educational paradigm exists. An educational establishment must not only give professional knowledge, but also form the variety of professionally relevant and socially important personal qualities (competencies) that describe the social portrait of the future specialist, contribute toward successful employment and further professional and personal growth of graduates.

The main task of higher educational establishments is to improve the quality of education according to modern and prospective implementation of competence approach. This task is associated with overcoming several problems that exist in the educational process. The main problems of designing and implementing educational programs, according to the author, are the following: preserving orientation information-knowledge model of higher professional education; weakened block of activity-competence learning outcomes (in particular, little attention is paid to the formation of the instrumental competencies of future professionals); declaratory

nature of the texts; understated assessment-diagnostic potential; lack of adaptability to the requirements of the modern school, that demand much of the graduates-future teachers; overload of higher educational content while maintaining the priority of academically oriented programs (over the professionally oriented); lack of personal focus of the educational process; "exclusion" from the technological and poor representation of basic skills (qualifications, competencies) that are of highly professional nature; a partial list of world tendencies in the development of higher education; prevalence of differentiated scientific view of the world, imbalanced with the processes of integration and strengthening the interdisciplinary studies.

Analysis of recent research and publications. As it is pointed out by S. Adam, A. Boreichuk, S. Bergan, D. Mink, S. Lisova, Georges T. Roos standard may not be enforced in the deployment of complex processes of diversification of higher education and what is more serve as the official reproduction norm of uniform amount of professionals.

The founder of the Swiss Research Institute, famous in Europe, an expert in the field of Labour Sociology Georges t. Roos says: ... It is necessary to have the competences. For someone who is looking for work, this means that it must be a universal worker (employee, who has “a portfolio of competences” – Portfolio-Worker): he should have a variety of skills, based on his own talents and recognized by the original combination of practical experience. Instead of performing the task the ability to solve problems is required. Workers are becoming increasingly independent with significant market responsibility [7].

Statement of the main material. Considerable attention of experts today is paid to the competence approach, that it is common to have more broad boundaries of research and development, it covers more than particular work requires; reflects best practices; takes into account the future requirements of the labor markets.

At the present stage the national education system is one of the priorities of our country development strategy. The democratic basis of the reforms has identified the degree of higher education development, which enables to detect the degree of the autonomy of the higher educational establishments, educational and personnel policy, implement the system of education in new stages of national education development that has the aim to train new formation specialists who know how to apply the knowledge and technologies in different spheres of activity motivated by the constant self-education.

Guideline preparation of competitive specialists, namely the future teacher, became correspondence technology training in high school to the principles of the Bologna process. In this regard, competence approach is based on the Ukrainian strategy of higher education modernization in the conditions of credit technology of training.

The competence approach refers to a method of education results modeling as norms of the quality standards of higher education. We presume that, in the framework of the competence approach all educational standards are covered: such as minimum content, requirements for graduates and maximum workload.

Competence approach combines the meaning of both terms "competency" and "competence".

Competence approach assumes that: 1) standards of higher vocational education act primarily as a result of the educational standards of education; 2) competence approach itself is a method of modeling and designing educational results and their reflections in the standard [3].

Competence approach requires the inculcating and developing in students a set of core competencies that define its successful adaptation in society. In addition competencies include the purely professional knowledge and skills that characterize the qualification of such qualities as initiative, cooperation, the ability to work in a group, communication skills, ability to learn, evaluate, think logically, and use the information.

According to the Bologna requirements of competency-based approach is implemented in the Dublin descriptors that are based on the five main learning outcomes: knowledge and understanding, practical use of knowledge and skills, the ability of making judgments, evaluating ideas and formulation of conclusions, skills in the area of communication and training.

In the framework of the proposed use (in the standards of new generation) of competence approach along with a category of "competency" you need to specify also the notion of "competence".

The competence is understood to mean the integrated characteristic qualities of the personality, the training of the graduate for the performance of activities in certain areas (of competences). Competency, as well as competence, includes cognitive (educational), motivational and emotional-volitional components.

Competence is a situational category, expressed in readiness to act in any specific professional (distressed) situations.

Purpose of the article: is to show how the formation of competencies in future teachers of municipal establishment "Kharkiv humanitarian pedagogical Academy" of Kharkiv regional Council while performing tasks at practical, lecture classes and club activity.

Competence is manifested in student-oriented activities. So the manifestation of competence is assessed on the basis of the total graduate`s skills formedness (that integratively reflects this competence) and its behavioral (psychological) reactions that are manifested in a variety of situations.

S. Bergan highlights: General competences are considered as the ability, based on knowledge, experience, values, aptitude, which is formed in all three types of educational practice: formal, informal.

General competence is sometimes called instrumental, impersonal and systematic" [2].

According to this in higher education within the Bologna process competencies differ in subject (related to the subject area) and general (for all courses, modules of the educational process). General competencies include instrumental competence, which includes: cognitive abilities (ability to understand and use knowledge and ideas); methodological capacity (the ability to organize and efficiently manage environmental factors (arrange time to build learning strategies), the ability to make decisions and solve problems); technological skills (skills related to the use of the equipment; computer skills and knowledge of information management); language skills (verbal or written communication or knowledge of a second language; interpersonal and system expertise.

Particularly instrumental competence consists of the following competencies: ability to analysis and synthesis; capacity for organization and planning; the availability of basic general knowledge; Basic knowledge for the profession; communication skills in your native language; communication skills in a foreign language; elementary computer skills; skills in information management; the ability to receive and analyze information from various sources; ability to solve problems.

Instrumental competence: is a set of competencies such as (the capacity for analysis and synthesis; the capacity for organization and planning; basic knowledge in different areas; thorough training on the basics of professional knowledge; written

and verbal communication in their native language; knowledge of the second language; Basic computer skills; information management skills (the ability to find and analyze information from different sources); solve problems; decision making) that perform the instrumental function.

Instrumental competence, namely, the competence of which they are composed, are well clarified and match for many approaches; for example, the technological competence (which is understood as the use of a personal computer) or linguistic competence (verbal and written communication).

For example, on the second and third years, students of Kharkiv humanitarian pedagogical academy (according to the curriculum) study the discipline "General course of Physics": attending lectures, practical classes, physics and mathematics club, etc. During training students will learn about the physical phenomena and the laws of physics, their applicability, the application of the laws in the most important practical applications; get acquainted with the main physical values, exploring their definition, content, methods and measurement of their units; conduct fundamental physical experiments, make the conclusion about their role in the development of science; aware of the purpose and principles of action of the major physical equipment.

In addition, such skills as working with instruments and equipment of modern physical laboratory; using various methods of physical measurements and processing of experimental data; conducting adequate physical and mathematical modeling, and application of the methods of physical-and-mathematical analysis to solve specific science and technical problems are formed in students. The students know the basic laws of physics; can apply for solving the problems arising in their.

This indicates that, while studying “General course of Physics”, the following instrumental competences are formed.

• ability to apply knowledge about physical objects and phenomena in practice, including nominate hypothesis, formulate the theoretical physical models, conduct analysis of the limits of their use;

• ability to plan and conduct physical experiments adequate experimental methods, to assess the precision and accuracy of measurements, analyze the physical meaning of the obtained results;

• ability to use knowledge of the basic physical theories to solve their fundamental and practical tasks, independent acquisition of knowledge in physics, for

the understanding of the principles of appliances operation and devices, including going beyond the competence of particular direction;

• willingness to apply analytical and numerical methods of physical tasks solution of using languages and systems of programming toolkits for computer modeling;

• ability to use knowledge about the structure of matter, physical processes in substance, different classes in natural substances to understand the properties of materials and mechanisms of physical processes occurring in nature;

• possess the mathematical and natural - scientific culture, including in the field of physics, as a part of a professional and universal culture;

• ability to carry proof of assertions as a part of cognitive and communicative functions.

As you can see formed instrumental competencies of future teachers will need to be formed not only while studying at the University, but also during professional activities – working in educational establishments: schools, vocational schools, colleges etc.

Georges T. Roos believes that… in the future work will not only mean completing a task, but “problem solving” and “project management”. A new form of labor requires the ability to think in categories of process (prozesshuft) and be able to determine the purpose of the course of the case. The ability to think of different scenarios and act with consideration of several alternatives is needed. Creative teaching is the central task of the future. It should give the opportunity to the person of the future to take new decisions, to find new ways and generate new ideas [7].

“...professionalism ... is still a significant indicator of identity in our society” [6, 8].

Competence describes the ability of a person (specialist) to realize his human potential for professional activity.

Instrumentall competencies of future teacher is the desire and ability (willingness) to realize his full potential (knowledge, skill, experience, personal qualities etc.) for successful creative (productive) activity in a professional and the social sphere shown by him in practice, fully consciousness of its social importance and personal responsibility for the results of his activity, the need for its constant improvement. In the manual Prime (Research and Development) the concept of "competent, competency, competence are distinguished.

Competency (adjective) in the sense of high activity ("competent person").

Competency (noun): to be competent ("competence of Pedagogy", "teacher competence").

Competence (noun) has a double meaning: tasks performed by some entity (for example: "implementation of laboratory work") and the personal quality of some entity ("leadership", "discernment"). Both last meanings appeared in the United States. In addition, highlighting the wide and narrow views on competence, the narrow view means adherence to rules and procedures, the use of technical/professional skills for performing common tasks; wide view provides the requirements that are greater than are needed for a particular job, corresponding to the best existing practice and future labor-markets.

It is about two approaches to competences: reflective (reflection of current practices and what people can do in the present) and strategic (competence determined by the prediction of future needs. and there are stimulating, aimed not only at what is happening "here and now") [5].

Expert on the Bologna process of the European Council Stephen Adam (University of Westminster), a well-known researcher of educational outcomes and competencies, believes that "competencies and competences to a certain degree are used in conjunction with learning outcomes. Competence may broadly refer to the abilities, skills, capabilities, understanding etc. Competent person is someone with sufficient skills, knowledge and abilities. Some scientists take narrower point of view and equate competence only to the skills acquired in the process of preparing" [4].

Steven Adam states that this term has no single understanding, TUNING project stipulates that competence and skills include knowledge and understanding "(theoretical knowledge in the academic area, the ability to know and understand)," the knowledge of how to act "(practical and operational application of knowledge in specific situations) and the knowledge of how to be (values that are an integral part of perception and living with others in a social context).

"Competence," as Stephen Adam thinks, represent a combination of characteristics (for knowledge and its application, skills, responsibilities and positions and are used for the description of the level or degree to which a person can demonstrate them). In this context, the competence or the set of competencies means that person can demonstrate certain abilities or skills and perform a task so

that it will assess the level of achievement. Competence can be demonstrated and, consequently, be assessed [4].

So, note the following:

1. You can explore that most of the definitions are based on the fact that: instrumental competence of future teacher – is a unity of theoretical knowledge and practical activity.

2. Instrumental competence can be regarded as the most common to describe the results of education. In this sense, they:

• exclude interference in the educational process, methods and technologies;

• contribute to the comparison and the confirmation of degrees while respecting the autonomy of the institution, its capacity for innovation and experimentation (establish general performance level);

• contribute to the development of training programs (the process of their design begins with the identification of learning outcomes);

• used for internal and external quality assessment of higher education using the identifier of the key competencies, namely: the capacity for analysis and synthesis; the capacity for organization and planning; Basic knowledge in various areas; thorough training on the basics of professional knowledge; written and verbal communication in their native language; knowledge of the second language; basic computer skills; information management skills (the ability to find and analyze information from different sources); solving problems; decision making.

3. Availability of the prevailing instrumental competencies of future teachers is a major factor in their professional training.

References:

1. Boreichuk A. V. Zmistovo-strukturni osoblyvosti instrumentalnykh kompetentnostei maibutnikh yurystiv / A. V. Boreichuk // Psykholoho-pedahohichni osnovy humanizatsii navchalno-vykhovnoho protsesu v shkoli ta VNZ. – 2016. – Vyp. 1. – S. 19–25.
2. Koler YU. Obespechenie kachestva, akkreditacyi i priznanie kvalifikacij kak kontrol'nye mekhanizmy Evropejskogo prostranstva vysshego obrazovaniya / YU. Koler // Vysshee obrazovanie v Evrope. – № 3. – 2003.

3. Lisova S.V. Profesiina pedahohichna osvita: kompetentnisnyi pidkhid: mono-hrafiia / za red. O. A. Dubaseniuk. – Zhytomyr: Vyd-vo ZhDU im. I. Franka, 2011. – S. 34-5.
4. Stiven Adam «Peredovyi dosvid YeS v haluzi rozrobky ta vykorystannia standartiv vyshchoi osvity» / Adam Stiven // Mizhnar. konf.: «Uzghodzhennia osvitnikh standartiv ta prohram Ukrainy z NRK» 2 liutoho 2017 roku. – K.: Kyivskyi nats. un-t im. T.H. Shevchenka, 2017.
5. Model of Competence. Which reflects the needs of employment. Prime. Research and Development. 1999.
6. Münk Dieter. Beruf und Kompetenz // Kompetenzentwick-lung in der beruflichen Bildung. Leske + Budrich, Opladen 2002.
7. Roos T.G. Die Arbeitswelt im Jahre 2020: Was bedeutet sie für die Bildung (Leicht geändert für Thurgauer Zeitung, 18 Juni 2002).
8. Kharkivska, A. A. Teoretychni ta metodychni zasady upravlinnia innovatsiinym rozvytkom pedahohichnoho VNZ: monohrafiia / A. A. Kharkivska. – Kh.: KhHPA, 2011. – 364 s.
9. Kharkivska A. A. Motyvatsiia maibutnikh uchyteliv fizychnoho vykhovannia do profesiinoi diialnosti ta samorozvytku osvity / A. A. Kharkivska // Visnyk LNU imeni Tarasa Shevchenka. Seriia: Pedahohichni nauky”: zb. nauk. pr. / LNU im. T. Shevchenka, 2017. – № 153. – S. 150–155.

Prosodic Means as the Criterial Determinants Enabling the Formation of the Future Translators' Professional Competence

Bogush Alla Mykhailivna,
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,
Full Member of the National Academy of
Pedagogical Sciences of Ukraine,
Chairperson of the Faculty of the
Theory and Methods of Preschool Education,
State Institution "South Ukrainian National Pedagogical University
named after K. D. Ushynsky",
26 Staroportofrankivska Str., Odesa, Ukraine,
Korolyova Tetiana Mykhailivna,
Doctor of Philological Sciences, Professor,
Chairperson of the Faculty of Translation,
Theoretical and Applied Linguistics,
State Institution "South Ukrainian National Pedagogical University
named after K. D. Ushynsky",
26 Staroportofrankivska Str., Odesa, Ukraine,
Popova Oleksandra Volodymyrivna,
Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor at
the Faculty of Translation,
Theoretical and Applied Linguistics,
State institution "South Ukrainian National Pedagogical University
named after K. D. Ushynsky",
26 Staroportofrankivska Str., Odesa, Ukraine

Abstract: The article is devoted to the study of prosodic means as the criterial determinants facilitating the formation of the future English-language translators' professional competence. The correlation mechanisms between prosody and communicative types of sentences are specified; a number of factors

influencing their final prosody contour are represented; some kinds of prosody functions interaction are described. The effectiveness of the experimental training targeted to the English-language translators in the field of the English ↔ Ukrainian interpretation (oral translation) was proved in accordance with particular criteria (professional competency in the field of oral-written translation, professional competency in the field of oral translation) and indicators (phonological indicator, audial indicator, oral transfer indicator).

Keywords: professional competence, translators of English, interpretation, professional skills, criteria, indicators, semantics of prosodic means, prosody functions interaction.

Просодические средства как критериальные детерминанты формирования профессиональной компетентности будущих переводчиков

Аннотация: Статья посвящена проблеме изучения просодических средств как критериальных детерминантов формирования профессиональной компетентности будущих переводчиков английского языка. Экспериментальная педагогическая подготовка будущих переводчиков английского языка основывалась на фонетических исследованиях, которые позволили: а) специфицировать корелляционные механизмы между просодией и коммуникативными типами предложений; б) определить ряд факторов, влияющих на их финальный просодический контур; в) описать некоторые виды взаимодействия просодических функций.

Выявлены механизмы корреляции просодических моделей с различными сферами семантики речи. Ключевыми определены такие положения: большинство коммуникативных типов предложений демонстрируют взаимодействие с просодическими маркерами оценочности, которые соотносятся семантически с определенным коммуникативным типом; оценочность разделена на два класса, которые различаются в зависимости

от наличия / отсутствия «своих собственных» просодических конструкций; просодическая актуализация оценочных комплексов.

Определено, что механизм, ответственный за финальный просодический контур, не является уникальным и зависит от ряда факторов: наличие / отсутствие «своих собственных» просодических моделей в оценочных значениях; степень стабильности корреляции между этими моделями и семантикой; степень интенсивности семантического характера, которая актуализируется посредством просодической модели; степень сходства исходных просодических структур; степень подобия функций языков. В зависимости от этих факторов взаимодействие функций просодии представлено в таких формах: нейтрализация, доминирование, равноправие и подчинение.

Учитывая значение исследованной фонетической компоненты в процессе подготовки будущих специалистов в сфере перевода в области устного перевода, была разработана методическая система по обучению будущих переводчиков корелляционным механизмам между просодией и коммуникативными типами предложений, а также видам взаимодействия просодических функций в контексте переводческой деятельности.

Эффективность экспериментальной подготовки будущих переводчиков английского языка по формированию профессиональной компетенции в области устного перевода (критерий) доказана в соответствии с определенными показателями (фонологический, аудиальный, устно-трансферный).

Изучение специфики подготовки переводчиков в высшей школе в контексте формирования их профессиональных умений (с учетом современных социально-экономических требований) в рамках реализации проектов академической мобильности рассматривается как перспективное направление дальнейших педагогических исследований.

***Ключевые слова**:* профессиональная компетентность, переводчики английского языка, устный перевод, профессиональные умения, критерии, показатели, семантика просодических средств, взаимодействие просодических функций.

Просодичні засоби як критеріальні детермінанти формування професійної компетентності майбутніх перекладачів

Анотація: Статтю присвячено проблемі вивчення просодичних засобів як критеріальних детермінантів формування професійної компетентності майбутніх перекладачів англійської мови. Експериментальна педагогічна підготовка майбутніх перекладачів англійської мови ґрунтувалася на фонетичних дослідженнях, які дозволили: а) уточнити кореляційні механізми між просодією і комунікативними типами пропозицій; б) визначити низку чинників, що впливають на їх фінальний просодичний контур; в) описати деякі види взаємодії просодичних функцій.

Виявлено механізми кореляції просодичних моделей з різними сферами семантики мовлення. Ключовими визначені такі положення: більшість комунікативних типів речень демонструють взаємодію з просодичними маркерами оцінності, які співвідносяться семантично з певним комунікативним типом; оцінність розподілена на два класи, що відрізняються залежно від наявності / відсутності «своїх власних» просодичних конструкцій; просодична актуалізація оцінних комплексів.

Визначено, що механізм, відповідальний за фінальний просодичний контур, не є унікальним і залежить від низки чинників: наявність / відсутність «своїх власних» просодичних моделей в оцінних значеннях; ступінь стабільності кореляції між цими моделями і семантикою; ступінь інтенсивності семантичного характеру, яка актуалізується за допомогою просодичної моделі; ступінь подібності вихідних просодичних структур; ступінь подібності функцій мов. Залежно від цих чинників взаємодію функцій просодії репрезентовано в таких формах: нейтралізація, домінування, рівноправ’я і підпорядкування.

З огляду на значущість дослідженої фонетичної компоненти в процесі підготовки майбутніх фахівців перекладу в галузі усного перекладу, було розроблено методичну систему з навчання майбутніх перекладачів коре-

ляційних механізмів між просодією і комунікативними типами речень, а також видів взаємодії просодичних функцій в контексті перекладацької діяльності.

Ефективність експериментальної підготовки майбутніх перекладачів англійської мови з формування професійної компетенції у галузі усного перекладу (критерій) доведено відповідно до певних показників (фонологічний, аудіальний, усно-трансферний).

Вивчення специфіки підготовки перекладачів у вищій школі в контексті формування їхніх професійних умінь (з урахуванням сучасних соціально-економічних вимог) в рамках реалізації проектів академічної мобільності розглядається як перспективний напрямок подальших педагогічних досліджень.

Ключові слова: професійна компетентність, перекладачі англійської мови, усний переклад, професійні вміння, критерії, показники, семантика просодичних засобів, взаємодія просодичних функцій.

Introduction. Interpreting or oral translation occupies a leading position in the training system targeted to the future translators of any language nowadays due to rapid integration of Ukraine into the European Union. Oral communication saves time for writing official letters, information leaflets, notifications, which enables negotiating parties to constructively collaborate in diverse spheres: political, economic, cultural, scientific, educational, *etc*. Interpreters are meant to be mediators in this significant activity both at the state level and at the level of inter-state cooperation.

The key prerequisites for students' academic success in interpreting are stipulated by properly organized educational process according to the specificities of each above mentioned type of translation. Therefore, theoretical research and practical verification of efficient pedagogical means, forms and methods facilitating the formation of the future translators' professional competence within the system of university training confirms the urgent demand for the determination and grounding of a corresponding set of class and / or extra-class constituents of their professional speech training.

Solving the problem arising due to differences between demands of different spheres for specialist's profile (a set of professional competences) and curricular targets of a university where future specialists are trained can contribute into Ukraine's development as a modern Europe-oriented country. This problem predetermines the **aim** of the article – to present an experimental training targeted to the English-language translators in the field of the English ↔ Ukrainian interpretation (oral translation) in accordance with the European standards and needs. The solution of the **tasks**, as follows, facilitates achieving the aim: 1) to study prosodic means as the criterial determinants facilitating the formation of the future English-language translators' professional competence; 2) to substantiate the elaborated criteria and indicators within the experimental training of the future translators of English in the field of interpretation.

Among **research methods** we can single out these ones: both *theoretical and practical analyses* of psychological and pedagogical experience in the viewpoint of the research in order to substantiate the scientific and methodical support which could help to form professional competency of the future translators of English in the field of interpretation.

The framework of the research presupposed also the use of these empirical and theoretical methods: *experimental phonetic research, linguistic-and-translation analysis* and *quantitative analysis*. The experimental phonetic research made it possible to reveal the mechanisms of prosodic models correlation with various spheres of speech semantics. The linguistic and translation analysis of different audio texts enabled the assessment of the students' deep / superficial understanding of the original texts, the communicative function of utterances and translation strategy / tactics, students' skills / abilities to use adequate translation means. The quantitative analysis facilitated establishing an appropriate ratio of the outcomes within the pre-experimental and post-experimental stages of the above mentioned training.

Interpreting is considered to be one of the most difficult activities connected with the perception and transfer of information. The designated type of translation constitutes the psycholinguistic classification offered by L. Barkhudarov [1,

c. 46–49] alongside with these types: written-written, oral-oral, written-oral, oral-written.

Some domestic scientists emphasize the development and improvement of future translators' skills of listening comprehension aimed at understanding the content as well as translating audio texts (based on the lexico-grammar contents), imitating intonation in reading (I. Nabokov, L. Chernovatyi and others), giving their preference to teaching students speaking with regard to the intonation of utterances (O. Vasylchenko, M. Vozna, A. Gaponov, H. Myram, N. Petrenko, N. Khomenko and others) but they do not propose any exercises aimed at the semantic analysis of the audio texts intonation in terms of the implicit meaning of evaluation markers.

While interpreting, a translator is to keep to moral principles of oral communication: an interpreter is to keep to ethics of oral communication, to respect freedom of a client without restricting his / her dignity; an interpreter (while performing consecutive and simultaneous kinds of interpretation within international contacts, at the diplomatic level, to be more precise) is to fulfill diplomatic powers: has no right to break accuracy of the original content in order to maintain diplomatic relationship and prevention of misunderstandings and conflicts; an interpreter has no right to interfere with parties' relations or express his / her viewpoints concerning the original text; an interpreter has no right to react to communicant's emotional or individual defects, though he / should neutralize (defects) and transform them in the target text in compliance with the literary norm of the target language; an interpreter is to observe decency and cleanliness in clothes and exterior appearance (hairstyle, makeup, etc.) [3].

In the presented research a systemic analysis of some problems related to semantics of prosodic means is made [4]. This problem causes much difficulties since either of the aspects mentioned above (semantics characterized by its poly significance and tight connection with many linguistic categories, on the one hand, and prosody with its multiple functions and low degree of formalization as to semantics, on the other) presents a very complicated system. It should be mentioned that the interaction of these two factors make the research much more difficult.

Modification of intonation in conveying various semantics differs greatly in the two languages under analysis: English and Ukrainian. This phenomena is distinctly seen in intonation specificity of different *communicative* types of sentences. Thus the Ukrainian speaker's speech should not imitate the alteration of Ukrainian melody, loudness and tempo characteristics when speaking English. Such a misusage of intonation will lead to misunderstanding turning a question into a statement, a request into an order, a greeting into parting and so on. According to the original investigation of the authors it can be stated that the intonation of a communicative type of a sentence is closely connected with the attitudinal meaning expressed by the speaker in a speech act. For example, doubt accompanied by a fall-rise in an English statement will take a rise in Ukrainian; a fall-rise in Ukrainian turns an English statement conveying the attitude of doubt into a question.

Therefore, when training Ukrainians to speak English one should pay special attention to distinctive features in intonation of the two languages under analysis. Semantic adequacy (conceptual fidelity) is of primary importance for a person learning a foreign language; in this connection, one should remember prosodic distinctions in the contacting languages that is one of the most important factors for semantic integrity of the utterances. The fact that semantics of intonation can cause misunderstanding makes intonation a strong point that needs a close examination.

The experimental phonetic research carried out made it possible to reveal the mechanisms of prosodic models correlation with various spheres of speech semantics. The key points are as follows: (1) most communicative types of sentences demonstrate interaction with the prosodic markers of attitudes that correlate semantically with a certain communicative type; (2) attitudes are divided into two classes which differ according to presence /absence of prosodic constructions of "their own"; (3) prosodic actualization of attitudinal complexes.

As to the issue of prosodic correlates of attitudes (2) it is to be stated that the attitudes aimed at expressing definite attitudinal and emotional state are included into the first group. These attitudes possessing the prosodic correlates form the invariant basis of attitudinal prosodic models. The other group comprises the attitudes that exploit the prosodic models of the first one.

The correlation mechanisms between prosody and communicative types are regarded as the invariant fundamentals of prosody patterns semantics. The patterns variety can be caused by a number of factors: polysemy of either prosodic pattern

and their synonymy. Prosody polysemy is actualized in two ways – meaning and function. The first one is connected with such universal phenomena as homonymy, hyponymy, meaning transfer. Polyfunctionality is reflected in prosodic functions mutual interaction (attitudinal, logical, semantic, communicative, syntagmatic delimitation, syntagmatic unification).

The analysis of correlation between the prosodic means and semiological units is complicated by the fact that in a communicative process various complexes of attitudes are simultaneously expressed (3). The examination of English and Ukrainian speech demonstrated the reliable data of attitudinal complexes acoustic correlates being recurrent, their degree of stability and the importance of prosody components while expressing attitudinal complexes. The most interesting are the following conclusions: the state of prosody markers stability depends on the place the attitudinal component occupies in the semantic field hierarchy – the prosody of the initial elements dominate in a complex of attitudes.

Alongside with the above-mentioned reasons of polysemy in prosody semantics interpretation is the fact of prosody interaction with non-prosodic means. The structure of the last ones is homogeneous with prosody (in origin) in the way of expression but heterogeneous in respect to prosody as to the meaning (and functions).

The research resulted in the statement that the mechanism responsible for the final prosody contour is not unique and depends on a number of factors: • presence / absence of prosodic models “of their own” in attitudinal meanings; • stability degree of correlation between these models and semantics; • degree of semantic character intensity actualized by a prosodic model; • degree of the initial prosody structures resemblance; • degree of the combined functions language nature sameness.

Depending on these factors prosody functions interaction exist in the form of neutralization, domination, equality and subordination.

In spite of some specific prosodic peculiarities in either of the two languages where prosody fulfills several functions simultaneously the character of “prosody-semantics” correlation in both languages is the same. The most important features of this mechanism can be qualified as language universals.

The analysis of functional and semantic factors influencing the prosody models degree of stability demonstrates different potential of prosody functions effect. Most stable are prosody patterns responsible for attitudinal and emotive

functions. The status of other functions changes from a subordinating (syntagmatic delimitation) to the dominating one (emotional state of the speaker). Therefore, generalizing prosody contour as a polysemantic phenomenon preserves the relevant prosodic characters of the dominating function.

Taking into consideration the proposed methodological ground, "the competence-oriented approach to educating future specialists of different branches being the main one" [2], there have been elaborated some criteria of the future English-language translators' professional competence which comprised three particular competencies (criteria): the professional competency of the future English-language translators in the field of written translation; the professional competency of the future English-language translators in the field of interpretation (or oral translation); the professional competency of the future English-language translators in the field of written ↔ oral translation.

There was conducted **experimental work** involving third-year students majoring the in English ↔ Ukrainian translation (about 30 students). The experiment consisted of four stages: 1) pre-testing of the students (in order to determine the level of their basic knowledge and skills in oral translation; 2) preparatory training course intended for the future translators of English according to combined (interactive and traditional) authors' teaching methods; 3) after-testing; 4) assessment of the students' outcomes.

As for the experimental work, 30 students of the foreign languages departments were divided into experimental (EG) and control (KG) groups. The knowledge and skills obtained by the future translators after the preparatory training course constituted *the professional competency of the future English-language translators in the field of interpretation* (criterion) represented by these *indicators*:

- *phonological* – students' awareness of the English and Ukrainian phonetic systems; their abilities to pronounce correctly linguistic units of segmental and supersegmental levels according to the rules stipulating the use of different kinds of stress; to fix certain sounds, words, phrases and sentences in graphic form by means of the English and Ukrainian languages; to transcribe linguistic units; to decipher

prosody patterns responsible for attitudinal and emotive functions; to differentiate prosody functions interaction while dealing with audio texts;

- *audial* – students' awareness of psycholinguistic regularities of generation and perception of the English and Ukrainian oral text / discourse; their abilities to aurally understand the main idea, the general meaning and details of multi-genre English material (debates, official reports, discussions, (non)-official negotiations, telephone conversations, radio- and TV programs, etc.), interlocutor's communicative intention by prosody as well as to keep the perceived information in the random access memory;

- *aural transfer indicator* – awareness of the psycholinguistic features of the process of oral English-Ukrainian and Ukrainian-English translation (consecutive interpretation) and auxiliary means of encoding information; bilingual skills to quickly switch from English into Ukrainian and from Ukrainian to English; the ability to synchronously perceive the oral text (English, Ukrainian) text and reproduce the text orally in the language of translation (English, Ukrainian) using the system of translator's modified shorthand.

To our regret, there has not been found out any scientific issues on the peculiarities of the English translators' / interpreters' professional training in the sphere of prosodic means decoding within the modes of: neutralization, domination, equality and subordination. Thus, we intend to specify the contents of the teaching / learning process targeted to the would-be translators of English in the sphere of oral translation.

The academic success turned out to be stipulated by the use of the competence-oriented and context-centred approaches to the educational process and combination of traditional (lectures, practical classes and seminars) and new interactive methods / forms of teaching / learning: interactive lectures; interactive business / role playing games; interactive workshops, seminars – panel discussions involving native speakers. Let us consider some of them.

Lecture-workshop "Intonation modification: topical issues".

Objective: to improve the students' knowledge regarding the intonation modification in English and Ukrainian (semantics conveying, semantics of prosodic means); to stimulate their phonological abilities.

Course of performance. The students were acquainted with modification patterns of intonation while conveying various semantics in English and Ukrainian; the intonation specificity depending on different communicative types of sentences. They were given examples demonstrating the alteration of Ukrainian and English melody, loudness and tempo characteristics. The future translator dwelled upon the stated fact that the intonation of a communicative type of a sentence is closely connected with the attitudinal meaning expressed by the speaker in a speech act; compared the intonation of the Ukrainian and English speakers. Among the most widespread attitudinal meanings, they singled out these ones: a request / an order, a greeting / parting, doubt / a question, *etc*.

Lecture-polylogue "Mechanisms of prosodic models correlation with various spheres of speech semantics".

Objective: to familiarize the future translators with the mechanisms of prosodic models correlation with various spheres of speech semantics within the two languages under study: English and Ukrainian; to motivate their cognitive comprehension of the designated issue by means of the heuristic method.

The course of performance. The future English-language translators were invited to discuss the key points, as follows: (1) most communicative types of sentences demonstrate interaction with the prosodic markers of attitudes that correlate semantically with a certain communicative type; (2) attitudes are divided into two classes which differ according to presence / absence of prosodic constructions of “their own”; (3) prosodic actualization of attitudinal complexes. The content of the lecture material provided for the students’ awareness of the correlation mechanisms between prosody and communicative types. The format of the lecture made it possible to increase the students’ attention to the problems raised, to stimulate the cognitive listening of their teacher and groupmates.

During **the lecture** ”Students’ self-guided work”, there were specified the core components and essence of the self-guided work performed by the future English-language translators in the sphere of interpretation.

Objective: to familiarize the future translators with the contents of their self-guided work; to teach them work independently under conditions simulating the professional ones.

The course of performance. The students were asked to survey referential and scientific literature concerning the contents of the academic self-guided work. In

class, they discussed the phonological phenomena like polysemy and synonymy of prosodic patterns. The future philologists-translators drove at the conclusion that prosody polysemy is actualized in two ways – meaning and function, polyfunctionality being reflected in prosodic functions mutual interaction (attitudinal, logical, semantic, communicative, syntagmatic delimitation, syntagmatic unification). At the end of class, the students got an assignment to elaborate recommendations concerning the mechanisms of prosodic models correlation with various spheres of speech semantics: English vs Ukrainian.

Seminar-penal discussion “Do it yourself”.

Objective: to teach students to process academic material independently (without anybody’s help) and decide which means to use while fulfilling professional tasks.

The course of performance. The students were offered to represent their recommendations. Each student expressed his / her ideas related to prosody functions and their interaction, substantiated them and gave propositions concerning contrasted phonological phenomena in the framework of the English ↔ Ukrainian translation.

Thereafter there was confirmed a set of universal recommendations for further use. “Copyrighted” proposals to process audio and video texts in terms of decoding the semantics of the English and Ukrainian intonation depending on interlocutors’ gender, social status, their emotional state, quality of sounding (presence / absence of noises, disconnection, communications interference, etc.) turned out to be substantive.

Interaction of the academic disciplines (“Major Foreign Language”, “Minor Foreign Language”, “Theory and Practice of Translation”) facilitated students’ practical training in analytical (oral) translation assignments.

The would-be English-language translators fulfilled exercises at different linguistic levels before doing assignments covering texts of different functional styles.

Exercise "Acting Art".

Objective: to teach the future translators / interpreters to find out phonostylistic correlates between literary text composition, style, vocabulary and grammar; to represent authentic texts correctly from phonetic point of view, taking into consideration performers’ emotional and attitudinal implementation or emotionally-neutral “message”.

The course of performance. The students fulfilled pre-text assignments: studied abstracts from authentic English (the novel *Sense and Sensibility* by Jane Austen, the novel *Gone With the Wind* by Margaret Mitchell, the playwright *Pygmalion* by George Bernard Shaw) and Ukrainian (І. Котляревський «*Наталка-Полтавка*», М. Коцюбинський *«Тіні забутих предків»*, М. Я. Хвильовий «*Романтика*») artistic works, identified stylistic devices, expressive means and commented upon them. Then the students listened to audio texts (or viewed video versions) of the proposed literary works. After that they were to correlate the semantics of the stylistic devices and expressive means with the intonation of the main characters, to comment on the denotative and connotative semantics of the main characters' intonation and articulation particularities (of certain sounds / syllables), to imitate phonetic phonopassages of certain audio / video pieces. The post-listening assignments presupposed extracts sounding in accordance with emotionally neutral and emotional-attitudinal intonation models (one group). The other group of students were to listen to the dramatized literary works, to decipher emotional intention of the "actors / actresses" and to substantiate their opinion. The groups swapped their roles afterwards.

Before dealing with authentic publicistic texts, the future translators were offered to watch TV shows with the participation of prominent public and political figures and to reveal the style markers of their speech.

Exercise "Guess who the politician is".

Objective: to teach the future interpreters to detect the linguistic markers of the publicistic English / Ukrainian functional style; to identify emotionally marked phonetic speech units, to intone them as well as to reproduce the semantics of the English / Ukrainian interlocutors' intonation patterns in the target language.

The course of performance. The students were offered to intone certain utterances, to analyse the intonation semantics of the extracts under study and to read them according to the patterns. Thereafter the future translators / interpreters sounded further extracts in the set patterns. "The students – television viewers" were to detect if the represented texts matched the set patterns.

The phonological level was also represented by a complex **exercise** "Phono-expert".

Objective: to motivate the future translators / interpreters to pronounce correctly separate English sounds / words / sentences / phonopassages, taking into consideration a functional style of the text and a form of prosody functions interaction.

The course of performance. The future translators analysed intonation of the proposed text (timber, loudness, span, rate, pausation, accentuation specificity, rhythm, terminal tones, scale; paralinguistic characteristics) in terms of prosody functions interaction. After that, they were to discuss phonetic phenomena (assimilation, accommodation, reduction, elision, voicing / devoicing of consonants, *etc.*); to represent phonetical reading of the proposed texts according to the forms of prosody functions interaction: neutralization, domination, equality and subordination.

In order to compare / contrast phonetic phenomena the students fulfilled a similar assignment involving text in Ukrainian. The designated exercise facilitated their further training in unseen translation during the experimental study.

This stage was meant for using a system of perception and production exercises. Let us study some examples.

Exercise "Translator-scientist"

Objective: to form students' skills in cognitive listening of information (referred to diverse branches) in English and Ukrainian involving further subjective-attitudinal reproduction of its content.

The course of performance. It was suggested that the students should listen to audio recording (in English and Ukrainian) of polylogues between conference participators concerning topical issues of a branch; identify the main idea, the general content of the dialogue / polylogue; find out the interlocutors' communicative intention. The students continued the dialogue with the conference participator(s) (group mate(s)) in the language of the conference according to the moral and ethical norms of the discourse. The correctness of the detailed understanding of the audio dialogue content alongside with the decoding of the interlocutors' intention facilitated its constructive continuation.

Exercise "How should one achieve success in business at the international level?"

Objective: to form skills and abilities to adequately comprehend audio information which contains jamming (noise, disconnection, loud discussions of outsiders, interfering, etc.) in English / Ukrainian with further prediction of the discourse deployment.

The course of performance.

The students were to listen to authentic English / Ukrainian telephone conversations (containing obstacles); to detect the interlocutors' communicative intention. Then the students discussed a strategy of cooperation with oversees colleagues in authentic language. It should be noted that the future translators interpreted the "damaged" phone conversation with enthusiasm and commented on the interlocutors' communicative intention. Their strategic and tactical versions of further cooperation with partners were suitable and substantive.

It should be mentioned that the elaborated system of class and extra-class activities could be also applied when training students in translating texts in these language pairs: Chinese ↔ Ukrainian and English ↔ Chinese.

The results of the data processing presented in *Diagram 1* showed the dynamics of the formation levels demonstrated by the future English-language translators within their professional competency in the field of interpretation.

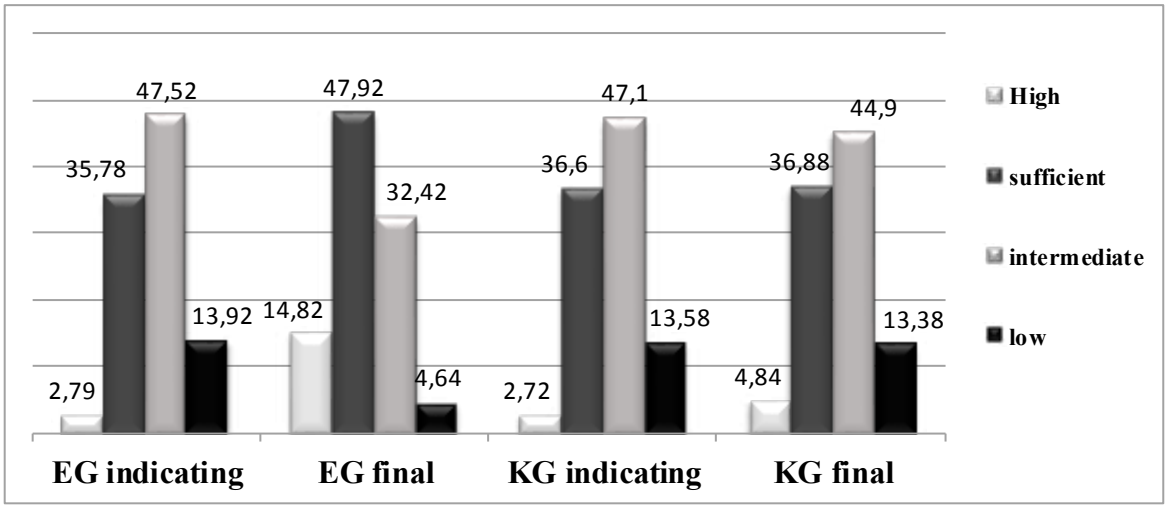


Diagram 1. Dynamics of the formation levels demonstrated by the future English-language translators within the professional competency in oral translation / interpretation (%)

The students were assessed in compliance with the four-level evaluation system: the high level (90 – 100 scores), the sufficient level (74 – 89 scores), the intermediate / satisfactory level (60 – 73 scores), the low level (0 – 59 scores) [5].

Thus, according to the results of the final testing /after-testing (see diagram 1), 14,82% of the EG students reached the high level (there had been 2,79% of them before the experimental training course), 47,92% of the EG students showed the sufficient level (there had been 35,78% of them before the experimental training course), 32,42% of the EG students got the intermediate (satisfactory) level (there had been 47,52% before the experimental training course), 4,64% of the EG students demonstrated the low level (there had been 13,92% of them before the experimental training course); the KG had the following results: the high level – 4,84% (there had been 2,72%), the sufficient level – 36,88% (there had been 36,6%), the satisfactory level – 44,9% (there had been 47,1%), the low level – 13,38% (there had been 13,58%).

Let us consider the components of the professional competency in oral translation acquired by the experiment participators (See table 1 and diagram 1).

Table 1

Comparative data demonstrating the formation levels of the professional competency in oral translation / interpretation achieved by the future English-language translators according to the results of the control testing (%)

Stage	Groups	Levels / Indicators	high	sufficient	intermediate (satisfactory)	low
1	***2***	***3***	***4***	***5***	***6***	***7***
Indicating	EG	*Phonological*	5,05	40,16	45,69	9,1
		Audial	0	30,39	50,32	19,29
		Aural transfer indicator	3,31	36,79	46,54	13,36
		Total (EG)	***2,79***	***35,78***	***47,52***	***13,92***
	KG	*Phonological*	4,84	41,53	44,63	9,0
		Audial	0	30,9	50,1	19,0
		Aural transfer indicator	3,33	37,35	46,57	12,75
		Total (KG)	***2,72***	***36,6***	***47,1***	***13,58***
Final	EG	*Phonological*	18,9	54,66	22,83	3,01
		Audial	12,15	41,58	38,44	7,83
		Aural transfer indicator	13,4	47,51	35,99	3,1
		Total (EG)	***14,82***	***47,92***	***32,42***	***4,64***

		DIFFERENCE	**+11,43**	**+12,14**	**-15,1**	**-9,28**
	KG	*Phonological*	11,1	43,38	39,11	6,41
		Audial	0	30,85	48,28	20,87
		Aural transfer indicator	3,42	36,4	47,32	12,86
		Total (KG)	***4,84***	***36,88***	***44,9***	***13,38***
		DIFFERENCE	**+2,12**	**+0,28**	**-2,2**	**-0,2**

The improvement of the EG students' professional competency in oral translation can be explained by a systemic stage-by-stage methodical system combined with their positive motivation to participate in educational process in close collaboration with university teachers (integrative character of disciplines, contrastive analysis of linguistic units representing different levels), whereas the KG students' academic activities proved to be of a lineal character without taking into account significance of studying languages through the prism of contrasting analysis of linguistic units at every level.

The integrity of the assessment process was provided by these *control methods*: • testing on theoretical issues regarding semantics of prosodic means in English and Ukrainian, distinctive features in intonation of the two languages under analysis, the mechanisms of prosodic models correlation with various spheres of speech semantics, prosody functions interaction; • analytical and practical tasks aimed at determining the formation level of the students' phonological knowledge, skills and abilities; • practicing in unseen (sheet) translation and consecutive interpretation.

We should note that while elaborating final (post-experimental) testing, we took into account the typology of mistakes made at the before-experimental stage in order to observe the quality of the students' speech.

According to *the phonological indicator*, 18,9% of the EG students achieved the high level (it was 5,05%), 54,66% of the EG students demonstrated the sufficient level (it was 40,16%); 22,83% of the EG students had the satisfactory level (it was 45,69%); 3,01% of the EG students (9,1%) were at the low level.

The future translators / interpreters demonstrated profound theoretical knowledge of the standard and emotional-attitudinal English and Ukrainian intonation within diverse discourses: they clarified the semantics of accentuation and terminal tones depending on communicative types of sentences, deciphered prosody patterns responsible for attitudinal and emotive functions; pronounced, transcribed and

intoned English / Ukrainian segmental and supersegmental units in various prosodic modes. Their English speech continuum sounded natural. Due to appropriate training, the future translators / interpreters did not allow interference of native language intonation models / patterns with foreign speech. They demonstrated the practical knowledge of the phonetic rules concerning assimilation, accommodation, reduction, devoicing / voicing of consonants, etc., which deprived the students of false pronunciation of certain words in speech continuum.

According to *the audial indicator*, 12,15% of the EG students achieved (it had not been detected at the previous stage); the satisfactory level was demonstrated by 41,58% of the EG students (there had been 30,39% of them before the experimental training); 38,44% of the students showed the satisfactory level (it was 50,32%); 7,83% of the EG students had the low level (it was 19,29%).

Since the experimental conference discourse was diversified by the audio recordings of reports devoted to some issues on Philology, Pedagogy / Psychology, Philosophy and Culture Studies, the future translators did their best not only to perceive audio information, but to render it into the target language taking into consideration the semantics of prosodic means as well.

As for the listening of telephone conversations in English and Ukrainian, the EG students without much complications decoded the intonation patterns of the heard speech, perceived the general meaning, despite natural and technical jamming, planned and performed necessary speech actions correctly in the English and Ukrainian languages.

The experimental results of the KG students according to *the audial indicator* turned out to be similar with the pre-experimental ones: none of the KG students demonstrated the high level; the sufficient and satisfactory levels decreased by 0,05% and 1,82% (total 1,87%); whereas the low level increased by 1,87%. The results of the final test testified the lack of the KG students' attention to the analysis of the prosody functions interaction (neutralization, domination, equality and subordination); ignorance of the distinctive features in intonation of the two languages under analysis, which provoked the incorrectness of communicative behaviour in the course of performing further speech exercises.

According to the *aural transfer indicator*, within the tasks for consecutive interpretation, the high level in the EG increased by 10,09% compared with the KG (0,09% respectively). The KG students, as previously, demonstrated generally the

satisfactory level (47,32%). The number of the KG students who achieved only the low level exceeds many times the low EG results: 12,86% (KG), 3,1% (EG). Some slight differences in the results of the KG students' control works (from – 0,95 to +0,75) could be explained by the lack of exercises for bilateral consecutive interpretation involving decoding analysis of the correlation mechanisms between prosody and communicative types within the languages under study against the background of lexical, grammatical and stylistic phenomena. However, the differences in the successfulness of the proposed tasks fulfilled by the KG and EG students are significant.

The EG students perceived the structural scheme of the substantive and semantic implication of the English and Ukrainian intonation in an inventive way and fixed it in memory; carried out multi-level text analysis and compression, including its shortened notation (with subsequent decoding and translation). An increase in the EG students' academic success can be explained by effective methodical support which facilitated the EG students' learning to identify and understand the denotative and connotative semantics of intonation within the English and Ukrainian languages as well as to accommodate it while interpreting texts from English into Ukrainian and from Ukrainian into English. Let us specify the students' ***basic knowledge and awareness*** which were formed after the experimental course of study:

• knowledge of the segmental (the sound system, types of stress, minimal phonetic units, structure and types of syllables, use of terminal tones) and supersegmental (actual segmentation of speech continuum; semantics of prosodic means, mechanisms of prosodic models correlation with various spheres of speech semantics, prosody functions interaction; spelling, pronunciation, transcription and intoning rules) levels in terms of standard and attitudinal use of phonetic units within the English and Ukrainian languages;

• awareness of psycholinguistic regularities of generation and aural perception of information / discourse as well as psycholinguistic features of the process of interpretation (consecutive interpretation, sheet translation).

Among the developed ***basic professional skills and abilities,*** we could single out the skills / abilities, as follows:

• to correctly perceive, pronounce and record in graphic form (transcribe) separate sounds, words, phrases and sentences in English and Ukrainian, depending on these factors: presence / absence of prosodic models "of their own" in

attitudinal meanings; stability degree of correlation between these models and semantics; degree of semantic character intensity actualized by a prosodic model; degree of the initial prosody structures resemblance; degree of the combined functions language nature sameness;

• to understand the main idea, the general content and details of the multi-genre material perceived by the hearing (debates, official reports, discussions, (non) official negotiations, telephone conversations, radio and TV programs, etc.), the communicative intention of the interlocutor (regardless of his / age, social status, gender) accommodating prosody functions interaction which exist in the form of neutralization, domination, equality and subordination (despite possible natural and technical obstacles - noises, disconnection, etc.);

• to keep perceptual information in the RAM (random access memory);

• to determine the semantic content of unfamiliar words and phrases according to the content and semantics of prosodic means; to use descriptive translation, in this regard;

• to synchronously perceive oral / audio information (communicative quanta, their character, means of their logical organization, unfamiliar words and phrases) and orally reproduce the text in the target language for a limited time;

• to adequately perceive, decode the implicit content of the English and Ukrainian intonation against the background of other linguistic means (lexical, grammatical, stylistic, etc.), fix the substantive and semantic content of the authentic / original message in the memory and reproduce it in the target language using adequate translation means alongside with the system of translator's notation (being aware of its decryption); to make compression and decompression of the text (consecutive interpretation).

In conclusion, we may assume that the initiated experimental work proved to be efficient, since it enabled the formation of most future English-language translators' / interpreters' professional competency in the field of oral translation (interpretation) due to the appropriate methodical support. It should be also noted that the experiment was based on the phonetic research devoted to acute problems regarding semantics of prosodic means. A complex of linguistic and pedagogical methods and approaches contributed into successful realization of the teaching / learning process.

Perspectives of the further research are seen in the study of the translator training at higher school in the framework of the development of their professional skills according to modern social and economic demands within academic mobility projects.

References:

1. Бархударов Л. С. Язык и перевод (Вопросы общей и частной теории перевода). – М.: Международные отношения, 1975. – 175 с.
2. Богуш А. М. Компетентнісний підхід у підготовці майбутніх фахівців дошкільної освіти у вищому навчальному закладі / А. М. Богуш // Реалізація європейського досвіду компетентнісного підходу у вищій школі України: матеріали методологічного семінару. – К.: Педагогічна думка, 2009. – С. 271–287.
3. Попова О. В. Професійно-мовленнєва підготовка майбутніх перекладачів китайської мови в умовах університетської освіти: [монографія] / О. В. Попова. – Одеса: Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського; Одеська міська типографія, КП, 2016. – 660 с.
4. Brovchenko T. O., Korolova T. M. English Phonetics (Contrastive analysis of English and Ukrainian pronunciation): Підручник. – 2-ге вид., переробл. та доп. / T. O. Brovchenko, T. M. Korolova. – Миколаїв: Вид-во МДГУ ім. Петра Могили, 2006. – 300 с.
5. Popova O. V. Yakovleva O. V. Initial education stage as the determinant of future translators' further academic success / O. V. Popova, O. V. Yakovleva // Науково-практичний журнал «Наука і освіта» Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського. – Серія: Педагогіка. – №12. – Одеса : ПНПУ, 2017. – С. 5–10.

References (transliterated):

1. Barkhudarov, L. S. (1975). Yazik I perevod (Voprosi obshchey i chastnoy teorii perevoda [Language and Translatin (Issues of general and special theory of translation]. M. [in Russian].

2. Bogush, A. M. (2009). Kompetentnisnyi pidkhid u pidhotovtsi maibutnikh fakhivtsiv doshkilnoi osvity u vyshchomu navchalnomu zakladi [Competence-oriented approach to the future preschool educator training at an institution of higher education]. Realizatsiia yevropeiskoho dosvidu kompetentnisnoho pidkhodu u vyshchii shkoli Ukrainy: materialy metodolohichnoho seminaru – Realization of the European experience of a competence-oriented approach at higher school of Ukraine: materials of the methodological seminar, (pp. 271–287). K.: Pedahohichna dumka [in Ukrainian].
3. Popova, O. V. (2016). Profesiino-movlennieva pidhotovka maibutnikh perekladachiv kytaiskoi movy v umovakh universytetskoi osvity [Professional speech training targeted to the future Chinese-language translators under conditions of university education]. Odesa: Pivdennoukrainskyi natsionalnyi pedahohichnyi universytet imeni K. D. Ushynskoho; Odeska miska typohrafiia, KP [in Ukrainian].
4. Brovchenko, T. O. & Korolova, T. M. (2006). English Phonetics (Contrastive analysis of English and Ukrainian pronunciation). Mykolaiv: Vyd-vo MDHU im. Petra Mohyly [in English].
5. Popova, O. V. & Yakovleva, O. V. (2017). Initial education stage as the determinant of future translators' further academic success. Nauka i osvite – Science and Education, 12, 5–10 [in English].

Ethnic Stereotype of an Individual to a Particular Sport

Bardamov G.B.,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Tsyrempilov V. B.,
Associate Professor, Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education "Buryat State Academy of Agriculture named after V. R. Filippova, Russia, Ulan-Ude

Abstract: The article reveals an oriented choice of the sport, which helps the ethnogenotype to reveal its natural inclinations faster, fully experience the results of the invested labor and self-reliance, which opens its "way" to self-affirmation as a person. These indicators are necessary for the selection of gifted children in the sports section of the fight and this, constantly must be in the field of vision of the trainer, which subsequently creates a good foundation for the activity of the pupil: to withstand and overcome extreme physical exertion, to assess the economy and the ability of the organism for rapid recovery. This approach will largely allow us to clarify the content of individual work with wrestling athletes in achieving higher sports results already from the initial stage of preparation.

Keywords: ethnogenotype, predisposition of ethnic groups, genetic ability, makings of ethnotype, national struggle.

Этнический стереотип индивидуума к определенному виду спорта

Бардамов Г.Б., *к.п.н., доцент,*
Цыремпилов В.Б.,
доцент кафедры физического воспитания ФГБОУ ВО «Бурятская государственная сельскохозяйственная академия им. В.Р. Филиппова», г. Улан-Удэ, Российская Федерация

Аннотация: В статье раскрывается ориентированный выбор вида спорта, способствующий этногенотипу быстрее раскрыть свои природные задатки, полноценно ощутить результаты вложенного труда и уверенность в собственных силах, что открывает его «путь» к самоутверждению как личности. Данные показатели необходимы при отборе одаренных ребят в спортивную секцию борьбы и это, постоянно должно находиться в поле зрения тренера, в последующем создающий хороший фундамент для деятельности у воспитанника: выдерживать и преодолевать экстремальные физические нагрузки, оценить экономность и способность организма к быстрому восстановлению. Такой подход в значительной мере позволит уточнить содержание индивидуальной работы со спортсменами-борцами в достижении более высоких спортивных результатов уже с начального этапа подготовки.

Ключевые слова: этногенотип, предрасположенность этнических групп, генетическая способность, задатки этнотипа, национальная борьба.

В настоящее время появилось очень много различных современных видов спорта (волейбол, баскетбол, футбол, конные скачки, тяжелая атлетика, бокс, гимнастика, парашютный спорт, легкая атлетика, плавание, автомотоспорт, авиаспорт, гребля и т.д. и т.п.). Но все же большая часть сельской молодежи предпочтение отдают к борьбе, в частности вольной борьбе. Результаты анализа показывают, что через этот вид спортивной деятельности (игровое противоборство, учения, тренировки, общения) этногенотип познает окружающий мир, этническую культуру своего и другого народа, самого себя и развивается как личность.

Каждый из видов борьбы (греко-римская, самбо, вольная борьба, дзюдо) имеет свои отличительные черты друг от друга, как по историческим характеристикам, так и по современным понятиям. Хотя отдельные мотивационные действия по достижению конкретной цели у всех видов борьбы очень схожи или имеют определенные точки соприкосновения, но специфика выполнения действия оказываются совсем разной, даже в одном виде спорта. Например, у борцов греко-римской и вольного стилей борьбы существует специфическое различие: первые не могут бороться ниже пояса и включать в свои действия приемы с действием ног, а вторым разрешается все (в пределах правил соревнований), притом, что осуществляемые приемы и действия с руками практиче-

ски у них одинаковы. Именно данные различительные соревновательные «препятствия» привлекает по-своему каждого индивидуума для выбора вида деятельности, создает ему представления о смысловой стороне противоборства – соперничества, в которой значимую роль играют генетические способности и задатки этнотипа как субъекта спортивного состязания. При таком заинтересованном подходе (выбора соревновательного вида деятельности) наиболее ярко могут проявиться физические, функциональные, психологические и волевые возможности спортсмена, а также раскрыться его внутренние интеллектуальные способности, неизведанный даже ему самому [1].

С каждым годом количество занимающихся спортсменов, в частности вольной борьбой увеличивается, особенно данное явление наблюдается среди населения кавказских и азиатских регионов страны. Увлеченность юношей занятиями и привлекательность борьбы вольного стиля, прежде всего, исходят из того, что динамика противоборства между двумя борцами представляет собой систему двигательных процессов на опережение, где каждое движение оценивается во временных параметрах. Временной же параметр у каждого борца имеет целеформирующую сторону достижения спортивного результата: выиграть по «баллам» или на «туше». Результирующий показатель поединка заставляет каждого борца активизировать свои действия, проявлять свою индивидуальность во время схватки. Для достижения намеченного результата, применяемые ими атакующие действия, возникают из различных ситуаций конфликтного противоборства и осуществляются по-разному. Поэтому смысловая форма конфликтного противоборства данного вида спортивной деятельности, в которой объединяющими являются соревновательное препятствие и конкурентоспособные соперники, больше привлекает юных спортсменов.

Результаты исследования показывают, что в сибирских и дальневосточных регионах основным традиционным видом спорта является вольная борьба. Только по этому виду спорта в каждом регионе проводятся более 30 различных по возрастному рангу турниров, посвященных именитым людям, внесшим огромный вклад в развитие данного вида спорта. Около десяти турниров проводятся на выполнение мастерского норматива, таких как: на призы «Хабарова», «БАМ», «Котельникова», «Гэсэра», «Будаева», «Президента республик», «Мендиашвили», «Ярыгина» и т.д. Так, например, в Бурятском автономном Агинском округе более 60 лет проводится традиционный турнир по вольной

борьбе на призы Героя Советского Союза Базара Ринчино. Этот турнир, во-первых, знаменателен тем, что начиная с 1950 года до настоящего времени по каким-то не предвиденным непонятным причинам (экономическим, финансовым или по другим проблемам), чтобы этот турнир не проводится. Тогда как многие турниры на уровне такого турнира, проводимого в сельских районах, не всегда проводятся ежегодно, а некоторые вообще перестают существовать. Во-вторых, по установленному руководством традиционному распорядку (со дня образования) каждый район (в Агинском округе их три), поочередно обязаны у себя проводить данный турнир. В-третьих, до 1993 года каждое село района свою сборную команду составляло из разных возрастных групп (школьник, действующий спортсмен, ветеран) по установленным весовым категориям, утвержденным международными правилами соревнований. А с 2004 года рамка данного турнира доведены до уровня выполнения норматива мастера спорта РФ. В-четвертых, с повышением рейтинга соревнования в состав сборной включаются лучшие из лучших спортсмены-борцы от района, от первого взрослого спортивного разряда до заслуженного мастера спорта. Тем самым поднимается значимый престиж соревнования. При этом уровень его весомости повышается за счет приезда именитых спортсменов с других регионов, в том числе и проявления отношения именитых спортсменов-борцов мастеров ковра, уроженцев Агинского округа к малой Родине. Таким образом, осуществляется подготовка резервного состава с выполнением мастерского норматива.

Второй турнир проводится в рамках Кубка Агинского округа. Он примечателен тем, что на этом турнире выступают спортсмены-борцы трех возрастных групп (юноши, взрослые, ветераны), которые составляют единую сборную команду своего района. Каждая возрастная группа встречается между собой по круговой системе, а результаты трех встреч суммируются, по итогам выявляется победитель. Окраску накала поединка в каждой возрастной группе могут создать не только действующие спортсмены среди юношей и взрослых, но и ветераны, когда выходят на борцовский ковер борец I спортивного разряда и мастер спорта международного класса. Характерно то, что в сборную команду района могут попасть сын–отец, племянник–дядя, братишка–брат и т.д. Такая традиция по-своему имеет колоссальный воспитательно-мотивационный эффект влияния на каждого участника, так как сын не желает омрачать отца, а отец–сына плохим результатом выступления. При этом у каждого из них боль-

шая ответственность перед сельчанами, руководителями хозяйств и командой, поэтому каждый из спортсменов настраивается только на победу, потому что каждое выигрышное очко – это маленькая копилка в общий командный «котел». Отрадно видеть то, что зрительские места спортивного комплекса всегда полностью заполнены болельщиками, и они азартно участвуют в равных ситуациях поединка между борцами, отдавая поддержку спортсмену своего района. Отсюда выбор вида спорта по интересу играет особенно важную роль в проявлении психических свойств поведенческой деятельности. В этом жители южных регионов России отличаются от северян. Так, южане более импульсивны, эмоциональны в своих проявлениях, чем северяне, которые медлительны, осторожны в действиях [2]. Однако географическая среда лишь вносит своеобразие в проявлении свойства эмоциональности в тех или иных ситуациях поведенческой деятельности в зависимости от условий, и данные психологические свойства поведенческой деятельности могут ярко отразиться в конкретном виде спорта, особенно в борьбе.

О популярности борьбы как вида состязаний среди народов всего мира свидетельствуют многие находки, найденные археологами в раскопках, относящихся к 5, 4 и 3-му тысячелетиям до н.э. На гробницах египетского фараона Бахти (2-я половина V в. до н.э.) нанесено около 400 рисунков, на которых в определенной последовательности запечатлены приемы схваток. А в рассказах о богатырях, их схватках с «чудищами» – необъятные возможности человеческого организма, проявленных в процессе единоборства. До настоящего времени сохранились различные виды единоборства. У каждого народа национальная борьба, как вид забавы, была и остается одним из самых распространенных, привлекательных, зрелищных и любимых видов мужских развлечений, подготовки молодежи к жизни, к защите Отечества.

Национальные виды борьбы, несомненно, представляют собой одно из самых уникальных (испытанных временем) и специфических средств физической закалки организма спортсмена и являются еще одним из подтверждающих документальным фактическим материалом о предрасположенности этнических групп к этому виду единоборства. Даже название свое (кох, кошти, куреш, курес, хуреш, бухэ барилдаан и т.д.) обрели они на основе языка народа, который его культивировал. Показательно и то, что первоначальная увлеченность этногенотипа национальной борьбой уже формирует у него «азы движений», приемле-

мые в вольной борьбе, в дальнейшем благоприятно влияющая над оттачиванием индивидуального стиля соревновательной деятельности вольной борьбы [5].

Сегодня мы осознаем, что источниками их возникновения и развития являются:

- практика общественной жизни;
- практика физического воспитания;
- прогрессивные идеи о содержании и путях воспитания гармонически развитой личности;
- постановления правительства о состоянии и путях совершенствования физической культуры и спорта в стране;
- результаты исследований как в области теории и методики физического воспитания, так и в смежных дисциплинах [4].

Впервые вышеизложенную проблематику в исследованиях спортивно-педагогической направленности высказал А.Н. Ленц в соавторстве [5]. У него увлеченная деятельность в определенном виде спорта определяется как процесс реализации жизненных отношений субъекта в предметном «мире» конфликтного противоборства и как источник самореализации индивидуальности. На практике данная теория представляет собой целеполагающее преобразование объекта субъектом для получения «продукта» преобразования, удовлетворяющего некоторую потребность – материальное благополучие. Но условия соревновательного поединка требуют еще и согласованности организации двигательной активности в компонентах биосистемы психомоторики поведенческой деятельности. Так как конфликтное противоборство соревновательного поединка между двумя борцами характеризуется системно-структурной организацией сложнодинамических движений, в которых своеобразно выражаются и проявляются их этнические особенности, как например, интуитивное чутье (рефлексивная реакция), чтобы быстро переключаться с одного вида мышечной работы на другую.

Специфическая работа над борцовскими движениями требует определенного уровня развития физических качеств от спортсменов-борцов, т.е. степени развития у них специальной физической подготовленности, понимания под этой подготовленностью не только определенные скоростно-силовые способности, но и координационные способности реализовать их в условиях со-

ревновательной деятельности [1, 3, 5 и др.]. Выделенные способности также являются значимыми «инструментами» определения понятийного аппарата склонности к определенному виду деятельности, особенно в период отбора желающих заниматься борьбой.

Многими исследователями экспериментально обоснованы наиболее благоприятный возраст занятий различными видами борьбы (таблица 1).

Таблица 1

Благоприятный возраст начала занятий избранным видом спорта

№ пп	Названия видов спорта	Возрастные и половые различия занятия избранным видом спорта	
		Юноши	Девочки
1.	Борьба греко-римская	11,5 -13,5	-
2.	Борьба вольная	10 - 12	11,5 -12,5
3.	Борьба дзюдо	13 – 15	12 – 13

С этих возрастных границ начинается овладение специфических борцовских движений, оцениваемые уровнем физического развития, способностью реализовывать ее в технике, которые в последующем формируются в «навык» индивидуальных двигательных актов соревновательной деятельности. Ибо в навыке объективируется оптимально необходимое количественное проявление физических качеств: гибкости, силы, быстроты и т.д. [2].

Оценка перечисленных способностей, как компоненты критерии индивидуальных свойств предрасположенности к физическим упражнениям, наряду со спортивными результатами, должна занимать большое место в отборе и ориентации спортсменов на последующих этапах многолетней подготовки, в частности, и на уровне высшего спортивного мастерства при оценке показателей подготовленности у «одаренных» и «сверходаренных» спортсменов [3].

Существенной стороной «одаренности» является оценка техники выполнения различных специально-ориентированных движений, присущих только конкретному спортсмену-борцу. Такая ориентация на выявления склонности к стилевому виду деятельности позволяет выделить ролевую направленность формирования индивидуально-своеобразной техники, т.е. проявления стилевого амплуа у спортсмена-борца. По мере формирования индивидуально-

своеобразной техники двигательная активность его приобретает не только эмоциональную устойчивость, но и воспитываются значимо важные черты характера и стереотип оперативного мышления, которые очень необходимы спортсмену для проявления их при экстремальных ситуациях соревновательного поединка [4].

В целях определения предрасположенности к соревновательной деятельности был сделан ретроспективный анализ многолетней динамики спортивных достижений сильнейших юных борцов страны. Так, юные борцы, прошедшие предварительную базовую подготовку, выполнили первый спортивный разряд в возрасте 14,82 ± 1,31 года, при этом период от новичка до первого разряда составил 1,10 ± 0,65 года. Норматив кандидата в мастера спорта (далее сокращенно - КМС) спортсмены выполнили в 16,45 ± 0,78 года, период от первого спортивного разряда до КМС составил 1,64 ± 0,78 года; норматив мастера спорта (далее сокращенно - МС) соответственно – в 17,73 ±1, 05 года и период составил 1,27 ± 0,52 года; норматив мастера спорта международного класса (далее сокращенно - МСМК) в 20,73 ± 1,31 года, при этом затратили на этап от МС до МСМК 3,01± 1,06 года.

На основе анализа динамики роста квалификацинных показателей можно сделать следующее заключение:

- к специализированным занятиям борьбой приступать в возрасте 13,85 +1,85 лет после третьего года обучения начального этапа базовой подготовки;
- этап от новичка до мастера спорта должен составлять 8-9 лет;
- выполнение норматива МС планировать к возрасту 17,75 + 1,05 года;
- норматив МСМК выполнить в возрасте 20,73 +1,31 года.

Вышеизложенное резюме говорит о том, что этническая предрасположенность к специфическим борцовским движениям предполагает прогнозировать и раскрыть адаптивные возможности спортсмена, в соответствии с особенностями избранного вида борьбы:

- вида спорта с вариативными условиями деятельности;
- значимость проявления мышечно-двигательной чувствительности, которая в большей степени ориентирована на восприятие сигналов к активному проведению технических действий;

- характерная ограниченность времени выполнения двигательных действий с условиями принятия решения действовать точно и быстро, опережая соперника;

- экстремальность соревновательного поединка, проявляющаяся по мере нагнетания обстановки конфликтного противоборства, главным образом, со стороны соперника (неожиданные приемы, неожиданная тактика и т.д.);

- возможность компенсировать недостаточность оперативного мышления, например, значительным уровнем выносливости и наоборот; тактико-техническим мастерством – физической силе соперника и наоборот;

- неукротимое стремление к победе каким-то интуитивным «чутьем», иногда превосходящим вожможности соперника.

Следовательно, конструктивная деятельность, направленная на выработку программы деятельности с оценкой предрасположенности контингента занимающихся, учетом региональных условий и их особенностей организаций проведения, является одной составных частей развития физической культуры и спорта в регионах. Так как многие студенты, обучающиеся в высших учебных заведениях, в частности Бурятской сельскохозяйственной академии, являются представителями близлежащих регионов (Иркутской области, Республик Саха-Якутия и Тыва, Забайкальского края), которые воспитаны на традициях своего народа и этнически привязаны к национальной культуре.

Таким образом, национальные виды борьбы, несомненно, представляют собой самое эффективное средство подготовки молодежи к жизни и специфический способ физической закалки организма спортсмена-борца (испытанный на деле и оправдавший себя временем средство физического воспитания), с одной стороны. С другой, их содержательный состязательный характер противоборства создает реальные условия понятия проявления этнических особенностей своего народа, этнической предрасположенности к определенному виду спортивной деятельности, интерес к культуре и ценностям других народов. А также помогают осознать равноправие различных культур, важность места и роли каждого народа в историческом развитии, выработать взаимоуважительные принципы межкультурного общения за счет использования таких форм, как соревнование, конкурс и конкуренция. В условиях соревнования, конкурса или в присутствии острой конкуренции наиболее ярко проявляются физические (дви-

гательные), психологические (волевые) возможности и интеллект (умственные способности) человека.

Отсюда, предрасположенность к виду спорта оценивается комплексной психофизиологической характеристикой, к которой относятся: чувство времени, чувство темпа, чувство развиваемых усилий, чувство ковра, чувство ощущения близости соперника, чувство интуиции на реакции соперника и т.п. Эти характеристики, как известно, отражают степень проявления этногенетических задатков и этнической особенности восприятия, осознания, воспроизведения двигательных действий по следующим параметрам подготовленности: биомеханической, физической и психологической. Если биомеханическая составляющая характеризует параметры и эффективность выполнения двигательного действия, а физическая функция позволяет понять, как обеспечивается механизм сочетания работы мышц и суставов при выполнении двигательных действий в комбинационном стиле, то психологическая влияет на тактику ведения борьбы. Именно последний аспект индивидуализации спортивной подготовки относится к теме отдельного рассмотрения.

Список использованной литературы:

1. Бардамов Г.Б. Влияние этнических компонентов на формирование стиля деятельности / Г.Б. Бардамов, А.Г. Шаргаев // Наука сегодня: постулаты прошлого и современные теории как механизм эффективного развития в условиях кризиса, 25-26 марта 2016 г., г. Санкт-Петербург. – СПб: Изд-во «КультИнформПресс», 2016. – 249 с.
2. Бардамов Г.Б. Научно-методические основы управления подготовкой спортсменов-единоборцев с учетом их этнокультурных особенностей: Автореф. дис…. д.п.н. / Г.Б. Бардамов. – Улан-Удэ, 2013. – 50 с.
3. Бардамов Г.Б. Социо-культурные особенности и их влияние на формирование индивидуальной деятельности борца / И.С. Алексеев, А.В. Баданов // «Актуальные проблемы, механизмы и перспективы развития физической культуры и спорта в высших учебных заведениях Минсельхоза России»: материалы Всерос. науч.-прак. конф. с междунар. участием. – Иркутск: Изд-во, ИрГСХА, 2011. – С. 70-79.
4. Бардамов Г.Б. Этнические аспекты индивидуализации спортивной подготовки спортсменов-борцов как педагогическая проблема / Г.Б. Бардамов,

А.С. Сагалеев // Вестник Бурятского государственного университета. – Выпуск 13: Физическая культура и спорт. – Улан-Удэ: Изд-во БГУ. – 2012. С. 24-30.

5. Спортивная борьба: Учебное пособие для тренеров / А.Н. Ленц, А.А. Новиков, В.М. Михайлов, И.П. Писаренко, В.П. Кожарский, А.А. Колмановский, С.А. Преображенский, А.М. Дякин, И.И. Алиханов, Х.И. Гиоев, В.А. Геселевич. – М.: Физкультура и Спорт, 1964. – 221-226 с.

Best World Practices of Teaching and Outcomes Evaluation

N. F. Efremova,
Don State Technical University, Rostov-on-Don, Russia,
M.K. Seninets,
Don State Technical University, Rostov-on-Don, Russia,
Madrid Autonomous University, Madrid, Spain

ABSTRACT

***Objective*:** to analyze international practices of professional education quality assurance.

***Methods*:** comparative researches of contemporary tendencies in European educational systems, analysis of factors affecting learning outcomes quality.

***Results*:** comparatives studies shed light on quality standards and education efficiency and determines various approaches on solving the same problems by the leading countries in the field of education; national education systems analysis provides information on features of learning environment on each education level and traditionally developed educational practices which should be considered for better learning outcomes achieving through study programmes realization.

***Scientific novelty*:** educational practices analysis algorithm is supposed by analyzing leading European educational systems

***Practical significance*:** National educational systems strengths and weaknesses should be taken into account for the best practices implementation into study programmes modernization and educational process organization.

Keywords: National educational systems, control, management, quality assurance, comparative researches.

The study was carried out with the support of the ERASMUS + 575456-EPP-1-2016-1-RU-EPPJMO-CHAIR

Лучшие мировые практики преподавания и оценивания результатов

Н.Ф. Ефремова,
Донской государственный технический университет,
Ростов-на-Дону, Россия,
М.К. Сенинец,
Донской государственный технический университет, Ростов-на-Дону,
Россия; Автономный университет Мадрида, Испания

АННОТАЦИЯ

Цель: анализ международного опыта обеспечения качественного профессионального образования.

Методы: сравнительные исследования современных тенденций в европейских системах образования, выявление влияния различных факторов на качество результатов образования.

Результаты: сравнительные исследования в области образования дают представление о стандартах качества и эффективности обучения, помогают понять различные подходы к решению схожих проблем странами-лидерами в сфере образования. Проведенный анализ национальных образовательных систем дает представление об особенностях образовательной среды определенного уровня и традиционно сложившейся образовательной практики, в соответствии с которой осуществляется реализация образовательных программ с высоким уровнем образовательных достижений.

Научная новизна: на примере ведущих европейских систем образования предложен алгоритм анализа образовательных практик.

Практическая значимость: сильные и слабые стороны национальных образовательных систем могут быть учтены при использовании лучшего опыта в корректировке основных образовательных программ и организации образовательного процесса.

Ключевые слова: национальные образовательные системы, контроль, управление, обеспечение качества образования, сравнительные исследования.

Введение. В последнее время жизнь в целом, в том числе и профессиональная деятельность, характеризуются возрастающей сложностью и динамикой, от людей требуются способности функционировать в очень сложной и динамичной среде. В результате в обществе сформировался запрос на высокое качество образовательных услуг, в отношениях между системами высшего образования, государством и обществом назрели важные изменения, требующие системного решения. С формированием глобального рынка труда национальные образовательные системы столкнулись с проблемами повышения качества обучения для поддержания конкурентоспособности и экспорта образовательных услуг, а во всем мире остро обозначилась проблема поиска нового импульса развития национальных систем высшего образования. Гарантия качества образования становится одной из актуальных задач для всего мирового сообщества и тесно увязывается с качеством всех составляющих системы образования: стандартами и программами; педагогическими кадрами; условиями образовательного процесса, самообучения и саморазвития; системами оценки результатов обучения, управления и самоуправления образовательной деятельностью. Это затрагивает и образовательные результаты, которые сегодня учитывают не только сумму усвоенных знаний и умений, но и способности применять знания для решения различных проблем, нестандартных социально-жизненных и профессиональных ситуаций. Одним из перспективных подходов в реформировании образования является развитие и конкретизация компетентностного подхода к обучению и оцениванию результатов обучения. Этим путем достаточно успешно идет целый ряд ведущих университетов Великобритании, США, Канады, Австралии и других стран. Особый интерес представляет выявление основных тенденций в европейской образовательной практике, актуальных и для российской образовательной ситуации.

Следует отметить, что к настоящему времени уже накоплен значительный опыт международных сравнительных исследований качества образования, проводимых IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievements) Международной Ассоциацией по оценке образовательных достижений и OECD (Organization for Economic Cooperation and Development) Организацией экономического сотрудничества и развития и др. Вместе с тем, следует отметить, что до сих пор не выработаны реально работающие инструменты оценки и сравнения в международном масштабе качества обучения и пре-

подавания в вузах. В ряде аналитических работ [1, 2, 3, 4] отмечается, что сами страны-источники «образцовых практик» сегодня находятся в стадии больших изменений, связанных с участием систем образования в интеграционных процессах, происходящих в условиях интернационализации и глобализации. В силу всего этого «лучшие практики» сегодняшней образовательной системы, на самом деле могут стать «залежалым товаром», который может устареть всего через 10-15 лет [5, 6].

Опыт лучших практик очень важен с учетом их достижений и проблем в развитии национальных систем образования. В данном исследовании поставлена задача анализа этих подходов с учетом страновой специфики обучающей и контрольно-оценочной деятельности образовательных систем нескольких европейских стран, отличающихся по уровню охвата населения высшим образованием, типам вузов, вопросам организации учебного процесса, законодательному и политическому регулированию системы образования.

Сегодня формируется новая глобальная архитектура образования, вызванная совокупностью общих вызовов:

- интенсивным развитием цифровых технологий и телекоммуникационных систем, изменяющих способы нахождения, передачи и создания знания, формирования навыков;

- реализация технологических стартапов, когда вне системы образования возникает новый транснациональный рынок, в значительной степени замещающий собой традиционные образовательные системы;

- экономическая ситуация развитых стран задает спрос на новые типы компетенций и новые формы подготовки специалистов;

- образование все больше воспринимается как нематериальный инвестиционный актив в экономическом развитии стран;

- массовизация и изменение ценностей образования, растущая доля студентов, не готовых брать «пакетные решения».

Опыт показывает, что для обеспечения качества образования необходимо уделять внимание трем основным показателям: условиям, процессу и результату обучения. Решение этой триединой задачи обеспечивают правильное написание в образовательных программах планируемых результатов обучения, оперативное управление образовательным процессом и разработку адекват-

ных заданным результатам способов обучения и оценки достижений обучающихся.

В данном исследовании для анализа выбраны страны Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР) Великобритания, Франция, Германия, Нидерланды, Испания и др., обладающие наиболее развитыми национальными образовательными системами.

Результаты анализа лучших европейских образовательных практик.

Великобритания. Университеты Великобритании являются одними из древнейших в мире. Оксфорд и Кембридж представляют так называемое поколение «каменных университетов» и занимают топовые места во всех возможных мировых рейтингах. Безусловно, британская система высшего образования не ограничивается этими двумя университетами. Специалисты выделяют несколько поколений британских университетов после «каменного» Оксбриджа. «Краснокирпичные» построены в конце XIX – начале XX веков. Созданная в 1895 году на базе Университета Лондона Лондонская школа экономики и политических наук получила статус «компании с ограниченной ответственностью». Потом появились «стеклянные» специализированные вузы, ориентированные на индустрию новых технологий XX века. После 1992 года для выполнения государственного заказа появились так называемые «новые» университеты, которые вначале считались вузами «второго сорта». Сложность конкурировать в области фундаментальных исследований со «старыми» университетами первых трех поколений и социального престижа заставила «университеты без родословной» избрать стратегию интернационализации обучения, совершенствования систем управления и финансового менеджмента, ориентации на запросы рынка труда. Масштабные процессы интернационализации, предопределившие образовательную политику многих других европейских стран, как раз были инициированы ими [7].

В 1993 г. создан Национальный консультативный совет по целям образования и подготовки (National Advisory Council for Education and Training Targets – NACETT), которому поручен постоянный пересмотр целей образования. Основное управление системой образования осуществляется правительственной организацией Департаментом по образованию и занятости (Department for Education and Employment – DfEE) и аналогичными структурами в других частях Великобритании.

Великобритания является пионером среди европейских стран по движению в сторону корпоративного управления университетами, основные черты которого: рыночная ориентация образования, строгий менеджмент, вертикализация принятия управленческих решений, уменьшение влияния академического сообщества, усиление власти управляющих советов, проректоров и деканов (Capano & Regini, 2014) [8]. Структура совета является смешанной, представляя различные категории стейкхолдеров, в том числе профессионалов из сферы бизнеса и студентов. Ориентация на корпоративный стиль управления предполагает усиление власти управляющего совета по отношению к ученому совету. Функционал управляющих советов, как правило, включает утверждение миссии, стратегии развития университета и бизнес-плана, определение краткосрочных, среднесрочных и долгосрочных целей вуза; использование университетских средств, включая недвижимость; мониторинг организационной деятельности; назначение руководства университетом; мониторинг и оценка деятельности исполнительного менеджмента. В рамках советов функционируют отдельные комиссии (по финансам, аудиту, инвестициям и т. д.), работающие на регулярной основе.

В Англии не существует государственных стандартов в области образования, утвержденных на правительственном уровне. Содержание образования вузов определяется потребностями работодателей, а ответственность за реализацию образовательных программ несут вузы. При этом оценка качества преподавания основных предметов по вузам Великобритании осуществляется в рамках общей системы внешнего рейтингования. Особенностью образовательной системы Великобритании является насчитывающая почти полтора века история развития национального оценивания и государственных экзаменов. Сложная и многогранная, она позволяет: наблюдать тенденции развития образования и учебных достижений; видеть качество работы каждой школы; прослеживать динамику образовательных достижений отдельных обучающихся [9].

Франция. Триаду стран с наиболее продолжительной историей высшего образования возглавляет Франция, являясь родиной Сорбонского университета, одного из древнейших университетов в мире вместе с университетом Болоньи в Италии и университетом Саламанки в Испании. Пример Франции представляет интерес в связи с теми реформами, которые запустила французская революция еще при Наполеоне. Сегодня под патронажем государства создают-

ся высшие школы, образование становится бесплатным. Следует отметить лидерство Франции в процессах европейской интеграции и создании единого европейского пространства высшего образования (ЕПВО). Осуществляемые сегодня реформы высшего образования связаны с реализацией Болонского процесса при сохранении идентичности и высокой конкурентоспособности французской системы образования [10].

Во Франции система профессионального образования предусматривает обучение в высших школах и университетах. Большинство вузов имеют государственный статус и находятся под жестким контролем Министерства образования. Наряду с университетами действуют элитные, так называемые «большие школы» (grandesécoles), частные католические институты, свободные юридические факультеты и ряд специальных высших школ. Для получения государственного диплома выпускники частных учебных заведений должны сдать экзамены в государственных вузах. «Большие школы» готовят специалистов самой высокой квалификации для различных сфер управления и промышленного производства. Они отличаются насыщенностью учебных программ и высоким уровнем технической оснащенности. Как и в большинстве европейских стан, обучение специалистов состоит из трех циклов. В течение двух лет первый цикл обеспечивает общенаучную или общую гуманитарную подготовку и подтверждается дипломом лиценциата. Это позволяет продолжать обучение в различных высших школах. Второй цикл дает углубленную научную подготовку в области профессионального образования, которое обеспечивается в течение двух лет, а некоторых специальных вузах за три-четыре года. Обучение завершается выдачей диплома магистра. Третий цикл специализированной подготовки в течение трех лет завершается получением диплома доктора первого уровня об углубленном образовании. Это позволяет защитить диссертацию на диплом доктора второго уровня (doctor d'Etat). Выдача таких дипломов находится в ведении государства.

При сильной централизации системы управления результаты самооценки считаются главным импульсом управления качеством работы вуза и всей системы высшего образования. Существенной чертой французского высшего образования с 1984 г. является отход от централизации управления к расширению автономии вузов, связанной с усилением «культуры качества» на всех уровнях высшей школы, обеспечивающей непрерывность повышения качества

обучения. Основными организационнонными структурами университетов являются «учебно-научные объединения» (Unite de formation et de recherche, UFR). Их вхождение в состав департаментов и отделений университетов обеспечивает подписание многолетних контрактов с государством и при этом самостоятельно определять направления преподавания и научно-исследовательской деятельности вуза. Формально большинством полномочий наделен университетский совет. Но реформы последних десятилетий существенно усилили фактическую роль президента, который занимает лидирующую позицию по вопросам не только оперативного менеджмента, но планирования и стратегического развития. На уровне вуза традиционная система базируется на принципах академического самоуправления и распределенного управления, основными полномочиями наделяются коллегиальные совещательные органы, состоящие из выбранных представителей университетских групп. Структурное преобразование французской высшей школы происходит по трем основным направлениям: автономия как децентрализация управления высшей школой на всех уровнях; участие студентов и преподавателей в решении вопросов развития вузов; многодисциплинарность с большим числом учебно-исследовательских единиц (Unite d'Enseignement et de Recherche или Unite de Formation et de Recherche).

Важным направлением образовательной политики Франции является непрерывное и неформальное высшее образование для получения личностно ориентированных знаний «приобретенные посредством самостоятельного опыта» и навыков, приобрести которые в рамках формального образования невозможно. Ассоциацией школ и центров формального и неформального образования (L'Association a ses propres écoles et centres de formation d'éducation formelle et non formelle) организовано большое число учреждений профессионального неформального обучения в департаментах Франции [11].

В контексте Болонских соглашений высшая школа Франции предпринимает усилия по развитию гибкости и прозрачности предлагаемых программ и повышению ориентированности студентов относительно целей подготовки, а также реализации индивидуальных интересов и способностей. Особое значение среди различных механизмов, нацеленных на успешное обучение с элементами индивидуализации, имеет усиленное педагогическое сопровождение, особенно важное для повышения успеваемости обучающихся на первой ступени университетского образования [12]. Осуществляемые во Франции реформы

высшего образования связаны с интеграцией образования и науки в объединенной Европе, сохраняя при этом идентичность и высокую конкурентоспособность французской системы образования. К особенностям национальной модели управления качеством вузов Франции относится то, что на законодательном уровне как одна из основных миссий университета установлена функция отслеживания трудоустройства выпускников. Это обязательно учитывается при оценке качества образования, предоставляемого вузом и его подразделениями.

Германия. В системе образования Германии особый интерес представляет модель Гумбольдта создателя Берлинского университета. В ее основу заложен принцип единства преподавания и исследования: обучение студентов в контексте исследовательской деятельности преподавателя. В рамках гумбольдтовского университета зарождается новая форма обучения - семинар, когда студенты в рамках научных тем изучают литературные источники, определяемые преподавателем в рамках его исследовательских интересов. Второй принцип - академическая свобода, в том числе при избрании деканов и ректора. Третий принцип: государство финансирует университет, но не вмешивается в его внутреннюю деятельность. Еще один очень важный принцип - уединение и свобода: преподаватель должен быть независимым от государства, может уединяться для своих исследовательских процедур, свободен в выборе курсов, предлагаемых студентам.

Система современного высшего образования Германии представляет собой сочетание исторически сложившегося традиционного университетского сектора и относительно нового неуниверситетского сектора. Эта система представлена высшими профессиональными школами искусства, управления, теологические, педагогические вузы, а также специализированные вузы неполного высшего образования (Fachhochschulen). Главная цель высших профессиональных школ – практическая ориентация подготовки специалистов [13]. Особое внимание направлено на применение полученных знаний на практике при выполнении студенческих проектных работ или на стажировках в немецких компаниях. Студент в течение одного семестра проходит практику в компании по профилю выбранной им образовательной программы, получает опыт работы, что способствует трудоустройству после окончания университета.

Обучение в вузах преимущественно длится четыре года за исключением пятилетнего (базового) медицинского и трехлетнего высшего педагогического

образования. В последнее время вводятся программы обучения с академическими степенями бакалавра (Bakkalaureus) и магистра (Master). В соответствии с принципом «академической свободы» студенты выбирают учебные курсы и последовательность их изучения, определяют когда сдавать экзамены: сразу после окончания курса или после обучения в нескольких семестрах. Обучение завершается итоговым экзаменом на получение степени, подтверждающим базовое высшее образование, и выдачей свидетельств Diplom или Magister. При обучении используются модульная система и инновационные технологии (мастер-класс, онлайн-семинар), акцент делается на проблемные методы, мультимедийные средства и использование Интернета. Важным направлением высшей школы Германии является ее участие в общеевропейской интеграции и реализации программ по внедрению Европейской системы переводных образовательных кредитов (ECTS).

Органами руководства системой образования в ФРГ являются Постоянная конференция министров образования и культуры земель ФРГ и Конференция ректоров учебных заведений Германии. Основные функции управления высшим образованием Германии находятся в ведении отдельных земель. Конференция Министров образования земель совместно с Министерством образования, науки, исследований и технологий являются ключевыми в осуществлении общефедеральной образовательной политики. Они заботятся о качестве образования через утверждение профессорского состава вуза и открытие новых специальностей. Министры земельных ведомств образования один раз в год собираются на общегерманскую конференцию, где консенсусом принимаются решения, имеющие рекомендательный характер [10]. Новым элементом в системе управления вузами стали университетские советы, которые функционируют наряду с исполнительным советом и представительным выборным органом - сенатом, традиция распределенного принятия решений сохраняется, а роль совета ослабляется влиянием коллегиального органа — сената [14]. Примером вуза с проактивной стратегической ролью совета в управлении университетом является Дрезденский университет.

Аккредитация программ подготовки и вузовских систем качества в Германии является важным механизмом обеспечения качественного обучения, совершенствуются системы внутренней и внешней оценки вузов. Особый акцент

делается на повышении качества преподавания и педагогической квалификации профессорско-преподавательского состава.

Нидерланды. Безупречную репутацию качества имеет голландская система высшего образования, она считается одной из самых престижных и прогрессивных в Европе. Часть учебных заведений являются государственными, некоторые созданы общественными или религиозными организациями, а также частными лицами. Современная система образования Нидерландов сформировалась в условиях гибкости образовательных программ и жесткого государственного контроля. На английском языке большинство университетов реализуют программы бакалавриата, магистратуры и аспирантуры. Особенно престижным считается образование в области компьютерных технологий, инженерных дисциплин и бизнес менеджменте.

В Голландии действуют три типа высших учебных заведений. В научно-исследовательских университетах процесс обучения сконцентрирован на научной работе, теоретических и практических исследованиях. Политехнические ВУЗы (университеты прикладных наук) или высшие школы (hogescholen) готовят специалистов широкого профиля для работы в различных отраслях экономики. Институты международного образования (Institutes of Internationa lEducation - IE) предназначены для обучения иностранных студентов преимущественно из развивающихся стран и стран с переходной экономикой [15]. Учебные программы составляются по международным образцам в сотрудничестве с лучшими университетами и бизнес-школами мира.

Достаточно жесткий контроль за учебными программами и качеством обучения обеспечивает государство во всех без исключения школах и университетах. Вплоть до 80-х годов XX века управление голландскими университетами предполагало, с одной стороны, значительное и непосредственное государственное участие в деятельности вузов, с другой — децентрализованное принятие решений и ведущую роль внутри университета коллегиальных советов, образованных из числа студентов, академических и неакадемических работников (De Boer et al., 2007). С середины 80-х годов началось усиление университетской автономии и корпоративного управления. Университеты наделяются большей свободой в принятии решений, в том числе касательно финансовых и человеческих ресурсов, взамен на большую подотчетность и ответственность за результаты деятельности. В структуру управления введены наблюда-

тельные советы и усилены позиции высшего (ректор, проректоры) и старшего (деканы) университетского менеджмента. В структуре управления функционирует команда менеджеров (management team), которая выполняет консультационную функцию и включает всех членов исполнительного совета и деканов.

Качество образовательных программ контролирует Министерство образования, культуры и науки, программы оцениваются независимой образовательной аккредитационной организацией Нидерландов (NVAO). На современном этапе проводится введение стандартов подготовки, прежде всего, относительно квалификационных требований (компетенций) и частично содержания образовательных программ.

Испания. Еще одной интересной с точки зрения качества подготовки специалистов является система образования Испании, отличающаяся не меньшими вековыми традициями и современными академическими тенденциями, чем университеты Франции, Англии или Италии. Древнейшим из университетов Европы наряду с Болонским университетом, Сорбонной, Оксфордом и Кембриджем является университет Саламанки (La Universidad de Salamanca). Он создан на базе основанной в 1130 году церковной школы, которую в 1218 году король Альфонсо IX Леонский преобразовал в Университет. Еще одним старейшим вузом считается университет Паленсии (Universidad de Palencia), получивший этот статус в 1208 г. На становление испанских высших учебных заведений сильное влияние оказали арабские традиции в период мусульманского правления, было отрыто большое число духовных училищ (медресе), ставших оплотом не только религии, но и научной мысли. Многие из испанских университетов, открытых столетия назад, ведут свою деятельность до сих пор, сочетая богатые традиции прошлого с современными тенденциями в образовании. Стоит отметить наличие частных бизнес-школ, многие из которых являются очень престижными. Наряду с государственными и частными под контролем церкви действуют духовные университеты. Государственные учреждения в Испании пользуются большей популярностью и уважением, чем частные.

Особенности современной системы высшего образования в Испании определяются тем фактом, что в 1999 году вместе с другими европейскими государствами она стала участником Болонского процесса. С 1996 по 2000 год в Испании прошла реформа образования, способствовавшая активному внедрению принятых в Европе стандартов обучения. В период реформирования си-

стема преподавания в испанской высшей школе к 2010 году стала соответствовать критериям Болонской декларации. Обучение проходит по ECTS (European Credit Transfer System) европейской системе перезачета кредитов. На сегодня университеты Испании, согласно Органическому закону об университетской реформе 1983 г., имеют автономию и могут вырабатывать собственные уставы и другие внутренние нормы и правила. Учебные планы легализуются комиссией вузов. В учебном процессе широко используются информационные технологии и метод проектов (индивидуальных и коллективных).

Государство контролирует стандарты обучения: при Министерстве образования в Испании работает Институт качества и оценки, который занимается контролем качества образовательных услуг. Присвоение квалификации и выдача дипломов выпускникам находятся в ведении университетов. Система образования выдает дипломы трех степеней. «Градо» (Grado) присваивается после четырех лет обучения в вузе, равнозначно бакалавриату. При наличии степени градо возможно дальнейшее обучение на степень «Мастер» (Máster), равнозначного магистру. Образовательные программы Máster направлены на узкую специализацию в конкретной области. В течение 3-4 лет после степени мастера (магистра) может проводиться научно-исследовательская работа для получения степени «Докторадо» (Doctorado**),** которая присваивается после публичной защиты диссертации.

Так как Испания является членом Единого европейского пространства высшего образования (ЕПВО), в которое входят страны Болонского процесса, то выданные дипломы признаются всеми членами ЕПВО. В последние годы Испания превратилась в третий по популярности после Англии и Ирландии учебный центр в Европе.

Выводы. Сравнительных анализ лучших европейских образовательных систем показывает, что высшие школы большинства стран традиционно интегрированы с системами научных исследований и разработок. Часто именно они являются базой фундаментальной науки, обеспечивая концентрацию кадрового персонала различных уровней квалификации на одних и тех же площадках, обеспечивая эффективность использования материально-технических ресурсов и финансов. Для большинства стран характерна многоуровневая (ступенчатая, цикличная) структура организации высшего образования:

– университетская степень бакалавра после 3–4 лет обучения;

– степень магистра при условии, что продолжительность обучения на бакалавриате и в магистратуре составляет не менее 5 лет;

– докторская степень после защиты научно-исследовательской работы.

Практически все национальные системы образования нуждаются в серьезных реформах, включая целевые установки и содержание образования, его организационные и управленческие структуры, методы и технологии обучения, источники и механизмы финансирования, условия и формы международного образовательного сотрудничества.

Выделяется ряд трендов развития моделей университетского образования и управления: распространение идей академической автономии и элементов корпоративного управления; сохранение роли академического сообщества в принятии управленческих решений. В большинстве стран формируется гибридная схема управления системой высшего образования: при наличии государственного управления широкая автономия университетов со значительными полномочиями администрации и существенным участием наблюдательных советов и студентов.

С определенной долей условности могут быть выделены три подхода к управлению качеством национальных систем образования:

– государственные структуры (Министерства образования, Министерства просвещения и т.д.) регулируют деятельность вузов, систему оценки и контроля, лицензирование, аккредитацию, сравнение различных вузов, распределение финансовых ресурсов, проведение внешней оценки государственными органами, при этом самооценке придается номинальное значение;

– нет органов государственного управления высшим образованием (в европейском смысле), преобладает самооценка, направленная на внутренний анализ качества обучения в высших учебных заведениях и улучшение деятельности университетов;

– смешанный тип, когда государственные структуры предлагают определенные рекомендации и требования к выпускникам, а также обеспечивают финансирование обучения лучших студентов, при этом университеты обладают достаточной автономией в реализации образовательных программ.

Во многих странах наблюдается тенденция к стандартизации и централизации в организации и управлении образовательными системами, но есть и та-

кие, которые обладают автономией [16, 17, 18]. Под централизацией понимается активное участие государства в определении образовательной политики и оценке качества образования. В странах с государственным управлением и регулированием высшего образования основной акцент в оценивании делается на внешней оценке качества образовательного процесса, самооценке уделяется меньше внимания. В то же время в странах, где государственное управление высшим образованием играет гораздо меньшую роль, на первый план выходит как раз самооценка и оценка профессиональными экспертами, общественными представителями. В любом случае гарантию обеспечивает эталонная система индикаторов и процедур оценки качества образования [4]. Отметим, что лучшие европейские образовательные практики опираются на надежные системы оценки качества образования.

Для оценивания качества высшего образования существует ряд международных структур: Европейская Ассоциация Университетов, Европейская Сеть по Обеспечению Качества Высшего Образования, Европейская Комиссия, Национальный Союз Студентов Европы. Основными методами оценивания являются оценка, аккредитация, аудит и ранжирование [19]. По прямому поручению Конференции министров образования европейских стран, подписавших Болонскую декларацию, Европейской ассоциацией по гарантии качества высшего образования (ENQA) разработаны «Стандарты и рекомендации для гарантии качества высшего образования в европейском пространстве», которые актуализированы в 2015 году на Ереванской конференции и предложены для использования всеми вузами [20]. Одной из рекомендаций является проведение на регулярной основе (периодически) внешней оценки с использованием "согласованного набора стандартов, процедур и рекомендаций в области гарантии качества" и участие студентов в оценочных процедурах.

В отчете ENQA [21] аккредитация в сфере высшего образования рассматривается как процедура внешнего оценивания и исследования отдельных образовательных программ и целых университетов для подтверждения качества учебного процесса. Аккредитация в последнее время активно применяется практически во всей Европейской системе образования. Она признает (или нет), что учебный курс в вузах соответствуют определенному стандарту; всегда включает в себя оценку на основе ранжирования; полученные в ходе аккредитации данные включают в себя двоичный элемент «да» или «нет». Процедуры

аккредитации включают в себя как аккредитацию существующих программ, так и планируемых («ex post» и «ex ante»), это дает возможность сделать более гибкими образовательные организации в разработке и реализации новых программ.

Системы оценки в своем большинстве действуют как независимые от тех, кто обучает, происходит переход от иерархической оценки (учителя оценивают учеников, начальники оценивают подчиненных) к круговой (все оценивают всех). Оцениваются не только обучающиеся и педагоги, но и содержание образования, образовательные программы и пространство обучения. Все это позволяет быстрее и результативнее настраивать основные компоненты образовательного процесса.

Исследование выполнено при поддержке гранта программы ЭРАЗМУС+ 575456-EPP-1-2016-1-RU-EPPJMO-CHAIR

Список литературы:

1. Ткач Г. Ф., Филиппов В. М., Чистохвалов В. Н. Тенденции развития и реформы образования в мире: Учеб. пособие – М.: РУДН, 2008. – 303 с.
2. Barber M, Donnelly K, Rizvi S. An Avalanche Is Coming: Higher Education and the Revolution Ahead. London: Institute for Public Policy Research; 2013. p. 78.
3. Ian Austin, Glen A. Jones. Governance of Higher Education: Global Perspectives, Theories, and Practices. New York. Taylor & Francis. 2016. 200 p.
4. Quality Assurance: A Reference System for Indicators and Evaluation Procedures. European Association of Universities. 2003. Translation by Brian Frost-Smith. - URL: http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/ELU_EN.1 082042243 703. pdf.
5. Global Education Futures: Agenda: Agency for strategic initiatives, 2013. - URL: https://edu2035.org/pdf/GEF.Agenda_ru.pdf.
6. Education for people and planet: creating sustainable futures for all: Global Education Monitoring Report UNESCO, Paris, 2016. - URL: http://gem-report-2016. unesco.org/en/current-report.

7. Fielden J. (2010). The Changing Roles of University Governing Boards and Councils. In P. Peterson, E. Baker & B. McGaw (Eds.), International Encyclopedia of Education (273–278). Oxford: Elsevier.
8. Функционирование коллегиальных управленческих органов общественным участием в университетах зарубежных стран / М. А. Правдина, И. А. Груздев, Е. А. Терентьев, М. Н. Ступникова. — М.: НИУ ВШЭ, 2016. — 56 с.
9. Звонников В.И., Найденова Н.Н., Симкин В.Н., Скэттон, Л., Мелышкова М.Б. Системы оценки качества в зарубежном образовании. – М.: ИЦПКПС. 2007. – 92 с.
10. Джуринский А. Н. Высшее образование в современном мире: тренды и проблемы. – М.: Прометей, 2017. – 240 с.
11. Chatelain-Ponroy S., Mignot-Gerard S., Musselin C., & Sponem S. (2014). The Impact of Recent Reforms on the Institutional Governance of French Universities. In M. Shattock (Ed.), International Trends in University Governance: Autonomy, Self-Government and the Distribution of Authority (67–89). London and New York: Routledge.
12. Ворожейкина О. Л., Покладок Е. Б., Тарасюк Л. Н. Системы обеспечения качества высшего образования в европейских странах: на примере Великобритании, Германии, Франции и Швейцарии**. –** М.: РГГУ, 2013. – 218 с.
13. Злобин Э.В., Мищенко С.В., Герасимов Б.И. Управление качеством в образовательной организации. - Тамбов: Тамб. гос. техн. ун-т, 2004. - 88 с.
14. Yerevan Communiqué. Yerevan, 14-15 May 2015. - URL: https://www.ehea.info/cid101764/ministerial-conference-yerevan-2015.html.
15. Ефремова Н.Ф. Национальные системы образования и особенности оценки его качества. – Ростов-на-Дону, СКИФ, ДГТУ, 2017. – 87 с.
16. Bjorn H. Nordtveit. Comparative Education Review: Transition, Vision, and Polycentric Futures / Comparative Education Review. Vol. 58, num. 1. 2014. pp. 1-5.
17. David P. Baker. Minds, Politics, and Gods in the Schooled Society: Consequences of the Education Revolution / Comparative Education Review. Vol. 58, num. 1. 2014. pp. 6–23.
18. Обеспечение гарантии качества профессионального образования: национальный и зарубежный опыт – М.: Национальное аккредитационное агентство в сфере образования, 2015. – 214 с.

19. Процедуры оценки качества в Европейском высшем образовании. Исследование ЕСОК. Международная Статегическая Группа Экспертов. - URL: www.iseg.ru/sessions/s6/dieced.doc.
20. Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area – URL: http://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG_2015.pdf.
21. Третьякова Т. В. Анализ подходов к оценке качества образования за рубежом / Т. В. Третьякова // Вестник Якутского государственного образования им. М.К. Аммосова. – 2009. – Т. 6. – № 2. – С. 59-64.

References:

1. Tkach G.F., Filippov V.M., Chistokhvalov V.N. Tendencies of development and reforms of education in the world. Manual. – Moscow.: RUDN, 2008. – 303 p. (in Russ.).
2. Barber M, Donnelly K, Rizvi S. An Avalanche Is Coming: Higher Education and the Revolution Ahead. London: Institute for Public Policy Research; 2013. – p. 78.
3. Ian Austin, Glen A. Jones. Governance of Higher Education: Global Perspectives, Theories, and Practices. New York. Taylor & Francis. 2016. – 200 p.
4. Quality Assurance: A Reference System for Indicators and Evaluation Procedures. European Association of Universities. 2003. Translation by Brian Frost-Smith. - URL: http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/ELU_EN.1082042243703.pdf.
5. Global Education Futures: Agenda: Agency for strategic initiatives, 2013. - URL: https://edu2035.org/pdf/GEF.Agenda_ru.pdf.
6. Education for people and planet: creating sustainable futures for all: Global Education Monitoring Report, UNESCO, Paris, 2016. - URL: http://gem-report-2016.unesco.org/en/current-report.
7. Fielden J. (2010). The Changing Roles of University Governing Boards and Councils. In P. Peterson, E. Baker & B. McGaw (Eds.), International Encyclopedia of Education (273–278). Oxford: Elsevier.
8. Pravdina M.A. et al. Public participance for collegial management body operating in foreign countries universities / M.A. Pravdina, I.A. Gruzdev, M.N. Stupnikova. – Moscow: Higher School of Economy, 2016. — 56 p. (in Russ.).

9. Zvonnikov V.I., Naidenova N.N., Simkin V.N., Skelton L., Chelyshkova M.B. Quality assessment systems in foreign education. – Moscow: ICPKPS. 2007. – 92 p. (in Russ.).
10. Dzchurinskiy A.N. Higher education in the modern world: trends and problems. – Moscow: Prometey, 2017. – 240 p. (in Russ.).
11. Chatelain-Ponroy S., Mignot-Gerard S., Musselin C., & Sponem S. (2014). The Impact of Recent Reforms on the Institutional Governance of French Universities. In M. Shattock (Ed.), International Trends in University Governance: Autonomy, Self-Government and the Distribution of Authority (67–89). London and New York: Routledge.
12. Vorozheikina O.L., Pokladok E.B., Tarasyuk L.N. Quality assurance systems of higher education in European countries: examples of the Great Britain, Germany, France and Switzerland. – Moscow: Russian State University for the Humanities, 2013. – 218 p. (in Russ.).
13. Zlobin E.V., Mischenko S.V., Gerasimov B.I., Quality management in an education institution. – Tambov: Tambov State Technical University, 2004. - 88 p. (in Russ.).
14. Yerevan Communiqué. Yerevan, 14-15 May 2015. - URL: https://www.ehea.info/cid101764/ministerial-conference-yerevan-2015.html.
15. Efremova N.F. National educational systems and their quality assessment features. – Rostov-on-Don, SKIF, DSTU, 2017. – 87 p. (in Russ.).
16. Bjorn H. Nordtveit. Comparative Education Review: Transition, Vision, and Polycentric Futures / Comparative Education Review. Vol. 58, num. 1. 2014. pp. 1-5.
17. David P. Baker. Minds, Politics, and Gods in the Schooled Society: Consequences of the Education Revolution / Comparative Education Review. Vol. 58, num. 1. 2014. pp. 6–23.
18. Quality assurance in professional education: national and foreign experience. – Moscow: National accreditation agency in education sphere, 2015. – 214 p. (in Russ.).
19. Quality assurance procedures in European higher education. ESOK research. International strategic experts group. - URL: www.iseg.ru/sessions/s6/dieced.doc. (in Russ.).

20. Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area – URL: http://www.enqa.eu/wp-content/uploads/2015/11/ESG_2015.pdf.
21. Tretiakova T.V. Analysis of quality education assessment approaches in abroad. – Vestnik Yakutskogo gosudarstvennogo obrazovaniya im. M.K. Ammosova. – 2009. – T. 6. – № 2. – p. 59-64. (in Russ.).

Current Reform Trends in the System of Vocational Education and Training of Germany: Review and Analysis

Olesya Samokhval,
Vinnytsya Mykhailo Kotsiubynsky State Pedagogical University

Abstract: The article deals with the theoretical review and analysis of the current reform trends in Germany`s education system, particularly in vocational education and training. It also reveals the identification of the main elements and factors of reforming the system of vocational education and training, their interaction and directions of operation for the accomplishment of the set tasks. It has been determined that the reforms of Germany`s vocational education and training are carried out in three main directions: social, economic and financial. Three main structural elements of the process of reforming the vocational education system and training were also defined during the research. They are Federation – states – education establishments. Primarily, the current reform tendencies in Germany`s vocational education and training are aimed at: providing high-quality training of future specialists in accordance with the national and world labor market needs; involving society in continuing education; guaranteeing state financial support to the students while getting higher education and to higher education institutions in providing the country with the scientific assets.

Introduction

Common trends in the social and economic development of any state determine its level of operation and reforming of the educational system, as well as the system of vocational education and training. The world`s most well-known by their educational achievements countries occupy the leading position in the list of the countries with the highest quality of life as well as social, economic, cultural, political and, of course, educational development.

Ukrainian insufficient system of higher education, inconsistency with the social needs, socioeconomic development and human achievements in the world require a deep analysis of the educational reform trends in the leading countries of Western

Europe, being oriented on highly efficient economic development, a continuous stream of innovations and developing of innovative products that require high intellectual human resources provided mainly by the system of higher education. Today, the cooperation between Ukraine and the countries of Western Europe, especially German-speaking countries, on educational issues is strongly strengthened, therefore their experience in reforming the educational sphere is significant for determining the priority trends of the national educational system development. Special attention should be paid to the experience of Germany, that proved to be one of the countries with the most productive and high-quality educational and vocational system within Western Europe. It can be proved by the results of QS Higher Education System Strength Rankings 2016 that sentenced Germany the third place among 50 countries of the world (The QS World University Ranking)

Accordingly, our research is intended to analyze the theoretical review of current reform trends in Germany`s educational system, particularly vocational education and training, as well as to identify the main elements and factors of reforming the system of vocational education, their interaction and directions of operation for the accomplishment of the tasks set.

Theoretical analysis of German common educational reform initiatives

Taking into consideration the demographic changes in the country, the growing need for the highly skilled employees, the challenges caused by globalization processes in the world and the prolonging migration crisis, Germany is making significant efforts to develop and reform the national education system. It should be underlined that as a Federal republic with 16 federal states (*ger. Land (pl.Länder)*) Germany`s urgent educational issues are discussed both at the federal and local levels. The decision on the Qualification Initiative for Germany *(ger. Qualifizierungsinitiative für Deutschland)* "Getting ahead through education" (*ger. "Aufstieg durch Bildung"*), taken during the discussion between the Chairman of the Federal Government of Germany and the Chairmen of the federal states governments on October 22, 2008 in Dresden is rather illustrative (Federal Ministry of Education and Research). The sustained result of the meeting was the coordination of important goals and measures that covered all educational levels — from early childhood to continuing education and were to be implemented in the nearest future. They are the following: education is to be the highest priority for Germany; every child is to be provided with the best conditions for an educational start; everyone should have the opportunity to get the

General Certificate of Secondary Education (*ger. Hauptschulabschluss*) and a professional qualification; everyone should have the opportunity to continue his or her education; the state is to encourage young people to obtain higher education degree; the state is to stimulate the country's population to receive scientific and technical professions; the number of people taking the opportunity of continuing education is to be rising (Eurydice). Therefore, it should be stated that the tasks in the education sphere are rather specific and encompass different age cohorts.

The Federal Government and the state governments have also intensified their financial obligations in the field of education within the framework of the Qualification Initiative for Germany measures' implementation. They decided to increase the share spent on education, science and research to 10 percent of Germany`s gross domestic product (GDP) by 2015 (Federal Ministry of Education and Research). In 2014, the share spent on Germany`s educational, scientific and research spheres grew to 9.1% of GDP and amounted to 65.5 billion Euros (in 2012 — 9.1% (251.9 billion Euros), in 2013 — 9.1%. (257.4 billion Euro)) (Report of Department of Statistics of Germany 2016). The implementation of the Qualification Initiative concerning the 40% of school leavers' enrolment in higher education also turned out to be successful. In 2014, the percentage of school leavers within the same age group not only reached the target limit, but also exceeded significantly and amounted to about 50%. At the same time, the number of those wishing to attend the programs of continuing education was up to 51% of the working population. Significant progress was also made in reducing the dropout rates: the number of school leavers without the General Certificate of Secondary Education in 2014 was reduced to 5.8%, and young people without professional qualifications — to 13% (German Research Foundation).

In March 2011, the final agreement on the National Qualifications Framework for Continuing Education (*ger. Deutscher Qualifikationsrahmen, DQR*), developed by the specially created working group in 2006, was reached. During this period, the Federal Ministry of Education and Research (*ger. Bundesministerium für Bildung und Forschung, BMBF*) and the Standing Conference of the Ministers of Education and Cultural Affairs of the States in the Federal Republic of Germany (*ger. Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland*) agreed to interact in creation of the National Qualifications System as a prerequisite for forming the European educational space. In February 2009, following the preparatory

work, an offer for the creation of the National Qualifications System of Germany was made. It was the basis of numerous researches, the results of which were taken into account at the stage of final approval and implementation of the declared innovations. The pilot project (May-October, 2009) included four-sector qualifications (IT, metal, healthcare and trade) as a "basis" for the creation of a nationwide qualification system. Interest group of people, including school experts, representatives of vocational schools, higher education institutions, trade unions, and employers, worked together to make the necessary adjustments and proposals. At a high-level meeting, held on January 31, 2012, the interest group enhanced the agreement by the adjustment of important qualifications in vocational and higher education. It should be stressed that currently the National Qualifications System of Germany does not include general education levels (European Centre for the Development of Vocational Training 2013).

Still, German government does not consider such positive changes as sufficient ones and continues to work on solving certain problems, because to get the educational degree does not always guarantee getting proper employment or being ready to stand fierce competition on a labor market. Fierce competition on a labor market we consider as one of the main driver for developing and implementing reforms of vocational training while it affects both for-profit and non-for-profit institutions, resulting in pressure to be innovative and to do it all better, faster, cheaper and continuously. Restructuring will occur frequently in order to achieve the greatest efficiency and productivity **(**Maclean and Wilson 2009**).** Therefore, EU member states work together to coordinate efforts to promote youth employment in Europe. Within the framework of Pan-European recommendations for the implementation of the so-called “Youth guarantee”, Member States are being supported in implementing initiatives such as preventing high youth unemployment by EU Solidarity Fund. Significant in this case is the coordination of the efforts of the EU leading countries. This approach demonstrates integration tendencies as a manifestation of the population needs, a strong focus on the social, political, and cultural heritage of other peoples as well as foundation of a close cooperation between EU countries in educational sphere.

Despite the fact that Germany has a low youth unemployment rate compared with the other EU member states, in April 2014 the Federal Government approved a national plan for the implementation of the EU Youth Guarantee Program in Germa-

ny. The National Plan is aimed at supporting young people under the age of 25 to continue education and training, as well as to resolve employment issues. The main idea of the project is to develop existing labor market instruments and achieve structural improvements in the transition from general education to vocational training and employment. It also provides certain measures of supporting young people in the process of vocational education and training as a new tool for employment promotion. Besides the EU Youth Guarantee Program foresees further increase of the number of youth career agencies (*ger. Jugendberufsagenturen*), and the startup of the ESF (*ger. Europäischer Sozialfonds*), a joint financial monitoring system that enables the transition to the labor market (Eurydice).

Reforming vocational education and training

It should be noted that understanding the importance of vocational education for the country's economic growth, Germany is constantly working on improving the status and quality of the future highly qualified workers' training. Thus, at the end of 2014, the Federal Government, the Federal Agency for Employment (*ger. Bundesagentur für Arbeit, BA*), the trade unions and the federal state governments signed an "Alliance for Basic and Continuing Professional Education 2015-2018" (*ger. Allianz für Aus- und Weiterbildung 2015 -2018*). The Alliance replaced the National Pact for the Training and Development of qualified human resources in Germany (ger. *Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland*) and is going to operate until the end of 2018. The key feature of this document is that it combines the efforts of partners to improve the process of dual vocational training and make the vocational and academic education equivalent. Using concrete measures Alliance partners want to enable more young people to receive vocational education and encourage companies to cooperate with the educational institutions in corporate training more actively (Eurydice). Such trends are considered progressive as they meet the requirements of the labor market and guarantee working places for the majority of graduates.

In March 2015, the Standing Conference of the Ministers of Education and Cultural Affairs of the States in the Federal Republic of Germany approved a new agreement on vocational education and training (*ger. Rahmenvereinbarung über die Berufsschule*). The reason for the renewal of the previous framework agreement (1991) was a heightened need for better respond to the demands of the globalized labor market, the possibility of obtaining vocational education abroad and improving

the conditions for the future specialists' training at the national level. First of all, the changes concern the expanding and deepening of the foreign language competence, which is a necessary component of the future specialist's establishment. Besides, the Official Certificate of Language Proficiency, issued by the Permanent Conference, is an opportunity to demonstrate the level of foreign language competence in accordance with the European Guidelines for Language Education (CEFR) (Eurydice).

It is known that any reforming issues are largely in need of financial support. Accordingly, since 2015, after the introduction of the 25th Amendment to the Federal Law on the Promotion of Education (*ger. Bundesausbildungsförderungsgesetz, BAföG*), Germany has provided a complete funding of the continuing training grant of future qualified workers. Amendments to some provisions of the Federal Law have also been made, namely: providing grants for students, higher salaries for teachers involved in vocational training of future skilled workers, increasing the postgraduate levy payments and dismissal compensation up to 7%. In 2017, the German government has allocated more than 500 million Euros for the implementation of the Federal Law on the promotion of education. Besides, the Credit Union for Recovery (*ger. Kreditanstalt für Wiederaufbau, KfW*) has paid scholarships for the future qualified workers in the amount of 325 million Euros. In general, Germany spends 825 million Euro annually for the implementation of the reform laws (Federal Education and Training Assistance Act 2010)

Reforming higher education

The above mentioned innovations are the part of the overall strategy of the German higher education reform. Reform trends in higher education were announced in 1998, when there was a need to upgrade and modernize the Framework Agreement for higher education. The main changes concerned the exclusion of provisions on the organizational component and higher education management providing significant autonomy to universities in designing their own profiles and self-government. Higher education institutions were given the right to take care of issues such as defining their legal form, developing cooperation with the government, financial management, staffing policy, management structuring, a possibility to increase the flexibility of university enrollment, creating training programs, improving the quality of educational services, certification and organization of research. The range of administrative functions in the universities has grown significantly. They were supposed to create the best conditions for the research and training of highly skilled workers, in-

ternationalize the activities of the educational institution, create conditions for the effective acquisition of knowledge by future highly qualified specialists and control the level of competences acquired by the graduates in training process.

Implementation of the declared reforms required to overcome certain obstacles. In 2011, universities asked the state governments to exercise legal control over holding to the terms of the framework focusing on their autonomy, to allocate funds from the budget of states as a global budget for further redistribution and accumulation of resources. The reason for such request was the necessity to consolidate partnership with the offices for hiring and creating the new working places that would be responsible for the teaching process and conducting researches, as well as controlling the quality of giving educational services. Reached concerns between universities and states were confirmed by the long-term target agreements and contracts (Recommendations on Academic Integrity 2015). In such a way, universities tried to emphasize the necessity of increasing the autonomy of universities to carry out effectively the tasks that the state posed to them, namely the training of highly qualified workers and the implementation of efficient and productive research.

Nevertheless, the Federal Government of Germany, in cooperation with the state governments, is trying to participate in the activity of higher educational institutions only to some degree. Primarily, it concerns about the questions of economic development and stability in the country. Still, in December 2014, the Federal Government and state authorities decided to further their cooperation and developed the Higher Education Agreement. Within the Agreement, the federation and the federal states have to closely interact studying and researching of the problem solutions what will contribute to the qualitative upgrade of higher education in Germany. In December 2014, the third and final stage of the Higher Education Agreement was approved. In addition to existing agreements, an extra list of training courses that will provide 760000 new students and fee-free training until 2023 was identified. The financing of the agreement amounts to more than 19 billion Euros, 9.9 billion Euro of which provided by the German Government and 9.4 billion Euros - by federal states. The Higher Education Agreement also guarantees targeted funding for activities that provide students with the possibility of getting higher education qualifications. Besides, the federal states are obliged to assure grants to qualified people who wish to continue their training in higher education institutions (Eurydice).

University of Applied Sciences or Classical University

As it is known, the vocational training of the qualified workers as well as managerial and supervisory staff does not exclude, but involves the research skills development, that has been one of the main functions of the "classical" universities for centuries. Higher vocational institutions' primary task is to provide the state economy with the highly qualified staff. Nevertheless, economy of any state needs not only highly qualified workers, but also well-trained managers with academic degree. This necessity has turned to be one of the driving forces in changing the university philosophy.

Today, both types of higher educational establishments cover a wide range of tasks in Germany: from teaching and research to the development of individual abilities to transfer academic knowledge to the working-place in the future. It also should be mentioned that today there exists a tendency to rename higher vocational institutions (*ger. Fachhochschule*, *FH*) in universities of applied science. The main reason for it is the fact that a vocational higher school and a university are elevated to equal rank, because school leavers pay great attention to the official name of the education institution. Particularly this issue became relevant with the increasing of the student's mobility. Another factor is the entering of foreign students from Eastern and Western Europe the German higher education institutions.

So, we may say, that today, the classical understanding of the university as the higher education institution of fundamental sciences is becoming increasingly branched under the influence of the processes of adaptation to global changes and the need of the national labor market in the workers of narrow-profile and managerial staff in certain branches of industry. At the same time, there is a danger of obscuring the difference between the classical university and the university of applied sciences, including research and scientific development. Therefore, a heated debate on the reasonableness of reforming the classical system of education is continuing in Germany, which is a peculiar feature of reform trends.

Nevertheless, classical Universities and universities of applied sciences are components of one educational hierarchy, differing by their subject matters and purposes. A debate is the process of discussing the efficiency of university research activities. The things are getting only worse while discussing a possibility to obtain a Doctor degree in a University of Applied Sciences. Primarily, the professorial teaching staff of the University, as well as the administration of the faculty, which provides

the opportunity to defend the PhD thesis, is responsible for awarding the Higher Doctoral Degrees. According to the provisions of the "Higher Education Institutions' Covenant — 2020", concerning the lack of highly qualified staff in the Federal Government and land authorities, Germany is striving to expand a great number of universities that can provide the country with scientific potential in the nearest future. At the same time, the demographic crisis (reducing fertility) involves job cuts, but the reform of the Federal Ministry of Defense and the abolition of compulsory military service has stimulated an additional burden on the budget of education (about 50 thousand people in addition). Still, Germany seeks to realize the goals of the "Modernization Agenda for Higher Education in EU", that provides an increase in the percentage rate of young people (30-34 years old) with higher education degree up to 40% of the total population by 2020.

Having analyzed the recent reform innovations in Germany's higher education, it's becoming clear that current activities of German universities have undergone the significant reform changes. The previously dominant academic approach to the universities as independent centers for research and education activities is left in the past. Common is the attitude towards the autonomy of higher education institutions, which is limited to academic activities, such as creating course and examination schedules, co-opting members of the faculty etc. Issues of administration and financing of higher educational institutions were mainly carried out by the federation and states. Cautious reforms have only been partially improving the situation. Lately the bureaucracy of the country and lack of confidence in the universities' authorities to adopt the changes have led to a decrease of interest in developing an individual approach to the educational process and focused on the results that required long-term vocational training and were characterized by numerous student screenings. Still, it should be noted that current economic and political situation in the world and mainly in Germany determines the increasingly hard criteria for a competitive ranking of higher education institutions. The indicators used in this process do not always fully reflect the complexity and ambiguity of the research and educational process of an institution. Therefore, Germany makes constant efforts to standardize the reform tendencies to legal unification.

In this connection, the Federal Government of Germany and the federal states announced the Excellence Initiative (2005—2017) project in 2005. The Initiative aims to select and implement the advanced scientific projects, improve the quality of re-

search activity within universities and research institutions as national scientific centers, and provide Germany with a reputation of an attractive science and research location. In particular, the Initiative was pointed at creating "elite" universities, which would be engaged in research within a certain branch of science (Excellence Initiative (2005-2017)).

At the moment, many universities begin to create "clusters of excellence" that were allowed by the project and cooperate in developing certain scientific research within a common branch of science. If the state is interested in the scientific research submitted by a university or a cluster of universities, a significant amount of money is going to be funded to continue the research work. In addition, every five years the best universities of Germany are selected and given the title of "elite" ones. In 2012, the “elite” status was awarded to 11 German universities. The current ranking is publishing this year. Johanna Wanka, the Federal Minister of Education and Research, said that not only the well-known classical universities should take part in the scientific struggle, but also other higher educational institutions, as well as universities of applied sciences, because Germany has a striking university potential with interesting scientific research of various directions (Balleer, J. Reinische Post Online Newspaper 2016). Consequently, further development and implementation of the Excellence Initiative project aims primarily at improving the quality of research situation at the university level, the development of science and research in Germany, thereby improving the national research system as a whole.

The reform trends that include the fifteen-year experience of transformation of German education system, due to the implementation of the main issues of the Bologna process, are still sufficiently criticized. It concerns the content of the new educational standards, the immaturity of some academic programs in terms of shortened study period, as well as lack of postgraduate vacant places, mobility within the six-month baccalaureate and difficulties in recognizing new qualifications in the world labor market. High bureaucratization of the process of accreditation in the field of higher education, significant differences in access to educational programs for different cohorts of people, the timing of research in baccalaureate and magistracy, students’ occupational and financial instability — this has to be solved in the future being the main tasks of reforming process of higher education in Germany. Indeed, in spite of the rather successful steps in reforming the educational sector, Germany does not

stop at the achieved aims and is trying to find solutions to the new appeared problems in the educational sphere of the state.

Results

Having studied the reform educational trends in Germany, it should be said that the reform of vocational education and training is carried out in three main directions: 1. Social: encouraging the population to obtain academic degrees in order to ensure a high level of literacy in Germany; involving people to continuing education as a guarantee of successful employment and self-development of future qualified people; 2. Economic: federal support to youth participation in the workplaces within the country and abroad in cooperation with the EU member states; the involvement of industrial and commercial companies in vocational training to improve the quality of the national workforce; providing higher vocational institutions as structural elements of the university education system of Germany with the university status to adapt vocational education to the needs of the labor market and to increase the scientific capability of the state. 3. Financial: financial stimulation of educational projects by the Federation and the federal states in order to provide Germany with the high-quality human resources; federal financial support of higher education institutions for the development and implementation of projects for the scientific and socio-economic development, providing Germany with the image of the country that has an attractive research location.

Conclusions

Summarizing the contents of the article, it should be pointed, that the reform of vocational education and training in Germany is carried out in close co-operation of three main structural elements: Federation — federal state — education institution. The first two elements (the Federation and federal states) are characterized by the subjective reform efforts aimed at increasing the educational and scientific level of Germany and providing high-quality human resources for the state's economy. The third structural element (education institutions), being under the influence of globalization factors within the country and in the world as a whole, is considered to be the subject of a reform process, that corrects, reorganizes and improves educational activities in order to ensure the high quality of the academic and vocational training of future skilled workers as well as managerial and supervisory staff. In this context we support the idea that as major public institutions, universities can be considered either as subsystems of the state or as independent institutions that nevertheless are

strongly affected by the nature of the state (Maurice Kogan and Stephen Hanney 2000).

Generally speaking, the current reform trends of vocational education in Germany are directed, first of all, towards: 1. the providing of high-quality vocational education and training of future specialists in accordance with the needs of the national and world labor market; 2. the society encouragement to pursue lifelong learning as a guarantee of the occupational growth and competitiveness; 3. the guaranteeing federal support to the youth in the process of vocational training and employment; 4. the decentralization of the universities' sector in order to provide high-quality vocational training and development of the scientific capability of Germany; 5. the federal maintaining of higher education institutions in the development and implementation of the significant scientific projects to improve the level of scientific research in Germany. Thus, Germany's experience in reforming the vocational education is comprehensive and prosperous and can be successfully used by other countries.

References:

1. Analysis and overview of NQF developments in European countries. 2013. Annual report 2012. European Centre for the Development of Vocational Training. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 338. doi: 10.2801/19285.
2. Aufstieg durch Bildung [Getting ahead through education]. Offizielle Webseite des Bundesministeriums für Bildung und Forschung [Official website of Federal Ministry of Education and Research], https://www.bmbf.de/de/aufstieg-durch-bildung-1240.html.
3. Balleer, J. Die "Exzellenzstrategie" ist beschlossen: Für die deutschen Elite-Unis beginnt der Wettbewerb um die Millionen [The "Excellence Strategy" has been taken: For the German elite universities the competition for the millions is starting]. 2016. Reinische Post. Düsseldorf, 4. August, http://www.rp-online.de/panorama/wissen/bildung/die-elf-elite-unis-in-deutschland-aid-1.6141203.
4. Bildung und Forschung in Zahlen 2016 [Education and research in numbers 2016]. Internationale Vergleichsanalysen [International Comparative Analysis]. Referat Statistik [Report of Department of Statistics], 106, https://www.bmbf.de/pub/Bildung_und_Forschung_in_Zahlen_2016.pdf.

5. Bundesausbildungsförderungsgesetz [Federal Education and Training Assistance Act]. Offizielle Webseite des Bundesministeriums für Bildung und Forschung [Official website of Federal Ministry of Education and Research], https://www.bmbf.de/en/the-german-federal-training-assistance-act-bafog-provides-educational-opportunities-2010.html.
6. Excellence Initiative (2005-2017). Offizielle Webseite der Deutsche Forschungsgemeinschaft [Official website of the German Research Foundation].
7. http://www.dfg.de/en/research_funding/programmes/excellence_initiative/index.html.
8. Germany: Ongoing Reforms and Policy Developments. Official website of Eurydice, https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Germany: Ongoing_Reforms_and_Policy_Developments.
9. Maurice Kogan, Stephen Hanney. 2000. Reforming Higher Education. Higher education policy series. Vol. 50: 272-22.
10. Recommendations on Academic Integrity. Position Paper. 2015. German Council of Science and Humanities. Stuttgart, https://www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/4609-15_engl.pdf.
11. Rupert Maclean and David N. Wilson. 2009. International Handbook of Education for the Changing World of Work. Bridging Academic and Vocational Learning. Vol. 1(6): 3036-23.
12. The Strongest Higher Education Systems by Country – Overview. The QS World University Ranking., http://www.qs.com/the-strongest-higher-education-systems-by-country-overview/.

Peculiarities of Training Adaptation of Students as the Leading Condition of the Formation of Professional Competence

Liudmyla Kravchuk,
Khmelnytskyi Institute of Social Technologies of University "Ukraine", Khmelnytskyi, Ukraine,
Vasyl Kravchuk,
National Academy of State Border Service of Ukraine named after Bohdan Khmelnytskyi, Khmelnytskyi, Ukraine,
Victoria Matviichuk,
Khmelnytskyi Institute of Social Technologies of University "Ukraine", Khmelnytskyi, Ukraine,
Oleh Savchuk,
Khmelnytskyi Institute of Social Technologies of University "Ukraine", Khmelnytskyi, Ukraine

Abstract: The article deals with the process of training adaptation of students as the leading condition of formation of professional competence. The most significant aspects, such as psycho-physiological, socio-psychological and pedagogical one were determined during the research of the process of training adaptation of students to new conditions of training activity. There are different points of view on this problem in different branches of sciences, where the accent is done on separate dominant components of this phenomenon. The analysis of numerous researches of the problem of adaptation of students of higher educational institutions allowed us to distinguish three leading kinds of adaptation, they are: 1) socio-psychological adaptation; 2) physiological adaptation; 3) professional adaptation or professional competence. During diagnostics of socio-psychological adaptation of students we found out, that the students of the fourth course are more adopted and their professional competence is on sufficient level. It is proved by statistic analysis. Physiological adaptation of the students of the first course showed high level of anxiety, the components of which are physiological parameters of cardio-vascular system (arterial pressure, heart rate) in contrast to the fourth-year students, whose data are in normal range.

The results of research show that certain changes between indicators, connected with training loading and inadequate adoptive reaction of the organism, which characterized functional state of cardiovascular system take place in the process of training.

So, training adaptation of students of the first course is accompanied with weakening of cholinergic influences and the increasing in the activity of adrenergic mechanisms of regulation of sinus rhythm is on the forefront. At the same time, adaptive mechanisms of the students of the fourth course appeared to be on higher level of functioning, and it is provided by the elimination of sympathetic and relative increasing of parasympathetic influences, pointing to the more economic functioning of the heart. The more effective training adaptation in higher educational institution on the first and senior courses will be, the higher psychological comfort and motivation to study, directing and character of training activity on senior courses will be and the level of professional competence will be high. This fact is proved by the results of research.

Keywords: adaptation, training adaptation, professional adaptation, professional competence, students, higher educational institution.

Вступ

Найважливішою соціальною вимогою до вищих навчальних закладів є орієнтація освіти не тільки на засвоєння студентом певних професійних знань, а й на розвиток його особистості, пізнавальних і творчих здібностей, успішної соціалізації в суспільстві та активної адаптації. У сучасному світі, де знання і технології оновлюються швидше, ніж життя одного покоління людей, слід спрямувати навчальний процес не тільки на засвоєння базових знань, а й на набуття потреби, умінь і навичок самостійно засвоювати нові знання та інформацію протягом усього життя й ефективно використовувати їх на практиці. Виникає необхідність у соціально і професійно активній особистості, яка володіє високою компетентністю, професійною мобільністю, самостійністю, вмінням постійно удосконалювати свої професійні навички, професійно реалізовувати подальше творче зростання. Для системи вищої освіти однією з важливих проблема є питання навчальної адаптації студентів. Успішність навчальної адаптації на перших курсах вузу є однією з провідних умов формування професійної компетентності випускника від якої залежить подальша професійна кар'єра і особистісний

розвиток. Численними дослідженнями встановлено, що успішність навчальної діяльності багато в чому залежить від індивідуальних можливостей студента опанувати нові професійні компетенції. Початок занять і гармонія побуту означає включення студента в складну систему адаптації.

Питаннями адаптації займалися такі видатні вчені: С.І. Розум, С.В. Штак, А.Г. Маклаков, Д.Н. Дубровін, А.А. Реан, І.А. узагальнення передового досвіду роботи колективів з проблеми адаптації до нових умов навчальної діяльності вивчали Т.Р. Шишигіна, Л.Г. Вяткін, В.І. Слободчиков, Н.А. Ісаєва, В.В. Арнаутов, Л.С. Космогорова, Т.А. Леонтьєва, Ж.П. Філіпова та ін.) [2]. З особливим інтересом ознайомилися із дослідженнями українського науковця В.П. Казміренко, зокрема, програмою дослідження психолого-соціальних чинників адаптації молоді до навчання у ВНЗ та майбутньої професії [4].

Метою даної статті є визначення особливостей процесу адаптації у студентів перших курсів в порівнянні з студентами 4 курсів.

Засоби і методи. Дослідники процесу адаптації до нових умов навчання виділяють такі найсуттєвіші аспекти: психофізіологічний, соціально-психологічний та педагогічний [3]. У різних царинах наук існують різні погляди на дану проблему, де акцент робиться на окремі домінуючі компоненти даного феномену. Ще більша проблема спостерігається у вивченні питання організації управління цим процесом в цілому, адже для цього потрібно згрупувати всі компоненти адаптаційного процесу. Це питання вимагає досконалого практичного і теоретичного дослідження. Загальний огляд і аналіз основних досліджень науковців, які займалися аналізом адаптації та пристосовуванням студентів до нового середовища, дозволяє нам зробити деякі висновки за даним питанням.

В узагальненому вигляді адаптація описується як пристосування, що необхідне для адекватного існування в умовах, що змінюються, а також, як процес включення індивіда в нове соціальне середовище, освоєння ним специфіки нових умов. На думку Л.К. Гришанова ефективність пристосування індивіда до мінливих умов середовища забезпечується не тільки можливостями специфічних систем організму, які несуть тягар гомеостатичній регуляції, а й «здатністю центральних механізмів формувати на основі накопиченого досвіду оптимальну стратегію реагування». Якість адаптивної реакції залежить від активності ряду систем мозку, що виконують інтегративні та регуляторні функції на шляху від запускає адаптаційний процес стресора, до комплексу реакцій. Необхідними

компонентами фізіологічної адаптації є також звикання і фіксація адаптивної навички. Звиканню відводиться роль основного шляху пристосування організму до середовища. Існує гіпотеза про наявність особливої форми вегетативної пам'яті [1].

На думку С.І. Розум, ефективність психічної адаптації прямо залежить від організації мікросоціальної взаємодії. При конфліктних ситуаціях в сімейній чи службовій сфері, труднощах у будівництві неформального спілкування порушення механічної адаптації відзначалися значно частіше, ніж при ефективній соціальній взаємодії. Також з адаптацією прямо пов'язаний аналіз факторів певного середовища або оточення [2].

Адаптація до навчання у вузі – одна з форм пристосувальної поведінки людини, має ті ж аспекти, що й будь-який інший адаптивний процес [2].

А.Г. Маклаков говорить про складні механізми фізіологічної, психічної і соціальної адаптації. Він розглядає їх і як рівні єдиної адаптації, і як окремі види адаптації. Одночасно він підкреслює: існують певні фізіологічні та психічні механізми, що забезпечують процес адаптації на цих трьох рівнях [6]. Три рівня адаптації взаємопов'язані між собою, надають один на одного безпосередній вплив і визначають інтегральну характеристику загального рівня функціонування всіх систем організму. Ця інтегральна характеристика являє собою досить динамічне утворення, яке прийнято називати функціональним станом організму.

Д.Н. Дубровін вивчає психологічну адаптацію, вважаючи при цьому, що «психологічна адаптація представляє собою єдність і взаємодію соціальної та особистісної адаптації до сучасного життя» [7].

І.А. Милославова вважає соціально – психологічну адаптацію стороною адаптації соціальної (професійної). Вона поставила питання про методологію дослідження процесу адаптації як системного соціо- психо-біологічного явища [8]. А.О. Реан розглядає соціально - психологічну адаптацію як активна само зміна особистості відповідно до умов ситуації [9].

Результати. Метою навчальної діяльності вищого навчального закладу є явище формування гармонійно розвиненої, соціально і професійно активної особистості, яка володіє високою компетентністю, професійною мобільністю, самостійністю, вмінням постійно удосконалювати свої професійні навички, професійно реалізовувати подальше творче зростання. Тому педагогічна діяльність заснована на організації взаємодії студентів і педагогів, тобто на особистісно-

орієнтованому навчанні, при якому створюються оптимальні умови для розвитку здібностей до самоосвіти, самовизначення, самовдосконалення, саморозвитку, самореалізації кожного студента. Саме тому величезне значення має процес адаптації студентів. Адже особистість може бути хорошим фахівцем, але не вміти спілкуватися чи не вміти здійснювати завдання саморозвитку. У такому випадку можна констатувати високу професійну компетентність й нижчу – соціальну, особистісну. Але, виділяючи компетенції атомарні по відношенню до професійної компетентності, слід зазначити, що професійна компетентність не є сумарним набором певних атомарних компетенцій, а являє собою ієрархічну систему взаємозалежних атомарних компетенцій, які мають властивість змінюватись у часі.

Адаптація – це процес зміни характеру зв'язків, відносин студента до змісту та організації навчального процесу в навчальному закладі. Психічна адаптація пов'язана з психічною активністю людини і розуміється як взаємодія процесів пристосування до певних умов.

Основний зміст процесу навчальної адаптації студентів перших курсів автори визначають так: формування нового ставлення до професії, освоєння нових навчальних форм, оцінок, способів і прийомів самостійної роботи та інших вимог, пристосування до нового типу навчального колективу, його звичаїв і традицій, навчання новим видам наукової діяльності, пристосування до нових побутових умов в студентських гуртожитках, новим зразкам «студентської» культури, новим формам використання вільного часу.

У психолого-педагогічній науковій літературі існують різні точки зору щодо видів адаптації студентів (А.Г. Мороз, Н.В. Бачманова, С.М. Годнік, П.А. Просецкій, Д.А. Андреєва, В.Т. Хорошко, Л.С. Шубіна та ін.) Аналіз численних досліджень проблеми адаптації студентів вищих навчальних закладів дозволив виділити три провідних види адаптації, а саме: 1) соціально-психологічна адаптація; 2) фізіологічна адаптація; 3) професійна адаптація.

Таблиця 1

Рівень адаптивності студентів перших та четвертих курсів

Шкала	1-й курс	4-й курс	$t_{емп}$,	p
Адаптивність	70	100	-3,989	0,0001

Дезадаптивність	78,3	58,2	2,380	0,018
Брехливість	28,3	24,1	2,908	0,006
Прийняття себе	25,1	27,6	-	-
Неприйняття себе	24,2	16,3	4,622	0,0001
Прийняття інших	16,3	23,2	-3,062	0,004
Неприйняття інших	20,4	13,5	-3,979	0,0001
Емоційний комфорт	16,0	24,4	2,222	0,032
Емоційний дискомфорт	19,2	15,2	-3,508	0,001
Внутрішній контроль	28,0	41,1	2,026	0,050
Зовнішній контроль	24,4	18,4	-2,032	0,049
Домінування	7,7	8,2	-	-
Відомість	12,3	11,2	-	-
Ескапізм	11,1	12,1	-	-

Аналізуючи дані Таблиці 1. «Рівень адаптованості студентів перших та четвертих курсів» слід констатувати наступне: у експерименті взяли участь студенти 1 і четвертих курсів в загальній кількості 160 чоловік, це студенти Хмельницького інституту соціальних технологій спеціальності «Психологія» і «Правознавство» та студенти Національної Академії державної прикордонної служби імені Богдана Хмельницького споріднених спеціальностей, групи однорідні за кількістю і курсами. Аналіз літературних джерел дає підстави зробити висновок про те, що до труднощів професійної адаптації студента відноситься: неясне уявлення про своє професійне майбутнє; невміння провести правильну професійну самооцінку; нерозуміння логіки професійного становлення; невміння бачити професійну спрямованість навчального процесу.

Як свідчать дані таблиці 1, студенти четвертого курсу більш адаптивні, що підтверджуються статистичним аналізом за критерієм Стьюдента (p=0,0001), тобто ми бачимо, що: шкала «адаптивність» переважає у студентів 4 курсу, це каже про те, що чим доросліше є студенти, тим більш вони згуртовані. Вони більш здатні пристосовуватися до нового середовища. Студенти 1 курсу більш дезадаптивний ніж студенти 4 курсу, це видно з результатів шкали «дезадаптивність», у студентів 1 курсу – 78,3 у студентів 4 курсу – 58,2.

За шкалою «прийняття себе» ми бачимо, що показники не мають великої різниці, у студентів 1 курсу – 26,2 у студентів 4 курсу – 28,7, обидві групи студентів знаходяться на середньому рівні прийняття себе.

Шкала «неприйняття себе» свідчить про те, що людина ще не зовсім вивчила себе, вона не вірить у свої сили та здібності, не знає на що вона спроможна. За цією шкалою ми бачимо такі данні, студенти 1 курсу – 24,2 результати вищі за, вони більш недооцінюють себе, ніж студенти 4 курсу – 16,3.

Аналізуючи шкалу «прийняття інших», видно що студенти 1 курсу – 16,3 у студентів 4 курсу – 23,2.Студенти старшого курсу більш відкриті оточуючим, краще розуміються з людьми, можуть сприймати кожну особистість такою, яка вона є, не намагаючись змінити її. Ця здібність розвивається завдяки різним життєвим ситуаціям, та з плином часу.

За шкалою «емоційний комфорт» такі результати, студенти 1 курсу – 16,0 студенти 4 курсу – 24,4. У студентів 4 курсу данні по емоційному комфорту переважають, згідно з цими показниками ми можемо зробити такий висновок, що ці студенти мають більш дружелюбні відносини в колективі, більш згуртовані, та більш цілісні на відміну від студентів 1 курсу. Показники за «емоційним дискомфортом» вище у студентів, які зовсім нещодавно стали групою, колективом, це студенти 1 курсу. Щодо шкал «внутрішній контроль» та «зовнішній контроль», ми бачимо, що більш розвинений внутрішній контроль у студентів старшого курсу 41,1. Показники зовнішнього контролю переважають у студентів 1 курсу – 28,0. Студентам з розвиненим внутрішнім контролем не потрібна людина, яка буде їх підштовхувати до дій, вони самі складають собі план виконання поставлених завдань та цілей, також вони беруть на себе відповідальність за своє життя, саме цих властивостей не вистачає людям у яких переважає зовнішній контроль.

Шкали «домінування» та «відомість», за цими шкалами результати обох курсів не суттєві: у студентів 1 курсу – 7,7 у студентів 4 курсу – 8,2.

Аналізуючи шкалу «ескапізм» ми бачимо, показники у студентів першого та четвертого курсу не мають суттєвої різниці, студенти 1 курсу – 11,1 у студентів 3 курсу – 12,2. Ескапізм свідчить про прагнення людини перейти у світ ілюзій. Може виникати у вигляді відповідної реакції на постійний і сильний стрес, що викликається психологічними травмами, напруженою працею, кризовими ситуаціями.

Таким чином, нами було проаналізовано, що категорія адаптації відноситься до числа найбільш загальних понять, що визначають зв'язок живого організму з середовищем існування. Існує багато визначень феномена адаптації. В узагальненому вигляді адаптація описується як пристосування, необхідне для адекватного існування в умовах, що змінюються, а також, як процес включення індивіда в нове соціальне середовище, освоєння ним специфіки нових умов.

При діагностиці соцільно-психологічної адаптації студентів ми виявили, що студенти четвертого курсу більш адаптивні, що підтверджуються статистичним аналізом за критерієм Стьюдента.

Шкала «адаптивність» переважає у студентів 4 курсу, це каже про те, що чим старші стають студенти, тим більш згуртованими вони є. Вони більш здатні пристосовуватися до нового середовища. Студенти 1 курсу більш дезадаптивні ніж студенти 4 курсу, це видно з результатів шкали «дезадаптивність». Шкала «неприйняття себе» свідчить про те, що людина ще не зовсім вивчила себе, вона не вірить у свої сили та здібності, не знає на що вона спроможна. За цією шкалою ми бачимо, що у студентів 1 курсу результати вищі ніж у студентів 4 курсу, тому вони більш недооцінюють себе. Аналізуючи шкалу «прийняття інших», видно що студенти старшого курсу більш відкриті оточуючим, краще розуміються з людьми, можуть сприймати кожну особистість такою, яка вона є, не намагаючись змінити її. Ця здібність розвивається завдяки різним життєвим ситуаціям, та з плином часу. За шкалою «емоційний комфорт» у студентів 4 курсу данні переважають, згідно з цими показниками ми можемо зробити такий висновок, що ці студенти мають більш дружелюбні відносини в колективі, більш згуртовані, та більш цілісні на відміну від студентів 1 курсу. Показники за «емоційним дискомфортом» вище у студентів, які зовсім нещодавно стали групою, колективом, це студенти 1 курсу.

Для покращення процесу навчальної адаптації студентів-першокурсників при навчанні повинні використовуватися наступні дії:

- бесіди, виховні години у студентських групах;
- тренінги для студентів;
- тренінги для викладачів вищих навчальних закладів;
- тренінги для керівників освітніх закладів з питань створення комфортного освітнього середовища в умовах навчального закладу;

- розробка, видання методичних та інформаційних матеріалів, які базуються на потребах та інтересах студентів;
- розробка та проведення досліджень з цього питання;
- співпраця з фахівцями для надання спеціальних послуг відповідно до потреб студентів;
- розвиток партнерства з іншими організаціями, які працюють у соціальній і медико-психологічній галузях щодо задоволення потреб студентів [4].

Розглянемо, якими методами можна прискорити процес адаптації студентів-першокурсників до навчання у вищому навчальному закладі:

- основним методом профілактики повинно стати поступове підвищення вимог до студентів першого курсу, які повинні поступово адаптуватися до навчання у ВНЗ;
- покращення роботи кураторів, які повинні постійно спілкуватися зі студентами, виявляти стан напруги, допомагати її подоланню. Іноді проста бесіда зі студентом допомагає вирішити багато проблем у навчанні;
- збільшення роботи з батьками: написання листів, дзвінки по телефону та особисте спілкування;
- виявлення факторів, які заважають студенту адаптуватися до навчального процесу;
- створення позитивного клімату у студентському середовищі;
- використання методів соціальної та психологічної роботи зі студентами.

У групах, де навчаються студенти з різними рівнями розвитку та здібностей, педагоги мають підтримувати один одного у застосуванні найефективніших стратегій навчання. Якщо у освітньому закладі створено доброзичливу, невимушену атмосферу, якщо тут визнають унікальність кожного (і педагога, і студентів) та підтримують їх, це суттєво підвищує ефективність навчання [4].

Постійна соціальна взаємодія в різноманітних умовах, за різних обставин, в різних ситуаціях зближує студентів, виробляє емпатію, прихильність один до одного, усвідомлення індивідуальності кожного, відчуття захищеності. Відчуття приналежності, любові, дружби й добрі стосунки з іншими збагачують наше життя. Почуття самотності й відчуження можуть мати негативний вплив на всі сфери нашого життя. Освіта допомагає задовольнити наші потреби у навчанні і розвитку, але якщо ми зосереджуємося лише на одному за рахунок усього іншого, це не підвищуватиме загальної якості нашого життя. Коли всі ці потреби задовольняти комплексно і ієрархічно, тоді кожна сфера додаватиме сили при дося-

гненні успіху в інших сферах. Таким чином треба прикласти чимало зусиль, щоб змінити у студента негативне сприйняття навчального процесу і, як кажуть психологи, перевести його з позиції „жертви” на позицію „переможця” [4].

Важливу роль у системі вищої освіти займає навчальна адаптація студентів, як провідна умова формування професійної компетентності фахівців та організаційно-методичне забезпечення професійно-практичної підготовки студентів, яке передбачає: проведення цілеспрямованої, системної профорієнтаційної роботи з молоддю протягом всього терміну навчання; оптимізацію форм організації навчання на засадах діяльнісного підходу; орієнтування змісту навчального матеріалу від циклів дисциплін на майбутню професійну діяльність фахівця, на розвиток професійної мотивації; забезпечення взаємозв’язку теоретичної і практичної підготовки студентів; системне формування мотиваційних установок щодо самостійної роботи в оволодінні студентами майбутнім фахом.

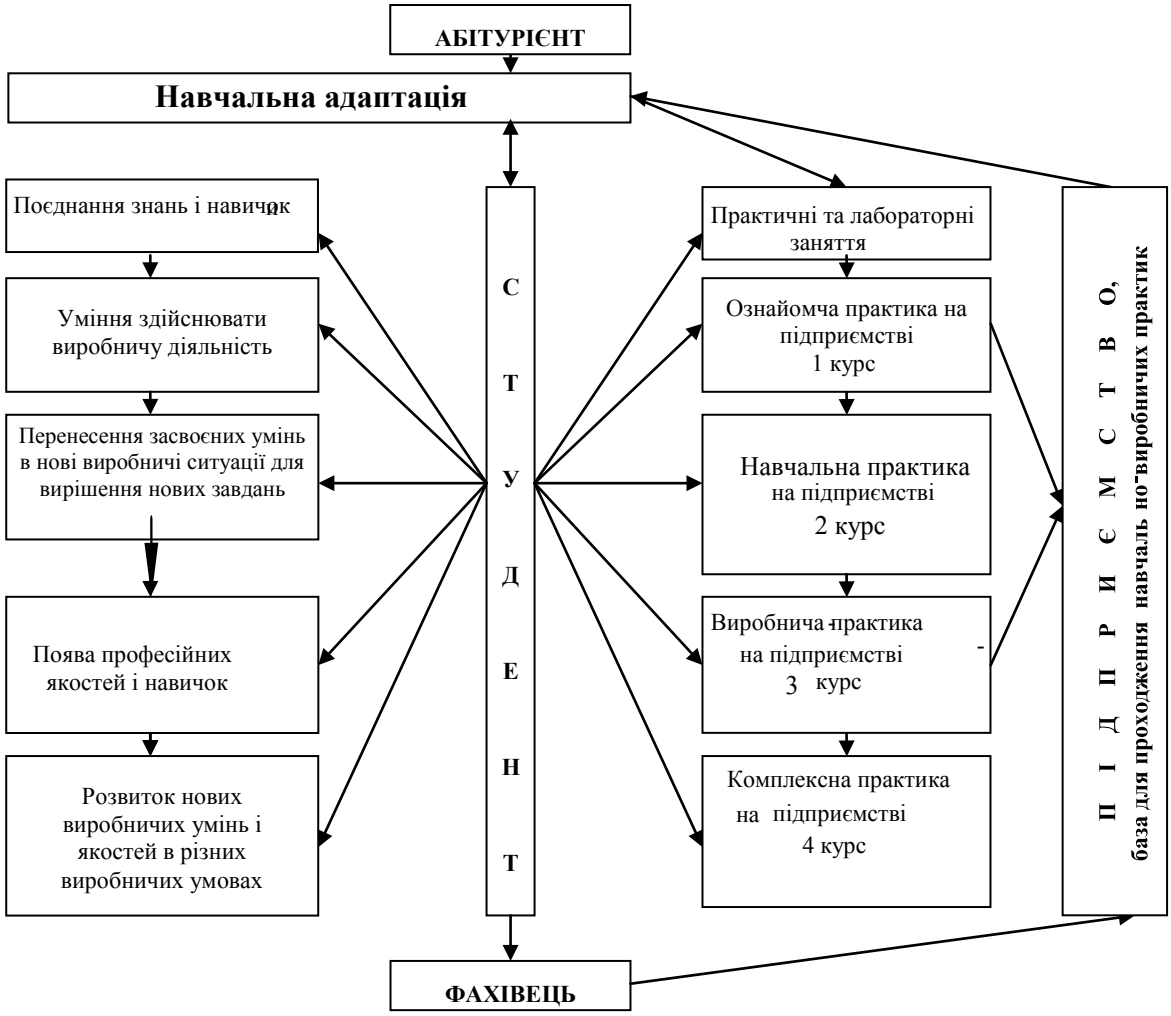


Рис. 1. Процес формування професійної компетентності у системі вищої освіти

Також можна виділити основні фактори, які впливають на формування професійної компетентності студентів: професійно-пізнавальний інтерес та професійна спрямованість студента, його ціннісні орієнтири; матеріально-технічна база навчального закладу; технологія підготовки молодих спеціалістів у вищих навчальних закладах; професійна компетентність викладачів; пізнавальні та спеціальні здібності студента; зміст практичної підготовки; форми і методи практичного навчання тощо.

Висновки. Провівши дослідження, ми дійшли висновку, що, незважаючи на величезну кількість наукових праць з проблеми адаптації студентів до навчання у вищих навчальних закладах, вона розроблена недостатньо. У різних царинах наук існують різні погляди на дану проблему, в яких акцент робиться на окремі домінуючі компоненти даного феномену, і трактують по своєму: Складність його полягає в тому, що у студента відбувається перебудова всієї системи ціннісно-пізнавальних орієнтацій особистості, він засвоює нові способи пізнавальної діяльності, крім того, формуються певні типи та форми міжособистісних зв'язків і стосунків. Чим ефективнішою буде адаптація студентів до навчання у вищому навчальному закладі (ВНЗ), тим вищим буде психологічний комфорт, мотивація до навчання, спрямованість і характер навчальної діяльності на старших курсах і відповідно рівень професійної компетентності буде високим. Якщо процес адаптації не відбувається своєчасно, розвиток незадоволеності навчання у ВНЗ і порушення психічних функцій (мислення, увага, пам'ять, сприйняття) відбувається за принципом посилюючого зворотного зв'язку: чим більше накопичується порушень, тим більше вони прискорюють процес подальшої дезадаптації. Починаються порушення з боку здоров'я. Випадки глибокого порушення адаптації можуть призводити до розвитку хвороб, зривів у навчальній, професійній діяльності, асоціальних вчинків. Ще більша проблема спостерігається у вивченні питання організації управління цим процесом в цілому, адже для цього потрібно згрупувати всі компоненти адаптаційного процесу. Це питання вимагає досконалого практичного і теоретичного дослідження, що є метою нашої подальшої роботи в цьому напрямку.

При усій різноманітності уточнюючих деталей загальним є те, що адаптація розглядається як пристосування особистості до існування в соціумі відповідно вимог і норм. Проведене теоретико-практичне дослідження проблеми адаптації студентів першокурсників до умов навчання у ВНЗ провідна умова форму-

вання професійної компетентності дає підстави для висновків про її невирішеність і навіть загостреність в сучасних умовах розвитку суспільства. Не дивлячись на достатньо уважне ставлення до цієї проблеми з боку науковців, існують невирішені до кінця питання надійності критеріїв адаптації до умов навчання в конкретному навчальному закладі. Залишається недостатньо розробленою система рівнів адаптації студентів до нових умов навчання із врахуванням всіх основних її компонентів. Протягом навчання у ВНЗ, молода людина проходить через кілька етапів соціалізації. Визначальним серед них є етап адаптації до нової соціальної ситуації розвитку, тобто - перший курс (семестр). Від того, які механізми пристосування та життєдіяльності в нових умовах будуть обрані і закріплені особистістю, залежить стиль і результативність майбутньої професійної самореалізації людини. Тому зазначені вище завдання і напрямки роботи куратора доцільно конкретизувати розглядом основних психологічних проблем адаптації, що їх переживають першокурсники.

Список літератури:

1. Гришанов Л.К. Социологические проблемы адаптации студентов младших курсов / Л.К. Гришанов. – Кишинев, 1990. - 276 с.
2. Разум С.И. Психология социализации и социальной адаптации человека / С.И. Разум – СПб., 2006 – 345 с.
3. Колизаева Н.Г. Формирование адаптивных характеристик личности студентов на начальном периоде обучения: автореф. дисс. канд. псих. наук / Н.Г. Колизаева – Л., 1989 - 68с.
4. Казміренко В.П. Програма дослідження психолого-соціальних чинників адаптації молодої людини до навчання у ВНЗ та майбутньої професії / В.П. Казміренко // Практична психологія та соціальна робота. - 2004. - №6. - С.76-78.
5. Кравчук Л.С. Інклюзивна компетентність науково-педагогічного персоналу щодо адаптації студентів-першокурсників до навчання у інтегрованому освітньому середовищі / Л.С. Кравчук . – Соціально-педагогічна робота в закладах освіти інклюзивної орієнтації : Тези доповідей IX Всеукраїнської науково-практичної конференції. – Хмельницький: Хмельницький інститут соціальних технологій Університету „Україна”, 2016. – 158 с.

6. Маклаков А.Г. Особистісний адаптаційний потенціал: його мобілізація і прогнозування в екстремальних умовах / А.Г. Маклаков / Психологічний журнал. – 2001. – № 1. – С. 16-24.
7. Дубровін Д.Н. Психологічна адаптація як фактор особистісного самовизначення: автореф. дис. канд. пед. Наук: 17.09.10 / Дубровін Дмитро Назарович – Житомир, 2005. – 75 с.
8. Милославова И.А. Понятие и структура социальной адаптации: дис… канд. филос. наук: 13.00.04 / И.А. Милославова – Л., 1974. - 87 с.
9. Реан А.А. Психология адаптации личности / А.А. Реан – СПб. Прайм-ЕВРОЗНАК, 2008. - 479 с.

Bibliography (references

1. Grishanov L.K. Sociological problems of adaptation undergraduates / L.K. Grishanov – Kishinev, 1990. - 276 s.
2. Razum S.I. Psychology of socialization and social adaptation / S.I. Razum – SPb., 2006 – 345 s.
3. Kolizaeva N.G. Formation of adaptive personality characteristics of students in the initial period of training: avtoref. kand. psych. scien. / N.G. Kolizaeva – L., 1989 – 68 s.
4. Kazmirenko VP Program of research of psycho-social factors of adaptation of a young person to studying at higher educational institutions and the future profession / VP Kazmirenko // Practical Psychology and Social Work. - 2004. - № 6. - P. 76-78.
5. Kravchuk L.S. Inclusive competence of scientific and pedagogical staff as for the adaptation of students of the first course to studying in integrated educational environment / L.S. Kravchuk.- Socio-pedagogic work in educational institutions of inclusive orientation: Theses of reports IX All-Ukrainian scientific and practical conference.-Khmelnytskyi: Khmelnytskyi Institute of Social Technologies of University “Ukraine”, 2016. – 158 p.
6. Maklakov A.G. Personal adaptive potential: its mobilization and forecasting extreme conditions / A.G. Maklakov / psychological magazine. – 2001. – № 1. – S. 16-24.

7. Dubrovin D.N. Psychological adaptation as a factor in personal selfdetermination: avtoref. dis. kand. psych. scien.: 17.09.10 / Dubrovin D.N. – Jutomir, 2005. – 75 s.
8. Miloslavova I.A. The concept and structure adaptation sotsyalnoy: dis. kand. philosophy. scien: 13.00.04 / I.A. Miloslavova – L., 1974. - 87 s.
9. Rean A.A. Psychology of personality adaptation / A.A Rean – SPb. Praym-EVROZNAK, 2008. - 479 s.

Peculiarities of Introduction of Family Medicine in Ukraine

Sluhenska Ruslana,
Candidate of Pedagogical Sciences, Assistant of Department of Internal Medicine, Physical Rehabilitation, Sports Medicine and Physical Education,
Chornetska Zhanetta,
Associate Professor of the Department of Social Medicine and Foundation of Health,
Biduchak Anzhela,
Candidate of Medical Sciences, Assistant of the Department of Social Medicine and Foundation of Health,
Lytvynuk Natalia,
Assistant of the Department of Social Medicine and Foundation of Health,
Mararash Galyna,
Assistant of the Department of Social Medicine and Foundation of Health,
Higher State Educational Establishment of Ukraine «Bukovinian State Medical University»

Abstract: The introduction of family medicine on the territory of Ukraine now is the subject of many discussions among health system organizers, scientists, teachers, representatives of medical organizations, patient community groups, etc. The scientific work analyzes the peculiarities and ways of introducing several stages of the reform of medical primary care of Ukraine as a guarantee of the total change in all levels of medical care and overcoming the health and medical crisis of the country.

Keywords: family medicine, family doctor, primary health care, unified clinical protocols.

Setting the problem. Nowadays, introduction of family medicine in Ukraine is popular topic for discussion and the reason of many discussions among organizers of health care system, researchers, teachers, representatives of medical organizations,

public communities of patients and others. By virtue of the active introduction of family medical practice, long-awaited professional and strictly hierarchical providing of continued and direct patronage must be happened for health of members of each Ukrainian family. Ukraine is related to the whole number of reforms and changes of previous systems of state governance, social provision and service, by making the course into European integration. Medical reform takes an important place in this process. The creation of ramified chain of family medicine is called as a priority direction of reforming of Ukrainian medical branch for about 15 years. However, people talk about the reform of primary link of providing medical assistance, while they often keep in mind rearranging of old medical assistant practice. This reform must bring us to western model of providing the assistance. It is necessary to change the essence of philosophy of medicine, to do so that primarily all health care workers understand the difference in approaches to a human and work as family doctors and nurses, in order the reform indeed gets real result and changes would be visible and reflects qualitative primary medicine. As health a human is not only physical one, but also psychological and social ones. Family doctors must take into account psychological and social health of people, when they treat their bodies [3].

The way of establishment of order and regularity in medicine directly depends on introduction of family medicine into practical circulation, as a family doctors have the motivation to require quality from themselves as well as from the secondary assistance, by the virtue of financial intercourse and management which must be implemented by them.

Historiography review. Foreign and domestic researchers of the primary medical social link – Liaropoulosm L.L., 2001; Trefa H.O., 2002; Lehan, V.M., 2003; Rudyi V.M., 2004. Moskalenko V.V. considers economic problems of social medicine and analyze the use of financial, material and staff resources in his works. In general, the processes of reorganization of system of medical assistance to the population point that solution of the problem of work payments for medical workers acquire special significance among the other problems of reorganization of the industry in the direction of primary medical-sanitary assistance on the principles of general practice of family medicine (Novikov V., 2002, Kutsenko V.I., 2002, Ruden' V.V., 2003). Liehan V.M. and Rohova O.H. worked on the project of Thesis about free choice of a doctor.

The transition into the principles of medical medicine has proved its efficiency and economic advantages in European countries. Currently powerful International

association of family doctors WONCA unites European, Asian, South-American, North-American and other regional association in its structure; Ukraine has joined to its participation. Achievements of family medicine are regularly covered at professional congresses and conferences [3].

Aim of the article: to analyze peculiarities and ways of introduction of several stages reform of medical primary assistance of Ukraine as guaranty of total change of all levels of medical service and overcoming of medical-sanitary crisis of the country.

Presenting the main material. Processing of the problem of planning, estimation of efficiency and financing of the system of primary medical aid firstly depends on the legal mechanisms of the country, adoption of appropriate laws and providing of their effective implementation. Now the work of medical industry is guided by constitutionally normalized Law of Ukraine since 11.19.1992 № 2801-XII «The basis of legislation of Ukraine about health care» [5]. But according to O.Sheker: «Family medicine needs own law» [9]. According to the proposed project of Law of Ukraine «About primary medical assistance on the basis of family medicine», it was indicated that «Functioning of family medicine is based on such priorities:

- Recognition of primary medical assistance as a priority direction of social and state activity in the sphere of health care;
- Orientation into patients, their families and society in general;
- Equal possibilities of patients in receiving primary medical assistance;
- Free choice of a person of primary medical assistance, conscious choice of methods of prevention, diagnosis and treatment of diseases;
- Compliance of sectoral standards in the sphere of health care;
- Responsibility of patients and their families' members for state of their health, authentic and timely informing specialists of family medicine about its changes» [7].

The position of the bill applies to the articles of the Budgeting codex of Ukraine, that determine demarcation of expenses between budgets in accordance with new model of financing of primary medical assistance and system of public health. Thesis of the bill denoted that the state guarantees free granting of primary medical assistance on the basis of family medicine in state and municipal institutions of health care, with which the principal manager of budget costs has signed the

agreement about medical service of the population. According to the countries with developed systems of health care (Great Britain, Canada, the USA, Japan, etc.), the value of medical assistance costs 10 times cheaper than at the next levels, which is granted at the level of primary link. Therefore, implementation of the whole complex of prevention and early detection of illness were imposed at this link, that lets the specialists of family medicine to provide 80-90% of patients' appeals and improves the crisis of morbidity of population of the country, as it is the most effective form of organization of primary medical-social assistance by family principle. «It is known from the experience of developed counties that over 80% of medical problems that appear in people can be solved at the primary level of health care. That's why many countries have overcome the crisis in the health care system (HCS) due to development of the primary medical-sanitary assistance (PMSA). Fundamental principle of primary medical assistance on the basis of family medicine is to treat patients as to reliable partner, preserving responsibility for the results of treatment» [8].

Family medicine is not Ukrainian innovation, but it is strategic and long ago designed direction of European development and social prosperity in developed countries. As American, European and Canadian experiences have evidenced that namely family doctors are more demanded in society and get bigger remuneration for their work than secondary medicine. Family doctors must not only examine, but also ask about what disturbs them so much. For example, a man appealed to family doctor who has lost his job and his feeling is very bad because of severe experience, he has high pressure, excessive heartbeat. This is stressful factor and a doctor must consult people about who they should reduce it. As it doesn't matter how much a patient would be treated, pills are not effective, until stress are not lost. According to the strategy of such principle, prevention of patients takes the first stage, not treatment, as qualitative and swift reaction of family doctors on any problem of patients will allow to avoid more serious problems (in accordance with the given example it can be insult). In connection with it, 60% of work of family doctors is prevention of illnesses. V. Moskalenko noted in his report at final board of MHC of Ukraine, that: «Main direction of reforming is primary medical-sanitary assistance on the basis of family medicine. The first results of its implementation testify about high efficiency. Family doctors are responsible for up to 60% of the amount of diagnostic work and accordingly, the level of hospitalization and the amount of referrals to narrow specialists are reduced in 2-3 times. In addition, the number of calls for the ambulance is lowered on 20%. Accord-

ing to predicted assessments, only these measures give possibility to receive annual saving of about 900 million of hrivnas» [6].

Post-Soviet local medical system was focused on medical practice of rural ambulatory. As time has showed, this medical institution had two branches of work: firstly, providing assistance at minor health problems (acute respiratory disease, acute respiratory viral infection, etc.) then, measures of prevention, but this work was reduced to prophylactic vaccinations. Mentioned procedures were mostly conducted by sanitary medical assistants, who conducted sanitary inspection at the area selected for them. Among the disadvantages of old model of health care in Ukraine, the director of P.L. Shupyk Institute of family medicine NMAOE, professor O. Shekera names:

- Unjustifiably small amount of primary medical assistance in general complex of providing medicinal services;
- Inefficiency of the existed system and deformation of the structure of medical services;
- Absence of planning mechanism and work estimation of medical institutions in attachment to granting medical services and accordingly, financing of the last ones;
- Inadequately low level of financing of the branch from budget sources with the absence of alternative ones (in particular, public funds, insurance system, granting paid services);
- Dispersion and inefficiency of assimilation of available resources of health care system [4].

Family medicine works with the help of distinctive algorithm. Family doctors conduct constant screening of health state of people who are fixed behind them, they can help in treatment and sanitation at a particular level, but at another one they direct patients to secondary assistance. Medicine of family type will allow to adequately share state and public resources, which are wasted for medical assistance. At present time, family medicine develops not only in state sector, but in private in Ukraine. Usually, such private clinics are organized in cooperation with insurance companies. Namely, those people who can presume such services, buy medical insurance policy that oblige insurers to organize medical assistance [2].

The system of family medicine is called to improve not only the whole medical branch of the country, but to simplify visiting procedure of qualified medical worker. Whereas patients must be comfortable to appeal to a family doctor, as family doctors themselves revive complex approach to patients' health and their family, make acquaintance with all family members, cheers for everyone. «This approach disciplines both doctors and patients, forms new relations between them that is interresponsibility, so it actively works for preservation of healthy nation. It is known, that important problem of Ukrainian medicine is low enlightenment of population, that's why each family doctor is agitator for this discipline and its future depends on how a family doctor will work» [9].

It is necessary to point out basic tasks of family medicine:

- Lower of callings for emergency medical assistance;
- Lower of maternal and infant mortality;
- General lower of the morbidity level.

According to definition, family doctor (also doctor of general practice, family medicine) is a doctor who obtained specialized multidisciplinary training in providing primary medical-sanitary assistance for family members of any age and gender [1]. The concept reality «doctor of general practice / of family medicine» has been established in social conception by means of evolutionary formation in number of European countries and the USA. The process of introduction family medicine in Ukraine received a lot of obstacles. The experiment is considered to be a starting point of introduction of the practice of family medicine that was placed at Lviv region in 1987. Since 1995, preparation of family doctors by the program which had been approved by the Ministry of Health Care of Ukraine.

The important elements of the system of family medical practice are so-called standardized clinical protocols of providing medical assistance, which are formed on the basis of evidential medicine. These protocols are types of general schemes of providing assistance at one or another diagnoses and they are called firstly to be a tip for doctors, secondly, they play an important role for insurance medicine. As due to such unification, doctors cannot assign as many drugs as they want, that means basically cooperate with pharmaceutical companies or pharmacies, but they must act in accordance with registered standards. In most of European countries, specialty of a doctor belongs to so-called free professions, existence of which is prevented without ramified system of medicinal self-government. It is said in explanatory part of the

law project since 01.17.2017 № 5617-1 «About medicinal self-government» that the aim of adoption of this Law of Ukraine is introduction of professional self-government of doctors and granting authorities of medicinal self-government with appropriate powers in the sphere of regulation of number of aspects of proper medical practice [7]. Payment for work of family doctors must be connected with their image and the amount of served population. Team forms of organization and work payment are the most expedient, while specialists of family medicine are united into micro-groups. Realization of different economic models of family medicine is defined by state policy and forms of properties in the branch of health care [2].

Conclusions. Introduction of primary link of medical provision of family medicine in Ukraine happens during difficult socially-economic conditions and in realities of non-proclaimed war, that significantly slows down the process of realization. The proposed model must at most bring domestic medicine to western standard of medical service. Gradual implementation of economic methods into management of family medicine allows to gain significant progress in increasing quality of medical-sanitary provision of population, strengthen and saving its health, improvement of world rating of Ukraine. It became clear, that the effectiveness of introducing family medicine exceeds the expected results both for citizens and medical institutions and for the state as a whole for a short term of local implementations. **Perspectives of further investigation**. There are many questions at the moment, which must be considered from the scientific point of view (detailed analysis of the functions of family doctors; infographics of changes of social medical picture in already reorganized institutions, etc.) because the described industry only gets momentum in its implementation.

References:

1. Bazylevych, Ya. P., & Furtak, I.I. (1995). Ekonomika vprovadzhennia simeinoyi medytsyny [Economic of implementation of family medicine]. Lviv [in Ukrainian].
2. Borysevych, M.D., & Polotaiko, Ye.M. (1992). Rol' rodynnoyi medytsyny v zberezhenni ta zmitsnenni zdorovia truddovoho potentsialu [The role of family medicine in saving and strengthening of health of labor potential]. Proceedings from: Naukovo-praktychna konferentsiia "Trudovyi potentsial Ukrayiny" – Scientific and Practical Conference "Labor potential of Ukraine". Lviv [in Ukrainian].
3. Huziy, O. Simeina medytsyna v Ukraini: perspektyvy podalshoho rozvytku [Family medicine in Ukraine: perspectives of further development]. Ukrayinskyi

medychnyi chasopys – Ukrainian medical journal. Retrieved from https://www.umj.com.ua/article/116327/simejna-meditsina-v-ukrayini-perspektivi-podalshogo-rozvitku [in Ukrainian].

4. Moskalenko V. (2001). Diialnist' haluzi ohorony zdorovia u 2000 rotsi, zavdannia shchodo podalshoho yiyi rozvytku ta polipshennia rivnia zdorovia naselennia Ukrainy – Activity of health care industry in 2000, tasks connected with further its development and improvement of the level of health of population of Ukraine]. Vashe zdorovia – Your health. [in Ukrainian].
5. Proekt Zakonu Ukrainy «Pro pervynnu medychnu dopomohu na zasadah cimeinoyi medytsyny» [The project of the Law of Ukraine «About primary medical assistance on the basis of family medicine»]. Retrieved from http://jurimex.ua/en/inform-files/147/ [in Ukrainian].
6. Raduchych, O. (2017). Proekt Zakonu Ukrainy «Pro pervynnu medychnu dopomohu na zasadah cimeinoyi medytsyny»: rozyasnennia eksperta [The project of the Law of Ukraine «About primary medical assistance on the basis of family medicine: explanation of the expert»]. Medychna hazeta «Zdorovia Ukrainy 21 storichchia» - Medical newspaper «Health of Ukraine of the 21st century». [in Ukrainian].
7. Shekera, O. Publichna dopovid' na naukovo-praktychniy konferentsiyi «Problemy ta perspektyvy simeinoyi medytsyny v Ukraini» [Public report at scientific and practical conference «Problems and perspectives of family medicine in Ukraine»]. Retrieved from https://www.umj.com.ua/article/116327/simejna-meditsina-v-uk-rayini-perspektivi-podalshogo-rozvitku [in Ukrainian].
8. Zakon Ukrainy Pro zatverdzhennia zahalnoderzhavnoyi prohramy rozvytku pervynnoyi medyko-sanitarnoyi dopomohy na zasadah simeinoyi medytsyny na period do 2011 roku [The law of Ukraine About approval of the program of development of primary medical-sanitary assistance on the basis of family medicine on the period until 2011]. Retrieved from http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/T101841.html [in Ukrainian].
9. Zakonom Ukrainy vid 19.11.1992 p. № 2801-XII «Osnovy zakonodavstva Ukrainy pro ohoronu zdorovia» [By the Law of Ukraine from 19.11.1992 p. № 2801-XII «The basis of the legislation of Ukraine about health care»]. Retrieved from http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/T280100.html [in Ukrainian].

Retrospection of Domestic Scientific and Pedagogical Experience in Preschool Pedagogy (1961 – the Beginning of the 21st Century)

Sayapina S.,
Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, the Chair of Pedagogy,
Donbas State Pedagogical University

General statement of the problem. An updated strategy for reforming modern education requires fundamentally new scientific researches, grounded and consistent introduction of advanced scientific and pedagogical technologies, rational and effective approaches to organizing scientific and innovative activities. The need for comprehensive studying and realising the problems of upbringing and education of preschool children confirms the activities of the research and educational institutes, chairs, laboratories, implementing many international and domestic programs and conducting conferences, which play a significant role in creating the scientific and educational infrastructure in the state and throughout the world.

The main tasks and ways of solving the above-mentioned problem are disclosed in the educational normative-legal acts: Laws of Ukraine “On Preschool Education” (2001), “On Protection of Childhood” (2008), “On Scientific and Scientific-Technical Activities” (2016), the State National Program “Education” (“Ukraine of the 21st Century” (1993)), the Concept of Preschool Education in Ukraine (1993), the National Strategy for the Development of Education in Ukraine for 2012 – 2021 (2011), the State Target Social Program of Development of Preschool Education for the period till 2017 (2011), the Basic Component of Preschool Education in Ukraine (the new edition, 2012), etc.

The globalization processes of integrating the Ukrainian scientific and educational system into the international educational space are actualized by the problems of critical analysis and appropriate retrospective of the national scientific and pedagogical experience, by the use of the achievements of well-known scholars and researchers of the past in modern conditions. To solve successfully a number of urgent educational problems, as expected in the near future, special aspects of preschool

pedagogy as a science in their historical development are of particular scientific interest.

Analysis of researches and publications. At last there have appeared the preconditions for a thorough study of the development of domestic preschool pedagogy in 1960 – the beginning of the 21st century, this fact is associated with the updating of its methodological foundations, in particular: the philosophical concepts of the transformation of the scientific theories (O. Averianov, I. Blauberh, B. Hershunskyi, V. Kellie, V. Kopnin, T. Kun, A. Piskoppel, M. Popovych, V. Shvyrov, B. Yudin and others); the conceptual provisions of methodology of modern scientific studies (H. Dobrov, V. Ilin, V. Kizima, H. Lakhtin, M. Myrskyi, L. Moskovychev, O. Ohurtsov, V. Onopriienko, B. Starostin and others); historical and pedagogical science (O. Adamenko, M. Bohuslavskyi, A. Boiko, A. Bondar, Ya. Burlaka, L. Vakhovskyi, A. Vykhrushch, V. Vykhrushch, P. Volovyk, V. Hinetsynskyi, B. Hod, S. Honcharenko, N. Hupan, M. Yevtukh, I. Zaichenko, B. Korotiaiev, V. Lozova, I. Makarovska, I. Prokopenko, E. Panasenko, I. Strazhnikova, O. Sukhomlynska, S. Khaitun, Ye. Khrykov, V. Chepeliev, M. Yarmachenko, O. Yasko and others); the investigations of certain aspects of the problem: the development of the domestic system of preschool education (Z. Borysova, N. Kyrsta, S. Popychenko, N. Tarapaka, I. Uliukaieva, O. Funtikova and others); the genesis of domestic didactics and the creative works of the domestic scientests of the designated period (A. Aleksiuk, M. Antonets, L. Atlantova, L. Berezivska, Ya. Burlaka, E. Vilchkovskyi, N. Havrysh, V. Kurylo, V. Maiboroda, V. Pomahaibo, Yu. Rudenko, O. Savchenko and others); the activities of the scientific schools (D. Aleksandrov, O. Vilkina, O. Hnizdilova, D. Zerbino and others).

The purpose of the article. The purpose of the paper is to highlight the appropriate retrospective of the domestic scientific and pedagogical experience in preschool pedagogy, the use of the achievements of the well-known scientists of the studied period.

The main material. The historical analysis carried out by us has made it possible to determine the preconditions for the formation and development of preschool pedagogy in the history of the domestic pedagogical thought at the end of the 19th century – in the first half of the 20th century, in particular: social-economic (the growth of industry, the involvement of women in the production process and their desire for emancipation), political (the struggle for national revival and the establishment of the

Ukrainians as a European nation), pedagogical (the development of the domestic pedagogical thought, social pre-school education: folk nursery schools, open air nursery schools, centres, conclusions of scientific researches on the importance of the preschool period in the formation of the personality, awareness of the need for psychological and pedagogical preparation of adults for the education of children in the early years of life), significant achievements in the sciences that studied the child (psychology, pedology, anatomy, physiology), advanced foreign experience in organizing institutions for the upbringing of preschool children, opening of the first nursery schools in Ukraine (Ye. Chernyshova, 1858; S. Rusova, 1871), active work of the pedagogical societies (Kyiv Society of Folk Nursery Schools, Frebel Pedagogical Society, Kyiv), establishment of a special journal “Doshkilne vykhovannia” (“Preschool education”) (1911−1917), training of pedagogical staff for nursery schools, organization of the preschool scientific and pedagogical section of the State Academic Council in 1921 (P. Blonskyi, D. Lazurkina, S. Shatskyi and others), creation of the laboratory of preschool education as a scientific subdivision in the Ukrainian Scientific-Research Institute of Pedagogics (USRIP) (1930), organizing scientific discussion on the issues of teaching preschoolers (A. Bykova, A. Hendrykhivska, V. Hertsynshtein, R. Zhukovska, S. Yofe-Markhaseva, H. Leushyna, S. Livshyn, L. Penievska, Ye. Radina, S. Solovei, O. Usova and others), national (formation of traditions of family education on the basis of nationality and humanism).

It has been established that the attempts to comprehend the scientific and theoretical foundations of the content of preschool pedagogy took place already at the end of the 19th century, and in the 20s of the 20th century they became significant as pedagogical heritage, which included the works by the prominent educators and psychologists (N. Almedinhen, K. Venttsel, Ye. Vodovozova, P. Kapterev, S. Rusova, Ye. Tykhieieva, L. Tolstoi, K. Ushynskyi, Yu. Fausek, L. Shleher and others). The theory and practice of preschool pedagogy were considered from the point of view of Marxist pedagogy, whose founder was N. Krupska (H. Ivanter, R. Prushitska, M. Sventitska, V. Torbek, V. Fediavska and others).

The conducted research has shown that in the 20s of the 20th century, one of the main tasks of the scientific and pedagogical investigations in the field of preschool pedagogy was the development of pedagogy of early childhood (N. Aksarina, O. Bibanova, Ye. Krichevska, M. Shchelovanov and others). For the first time, the scientists developed a well-founded system of upbringing the children of early age at

nurseries, which was formed as an organic part of the general system of Soviet pedagogical science. A significant scientific and practical role in solving the issues of the field belonged to the congresses and meetings on protecting motherhood and childhood (1920, 1923, 1929, 1931, 1935), from preschool education (1921, 1924, 1928).

The main achievement of this period was the scientific and pedagogical study by O. Zaporozhets, which presents the concept of amplification (outstanding importance of the childhood periods, the necessity of full use of the specific conditions of each period), which has remained the basis for the development of the theory and practice of upbringing and teaching children of preschool age.

Comprehensive study of the source base has provided all the grounds for stating that the development of domestic preschool pedagogy in 1960 – at the beginning of the 21st century has been characterized by the following main trends: adapting the tasks and content of preschool education to the socio-political transformations, dominating the Soviet paradigm of education, forming a national paradigm for the upbringing of preschool children, increasing the number of scientific schools and preschool pedagogy departments and chairs, research centers and laboratories, focusing on the combination of historical and pedagogical traditions and implementing the innovative technologies in upbringing and studying children of preschool age, etc.

The basis of constructing the periodization of the development of domestic preschool pedagogy as a science the following criteria have been put: the objective change of the socio-educational role of the scientific and pedagogical activities; the state of pedagogical theory and practice; the quantitative changes and extension of the scientific issues of the researches in upbringing and training of preschool children; the taking into account the requirements of the legislative and regulatory documents; growing interest in the scientific heritage and practical achievements in order to update the fundamentals of organization and conduct of scientific and experimental researches in the field of preschool pedagogy and the need to develop the principles of scientific and methodological provision of the pedagogical process in preschool institutions, scientific relevance of the pedagogical investigations. Based on the defined criteria and applying the method of historical inversion, the following stages of the development of domestic preschool pedagogy as a science in 1960 – at the beginning of the 21st century have been determined.

The first stage − searching-empirical (1960–1969) – is connected with establishing the Institute of Preschool Education at the Academy of Pedagogical Sciences

of the USSR, departments of preschool education, psychology of preschool children of the Scientific-Research Institute of Psychology of the USSR. In the norm and legal area, the stage was marked by the adoption of the Decree of the Central Committee of the Communist Party of Ukraine“ On State and Measures for Further Development of Pedagogical Science in the Ukrainian SSR” (1959), the “Prospective Plan for Scientific Research in Pedagogical Sciences in the Ukrainian SSR for 1959 – 1965” (1959), the law of the USSR“ On Strengthening Connection of School with Life and on Further Development of System of Public Education of the USSR” (1959). It was characterized by the development of the scientific foundations of preschool pedagogy, the creation of scientific centres, scientific schools, the coordination of scientific and methodological work on the upbringing and teaching of preschool children, scientific work of higher pedagogical educational institutions at preschool pedagogy chairs (Kyiv, Rivne, Slovyansk, Zaporizhzhya), discussion the results of researches at the all-Union and republican meetings. The works of L. Venher, N. Vetluhina, M. Kistiakivska, T. Markova, V. Nechaieva, M. Poddiakov, N. Sakulina, O. Usova and other scientists began the science of preschool childhood, formed the basis of the upbringing and training programs for preschool children. The publishing activity of the domestic authors increased, the scientific researches were carried out, the scientific and pedagogical activities were started and intensified by L. Artemova, R. Bure, E. Vilchkovskyi, R. Zhukovska, Z. Lebedieva, F. Levin-Shchyrina, H. Leushyna, V. Lohinova, D. Mendzherytska, T. Osokina, M. Shchelovanov and other scientists.

The second stage – organizational-pedagogical (1969 – 1984) – is determined by the adoption of the Resolution of the Central Committee of the Communist Party of the Soviet Union “On Main Directions of Activities of the Academy of Pedagogical Sciences of the USSR” (1969). Its characteristic features were accumulating and grounding the results of the scientific and pedagogical researches on the problems of theory of upbringing and education of preschool children, developing the fundamental theoretical problems, methodology of scientific and pedagogical research (H. Vorobiov, F. Korolov, E. Monoszon, M. Skatkin), preparing the scientifically substantiated recommendations on the issues of patriotic and international upbringing of the children of preschool age (N. Antonova, L. Kallahova, V. Kondratova, L. Kondratieva, K. Nazarenko, L. Spirova, E. Suslova, L. Shtur, H. Eismont), providing active participation of the scientists in preparing scientific popular literature, intensifying scientific discussions on the development of new areas in methodology and

techniques of pedagogical research at conferences, seminars, readings, symposia, covering the research results in the journals “Doshkilne vykhovannia”, “Doshkolnoe vospytanye” (“Preschool education”, “Preschool education”), in the republican inter-departmental collection “Doshkilna pedahohika ta psykholohiia” (“Preschool Pedagogy and Psychology”), methodical letters from the Ministry of Education of the USSR.

The third stage – theoretical generalizing (1984 – 1991) – was regulated by the Resolution of the Supreme Council of the USSR “On Basic Directions of Reforming Secondary and Professional School” (1984), the Resolution of the Council of Ministers of the USSR “On Further Improvement of Public Preschool Education and Preparation of Children for Schooling” (1984), the Resolution of the Central Committee of the CPSU and the Council of Ministers of the USSR” On Measures of Improving and Using Scientific-Pedagogical and Scientific Personnel”, (1987), by the Order of the Ministry of Education of the RSFSR “On Improving Organization of Scientific and Pedagogical Investigations and Experiments in the USSR” (1987), The Concept of Pre-School Upbringing (1989) and some others. Its specific features were solving the issue of raising the quality of the fundamental researches aimed at developing the problems of preschool pedagogy and psychology, at studying the basic laws of development of preschool children (L. Artemova, A. Bohush, Z. Borysova, E. Vilchkovskyi, O. Kononko, Z. Plokhii), introducing the generalized and experimentally tested advanced pedagogical experience (Sh. Amonashvili, V. Sukhomlynskyi), scientific bases of teaching and upbringing of the six-year-olds (H. Antonova, Ya. Kolomynskyi, T. Kondratenko, V. Kotyrlo, S. Ladyvir); scientists’ active participating in republican scientific and practical conferences, seminars and meetings of preschool workers, the republican educational and methodical office of preschool education of the Ministry of Education of the USSR, the republican section of preschool education of the Pedagogical Society of the Ukrainian SSR.

The fourth stage – updating-adaptive (1991 – 2001) – was determined by the adoption of the Law of Ukraine “On Education” (1991), The State national program “Education” (“Ukraine in the 21st Century”) (1993), The Concept of Preschool Education in Ukraine (1993), The Base component of preschool education (1998). This stage was characterized by the process of transformation of the upbringing and educational paradigms in the field of preschool education, which led to the change in the vector of development of the scientific and pedagogical researches, in particular, in

the direction of establishing the national foundations, systematizing of the research methods of education and training of preschool children according to the following criteria: the purpose of the research (the methods of theoretical search, the identification of the ways to improve the practice), the sources of information (the methods of studying the theoretical sources, the analysis of the real pedagogical process), the methods of processing and analysis (the methods of the qualitative analysis of the quantitative processing of the material); the experimentation in the formation of a holistic theory of the personality development; the creation of the laboratory of preschool education in the Institute of Education Problems of the National Academy of Sciences of Ukraine (1997).

The fifth stage – innovative-creative (2001 – 2010) – in accordance with the Laws of Ukraine "On Priority Directions for Development of Science and Technology" (2001), "On Pre-school Education" (2001), "On Innovation Activity" (2002), "On Protecting Childhood" (2008), "On Amendments to Legislative Acts on Issues of secondary comprehensive education and preschool education" (2010) it was foreseen introducing new personally oriented technologies for upbringing and education of preschool children, creating scientifically substantiated norms of diagnosis and evaluation, experimental research platforms, experimental educational institutions of the All-Ukrainian level, scientific analysis of the state of practice, studying and meeting the real needs of pedagogical practice in scientific developments, returning to theoretical assessments of pedology; updating and activating scientific and pedagogical researches on the passport of specialty 13.00.08 – preschool pedagogy. Various problems of the theory and practice of upbringing and education of preschool children were discussed during this stage during the process of scientific, scientific and practical conferences of different levels (regional, international, on-line, etc.), the first All-Ukrainian Congress of Preschool Education Workers (2010).

During the scientific investigation, more than 1300 titles of theses, monographs, articles on theory of upbringing of preschool children in the period from 1960 – the beginning of the 21st century were analysed. The analysis of the frequency of use in the titles of the theses and publications of the general pedagogical terms suggests that at the first stage (1960-1969) there was the formation and development of a functional approach to the upbringing of preschool children begun in the 1950s of the 20th century. The terms "physical upbringing", "moral upbringing", "aesthetic upbringing", "sensory upbringing", "upbringing children of preschool age", "musical up-

bringing", are found in the titles of the scientific-theoretical and methodological publications; a considerable part of the scientific works was directed at searching for the forms, methods and means of upbringing concerning the formation of the personal qualities of a preschool child; the problems of moral, physical, aesthetic, labour, sensory upbringing were the subject of constant attention of the specialists of that time (L. Artemova, Kh. Bykova, Z. Borysova, A. Bulatova, R. Bure, V. Voronova, K. Voropaieva, R. Zhukovska, O. Zaporozhets, L. Kniazieva, V. Kondratova, V. Kotyrlo, O. Kulchytska, T. Markova, L. Obraztsova, D. Serhieieva, M. Tymoshenko, R. Shakurov and others). At the second stage (1969 – 1984) it was continued the development of the functional approach to solving the problems of upbringing children of preschool age; a vast array of dissertations and publications revealed various aspects of moral, labour, military-patriotic, international upbringing; the problems of upbringing children in countryside preschool institutions were actively developed; the attention of the researchers was focused on the educational possibilities of technical means, on finding ways of education and formation of personal qualities of a person of a child of preschool age (L. Artemova, E. Vasylieva, E. Vilchkovskyi, D. Vorobiova, V. Yezykieieva, T. Komarova, V. Lohinova, Ye. Radina, I. Rudovska, L. Tadzhybaieva, L. Taller and others). At the third stage (1984 – 1991), a large number of dissertations and publications were aimed at solving the problems of labour, moral, atheistic, aesthetic, ecological, ideological and political upbringing, and the upbringing of children of early age; spreading the research problem is witnessed by increasing of the terms associated with the forms, methods and means of upbringing in the titles of the scientific works (L. Artemova, V. Bezliudna, Z. Borysova, T. Yerofieieva, R. Zaichenko, S. Marutian, H. Olontseva, T. Ponimanska, S. Tepliuk and others). At the fourth stage (1991 – 2001), the attention of scholars and practitioners were attracted by the problems such as mental, moral, international, labour upbringing, the formation of spiritual culture, elements of national culture, creative activity, ethnographic representations, humane relationships (O. Batukhtina, E. Vilchkovskyi, L. Kaluska, N. Kot, H. Marochko, T. Ponimanska, O. Funtikova and others). At the fifth stage (2001 – 2010), the number of studies reflecting the following trends increased: forming spiritual values, the pivotal bases of national consciousness, the philosophy of childhood, the humanistic orientation of communication, the peculiarities of socialization of children, sexual, economic upbringing, environmental upbringing, humanistic upbringing, upbringing of humanity; the main trend in the develop-

ment of theory of upbringing was the development of the upbringing systems (Z. Borysova, S. Zhukov, N. Zakharova, K. Krutii, N. Lysenko, M. Mishechkina, T. Ponimanska, Z. Plokhii, O. Tryfonova and others).

It is proved that the functional approach to upbringing was implemented at the first and second stages and had signs of weakening at the third stage, since the Soviet paradigm of upbringing (communist orientation, belief in expediency of comprehensive personality development, orientation to experience of upbringing); the development of theory of education at the fourth and fifth stages was characterized by the expansion of the research issues, the orientation towards the creation of national educational and upbringing systems, the dynamics of scientific and pedagogical communications, the variety of forms of scientific and pedagogical searches.

The study proves that exceptionally important role in the development of preschool didactics the ideas and pedagogical positions of developmental education played (L. Venher, V. Davydov, D. Elkonin, O. Zaporozhets, H. Kostiuk, V. Odoievskyi, V. Petrovskyi, M. Poddiakov, K. Ushynskyi and others), the concept of nursery school didactics (O. Usova). O. Usova, for the first time in the history of domestic pedagogy, introduced the term “preschool education” in the scientific sense to the scientific circulation, revealed its peculiarity, determined the content, forms and methods of organization of teaching.

On the basis of the chronological analysis, it is proved that the beginning of the 1960s was a significant in developing of preschool didactics. It has been found that the introduction of the systematic training into the practice of work of domestic preschool institutions caused the need to develop separate methodology: the formation of mathematical notions (L. Bondarenko, V. Danylova, L. Yermolaieva, H. Leushyna, Z. Lebedieva, T. Museiibova, K. Nazarenko, T. Rikhterman and others); preschool natural science (N. Bystrov, S. Veretennykova, E. Zalkind, S. Nikolaieva, P. Samorukova, T. Khrystovska and others); teaching preschool children figurative activity (V. Avanesova, Z. Bohatieieva, I. Husarova, T. Kazakova, T. Komarova, N. Sakulina, Ye. Florina, N. Khalezova, N. Shybanova and others); teaching the native language (N. Aksarina, A. Bohush, V. Herbova, R. Zhukovska, H. Liamina, A. Maksakova, L. Penievska, Ye. Radina, O. Soloviova, V. Sokhin and others); physical education (H. Bykova, E. Vilchkovskyi, O. Keneman, M. Kistiakovska, S. Laizane, D. Khukhlaieva and others); musical education and training (S. Bielkina, N. Vetluhina, L. Komisarova and others).

The use of the scientific-quantitative analysis of the titles of publications and dissertations has shown that at the first stage (1960 – 1969) the number of terms related to the theoretical foundations and the content of the training process was insignificant; their character indicates the predominantly practical orientation of publications; a considerable number of terms connected with the organization and content of teaching children of early age, an individual approach to the child remained (V. Avanesova, H. Bykova, A. Bohush, L. Venher, P. Halperin, V. Herbova, O. Hrybanova, T. Dmytrenko, S. Zbanduto, Ye. Kosakovska, V. Konyk, L. Kniazieva, Z. Lebedieva, H. Leushyna, O. Leshchenko, K. Nazarenko, D. Nikolenko, N. Orlanova, N. Savelieva, O. Soloviova, T. Taruntaieva, Z. Futerman, O. Yankovska, N. Yarysheva and others). At the second stage (1969 – 1984), the most significant transformations took place in considering the tasks of teaching children of preschool age; the scholars focused on the problem of using teaching aids (A. Bohush, E. Vilchkovskyi, I. Husarova, O. Zaporozhets, H. Leushyna, K. Nazarenko, O. Yankovska, N. Yarysheva and others). At the third stage (1984 – 1991), the titles of works increased the number of the terms for all the groups of didactic concepts, the intensity of the use of most of the terms was insignificant, except for the terms: class, pedagogical conditions of teaching, didactic conditions, formation of concepts (V. Androsova, O. Anyshchenko, L. Artemova, L. Blashchuk, A. Bohush, R. Bure, O. Vavilova, E. Vilchkovskyi, H. Hryhorieva, H. Davydchuk, V. Dubrova, A. Zymuldinova, T. Zubarova, N. Kolientseva, E. Kostina, K. Nazarenko, V. Frolov, H. Yurko and others). At the fourth stage (1991 – 2001) in the titles of the studies of didactic problems, the authors used the terms related to the methods of teaching, the definition of their condition for the activation of creativity in figurative activity of preschoolers, the implementation of a comparative analysis of the effectiveness of the means of preparing preschoolers for writing, providing the conditions for training motor activities and a foreign language, justification of differentiated training (O. Amatieva, A. Bohush, E. Vilchkovskyi, N. Havrysh, H. Haidarzhyiska, O. Dronova, V. Zhdan, N. Kichuk, H. Skirko, T. Stepanova, N. Rohalska, O. Funtikova, K. Shcherbakova and others). At the fifth stage (2001 – 2010), the attention of the scientists was focused on increasing the number of the terms related to the tasks and content of teaching preschool children: forming the speech activity of children in the process of teaching and learning English, propaedeutics of language concepts, forming children's readiness for schooling, elementary mathematical competence, logical-mathematical notions;

the authors began intensively to use the terms, such as person-oriented training, differentiated teaching and learning, integrated education, children's experimentation, preschool linguodidactics, basic component, competence (A. Bohush, O. Brezhnieva, N. Havrysh, K. Krutii, N. Lutsan, H. Chulkova and others).

It is found that the results of those researches were the basis for the establishment of separate methods of preschool education, which greatly deepened theory and practice of teaching children of preschool age: figurative activity (I. Husarova, O. Dronova, R. Kazakova, T. Komarova, N. Kurochkina, Ye. Rohalova, N. Sakulina, Ye. Florina, N. Khalezova, R. Chumichova and others); a native language (N. Aksarina, H. Bieliakova, A. Bohush, N. Havrysh, V. Herbova, R. Zhukovska, O. Kaverina, L. Kalmykova, K. Krutii, N. Ladyhina, N. Lutsan, H. Liamina, A. Maksakova, L. Penievska, V. Petrova, Ye. Radina, O. Strumina, A. Tambovtseva and others); methods of music and upbringing and teaching children (S. Akishev, S. Bielkina, N. Vetluhina, L. Komisarova, H. Uradovskykh and others); methods of physical upbringing and teaching children (M. Aliabieva, A. Bykova, E. Vilchkovskyi, M. Kistiakovska, O. Keneman, S. Laizane, T. Osokina, V. Frolov, D. Khukhlaieva, H. Shalyhina and others); methods of forming the initial mathematical notions (O. Brezhnieva, N. Kon-forovych, H. Leushyna, Z. Lebedieva, L. Metlina, Z. Mykhailova, T. Stepanova, O. Stoliar, O. Funtikova, K. Shcherbakova and others); methods of acquaintance with nature (R. Bure, S. Veretennikova, N. Yarysheva and others).

Consequently, the emergence of special scientific researches and investigations in the field of didactics of preschool education in the 50s – early 60s of the 20th century was based on the didactic ideas of the native pedagogues. A significant contribution to theory of preschool didactics was determining the essence, regularities and principles of preschool education, tasks and content of educational work, taking into account the age of children, the means and forms of organization of training, which would allow to effectively solve the tasks, to use methods and techniques of training expediently.

Conclusions. In accordance with the well-founded methodological principles, the development of domestic preschool pedagogy (1960 – the beginning of the 21st century) has been studied as a system creation, a complex continuous process under the influence of the socio-political, economic, cultural, educational and pedagogical determinants.

It is established that the development of preschool pedagogy as a science at the beginning of the 21st century was characterized by the gradual expansion of research issues, the strengthening of the science as a social institution, a significant increase in the number of experimental project sites, scientific personnel, and printed production.

References:

1. Артемова Л. В. Історія педагогіки України : підручник / Л.В. Артемова. – К. : Либідь, 2006. – 424 с.
2. Гнізділова О. А. Наукові школі вищих педагогічних навчальних закладів Східної України ХХ століття: теорія, досвід, перспективи : монографія / О. А. Гнізділова / Полтавський нац. пед. ун-т імені В. Г. Короленка. – Полтава : Вид-во ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2011. – 388 с.
3. Запорожец А. А. Избранные психологические труды: В 2-х т. / А. А. Запорожец. – М.: Педагогика, 1986. – Т. 2. – 296 с.
4. Evtukh M., Sayapina S. Trends of the scientific researches in the sphere of methods of preschool education (1960s – the beginning of the 21st century) / Mykola Evtukh, Svitlana Sayapina / Духовність особистості: методологія, теорія і практика: збірник наукових праць / Гол. редактор Г. П. Шевченко. – Сєвєродонецьк: вид-во СНУ ім. В. Даля, 2016. – Вип. 2 (71). – С. 53−67.

Specific Features of the Organization of Teaching in the System of Teachers' Advanced Training in Germany

Rudenko Ivanna,
Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy, Ukraine,
Tkachenko Kateryna,
Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy, Ukraine,
Levytska Lilia,
Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy, Ukraine

Abstract: The paper explores the specifics of the system of teachers' advanced training in Germany. Leading directions of postgraduate pedagogical education and teachers' training in Germany are outlined. Basic ways of realization of forms of teachers' professional development are substantiated. Models of distance learning is analyzed. Peculiarities of adult education in Germany are revealed. Theoretical ideas and practical experience of implementing the process of teachers' training in the federal states of Germany are generalized.

Keywords: teacher, training, improvement, tasks, advanced training, postgraduate education, distance learning, courses.

According to V. Gladush, in the postgraduate education system in Germany they use two basic concepts: "*Lehrerfortbildung*" (teachers' advanced training) and "*Lehrerweiterbildung*" (additional teachers' training). These concepts actually outline two leading directions in postgraduate pedagogical education and teachers' training in Germany:

- the first direction has the following goal and objectives: support, increase of practicing teachers' professional competence; practical assistance to a teacher in applying modern requirements to pedagogical work, fulfillment of the tasks that a school faces in children's teaching and upbringing; improvement and expansion of knowledge, a teacher's skills in the field of theory of Pedagogy, Psychology, methods of teaching subjects which he (she) teaches at school; preservation of a teacher's contacts with the branch of special knowledge that he (she) presents at school as a

subject teacher; assistance to the teaching staff in establishing new requirements for a teacher's profession; maintaining the effectiveness of a school work and teachers' ability to implement innovations in the organization of a school system;

- to the tasks of the second direction (a teacher's additional training) they include: directing and providing a teacher with a new professional qualification or extending his (her) basic professional qualifications as a subject teacher; providing teachers with a qualification that will enable them to take up a higher position in the education system, for example, work as a teacher of higher level of secondary education, etc. [1].

I. Turchyn states that for the system of professional development of teachers of a vocational school there is a vertical administrative-and-organizational differentiation and implementation on the inter-land (federal), land (central advaced training), regional, school (local advaced training) and individual (personal advaced training) levels. The most global level of postgraduate education – interland one – offers its own system of activities for teachers of vocational schools of many lands, and sometimes of the whole country. It is here that programs of teachers' international exchange are organized, joint events of the land institutes are organized: teachers' study visits throughout Germany and other countries, extra-mural and distance learning, etc. Different institutions take care of all measures: independent academies, consulates of states in Germany, correspondence institutes, etc.

The central (land level) teachers' advaced training takes place at the level of federal lands at academies of teachers' advaced training and institutes of school pedagogy or teachers' advaced training. Main tasks of teachers' central professional development are as follows: support at the appropriate scientific-and-methodological level, updating and supplementing a teacher's knowledge and skills; the reflection of pedagogical practice by a teacher through the prism of acquired new knowledge; acquaintance with new ways of activity, behavior and their assimilation, which improves pupils' education and upbringing; regular exchange of views, discussions, debates between institutions, employees, practicing teachers, that is between bodies responsible for planning education, school administration and people who organize educational-and-upbringing practice in line with what a vocational school should be and what it is; teachers' encouragement to pedagogical activity.

In inter-school activities of advaced training all teachers from different vocational schools of the region are trained to improve their professional training in the

specialty. Such training offers include discussing the content, goals, factual material and methods of its transmission, models and paradigms of a particular subject. Issues related to applied sciences and professional didactics are constantly analyzed. The main task of each specialized class is to update the previously acquired knowledge, to continually expand and deepen it in the light of new requirements, to emphasize the high quality of educational-and-upbrining work and organizational development of a vocational school.

Intra-school improvement of teachers' vocational-and-pedagogical qualification is oriented on the needs of a vocational school and actual problems, is aimed at an adequate response to the demand of a vocational school with the help of the verbal content and organizational flexibility of activities. Teaching staff's advaced training directly contributes to the development and achievement of the quality of a school work, and, consequently, to teaching [2, p. 173-174].

Besides traditional forms of teachers' advaced training, a system of specialists' supervision is developed in modern German education, which is implemented in individual and group forms. The concept of supervision comes from the Latin "supervidere", which means "to look at something from above, inspect something" [3].

Analyzing the process of organizing teachers' training in Germany, it is advisable to distinguish its several stages. The first stage involves studying at the university, which ends with taking state examinations. The duration of this stage is 8 semesters. During the first semester, which lasts for 26 weeks, training and taking exams takes place. All participants of the learning process who have successfully passed examinations will attend a "school workshop" within the next two years, that is within 56 weeks. The essence of the workshop is practical school activity, which goes hand in hand with more detailed acquaintance with pedagogical disciplines, such as Pedagogy, Didactics, Psychology of the Educational Process, as well as with social aspects of pedagogical activity. The second stage of training involves mastering by future teachers a number of knowledge and skills: methodological, subject, educational, humanitarian-and-social ones. This stage is completed by checking of knowledge obtained by means of taking the second state examination [4].

Two powerful departments are usually included to the land Institute of Advaced Training: the Department of Teaching-and-Thematic Planning and the Department of Advaced Training. Among the tasks of the first department there is crea-

tion and introduction of curricula and programs. The second department cooperates directly with teachers. In their duration courses of advaced training are divided into one-day and long-term ones. The Institute pays participants' transportation costs and accommodation at the Institute hotel, provides the necessary methodological literature [5; 6].

When developing the plan of courses, the administration of each department takes into account the comments of both Land Ministry of Education and Ministry of Education of regional and municipal levels. Land Ministry of Education, instead, takes into consideration wishes of federal Ministry of Education. Participants of the courses of advaced training fill out anonymous questionnaires every day, answering questions that assess the relevance, novelty, methodological techniques of the course, as well as equipment and conditions in classrooms, libraries and computer classes. As a result, methodologists and course organizers give grades according to a 5-point scale. After completion of courses, the students send another questionnaire to the Land Institute, which analyzes and evaluates possibilities of practical application of knowledge gained at courses. According to the results of computer analysis of questionnaires the effectiveness of courses is characterized.

The scientific interest is focused on the specifics of the organization of advaced training at the regional and municipal levels, as well as on its funding, on the example of Department of Advaced Training of administration of Detmold county (Land of North Rhine-Westphalia). The land Ministry of Education and the Institute of Advaced Training in Zoste care for the organization of this department. Detmold county has 7 districts. Issues relating to advaced training are analyzed by school boards. 18.5 per cent of teachers of primary, basic, professional, real schools, as well as gymnasiums have advaced training in the district department [5; 7]. Department of Advaced Training of the district administration performs a number of responsibilities: planning of advaced training at the district level, certification of methodologists, payment for their advaced training, orders for methodologists' training at the level of school councils, verification and evaluation of the effectiveness of methodologists' work.

Every year the scheme of profits and expenditures of the district system of advaced training is about 850 thousand euros. Additional 150 rates for teachers who will be involved in the training process instead of those who are in advanced training and can not work are also provided in district resources. School councils send about

40 thousand euros for advaced training in districts. Conducting asvanced training at an internal level requires nearly 100,000 euros per year.

The organization of advanced training at the district level has its own peculiarities. When planning advanced training, Detmold district administration takes into account the following considerations: advanced training is each teacher's official duty; it is necessary to apply an individual approach to choosing the form and volume of advanced training; each school should plan teachers' advanced training within the school curriculum. Every year all schools report on advanced training, outlining goals and responsibilities of teachers who participate in advanced training.

According to the plan, they coordinate changes in the schedule resulting from the absence of teachers who have advanced training in the workplace. In order to avoid inconveniences and not to interrupt the process of studying in schools, Department of Advanced Training at the district administration provides super-rates for teachers. The plan provides teachers' advanced training not as a single, but as an institutional process that takes place within a school development [8; 9].

Analyzing current trends in the development of postgraduate pedagogical education in Germany, we note that for implementation of the educational process in the system of continuous education, distance learning is more effective, but it is necessary to take into account the peculiarity of the organization of adults' educational process.

Distance learning is a form of training that involves cooperation of the one who teaches with those who study, in which they are at a distance from each other, and the educational process is implemented withnthe help of use of telecommunication technologies and Internet resources [4, p. 63].

For nomination of the phenomenon of "distance learning" in German special literature, the term "E-Learning" ("Electronic Learning"), which in English means "a system of electronic learning", i.e. learning that takes place with the help of information technologies [10].

Summarizing, we note that the specially developed teaching process of the system of teachers' advanced training in Germany takes into account all the peculiarities of teaching adults who work. Such a process involves developing a set of requirements for administration and the use of innovative forms of teachers' advanced training.

References:

1. Гладуш В. А. Особливості післядипломної освіти педагогів спеціальних навчально-виховних закладів у розвинених країнах Європи, Актуальні питання корекційної освіти, 2012, 3: С. 46–55.
2. Турчин А. І. Система післядипломної освіти педагогічних кадрів професійно-освітніх закладів Німеччини, Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна», 2011, 3: С. 173–180.
3. Pallasch W. Supervision: neue Formen beruflicher Praxisbegleitung in pädagogischen Arbeitsfeldern. Weinheim; München, 1997. – 270 S.
4. Behrens U. Mit pädagogisch-psychologischen Kriterien die Qualität und den Erfolg von E-Learningsichern, Journal für Lehrerinnen- und Lehrerbildung, 2002, 2 (3): S. 62–65.
5. Avenarius H. Bildungsbericht für Deutschland: Erste Befunde [Electronic resource]. Access mode: http://www.kmk.org/doc/publ/bildungsbericht/ bildungsbericht_l61.
6. Bauer K. O. Professionelles Handeln in pädagogischen Feldern: ein Übungsbuch für Pädagogen, Andragogen und Bildungsmanager. Weinheim; München, 1997. – 260 S.
7. Bönsch M. Skizzen für ein neues Konzept der Lehrerfort-und-Weiterbildung, Die Deutsche Schule, 1983, 75 (4): S. 314–321.
8. Berkmüller H. Regionale Lehrerfortbildung in Bayern unter besonderer Berücksichtigung des im Volks- und Sonderschulbereich angewandten Organisationsmodells. Akademiebericht: Lehrerfortbildung in Bayern. Infrastruktur – Didaktik-Bilanz-Perspektiven. Dillingen, 1990. – 250 S.
9. Bohmer M. Zentrale und dezentrale LFB, Entwicklung, Strukturen und Innovationen. Weinheim und Basel, 1983. – 359 S.
10. Florian A. Blended Learning in der Lehrerfortbildung. Evaluation eines onlinegestiitzten, teambasierten und arbeitsbegleitenden Lehrerfortbil-dungsangebots im deutschsprachigen Raum: Dissertation Zur Erlangung des Doktorgrades. – Augsburg, 2008. – 346 S.

Patterns of Designing Evaluation of Students' Competencies

Nadezhda Efremova,
ORCID 0000-0003-4556-008X,
Don State Technical University, Russia

The study was carried out with the support of the ERASMUS+ program grant *575456-EPP-1-2016-1-RU-EPPJMO-CHAIR*

Abstract: The article presents the main provisions of the new approach to the assessment of students ' competencies using the pattern design of evaluation tools and processes. The examples of patterns that allow the teacher to see the main stages of design activity in the development of evaluation tools. Understanding the principles of competence assessment based on evidence-based arguments (Evidence Centered Design - ECD) will allow teachers of higher education to make greater use of the methods of classification, ordering and planning of evaluation of cognitive and competence results of students in the development of basic professional educational programs. Shows the templates in the development of assessment materials to identify different according to the structure and content of the educational results. The content of the article can contribute to the further development of control and evaluation activities using ECD models to ensure a reliable and valid assessment of the achievements of students, guarantee the quality of education in terms of competence approach.

Keywords: knowledge, competence, quality of training, design pattern, task model, learning outcomes.

Паттерны проектирования оценки компетенций студентов

Ефремова Н. Ф., *ORCID 0000-0003-4556-008X,*
Донской государственный технический университет

Исследование выполнено при поддержке гранта программы ЭРАЗМУС+ 575456-EPP-1-2016-1-RU-EPPJMO-CHAIR

Аннотация: В статье представлены основные положения нового подхода к оцениванию компетенций студентов с использованием паттерн-дизайна проектирования оценочных средств и процессов. Приведены примеры паттернов, позволяющих преподавателю видеть основные этапы проектировочной деятельности при разработке оценочных средств. Понимание принципов деятельности по оценке компетенций на основе доказательной аргументации (Evidence Centered Design – ECD) позволит преподавателями системы высшего образования шире использовать методы классификации, упорядочения и планирования оценки когнитивных и компетентностных результатов студентов при освоении основных профессиональных образовательных программ. Показаны шаблоны разработки оценочных материалов для выявления различных по структуре и содержанию образовательных результатов. Содержание статьи может способствовать дальнейшему развитию контрольно-оценочной деятельности с использованием моделей ECD для обеспечения надежного и валидного оценивания достижений обучающихся, гарантии качества обучения в условиях компетентностного подхода.

Ключевые слова: знания, компетенции, качество обучения, паттерн проектирования, модель задания, результаты обучения.

Введение. Сегодня в инновационной образовательной среде особенно актуальна оценка уровней компетенций как результатов образования 21-го века. Новая модель обучения должна стимулировать студентов на освоение характеристик, наиболее востребованых работодателями, таких как инициатива, устойчивость, ответственность, риск и творчество, совместная работа в больших и малых группах, управление и самоуправление, организация, метакогнитивные умения. Нетривиальная задача оценки этих навыков пока не имеет эффективного решения. Несмотря на то, что в настоящее время уже существует значительный объем литературы по этому вопросу, все еще остается невыясненным как формировать и как оценивать компетенции. Чаще всего преподавателями традиционное оценивание освоения содержания выдается за оценку компетенций. Это, в первую очередь связано с непониманием особенностей

компетенций и условий, при которых возможны их формирование и оценивание. Во-вторых, отсутствием нормативно обусловленных требований к оцениванию компетенций. И, наконец, при гигантском сдвиге в технологическом и социальном аспектах в общественном секторе не происходит такого же сдвига в методологии и технологиях компетентностного обучения и оценивания его результатов. Вместе с тем, в мировой практике подходы к оценке компетенций уже обозначились, они становятся все более широкомасштабными, инновационными и высокотехнологичными.

Новая методология оценки навыков 21-го века должна дать инструменты отслеживания работы студентов в группах и индивидуально, выявлять рефлексию в самооценке и оценке достижений других, оценки глобальных компетенций и множества важных характеристик согласно заданной модели будущего специалиста. Одним из новых направлений оценочной деятельности по компетенциям является подход, основанный на доказательствах [1, 2]. Использование прошедших проверку временем методик в виде паттернов проектирования облегчает для разработчиков оценочных средств решение новых проблем большой неопределенности в качестве результатов обучения студентов.

История развития метода паттернов. Слово паттерн произошло от латинского (partonus) и буквально переводится как «модель» или «образец», чаще применимое как «шаблон». Паттернами проектирования (Design Patterns) называют шаблоны решения часто встречающихся проблем. Они не являются готовыми решениями, но представляют общее описание решения проблемы, которое можно использовать в различных ситуациях, обеспечивая повторное использование удачных решений [3]. В проектной культуре современного специалиста принципы паттерн-проекта упорядочивают категории процесса и продукта, а также возможности обращения к перспективным концепциям дизайна, ориентированного на доказательства. Таким образом, паттерны проектирования дают разработчику возможность решать проблему уже известным путем. Задача паттерна - дать решение проблемы в соответствующей области, чтобы ее не нужно было решать с нуля.

По результатам удачного объектно-ориентированного проектирования создаются каталоги паттернов, которые являются разновидностью экспертных решений, позволяющих по степени важности ранжировать и анализировать информацию в любой области деятельности, представлять сложные взаимо-

связи объектов. Существует три основных вида паттернов проектирования, предназначенных для решения определенных задач: порождающие - для создания объектов в системе, остающейся независимой от вновь создаваемых объектов; структурные - для компоновки объектов путем их объединения; паттерны поведения – для связи между объектами в системе на принципах наследования или композиции.

Первым разработчиком метода паттерн (pattern) считается Ч. Дэвис (1963), вице-президент организации «Хониуэлл». Он таким способом решал задачу расширения рынка сбыта. В конце 1970-х годов Кристофером Александром разработан первый каталог паттернов для проектирования зданий и городов [4]. По его мнению, это способ решения задачи, которая многократно возникает в работе, а также возможность использовать его много раз, ничего не изобретая заново. В 1989 г. Джеймс Коплиен составил каталог специфичных паттернов для языка программирования [5]. Применение паттернов стало активно использоваться после того, как в 1994 г. был опубликован каталог из 23 паттернов объективно-ориентированного проектирования [6]. Наиболее популярная концепция использования объектно-ориентированного программирования реализована в виде паттерн-дизайнов программного обеспечения [7]. В настоящее время паттерны продолжают создаваться и совершенствоваться, что позволяет структурировать объекты наблюдения и группы подзадач на уровне абстракции [8]. Проектирование при помощи шаблонов из области программирования вышло в разные сферы общественной жизни, в том числе и в образование. В международной практике паттерны проектирования эффективно удовлетворяют разнообразные потребности студентов, широко используются в контрольно-оценочной деятельности, реализуя многие способы взаимодействия субъектов образования со средой тестирования и образовательных достижений.

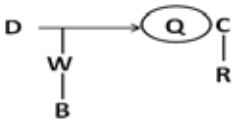
В общем случае шаблоны проектирования содержат ряд обязательных элементов: название; область применимости и назначение; решаемую задачу; общее описание участников; структуру в виде диаграммы отношения между объектами; условия реализации; результаты; анализ последствий применения; возможности применения в других системах. Например, упорядочивают категории образовательного процесса, обеспечивают развитие навыков проектной культуры преподавателей. Обращение к перспективным концепциям паттерн-

дизайнов в системе образования способствует овладению методами построения многовариантных форм контроля и установления связей объектов в образовательных системах.

Особый интерес представляет использование метода паттерн-дизайна как инновационного и надежного способа проектирования и разработки средств оценивания ключевых навыков 21 века, когда акценты результатов образования смещаются в сторону умений критически мыслить, способностей к взаимодействию и коммуникации, творческого подхода к делу. Оценка компетенций требует организации деятельности обучающихся и их привлечения к решению сложных задач, взаимодействия с другими обучающимися и специалистами. Она обеспечивает диагностическую обратную связь, интегрирующуюся в учебный процесс [9, 10] и использующуюся в виртуальных и связанных с ними симуляционных средах обучения [11]. Все это показывает, что сегодня не использовать новые технологии оценки уже нельзя.

Паттерны проектирования оценочных средств. Особо можно отметить, что пока у преподавателей недостаточно надежных способов наблюдать за действиями и навыками обучающихся, а то, что не оценивается, не может быть освоено. При этом оценка играет очень важную роль, обусловливая ответственность системы образования и ее участников, являясь основанием для принятия обоснованных управленческих решений и проведения системных изменений в методах обучения. Поэтому содержание и способы оценки должны быть тщательно разработаны, чтобы обеспечить положительное влияние. Системы оценки должны быть согласованы с образовательной программой и полностью интегрированы в процесс обучения. Эффективная интеграция оценочной деятельности в образовательный процесс обусловлена необходимостью сбалансировать текущие и итоговые оценки для управления качеством обучения. Технология паттерн-дизайна [12] может помочь в достижении такой сложной цели. При этом дизайн оценки должен, с одной стороны, соответствовать решаемой задаче, а с другой – быть настолько общим, чтобы учесть требования решения других подобных проблем.

В книге «Использование аргументов» (The Uses of Argument) С. Тулмин предлагает модель, отражающую структуру и содержательные взаимосвязи объектов на основе анализа множества аргументаций [13]. К доказательствам можно отнести умозаключения, данные, интерпретации, выводы и предложе-

ния, все, на что ссылается утверждение. Это могут быть статистические данные исследований, факты, артефакты, свидетельства, мнения экспертов, примеры – все то, с помощь чего аргументируется доказательство. По логике Тулмина элементы аргументации взаимодействуют согласно общей схеме, в которой C - утверждение (claim); D - данные (data); W - основание (warrant); B - поддержка (backing); R - опровержение (rebuttal); Q - квалификатор (qualifier), связанные схемой 

, подробнее показано на рис. 1:

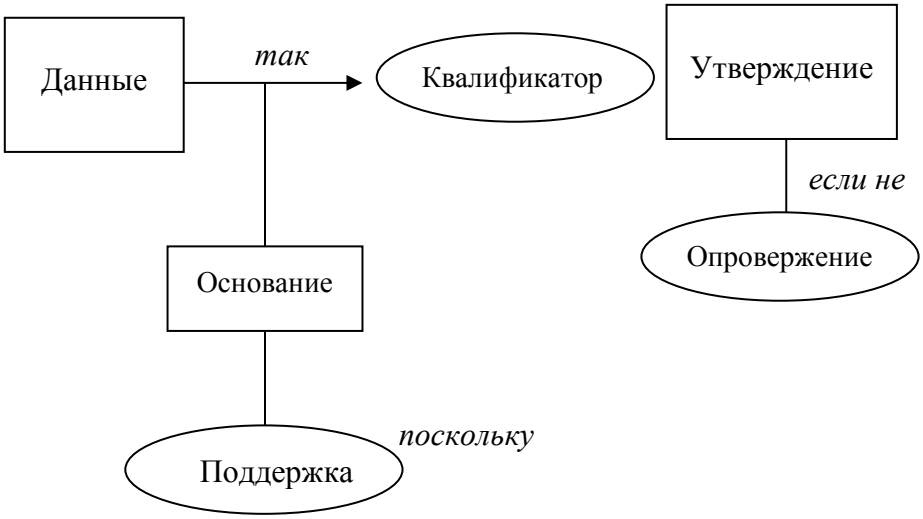


Рис. 1. Общая схема аргументации по Тулмину.

Допущения и предположения служат основанием того, как и почему из имеющихся данных следует именно сделанное утверждение. Поддержка усиливает основания за счет дополнительных данных (контрольные вопросы, результаты анкетирования и др.). Опровержение или контраргумент указывает на ограниченность утверждения. Квалификатор как набор слов (вероятно, возможно, поскольку, невозможно, безусловно, предположительно, всегда и др.) ограничивает достоверность утверждения и подчеркивает, при каких условиях утверждение может быть верно.

Обратимся к педагогическим измерениям. Они начинаются с постановки цели, в соответствии с которой выбирают одну (одномерный случай) или несколько (многомерный случай) переменных. В многомерном случае часто используют обобщающий термин - «конструкт» - для обозначения измеряемых

характеристик. Разработчики тестов и других оценочных средств, отбирая измеряемые характеристики, конструируют задания, в достаточной степени обеспечивающие оценивание конструкта. Вместе с тем, на практике часто получается, что на самом деле разработанный инструмент не дает нужный результат, так как разработчики не проверяют соответствие задуманного конструкта и реальных результатов измерения [14]. Для корректного оценивания необходим статистический анализ эмпирических данных после применения (апробации) оценочного средства.

В подходе, основанном на конструкте, оценка начинается с вопросов. Какие комплексы знаний, навыков или других атрибутов должны быть измерены, подразумевая, что они связаны с эксплицитными (явными) или имплицитными (латентными) образовательными результатами или имеют социальную ценность? Какое поведение или какая деятельность должны заставить эти конструкты проявиться, какие задания или ситуации должны вызвать нужное поведение испытуемого? Таким образом, природа конструкта (Messick S., 1996) обусловливает отбор или создание релевантных заданий, а также рациональную разработку основанной на конструкте системы подсчёта баллов и оценочных рубрик [15].

Определение оценки на принципах доказательной аргументации (Evidence Centered Design – ECD) стало нужным в образовательном контексте, когда появилась необходимость в ходе оценки интегрировать большое количество данных и определять сложные результаты образования, такие как навыки 21 века (компетенции). ECD – это язык для описания процесса разработки оценочного средства (ОС), который предусматривает: документирование информации о структуре и силе доказательных отношений; согласование работы разработчиков и психометриков при калибровке заданий измерительной модели ОС; документирование научной информации, обеспечивающей основу для оценки и ее надежность. Этот процесс приводит к концептуальной основе оценки (Conceptual Assessment Framework - CAF), формальному дизайну оценки, состоящему из модели студента (его ЗУН и компетенций); доказательств и правил оценивания - модели свидетельства (оценочный компонент, измерительный компонент, продукты деятельности, баллы, средний балл по выборке); модели задания, обеспечивающего интеллектуальный переход от баллов к выводам.

Проект, основанный на доказательствах, содержит ряд процедур, которые сосредоточены относительно нескольких вопросов. Что можно наблюдать в деятельности испытуемого при выполнении задания, как это может обеспечить доказательство наличия планируемых результатов, достаточны ли уровни освоения студентом необходимых знаний, обладает ли он навыками и способностями, подлежащими оцениванию? Как подобрать, структурировать и предоставить ситуации, чтобы обеспечить возможности аутентичного оценивания? Для решения этих вопросов ключевая идея ECD заключается в том, чтобы обеспечить обоснование и доказательства аргумента оценки.

Паттерн-дизайн проектирования ECD как раз и структурирован относительно аргументов оценки, основан на повторяющихся действиях, способах и процедурах. Автором систематического подхода к разработке оценочных заданий на основе Evidence Centered Design считается Роберт Мислеви (Robert Mislevy) [16, 17]. Такой подход представляет собой набор взаимосвязанных процедур, направленных на решение двух основных вопросов: какие свидетельства проявления компетенции (или знаний) обучающегося можно наблюдать при взаимодействии с ситуацией и как структурировать ситуацию (ситуации), чтобы эти свидетельства увидеть и документировать? Ориентированный на доказательства дизайн предоставляет несколько преимуществ в разработке оценочных средств. Каждый шаг в ECD строится с опорой на предыдущие этапы, следуя спецификации оценочного средства и обеспечивая логичность следующих шагов. Основа таких рассуждений охватывает весь процесс разработки, поддерживает общий аргумент оценки, обеспечивает валидность и надежность результатов оценочных процедур [18]. Отличительные особенности классического подхода к оценке и ECD показаны в табл. 1.

Таблица 1

Классический и ECD подходы к оценке учебных достижений обучающихся

Классический	ECD
Уровень знаний/компетенций	Гипотетическое утверждение (Claim)
	Наблюдаемые переменные
Ответы испытуемого	Результаты деятельности в структурированной ситуации

Содержание задания	Контент, контекст, ситуация, средства презентации, средства администрирования, допущения о знаниях / компетенциях из других областей
Результаты оценивания	Аргументы и свидетельства (доказательства) в пользу утверждения

Р. Мислеви [3] структурировал этапы разработки теста ECD и сопровождающей документации к нему. Согласно его схеме для оценки компетенций необходимо провести:

– выделение измеряемых переменных, выбор одной или нескольких компетенций, анализ структуры и содержания компетенций (многомерный конструкт из знаний, умений, компетенций или других атрибутов);

– определение и операционализацию конструктов (представление в удобном для обработки виде);

– разработку концептуальной основы инструмента: модель испытуемого (компетенции, профили компетенций, уровни освоения, способы описания уровней в терминах дескрипторов); модель свидетельств (выбор наблюдаемых переменных, как их измерить или оценить); модель оценочного средства (индикаторы выполнения задания);

– конструирование конкретных заданий на основе выбранных ситуаций, интересных для решения; разработку дизайна и спецификации оценочного средства (каких и сколько заданий необходимо); разработку различных инструкций (в каком виде обучающийся дает ответ), форм протоколов и др.

– сбор свидетельств (систематический процесс, связывающий цели, задачи и данные), проведение оценочного процесса и обеспечение его репрезентации, создание комфортных условий взаимодействия испытуемых с инструментами оценки;

– обработку результатов, оценку измеряемых конструктов, выводы об уровне компетенций, анализ результатов и заданий, доступность информации.

В ECD последовательно выстраиваются модель компетенций обучающегося, модель сбора свидетельств (доказательств), модель оценочного средства и разработки его дизайна, описание сценария оценочного процесса (рис. 2).

Рис. 2. Структура аргументов в оценке ECD.

На основе выше приведенных рассуждений для преподавателей, стремящихся получить достоверные сведения об уровнях компетенций студентов, автором предложен паттерн-дизайн проектирования процесса оценки компетенций (рис. 3).

Алгоритм ECD обеспечивает все проектные решения, в том числе связанные со спецификацией задачи, конкретным заданием, дизайном и администрированием, представлением и доставкой элементов задачи, а также системой оценки и шкалирования результатов, их анализа, интерпретации и составления отчетов. Для этого применимы: компетентностно-ориентированные задания, наборы элементов заданий с несколькими вариантами их решения в условиях неопределенности, поиск информации для написания эссе на заданную тему, выступление и презентация, подготовка статьи для публикации в открытой печати, участие в деловой игре, решение кейсов, выполнение проектов индивидуальных или в малых группах и др.

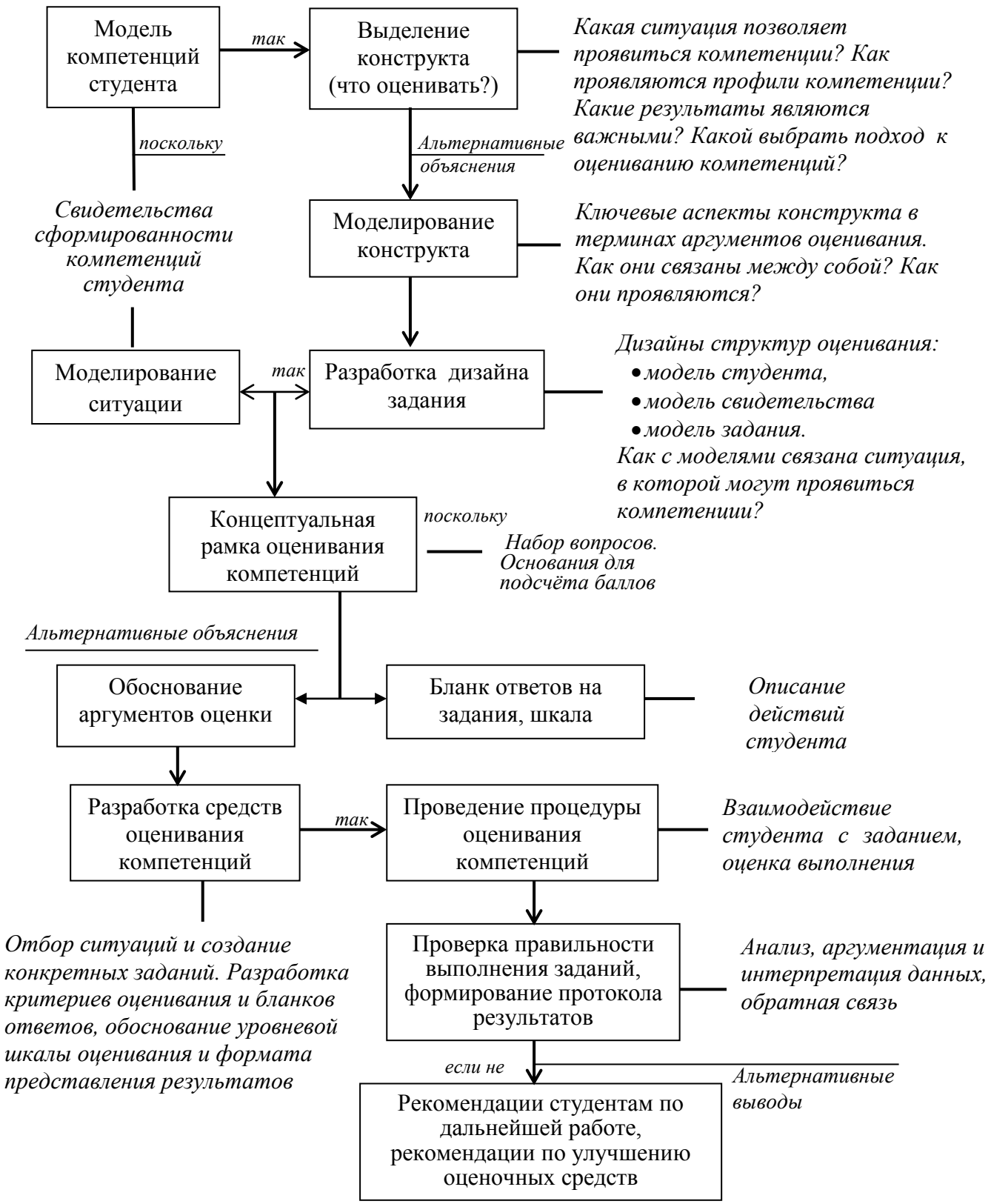


Рис. 3. Паттерн проектирования оценки компетенций

Модель доказательств объединяет модель компетенций и модель задачи, описывает, что должно быть выявлено, как выявить и как совместить баллы с наблюдениями и свидетельствами. Одно из важнейших преимуществ построенного на системе свидетельств оценочного средства то, что его конструктную валидность в значительной степени обеспечивают процедуры разработки (рис. 4).

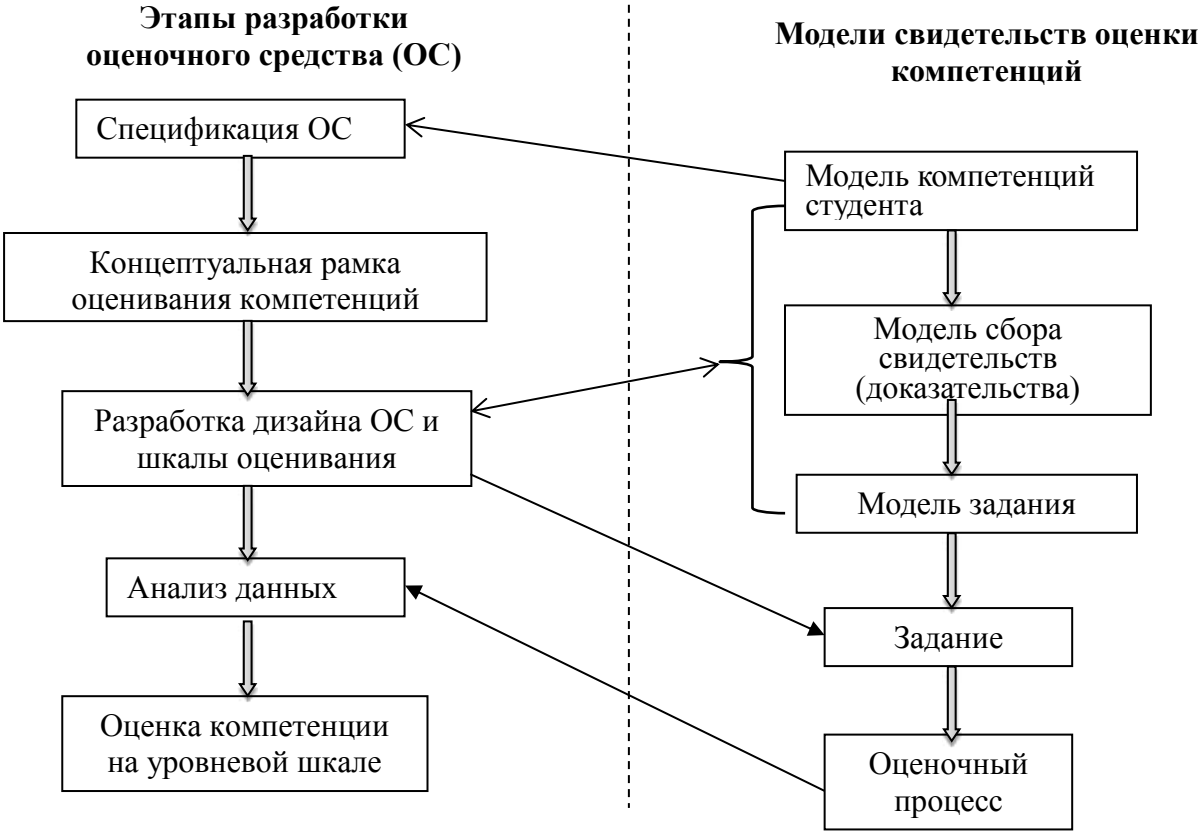


Рис. 4. Этапы разработки и применения ОС в ECD

Применение ECD обеспечивает связь между моделью задачи, которая описывает испытуемому задание, и моделью студента, которая описывает структуру его знаний или компетенций для выражения того, что может быть выявлено о состоянии подготовленности испытуемого. Шаблоны задают все этапы от операционализации конструктов, создания теоретической рамки оценивания и до конкретных заданий, обеспечивающих свидетельства того, что оценивается именно то, что планировалось.

Для каждого утверждения необходимы аргументы или их альтернативные объяснения, чтобы понимать насколько утверждение по анализу собранных данных действительно свидетельствует об уровне компетенции испытуемого.

Модель доказательств (свидетельств) состоит из двух частей: правил, описывающих, как определить и охарактеризовать существенные особенности продукта или деятельности; как на основе контекстной информации доказательств может быть изменена оценка. Доказательно-ориентированный дизайн оценочного средства обеспечивает такую основу и может оказаться полезным для понимания того, как инновации, такие как когнитивное моделирование, новые измерительные модели и технологические задачи вписываются в систему оценки, атрибутами которой могут быть способности, отношения, процедуры, интересы, наборы ценностей или обобщенная компетентность в области обучения. Метод доказательств обеспечивает нахождение нового подхода в практике оценивания компетенций или обнаружение зон недостаточности ранее принятых концепций. Доказательный подход учитывает разнообразие видов деятельности (выбор теории, методы, технологии, услуги, проекты, оценку результатов и их влияния); обоснования принимаемых решений, направленных на улучшение практик и программ; осознанность правил, возможностей и ограничений различных видов доказательств или обоснований в реальных ситуациях; форм предъявления доказательств и их понимания заинтересованными лицами.

Надежная оценка достижений и их обоснованная интерпретация создают основу для обратной связи между обучением, оценкой, ресурсами образовательной программы и разработкой политики дальнейшего обучения (рис. 5).

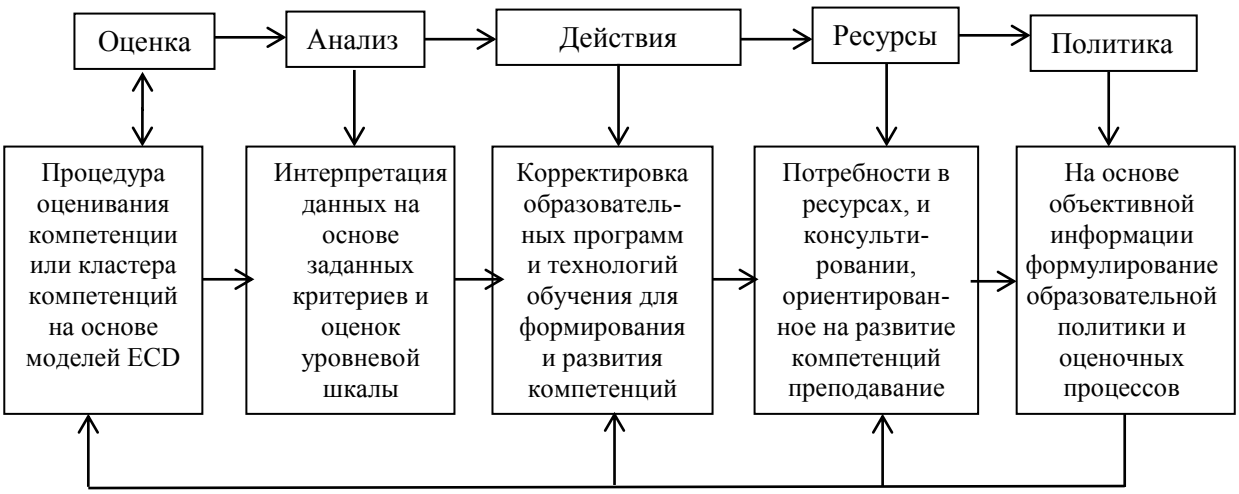


Рис. 5. Пятиступенчатый подход к оценке компетенций

Специфику и проблемы оценивания компетенций необходимо учитывать на каждом этапе разработки оценочного инструментария [19, 20]. Модельное обоснование оценки результатов обучения студентов с использованием ориентированного на результат проектирования оценочных средств и процессов предусматривает использование наборов шаблонов проектирования [21, 22]. Evidence Centered Design - это системный подход к разработке и применению оценочного инструментария. Развитие доказательного моделирования и психометрических моделей оценочных средств может дать широкий спектр образовательных оценок для сбора доказательств о способностях студентов решать проблемы с использованием полученных знаний. Построение соответствующих задач для оценивания компетенций студентов обеспечивает сбор качественных и количественных данных из разных источников, обоснование доказательного аргумента, аутентичность и прозрачность оценки латентных переменных. Это помогает делать точные выводы об уровнях компетенций студентов, а точные выводы обеспечивают обоснованные решения для управления обучением и способствуют повышению качества образования.

Выводы. Последние два десятилетия отмечены инновациями и изменениями в мире, требующими приобретения студентами особых навыков для решения сложных проблем и выживания в среде неопределенности. Такие компетенции как когнитивные - умение учиться и мета-когнитивные - думать о собственном мышлении и знать, как планировать, контролировать и оценивать собственное мышление и понимание не могут быть оценены традиционными методами или средствами тестирования учебных достижений. Их оценка выходит за рамки традиционных методов контроля. В то же время аутентичная оценка компетенций студентов имеет решающее значение для подготовки специалистов. Новые подходы к проектированию оценочных процедур, направленных на определение компетенций и измерение навыков 21 века, только начинают разрабатываться и развиваться. Для этих целей методология ECD может оказаться необходимой основой для обеспечения надежности и валидности оценок при компетентностном обучении. Предложенные шаблоны проектирования оценочных процессов могут быть полезны преподавателям при создании инновационных задач относительно своих целей оценки компетенций студентов.

Список литературы:

1. Griffin Patrick, McGaw Barry, Esther Care. Editors Assessment and Teaching of 21st Century Skills. Springer Dordrecht Heidelberg London New York. 2012. 362 p. DOI 10.1007/978-94-007-2324-5.
2. A Brief Introduction to Evidence-centered Design. (2003). Robert J. Mislevy, University of Maryland, Russell G. Almond and Janice F. L. Educational Testing Service, Princeton, N-J. 37 p.
3. Mislevy, R. J., Levy R. Bayesian psychometric modeling from an evidence-centered design perspective / In: Rao, C.R., Sinharay, S. eds. (2007) Handbook of statistics. – Elsevier, Amsterdam. – Pp. 839-865.
4. Alexander C., Ishikawa S., Silverstein M. A Pattern Language: Towns, Buildings, Construction. Oxford University Press, New York. 1977. 1171 p.
5. Коплиен Дж. Программирование на C++. Классика CS. - СПб.: Питер, 2005. – 479 с.
6. Гамма Э., Хелм Р., Джонсон Р., Влиссидес Дж. Приемы объектно-ориентированного проектирования. Паттерны проектирования. - СПб.: Питер, 2001. – 368 с.
7. Влиссидес Дж. Применение шаблонов проектирования. Дополнительные штрихи. - М.: Издательский дом "Вильямс", 2003. – 144 с.
8. Buschmann F., Meunier R., Rohnert H., Sommerlad P., Stal M. Pattern-Oriented Software Architecture, Volume 1, A System of Patterns. US: John Wiley, 1996, 476 p.
9. Avdeeva S., Zelman M. ICT Competence Assessment Instrument and Its Use. The International Association for Educational Assessment (IAEA), 36th annual conference. Assessment for the future generations, Bangkok, Thailand, report, 2011.
10. Ефремова Н. Ф. Особенности оценивания компетенций обучающихся / Международный журнал экспериментального образования, № 9. - 2017. - С. 45-49. DOI 10.17513/mjeo.11757.
11. Rupp, A.A., Gushta, M., Mislevy, R.J., & Shaffer, D.W. (2010). Evidence-centered Design of Epistemic Games: Measurement Principles for Complex Learning Environments. Journal of Technology, Learning, and Assessment, 8(4).

12. Bennett, R. E. (2010). Cognitively based assessment of, for, and as learning (CBAL): a preliminary theory of action for summative and formative assessment. Measurement: Interdisciplinary Research and Perspectives, 8, Pp. 70–91.
13. The Uses of Argument by Stephen E. Toulmin (2003, Paperback, Revised). Cambridge, UK: University Press. 259 p.
14. Звонников В. И. Современные средства оценивания результатов обучения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. И. Звонников, М. Б. Челышкова. – 3-е изд., стер. – М.: Изд. центр «Академия», 2009. – 224 с.
15. Messick, S. (1996). Validity of performance assessments. In G. W. Phillips (Ed.), Technical issues in large-scale performance assessment (pp. 1-18). Washington, DC: U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement.
16. Mislevy, R. J. (1994). Evidence and inference in educational assessment. Psychometrika, 5, Pp. 439-483.
17. Almond, R. G., & Mislevy, R. J. (1999). Graphical models and computerized adaptive testing. Applied Psychological Measurement, 23, Pp. 223-237.
18. Приемы объектно-ориентированного проектирования. Паттерны проектирования / Э. Гамма, Р. Хелм, Р. Джонсон, Д. Влиссидес; [пер. с англ. А. Слинкина]. - С-Пб: Питер, 2016. - 366 с.
19. Ефремова Н. Ф. Специфика и проблемы формирования и оценивания компетенций // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 6. URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=27229. DOI 10.17513/spno.27229.
20. Ефремова Н. Ф. Компетенции в образовании: формирование и оценивание / Н. Ф. Ефремова. – М.: Национальное образование. - 2012 – 416 с.
21. Assessing Model-Based Reasoning using Evidence-Centered Design: A Suite of Research-Based Design Patterns by Robert J. Mislevy, Geneva Haertel, Michelle Riconscente, Daisy Wise Rutstein, Cindy Ziker. 2017. Springer. 130 p.
22. Shute, V. J., Kim, Y. J., & Razzouk, R. (2010). ECD for Dummies. In J. Gee & D. Davidson (Eds.) Working Examples, 37 p.

References:

1. Griffin Patrick, McGaw Barry, Esther Care. Editors Assessment and Teaching of 21st Century Skills. Springer Dordrecht Heidelberg London New York. 2012. 362 p. DOI 10.1007/978-94-007-2324-5.
2. A Brief Introduction to Evidence-centered Design. (2003). Robert J. Mislevy, University of Maryland, Russell G. Almond and Janice F. L. Educational Testing Service, Princeton, N-J. 37 p.
3. Mislevy R.J., Levy R. Bayesian psychometric modeling from an evidence-centered design perspective / In: Rao, C.R., Sinharay, S. eds. (2007) Handbook of statistics. – Elsevier, Amsterdam. – Pp. 839-865.
4. Alexander C., Ishikawa S., Silverstein M. A Pattern Language: Towns, Buildings, Construction. Oxford University Press, New York. 1977. 1171 p.
5. Koplien J. Programming in C ++. Classics CS. - St. Petersburg: Peter, 2005. - 479 p.
6. Gamma E., Helm R., Johnson R., Vlissides J. Methods of object-oriented design. Design Patterns. - St. Petersburg: Peter, 2001. 368 p.
7. Vlissides J. Application of design patterns. Extra touches. - Moscow: Publishing house "Williams", 2003. 144 p.
8. Buschmann F., Meunier R., Rohnert H., Sommerlad P., Stal M. Pattern-Oriented Software Architecture, Volume 1, A System of Patterns. US: John Wiley, 1996, 476 p.
9. Avdeeva S., Zelman M. ICT Competence Assessment Instrument and Its Use. The International Association for Educational Assessment (IAEA), 36th annual conference. Assessment for the future generations, Bangkok, Thailand, report, 2011.
10. Efremova, N. F. Peculiarities of evaluating the competencies of students / International Journal of Experimental Education, No. 9. - 2017. - P. 45-49. DOI 10.17513/mjeo.11757.
11. Rupp, A. A., Gushta, M., Mislevy, R. J., & Shaffer, D.W. (2010). Evidence-centered Design of Epistemic Games: Measurement Principles for Complex Learning Environments. Journal of Technology, Learning, and Assessment, 8(4).
12. Bennett, R. E. (2010). Cognitively based assessment of, for, and as learning (CBAL): a preliminary theory of action for summative and formative assessment. Measurement: Interdisciplinary Research and Perspectives, 8, Pp. 70–91.

13. The Uses of Argument by Stephen E. Toulmin (2003, Paperback, Revised). Cambridge, UK: University Press. 259 p.
14. Zvonnikov, V. I. Modern means of evaluating learning outcomes: Textbook. allowance for stud. supreme. training. institutions / V. I. Zvonnikov, M. B. Chelyshkova. - 3rd ed., Sr. - Moscow: Izd. center "Academy", 2009. 224 p.
15. Messick, S. (1996). Validity of performance assessments. In G. W. Phillips (Ed.), Technical issues in large-scale performance assessment (pp. 1-18). Washington, DC: U.S. Department of Education, Office of Educational Research and Improvement.
16. Mislevy, R. J. (1994). Evidence and inference in educational assessment. Psychometrika, 5, Pp. 439-483.
17. Almond, R. G., & Mislevy, R. J. (1999). Graphical models and computerized adaptive testing. Applied Psychological Measurement, 23, Pp. 223-237.
18. Methods of object-oriented design. Patterns of design / E. Gamma, R. Helm, R. Johnson, D. Vlissides; [trans. with English. A. Slinkina]. St. Petersburg: Peter, 2016. 366 p.
19. Efremova, N. F. Specificity and Problems of Forming and Evaluation of Competences, in: Current Problems of Science and Education. 2017. № 6. URL: https://science-education.ru/en/article/view?id=27229. DOI 10.17513 / spno. 27229.
20. Efremova, N. F. Competencies in education: formation and evaluation / N. F. Efremova. - M.: National Education. 2012. 416 p.
21. Assessing Model-Based Reasoning using Evidence-Centered Design: A Suite of Research-Based Design Patterns by Robert J. Mislevy, Geneva Haertel, Michelle Riconscente, Daisy Wise Rutstein, Cindy Ziker. 2017. Springer. 130 p.
22. Shute, V. J., Kim, Y. J., & Razzouk, R. (2010). ECD for Dummies. In J. Gee & D. Davidson (Eds.) Working Examples, 37 p.

Health-Saving Competency of Students at Higher Educational Establishments

Larysa Petrychenko,
Doctor of Pedagogy, Associate Professor, First Vice-Rector,
Kharkiv Public Institution
«Kharkiv Humanitarian Pedagogical Academy» Kharkiv Regional Council

Abstract: The article deals with the issue of future teachers' health-saving using the competency based approach.

The purpose of the article is to substantiate the criterion-diagnostic base and to publicize the results of the experimental study of the issue of forming health-saving competency of students at pedagogical higher educational establishments.

When conducting the pedagogical research, the following methods were used: observing student behavior, interviews, author's questionnaires for students, questionnaires for teaching staff; analysis of documents (education plans and reports on the work of curators of student groups, final documentation of employees of the social psychological service of educational establishments, etc.).

On the basis of the study, it was determined that quite a considerable part of the students surveyed have a low level of health-saving competency, which confirms the urgency of developing and implementing a complex of innovative means of pedagogical activity for forming a healthy lifestyle of students. It was revealed that the most significant problems for young people are a high level of predisposition to drinking alcohol; quite high dependence on nicotine, sedentary lifestyle, computer dependence, diet violation, etc.

***Keywords*:** Forming health-saving competency, students, pedagogical education, criteria of experimental research.

Introduction. The development of the modern system of pedagogical education is in line with implementing the key provisions of the Strategy of Higher Education Reform in Ukraine by 2020, which guarantees the constitutional rights of citizens to get quality higher education and equal access to education, reorganization of the system of higher education management in order to protect national, regional and local

interests, as well as the interests of all subjects of the national system of higher education in Ukraine. The state education policy envisages the transformation of universities into centers of independent thinking, ensuring fair competition between establishments of higher education, establishing an appropriate link between the labor market and the system of higher education, training future specialists based on using the competency based approach as the basis for improving the quality of educational services.

It is important to emphasize that an important competency of the future teacher is health-saving, which ensures the future specialists' mastery of means of preserving and restoring their own health and health of other subjects of pedagogical process while performing certain professional duties in the professional field.

The urgency of the issue of forming the health-saving competency of students is reflected in the data of statistical studies of the Ministry of Health of Ukraine, according to which addictive and dangerous habits are widespread phenomenon behaviors among youth. The need to develop healthy lifestyles of young people is emphasized in the Constitution of Ukraine, Article 3, the Law of Ukraine "On Physical Culture and Sports", the Concept of the National Program "Healthy Nation" and other normative documents.

For future teachers, health-saving competency is becoming especially relevant, as nowadays the need to ensure equal access to quality education for all people without exceptions, including those with health problems and psychophysical differences, is one of the challenges of the third millennium.

Analysis of the latest research and publications.

We emphasize that the theoretical and methodological basis of the competency based approach, in particular, to the training of future teaching staff, is outlined in the papers of V. Baidenko, N. Bibik, L. Berestova, N. Hryshanova, I. Zymnaya, N. Kuzmina, O. Kuzmina, A. Markova, H. Ponomaryova, J Raven, N. Chomsky, A. Khutorsky and others.

In researches of philosophers, doctors, psychologists, pedagogues, the issues of health and healthy lifestyles of the younger generation were repeatedly discussed. Theoretical and methodological principles of health-saving are formulated in the works of H. Zdravomyslov, N. Smyrnov, P. Suschenko, and others. Psychological and pedagogical aspects of a healthy lifestyle of children and young people are considered in the researches of T. Boichenko, R. Vainola, H. Holoborodko, A. Kapska,

M. Kobrynsky, T. Krutsevych, S. Lapaienko, S. Omelchenko, V. Orzhehovska, Iu. Pokholinchuk, V. Radul, S. Svyrydenko, M. Solopchuk and others.

O. Dzyatkovska, O. Dubaseniuk, O. Vasylenko, L. Omelchenko, O. Omelchenko and other researchers consider issues of forming healthcare-saving competency and readiness of future teachers for vocational and pedagogical activities on organizing health-saving educational process, the direction of training students of pedagogical higher educational establishments to form an ability to implement health-saving technologies.

Studying the works of researchers and practical experience in the training of future pedagogical staff provides grounds for asserting that the issue of forming health-saving competency of students at a pedagogical higher educational establishment should be further researched.

Therefore, the purpose of the article is to substantiate the criterion-diagnostic base and to publish the results of the experimental study of the issue of forming health-saving competency of students at pedagogical higher educational establishments.

During the pedagogical research, the following methods and tools for diagnosing were used: observing students' behavior, interviews, author's questionnaires for students ("Questionnaire for assessing the knowledge component of health-saving competency", "Questionnaire for assessing the motivation-and-need component of health-saving competency", "Questionnaire for assessing the professsional-operational component of health-saving competency"), the questionnaire for pedagogical workers "Auditing a health-saving environment of the higher educational establishment"; analysis of documents (education plans and reports on the work of curators of student groups, final documentation of employees of the social psychological service of educational establishments, etc.).

Main material. The most important indicators of quality education are students' satisfaction with upbringing and education, a level of different social partners' participation in creating and implementing educational policy of establishments, in the system of co-management; a subjective and objective image of educational establishments; a mission that mirrors a perspective purpose; college entrance of high school graduates and further work prospects (for training colleges) [5, p. 11]. This depends on the level of health of all subjects of the educational process, which is largely determined by the ability of teachers and future professionals to lead a healthy

lifestyle, having health-saving knowledge, skills and abilities, that is, formed health-saving competency.

To understand the significance of such competency formation in the process of acquiring professional knowledge and skills, we will rely on the idea of O. Dzyatkovska, who examines the result of teacher training for solving health-saving issues not as readiness, but as health-saving competence [4], although the essence of these notions in the author's interpretation is quite close. Indeed, based on a generalized analysis, represented in the work of M. Andreieva [1, p. 72], competency is considered a combination of certain knowledge, abilities, skills, readiness to perform professional duties, creative thinking in a specific niche that meets particular norms; notion definitions are united with a view on competency as a combination of abilities of a personality as a subject of various life spheres. That is, for competency it is essential there is an individual who inherently possesses competency characteristics and properties (students are future teachers), as well as a certain branch or object of activity, where action takes place (health-saving), while the competency itself ensures success of interaction.

From the point of view of O. Dzyatkovska, health-saving competency is ensured by the formation of the following components of the student's personality: motivation and understanding of health value, longevity, creative self-realization at work, family life and social activity; an ability to regulate functional state with no harm to the health in order to maintain optimal work capacity; skills to define and individually implement rational methods of training (professional) activities, to form an individual health-saving trajectory of education (professional activity); knowledge and skills to ensure ecological and psychological safety of the pedagogical environment (including regulation of interpersonal relationships, education with taking into account the state of health of children and young people, environmental situation, meeting sanitary and hygienic requirements for organizing educational process) [4].

The process of forming health-saving competency can be viewed in the aspect of a more developed issue of forming a healthy lifestyle, since these concepts are directly interrelated, although not identical. At the same time, relying on research on forming healthy lifestyles of adolescents and young people [3, p. 8], the process under study is determined as a set of directions, methods, means and techniques, as well as algorithms for creating a health-saving environment in a pedagogical establishment and practical trainings, where students are professionally trained through acquiring

vocational and pedagogical knowledge of health and ways to keep healthy; health-saving skills and abilities; health values; to consolidate strategies of professional behavior in preserving own health and health of all subjects of the educational process.

The aforementioned convinces that the studied pedagogical phenomenon and the process of its formation are rather complex and multifaceted, therefore, to objectively study the state of forming health-saving competency of students in a pedagogical higher educational establishment, attention should be paid to the substantiation of the criteria basis of the empirical research. Thus, on the basis of the theoretical analysis of the references [2; 6; 7; 8], the criteria and relevant indicators of forming health-saving competency of future teachers are determined and presented in Table 1.

Table 1.

Criteria, indicators, methods of diagnosing health-saving competency formation of students at pedagogical higher educational establishments

	Criteria	Indicators	Diagnostic methods
	Cognitive	Knowledge of basic principles and features of health-saving and healthy lifestyle. Formation of needs and interests to deepen professional and pedagogical knowledge to study the issues of health-saving and healthy lifestyle. Youth awareness of creating a health-saving environment in an educational establishment, saving the health (physical, mental, social) of pedagogues and pupils / students, preventing the professional burnout of teaching staff.	Questionnaire for assessing the knowledge component of health-saving competency
	Motivational	Moral and ethical motivation of future teachers to comply with health-saving principles in professional activities. Self-assessment of personal professional and pedagogical views on health	Questionnaire for assessing the motivation-and-need co-mponent of health-saving competency

	Professional-operational	Students' leading a healthy lifestyle in teaching and professional activities. Professional and pedagogical skills in the sphere of health protection in the educational environment. Presence-absence of bad habits and awareness of prevention strategies among pupils / students.	Questionnaire for assessing the professional-operational component of health-saving competency

When studying the issue of healthy lifestyle formation of students, the levels of health-saving competency were highlighted and characterized:

- high - characterized by knowledge about the essence and strategies of healthcare, a healthy lifestyle, its components, a zeal to lead a healthy lifestyle and to be healthy, adhering to the rules of healthy lifestyle (work and rest regimes, no use of drugs, alcohol and tobacco, keeping an optimal diet, moving activities) in personal life, educational and professional activities, ability to share health-saving experience with pupils / students;

- medium - no complete picture of the essence and strategies of healthcare or a healthy lifestyle, students do not completely adhere to its principles, norms and rules, cannot properly organize preventive activities or share health-saving experience with pupils / students;

- low - include a category of people with one or more psychosomatic disorders who lead a lifestyle that is not healthy; they are also in need of social-pedagogical care and support; they cannot share health-saving experience with pupils/ students.

Experimental research base. Diagnostic work was carried out in 2016-2017. in the Communal institution "Kharkiv Humanitarian and Pedagogical Academy" of the Kharkiv Regional Council, where the training of future specialists is carried out in the following specialties: Primary Education, Preschool Education, Music Art, Physical Education, Social Work, etc. There are 17 departments in the academy that carry out scientific and methodological work at 4 faculties: primary education and philology; preschool and correctional education; physical education and musical art; pedagogical education.

Analyzing the conditions under which the research was conducted, we note that the students training at the academy is formed on the basis of complete general

secondary education. The academy has formed a system for selecting young people capable to work in the pedagogical sphere, including in the direction of healthcare of the younger generation. For many years the traditional system of vocational guidance has been functioning: a perspective plan for students' admission, a plan for vocational guidance work among graduates of secondary schools, which is one of the sections of the annual work plan of the Academy, as well as the existing vocational orientation of curricula and educational work in academic groups. That is, the entrants are generally focused on further training and professional-pedagogical activity, although the specific requirements for their healthcare competence are not preserved.

The purpose of the diagnostic work was to study the formation of the health-saving competence of young people, and the features of the healthcare activities of teachers of the educational institution. The experiment involved students of all specialties from 1 to 4 courses, a total of 1889 people, as well as 273 scientific and pedagogical workers.

At the beginning of the survey, a questionnaire was conducted for scientific and pedagogical workers. Respondents were required to provide written, detailed answers to the questionnaire for pedagogical staff "Audit of Healthcare Saving Environment of Pedagogical Higher Education", which included 5 questions and was anonymous.

It should be noted that according to the results of the survey, 33.3% of teachers noted that they understood the need to improve their own healthcare-saving competence, 46,6% of respondents feel confident and need only some new knowledge and skills in health Preservation, and 20.1% - consider their level of competence to be quite sufficient.

To the question "Is it promising introduction of innovative means for the formation of health-saving competence of future specialists in your institution?" 76.2% of the respondents gave positive answers, because they believe that it will positively affect the level of professional readiness of future specialists, will contribute to the formation of a responsible attitude of future teachers to their own health and motivation to lead a healthy lifestyle and prevent professional burnout in further pedagogical activities. According to teachers, it is advisable to use active forms of work with students in classes, in particular, interactive methods that initiate the participation of young people in interactive preventive theaters, the work of youth volunteer groups and promote the development of a model of correct behavior and help students to adapt in the professional field.

In the course of further research to determine the level of knowledge of students about the nature and strategies of healthcare and healthy lifestyles (cognitive criterion), we used the "Questionnaire for assessing the knowledge component of healthcare-saving competence"; to diagnose the level of development of the motivational criterion - "Questionnaire for assessing the motivation-need component of healthcare-saving competence"; professional-operational criterion - "Questionnaire for evaluation of professional-operational component of healthcare-saving competence".

The questionnaire for assessing the knowledge component of healthcare-saving competence contained 8 questions. The respondents had the right to anonymity of the response, which provided objective information. The averaged results of the questionnaire are given in Table 2.

Table 2.

Averaged results of the student survey on the questionnaire for assessing the knowledge component of healthcare competence

Levels of distribution of respondents' answers	Number of respondents,%
High	20,1 %
Average	72,9 %
Low	7 %

According to the results of the survey, we can state that about 80% of students can not give a thorough and detailed definition of the concept of "healthcare competence", although about 70% of them are able to outline the essence of a healthy lifestyle and highlight some of the signs of the correct way of life; although not all of the respondents with a low level of healthcare competence were able to substantiate the results of the impact on the body of smoking, the consumption of alcoholic beverages and narcotic substances.

Analyzing the results of the questionnaire, we can state that about a quarter of the respondents do not consider it necessary to conduct a healthy lifestyle on a regular basis, to get knowledge about a healthy lifestyle, to engage in physical exercises and to keep an active lifestyle. These respondents also allow the use of harmful substances.

During the determination of the level of motivation of adolescents and young people as for a healthy lifestyle (motivational criterion), a questionnaire "What prevents a healthy lifestyle?" was conducted. The purpose of this diagnosis was to identify factors that impede the student to lead a healthy lifestyle. The questionnaire contains two parts: the first one is - 4 general questions, and the second - a series of questions on the identification of motivational and psychological barriers to a healthy lifestyle. The questionnaire contained 12 statements, which the respondent had to answer "always", "often", "sometimes", "rarely", "never." The results of the questionnaire are given in Table 3.

Table 3

Indicators of the level of obstacles that impede healthy lifestyle behaviors of young people

Levels of obstacle	Number of points scored	Number of respondents,%
High interference	12-18	2,8 %
Average interference	19-34	52,1%
Low interference	35-60	45,1%

The obtained results indicate that 45.1% of the respondents have a low level of obstacles hindering a healthy lifestyle, that is, students are able to cope with minor problems in maintaining a healthy way; but for almost half of the respondents with average level of interferences are not able to resolve some of the problems associated with healthy lifestyle, they need proper help from peers and friends and parents, curators, teachers, psychologists, social educators and other professionals.

We would like to emphasize that 2.8% of young people have a high level of obstacles, which gives grounds for affirming about the problems of their healthy lifestyle.

In general, based on the diagnosis and communication with the respondents, we can conclude that more than half of the respondents almost do not interfere with a healthy lifestyle (neither health status, nor family problems, nor material position, etc.), that is healthy lifestyle depends on them, the presence in them of the orientation on

the increase of competence in healthcare, so students need to strengthen the direction and responsibility for their own lives and health.

A survey "Can you lead a healthy lifestyle?" was conducted to determine the level of behavioral guidance of students in the conduct of a healthy lifestyle. The results of the study are shown in Figure 1.

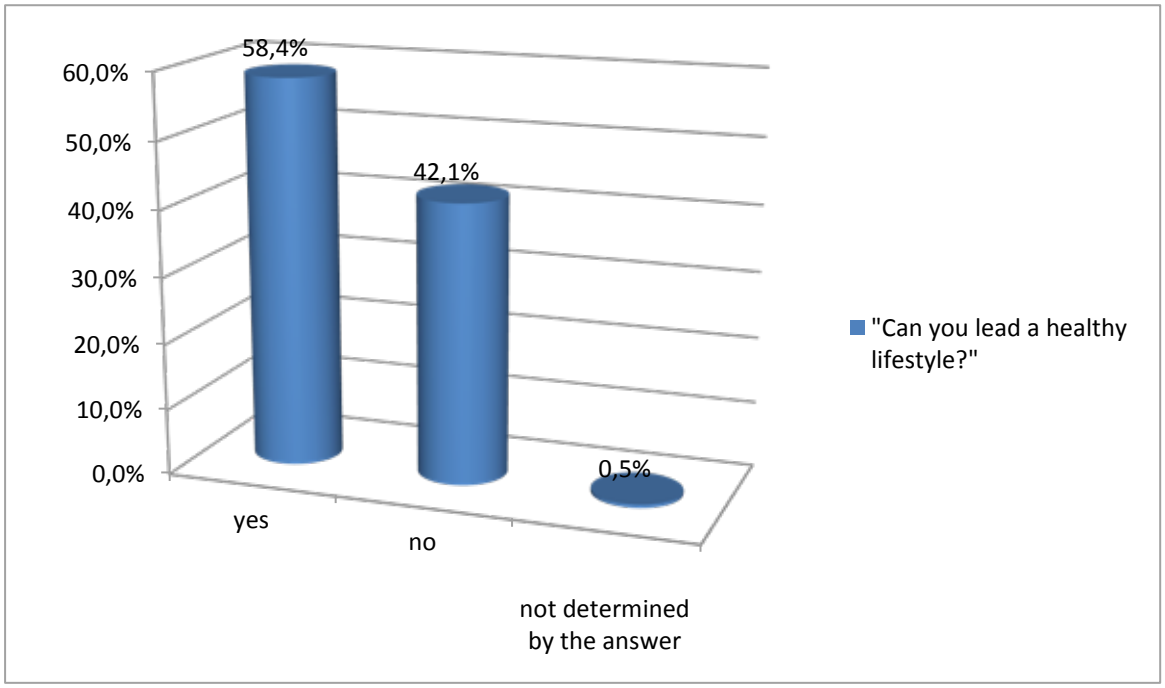


Fig. 1. Results of the survey of respondents regarding healthy lifestyles

During the diagnosis, we determined that the answer "Yes" (58.4% of respondents) was the most popular for the question "Are you able to lead a healthy lifestyle?" and the answer was " No "(42.1% of respondents), that is, we can say that such students believe that they can not lead a healthy lifestyle due to lack of awareness. It should be emphasized that only 0.5% of the respondents (10 people) did not identify with the answer.

In the course of further research, that included the monitoring of the students lifestyle it was determined that about 45.1% of respondents actually lead a lifestyle that can be characterized as healthy, they have formed healthy skills, they are actively go in for different kinds of sports. A certain part (10.7%) of respondents are close to the correct way of life, but still have reserves for increasing productivity at the expense of more appropriate organization of the rhythm of their work, depending on the characteristics of their own body. The rest - 44.2% of those surveyed - lead a wrong

way of life, need help from specialists: a group curator, a social educator, psychologists, a health worker, etc.

Also, during the survey, it was found that passive way of life during leisure, in particular at vacation time, 66.3% of respondents, representing more than half, and indicating the imperfection of the lifestyle of young people. The results of the questionnaire also indicate that the majority of young people have the wrong sleep and diet.

Conclusion. In general, after analyzing the results of the diagnosis, we can say that a certain percentage of respondents have a low level of healthcare retaining competence, which confirms the urgency of developing and implementing a complex of innovative means of pedagogical activity for the formation of a healthy lifestyle of students. When summarizing the results obtained during the diagnosis, it was found that the most significant problems for youth are: the expressed level of predisposition to alcohol use; rather high dependence on nicotine, sedentary lifestyle, computer dependence, violation of diet, etc.

Prospects for further research. The need for solving these problems actualizes the issue of further development, implementation and experimental verification of the effectiveness of the complex of educational activities on the formation of healthcare-saving competence of future specialists.

References:

1. Andreeva M.O. Development of Social Competence of Students with Special Needs at a Higher Educational Institution: Diss. ... Candidate ped Sciences: 13.00.05 / Maria Aleksandrovna Andreeva; Ukrainian Engineering and Pedagogical Academy. - Kharkiv, 2014. - 262 p.
2. Vasylenko O. M. Content of preparation of future social teachers for the application of health-saving technologies in work with children and youth / O.M. Vasilenko // Pedagogics and psychology: a collection of scientific works / for colleges. Ed. Academician I.F. Prokopenko. - Kharkiv: View of "Shchedry farmstead plus" Ltd., 2015. - Vip. 48. - P. 16-24.
3. Vasylenko O. M. Preparation of future social educators for the use of health-saving technologies in work with preschoolers: author's abstract. dis for obtaining sciences. Degree Candidate ped Sciences: special 13.00.05 "Social pedagogy"

/ Olena Nikolayevna Vasilenko; State higher tutor shut up "Donbass. state ped un-t ". - Slavyansk, 2016. - 20 p.

4. Dzyatkovskaya EN Health-saving educational technologies: new accents [Electronic resource] / EN Dzyatkovskaya // Psychology of health and personal growth. - 2010. - No. 1. - Access mode: http://www.health-music-psy.ru/index. php? page=psychologiya_zdorovya&issue.
5. Petrichenko L.O. Preparing a Future Primary School Teacher for Innovation in Non-Audit Work: Author's abstract. dis for obtaining sciences. Degree Candidate ped Sciences: special 13.00.04 "Theory and Methods of Professional Education" / L.O. Petritshenko; Kirovograd State Ped. Volodymyr Vynnychenko University. - Kirovograd, 2007. - 20 p. 2.
6. Rasskazova OI Social-pedagogical approach to the preservation of the mental health of young people / O. I. Rasskazova // Promoting the health of children and youth: theoretical and methodical aspects: materials of the IV International Socio-Pedagogical Conference (Lutsk, 2009).) - Lutsk, 2009. - P. 348.
7. Kharkivska A. A. Criteria for the evaluation of the innovation development program quality in an institute of higher education / A. A. Kharkivs'ka // Fundamental science and technology – promising developments III: proceedings of the Conference. North Charleston, USA, 24-25.04.2014. – North Charleston, 2014. – Vol. 2. – P. 79–85.
8. Kharchenko S.Ya. Socialization of children and youth in the process of social and pedagogical activity: theory and practice: Monograph. - Lugansk: Alma Mater, 2006. - 320 p.

Formation of Gender Equality Culture in a Modern Ukrainian Society as a Factor of Parity Democracy

Bakumenko Olena,
the Ukrainian Engineer-Pedagogical Academy, Associate Professor, Department of Philosophy, Ukrainian Studies and Political Science, ORCID 0000-0002-3108-4882, Ukraine, Kharkov,
Scherbina Irina,
the Ukrainian Engineer-Pedagogical Academy, Associate Professor, Department of Philosophy, Ukrainian Studies and Political Science, ORCID 0000-0003-3007-2446, Ukraine, Kharkov,
Kashaba Olga,
the Ukrainian Engineer-Pedagogical Academy, Associate Professor, Department of Philosophy, Ukrainian Studies and Political Science, ORCID 0000-0002-0616-145X, Ukraine, Kharkov,
Chueshkova Oksana,
the Ukrainian Engineer-Pedagogical Academy, Associate Professor, Department of Philosophy, Ukrainian Studies and Political Science, ORCID 0000-0002-7995-6608,
Sukachova Hanna,
the Ukrainian Engineer-Pedagogical Academy, Associate Professor, Department of Philosophy, Ukrainian Studies and Political Science, ORCID 0000-0001-5629-1482, Ukraine, Kharkov,
Tavshuns`kiy Oleg
the Ukrainian Engineer-Pedagogical Academy, Associate Professor, Department of Philosophy, Ukrainian Studies and Political Science, ORCID 0000-0003-3265-9320, Ukraine, Kharkov,
Alieksieieva Hanna,
the Ukrainian Engineer-Pedagogical Academy, Asistent, Department of Philosophy, Ukrainian Studies and Political Science, ORCID 0000-0003-4189-5480, Ukraine, Kharkov

Abstract: Over the past decades significant changes in understanding and legitimizing of gender relations have occurred in the Ukrainian society. The article examines the state of gender equality principles implementation both in society as a whole and in its various institutions in particular. Special attention is given to the importance of forming the gender culture of the individual and society as a whole in the process of the parity democracy formation.

Keywords: parity democracy, gender, gender equality, personal culture, culture of gender equality.

Формування культури гендерної рівності в сучасному українському суспільстві як чинника паритетної демократії

Бакуменко Олена,
Українська інженерно-педагогічна академія,
доцент кафедри філософії, українознавства і політології,
Україна, Харків,
Щербина Ірина,
Українська інженерно-педагогічна академія,
доцент кафедри філософії, українознавства і політології,
Україна, Харків,
Кашаба Ольга,
Українська інженерно-педагогічна академія,
доцент кафедри філософії, українознавства і політології,
Україна, Харків,
Сукачова Ганна,
Українська інженерно-педагогічна академія,
доцент кафедри філософії, українознавства і політології,
Україна, Харків,
Чуєшкова Оксана,
Українська інженерно-педагогічна академія,
доцент кафедри філософії, українознавства і політології,
Україна, Харків,

Тавшунський Олег,
Українська інженерно-педагогічна академія,
доцент кафедри філософії, українознавства і політології,
Україна, Харків,
Алєксєєва Ганна,
Українська інженерно-педагогічна академія, асистент кафедри
філософії, українознавства і політології,
Україна, Харків

Анотація: Протягом останніх десятиліть в українському суспільстві відбуваються суттєві зміни в осмисленні та легітимації гендерних відносин. В статті розглянуто стан запровадження принципів гендерної рівності як у суспільстві загалом, так і в різних його інституціях зокрема. Приділено особливу увагу розгляду значення формування гендерної культури індивіда і суспільства в цілому, в процесах становлення паритетної демократії.

Ключові слова: паритетна демократія, гендер, гендерна рівність, особиста культура, культура гендерної рівності.

Протягом останніх десятиліть в українському суспільстві відбуваються суттєві зміни в осмисленні та легітимації гендерних відносин. Їхнє успішне впровадження і регулювання передбачає утвердження цінності гендерної рівності як у суспільстві загалом, так і в різних його інституціях зокрема. У цьому зв'язку доцільним уважаємо розглянути основні виклики, що стоять на шляху розбудови гендерної паритетності в сучасному українському суспільстві. Зокрема, видається важливим проаналізувати формування гендерної культури індивіда й суспільства в цілому під час становлення паритетної демократії.

Ще з Нового часу проблема паритетності осіб різних статей хвилювала представників громадськості, науковців і політиків. З моменту оприлюднення у XVIII ст. у Франції Олімпією де Гуж «Декларації прав жінки та громадянина» нагромадився величезний досвід як теоретичного, так і практичного опрацювання проблем гендерної паритетності. На сьогодні гендерні дослідження є надзвичайно актуальними і включають в себе величезне міждисциплінарне поле, що охоплює соціально-економічний, політичний, соціально-культурний, правовий, демографічний, інтелектуальний і психологічний аспекти. У численних наукових

та науково-публіцистичних розвідках автори ставлять за мету обгрунтувати основи гендерної рівності в різних сферах життя суспільства.

Проблемі гендерної паритетності присвячені роботи багатьох вітчизняних учених, зокрема Н. Грицяк, М. Буроменського, Т. Василевської, І. Голубєвої, Н. Пилипів, В. Смоляр, О. Алексєєвої-Ярош, М. Круглик, Н. Захарової, Н. Дармограй, О. Кікінежді, І. Іванова, О. Цокур, П. Терзі, С. Котова-Олійник, В. Москаленко, О. Ярош, Б. Стельмах, Г. Петрученя та багатьох інших [1].

Метою нашої статті є аналіз стану гендерної рівності в сучасній Україні з точки зору формування гендерної культури суспільства як чинника паритетної демократії.

Завданнями дослідження є з'ясувати стан впровадження основ гендерної рівності в державі та суспільній свідомості; розглянути можливі шляхи та засоби розвитку суспільної свідомості в напрямі усталення гендернопаритетних цінностей.

На сьогодні в політико-правовому полі суверенної української держави зроблено чимало для того, щоб гендерні стандарти нашого суспільства відповідали вимогам західної демократії, європейським прагненням України.

Наша держава ратифікувала основні міжнародні документи стосовно забезпечення рівних прав і можливостей для чоловіків і жінок: Конвенцію ООН про ліквідацію всіх форм дискримінації щодо жінок, Цілі розвитку тисячоліття ООН, визначивши для себе забезпечення гендерної рівності як важливий складник подальшого розвитку та як один із пріоритетів державної політики. Демократичне суспільство повинно надавати жінкам і чоловікам рівні можливості в усіх сферах життя.

На національному рівні гендерна рівність гарантована передусім Конституцією України, Кодексом законів про працю України, а також окремим Законом України «Про забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків» (2005), Державною програмою забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків на період до 2016 року та іншими законодавчими актами.

Також створені умови для діяльності гендерних організацій, центрів тощо. Запровадження і здійснення Програми ПРООН «Сприяння гендерній рівності» призвело до появи великої кількості гендерних центрів та спілок, які ведуть активну просвітницьку, інформаційну та виховну роботу. Сучасні мас-медіа також на-

магаються змінити масову свідомість, проголошуючи гендерну рівність як невід'ємний складник сучасного демократичного суспільства та одну з ключових цінностей європейського співтовариства. Долучаються до цього процесу й освітні заклади, поширюючи ідеї гендерної рівності й сприяючи запобіганню насильству. Однак, незважаючи на численні зусилля громадськості, мусимо констатувати, що українське суспільство й досі залишається в полоні гендерних стереотипів.

Саме трансформація свідомості суспільства в напрямі більшої гендерної толерантності, сприйняття повсякденного життя як такого, що має надавати рівні можливості представникам різного гендеру у професійній, соціальній та політичній сферах є основною проблемою і водночас важливим завданням на шляху формування паритетної демократії в сучасному українському суспільстві. Наголошуємо на необхідності формування відповідної гендерночутливої культури суспільства.

Насамперед слід розтлумачити поняття гендерної культури. Так, П. П. Терзі виділяє її як особливий вид «локальної» культури, що властива суспільству в цілому й конкретній людині як суб'єктові суспільних відносин. Як особливе соціальне явище гендерна культура є певною сукупністю матеріальних і духовних багатств, цінностей, норм, традицій, знакових систем, яка використовується суспільством для закріплення, збереження й передавання надбань накопиченого соціального досвіду, забезпечення комунікації і регуляції статеворольової поведінки його членів як представників певної соціальної статі – жіночої й чоловічої [2, с.9]. Автор виділяє такі основні функції гендерної культури в житті суспільства та людини: людинотворчу (гуманістичну) функцію, пов'язану з формуванням самої людини, її духовності; інформаційну функцію, спрямовану на трансляцію соціального досвіду гендерних перетворень від старших поколінь молодшим, що забезпечує історичну спадкоємність поколінь у розвитку гендерної культури; пізнавальну (гносеологічну) функцію, яка сприяє накопиченню гендерних знань, зумовлює можливість їх пізнання, а також освоєння на цій основі світу гендерної культури; регулятивну (нормативну) функцію, підтримувану мораллю і правом, яка зумовлює установки, норми й правила статеворольової поведінки; семіотичну (знакову) функцію, яка забезпечує за допомогою засвоєння специфічних мов культури (музики, живопису, мови ПЕОМ та ін.) не тільки можливість оволодіння зна-

ковою системою гендерної культури, але й її розуміння, а також спроможність вільно жити в ній; ціннісну (аксіологічну) функцію, спрямовану на формування в людини певних гендерних цінностей, потреб і орієнтацій [2, с.9-10].

Сучасні дослідники зазначають, що високий рівень гендерної культури характеризується наявністю багатьох чинників: гендерночутливої самосвідомості; гендерноорієнтованого світогляду; гендерних цінностей, основою яких є рівні права та можливості жінок і чоловіків у всіх сферах життєдіяльності, рівні обов'язки та відповідальність у виконанні сімейних і професійних ролей тощо; гендерної справедливості; гендерної компетентності, що включає гендерні знання, уміння й навички, мотивацію до реалізації принципів гендерної рівності в особистому та професійному житті, гендерночутливі моделі поведінки та форми діяльності; здатність індивіда помічати факти дискримінації за ознакою статі, протистояти їм і не створювати їх в особистому й професійному житті [3, с.40 – 41].

Характерними ознаками низького рівня гендерної культури є відсутність гендерночутливого світогляду, паритетних цінностей, незнання і/чи невиконання нормативних документів із питань прав людини, зокрема гендерної рівності, офіційних зобов'язань української держави перед світовою та європейською демократичною спільнотою, нерозуміння і/чи небажання впроваджувати ключові засади гендерної рівності, соціальної відповідальності та справедливості у різні сфери діяльності суспільства тощо [3, с.40 – 41].

Задля подолання перешкод на шляху формування гендерної культури можна і треба на повну потужність використовувати інформаційні ресурси та ресурси освітньо-виховної системи. Зупинимося на тих із них, які, на наш погляд, будуть більш результативними.

Основною проблемою недостатнього рівня запровадження гендерної рівності в українському суспільстві є панування в свідомості нашого населення гендерних стереотипів. Допомогти вирішити цю проблему можуть гендерні студії – міждисциплінарні дослідження, які вивчають гендерну ідентичність та гендерне представництво. З-поміж гендерних студій виділяють жіночі студії, чоловічі студії, вивчення ЛГБТ та сексуальності.

На сьогодні маємо величезний досвід роботи гендерних студій закордоном. Їхнє становлення пов'язане з феміністським рухом другої половини XX ст.

Метою багатьох феміністських учень було поставити під сумнів оригінальні припущення щодо відмінностей жінок та чоловіків, їх реальне дослідження та наукове обґрунтування [4].

Перші спроби гендерних студій були здійснені наприкінці 1950-х рр. і пов'язані з ім'ям австралійської феміністки Медж Доусон [5]. З того часу курси жіночих досліджень були запроваджені в цілому ряді західних університетів та коледжей, а в 1969 році в США було створено Спеціальний комітет для жіночих студій [6]. Перший академічний журнал із міждисциплінарних жіночих досліджень «Феміністські студії» почав виходити у 1972 р. [7], а в 1977 р. була утворена Національна асоціація жіночих досліджень США [8]. Спільною рисою перших гендерних студій була їх орієнтація на проблеми жінок, але з часом під впливом теорій постмодернізму з'явились і чоловічі студії [9]. Одночасно з'являються й організації, що ставлять за мету проведення досліджень маскулінності та захист від дискримінації [10]. У 1990-х рр. науковці також визнали потребу у вивченні сфери сексуальності, що було наслідком збільшення інтересу до прав представників гомосексуальних меншин. Науковці дійшли висновку, що більшість людей пов'язують поняття сексуальності і гендеру [11]. Представники гендерних студій починають вивчати гендер та сексуальність в сфері літератури, мови, географії, історії, політології, соціології, антропології, кіно, медіа, людського розвитку, права та медицини. Також встановлюється зв'язок між расою, етнічною належністю, місцем проживання, класом, національністю, інвалідністю і категоріями гендеру та сексуальності. Такі курси більшою мірою, ніж традиційні дисципліни, акцентують увагу на захисті рівних прав, підкреслюючи необхідність критичного аналізу. Слухачі жіночих студій виходять з університету з набором засобів для соціальних зрушень і подолання дисбалансу влади [12].

Сучасні гендерні студії спрямовані на досягнення соціальної справедливості та створюються таким чином, щоб теоретичні заняття чергувалися з позааудиторною активністю. Напрацьований досвід дає слухачам можливість критично проаналізувати гендерну проблематику в історичному та сучасному аспектах та впровадити його на практиці в усіх сферах суспільно-політичного життя.

У сучасній Україні гендерні студії набувають все більшої актуальності. Плідно працює мережа гендерних центрів ВНЗ, учасники якої проводять семінари, тренінги, вебінари, форуми, відкриті лекції з гендерної тематики.

Проте деякі гендерні студії, зокрема жіночі, надто ідеологізовані, політика в них домінує над освітою, «стратегії викладачів включають застосування нечутливої мови, відстоювання методів дослідження, які вважаються привабливими для жінок (наприклад, якісних над кількісними методами), а також проведення занять з «терапевтичним» ефектом» [13].

Учені застерігають, що спроба поставити жіночі студії на службу політичним цілям може призвести до низки проблем. Так, наприклад, сумнівними є деякі дослідницькі і педагогічні методи, більш схожі на ідеологічну обробку, ніж освіту [14].

Останнім часом популярними є також чоловічі студії – міждисциплінарна галузь знань, присвячена темам, що стосуються гендеру та політики, руйнації гендерних стереотипів. Чоловічі студії досліджують, що означає бути чоловіком у сучасному суспільстві. У багатьох університетах чоловічі студії – кореляція до жіночих студій або складова ширших гендерних програм, і через це викладачі прагнуть бути співчутливими або навіть захищати феміністську політику. Дослідники вивчають взаємозв'язки між чоловіками та патріархальною владою у різні часи та історичні епохи, аналізують проблеми, пов'язані з «чоловічим привілеєм», який швидше за все трансформується, перетворюючись на менш помітні форми, ніж зникає в сучасному світі.

Однак виділення чоловічих студій в окрему галузь було піддано критиці. Частина науковців наполягала на тому, що «атомізація досліджень маскулінності як відмінних від гендерних, феміністських та ЛГБТ, повинна розумітися скоріш як тимчасова та небезпечна, ніж як результат абсолютних відмінностей явища, що досліджується або вимагає експертизи»[15]. Дослідники трансгендерних студій ставлять під сумнів відношення між чоловічою біологією і гендерною ідентичністю під час досліджень маскулінності. Також у науковому середовищі існують побоювання, що такі студії – це спроба реставрації переваги маскулінності над фемінністю в суспільстві.

Отже, гендерні студії сприяють не лише науковим дослідженням, а й порушують глибинні методологічні проблеми, вирішення яких має стати основою для подальших соціальних перетворень і широкого громадського обговорення. Також дуже важливим є визнання гендерних студій та впровадження їх як окремої дисципліни та наукової спеціалізації, бо саме за рахунок фундаментальних наукових розвідок ми можемо наблизити настання ери суспільної справедливості.

Такі студії, на наш погляд, мають сприяти утвердженню в суспільній свідомості впевненості в тому, що немає суто чоловічих або суто жіночих професій і сфер зайнятості. Лише сприйняття цієї тези дасть нам змогу подолати гендерний дисбаланс в соціально-професійній сфері. Візьмемо, наприклад, таку традиційно «суто чоловічу» сферу, як інститут армії. Досі існує культурний, мовний та психологічний стереотип, що служба в армії – це чоловіча справа. Але слід пам'ятати, що в період соціальних проблем, військових конфліктів важливо фахово інтегрувати та враховувати інтереси тих категорій громадян і громадянок, які залучені до розв'язання конфліктів і встановлення миру в країні. Крім того, євроатлантичні прагнення нашої держави вимагають відповідності стандартам, визнаним в альянсі. Згідно з даними Організації у справах жінок, у збройних силах країн НАТО кількість військовослужбовців-жінок в арміях альянсу за останні 5 років зросла в 10 разів і досягла на теперішній час близько 300 тис. осіб [16]. У більшості розвинених країн можливість жінок служити в армії не викликає заперечень. У Великобританії, Канаді, США, Німеччині кількість жінок-військовослужбовців весь час зростає і становить від 6 до 25% загальної кількості військових. Здебільшого служба відбувається на засадах контракту. В Ізраїлі взагалі жінки забов'язані проходити строкову службу нарівні з чоловіками.

Тож, як бачимо, процес фемінізації збройних сил триває, що є закономірним відображенням загального підвищення рівня значення жінок в демократичному суспільстві. На сьогодні в Україні на державному рівні робиться багато для регулювання процесів розвитку соціальної взаємодії військовослужбовців чоловічої та жіночої статі у війську, удосконалення і розвиток їх соціальних статусів та відносин із врахуванням армійських культурних традицій і стереотипів. Гендерна політика у Збройних силах України зосереджується на необхідності створення такої їх моделі, яка відповідатиме кращим світовим аналогам, передбачає їх функціонування та розвиток у вигляді гуманітарної системи, сприятливої для людської природи та адекватної поставленим перед ними державою завданням. До позитивних моментів слід віднести наявність правового забезпечення можливості рівної самореалізації жінок та чоловіків у військовій сфері. Проте на побутовому рівні в мирний час жінка-військовослужбовець часто сприймається як щось недоречне, таке, що суперечить жіночій природі. Саме подоланню цього стереотипу

слід приділити увагу при проведенні гендерних студій та освітньо-виховного процесу серед молоді. Зауважимо, що подаланню подібного стереотипу в нашому суспільстві сприяли події Революції Гідності та військові події на Сході України.

На початку жовтня 2015 року очільниця Управління комунікацій та преси Міністерства оборони України Оксана Гаврилюк на брифінгу в Києві повідомила, що участь у проведенні АТО вже взяли 938 жінок-військовослужбовців. Всього службу у Збройних силах України станом на початок жовтня 2015 року проходять близько 14,5 тис. жінок-військовослужбовців та 30,5 тис. працівників Збройних сил. Майже 2 тис. з них – це офіцери, і 35 жінок-військовослужбовців займають керівні посади в Міноборони, Генштабі та інших видах Збройних сил України [17]. Подібні факти демонструють, як під впливом змін в суспільстві змінюється гендерний баланс в окремих його сферах. Нагальним же завданням просвітницьких установ, ЗМІ є, на наш погляд, вплив на свідомість населення, щоб подібні зміни викликали схвалення, будучи неодмінною складовою формування паритетної демократії.

Важливим чинником формування гендерної культури суспільства є навчально-виховний процес у сучасних закладах освіти, в тому числі і ВНЗ. Молодь є найбільш сприятливим середовищем для засвоєння нових ідей. Сучасні освітні заклади мають забезпечувати підготовку фахівців, які не тільки володіють знаннями зі спеціальності, але й сучасною комунікативною культурою. Комунікативні бар'єри, незнання та недотримання принципів гендерної рівності, відсутність вироблених гендерночутливих моделей поведінки і форм діяльності та здатності індивіда уникати ситуацій дискримінації за ознакою статі можуть стати причиною зниження ефективності професійної діяльності та ускладнять соціальну адаптацію.

Переконані в тому, що гендерні студії є важливими для студентів будь-якого ВНЗ, проте для студентів педагогічних вишів гендерна проблематика є обов'язковою. Не володіючи такими новими професійно значущими якостями, як гендерна компетенція, гендерна культура, гендерна чутливість та ін., в умовах навчально-виховного процесу сучасної середньої та вищої школи майбутні педагоги сприятимуть, свідомо чи підсвідомо, відтворенню сексизму і гендерної нерівності в суспільстві.

Оскільки гендерна педагогіка впроваджується в практику середньої школи дуже повільно, переконані в тому, що саме система вищої освіти здатна стати

основною ланкою у формуванні нових підходів і традицій, які сприятимуть проникненню принципів гендерної рівності в усі сфери життя українського суспільства. Але мусимо констатувати, що сьогодні більшість викладацького складу навіть у провідних ВНЗ не звертається до цих знань і практик у своїй повсякденній професійній діяльності, вважає ці проблеми штучними й надуманими, формуючи відповідні негативні установки у студентства.

Услід за авторами й авторками концепції гендерночутливого ВНЗ уважаємо, що впровадження гендерних підходів у вищу освіту може відбуватися шляхом органічного включення гендерних аспектів до змісту нормативних та вибіркових навчальних курсів; долучення окремих тем гендерної проблематики до нормативних курсів соціально-гуманітарного циклу; уведення гендерного компонента до контексту викладу окремих тем означених курсів; уведення окремих гендерних курсів (за професійним спрямуванням) до варіативної частини навчальних планів; надання можливості студентам та студенткам обирати спецкурси гендерного спрямування; розширення гендерної тематики наукової роботи студентів (навчальні проекти, доповіді, наукові статті, курсові та дипломні роботи); урахування гендерних особливостей студентської аудиторії та специфіки ВНЗ під час підготовки навчальних занять; унесення гендерної проблематики до переліку виховних заходів вищої школи [18].

В Україні хоча й повільно, але розвивається інституалізація гендерних досліджень. На сьогодні, за різними даними, як окремих експертів та дослідниць (М. Скорик, О. Плахотник, О. Головашенко та інші), так і провідних тематичних інформаційних порталів, в Україні викладається понад 100 курсів та дисциплін за гендерною тематикою [18, с.107]. Необхідність їхнього впровадження в освітній процес є аксіоматичною.

Гендерна культура кожної особистості складається з уявлень, цінностей, знань, досвіду, норм, інтересів і потреб, що формують соціокультурні аспекти статі. Завданням нашої освіти має бути формування цієї системи відповідно до демократичних стандартів, прийнятих у світовому співтоваристві. На думку І. Іванової та О. Цокур, цінностями гендерної культури (знання, уміння, навички вихованців) є гендерна грамотність як система отримання необхідних знань у сфері гендерних досліджень; сформована мотивація до рівноправної участі чоловіків і жінок у суспільному житті та реалізації своїх гендерних прав і свобод; гендерна самоосвіта як набуття власного досвіду з гендерної збалансованості; гендерна

чуйність як здатність особистості усвідомлювати та моделювати вплив соціального середовища, реагувати на прояви сексизму; повага до особливостей та індивідуальних проявів особистості незалежно від її статі [19].

Формування гендерної культури має здійснюватися комплексно, у процесі реалізації навчально-виховного процесу, у складі дисциплін соціально-політичного профілю та тих, що мають формувати мовнокомунікативну компетенцію майбутнього фахівця. Перша група дисциплін покликана забезпечити молоді відповідний багаж теоретичних та практичних знань в галузі гендерної проблематики. Так, правові дисципліни мають знайомити студентів з світовим досвідом нормативного забезпечення гендерної паритетності суспільства, досягненнями та проблемами українського законодавства в цій сфері. Політологія та допоміжні політичні дисципліни мають надати відомості про забезпечення гендерної паритетності в політичній сфері, пояснити небезпечність дисбалансу влади. Важливим є донесення до аудиторії відомостей про боротьбу за гендерну рівність у світі, ознайомити з основними документами щодо боротьби представників різних гендерів за свої права. Доцільним є проведення круглих столів, семінарів на цю тему, до яких студенти самостійно мають готувати матерал щодо питань впровадження гендерної паритетності в нашому суспільстві.

Соціологія як наука має донести до молоді інформацію щодо соціально-історичного коріння гендерної нерівності, адже без розуміння причин цього явища важко долати його прояви.

Дуже важливе місце в процесі формування гендерної культури молоді посідають дисципліни мовно-комунікативного профілю, здатні виховати у молоді гендерночутливу мовну культуру, навчити уникати мовного сексизму при спілкуванні. Наприклад, використання формули «студенти і студентки» при вітанні та прощанні, формулюванні завдань, аналізі індивідуальної та групової роботи створить умови для свідомого сприйняття «студентства» як представників різних статей. При цьому, звісно, слід уникати висловлювань на зразок «ти ж дівчинка» або «хлопці так не роблять» тощо, звертати увагу на недоцільність маркування лексики, як жіночої, так і чоловічої.

При виконанні завдань для формування умінь моделювати процеси спілкування з урахуванням структури комунікації, вправ на підготовлену комунікацію, здійсненні індивідуальної бесіди як спонтанної взаємодії відходити від гендерних стереотипів на зразок «керівник – секретарка», використовуючи натомість увесь

спектр можливих ситуацій: «керівник – секретарка», «директорка – підлеглий», «два співробітники», «три працівниці» та ін. При цьому не наслідувати сексистського поділу професій на жіночі та чоловічі (жінка – вчителька, швачка; чоловік – викладач, модельєр). Слід наголошувати на тому, що, хоча назви посад жіночого роду переважно не закріплені нормативно, проте використання форм жіночого роду для позначення назв посад і професій свідчить про толерантність і прогресивність поглядів мовця.

Крім того, розглядаючи питання використання мовних засобів, зокрема, особливості вживання граматичних форм різних частин мови, необхідно приклади, що традиційно наводяться у формі чоловічого роду, використовувати паралельно з прикладами у формі жіночого роду (ступені порівняння прикметників – «добрий, добріший, найдобріший» – «розумна, розумніша, найрозумніша»). Іншими словами, мовнокомунікативні дисципліни навчать молодь свідомо уникати мовного сексизму, долати гендерні стереотипи, уміти рівноправно представляти жінок і чоловіків у модельованих ситуаціях професійної діяльності, що якнайкращим чином вплине на їх гендерну культуру.

Автори публікацій з феміністичної педагогіки пропонують загальні поради для вчительок і вчителів, як розвинути гендерну чутливість у викладанні. Гадаємо, що деякі з них можуть бути використані й у вищій школі. Наведемо один із таких переліків:

1) звертатись до /викликати на занятті дівчат із тою самою частотою, що й хлопців;

2) заохочувати до активного навчання дівчат і хлопців рівною мірою;

3) утримуватися від сексистських висловлювань чи коментарів;

4) намагатись включити у зміст занять не лише «чоловічу», але й «жіночу» історію;

5) стежити за тим, щоб навчальні матеріали були позбавлені сексизму;

6) плекати й демонструвати власний ентузіазм у своїй навчальній дисципліні;

7) постійно збагачувати свій репертуар способів і стилів навчання;

8) постійно навчатися самим і навчати колег, де може критись сексизм в освіті;

9) бути рольовою моделлю, прикладом для наслідування [20].

Отже, гендерна культура, з одного боку, відображається в освітній системі, з іншого, саме освіта багато в чому визначає гендерні установки, стереотипи та цінності певного суспільства. Без впровадження гендерного підходу в освіту, особливо вищу, говорити про гендерну рівність у нашій державі неможливо. Уважаємо, що гендерна проблематика на заняттях гуманітарного циклу є важливим елементом формування загальної гендерної компетенції майбутніх фахівців. Її відсутність або недосконалість матиме численні негативні наслідки як для тих, хто навчає, так і для тих, хто навчається. Це й репродукція гендерних стереотипів, гендерна дискримінація, порушення соціальної взаємодії, відсутність усебічної реалізації.

Величезний вплив на формування гендерної культури справляє інформаційне середовище. Сучасна інформаційна культура повинна формувати таку особистість, у якої були б відсутні будь-які гендерні стереотипи щодо професійних та особистісних ролей.

Формування інформаційного простору сучасного українського суспільства відбувається під впливом цілої низки чинників. Серед них називаємо такі:

1) зростання обсягів інформації [21];

2) формування нового світового інформаційного простору як в навчанні і професійній діяльності, так і в побутовому житті особистості [22];

3) виникнення нових засобів для пошуку, опрацювання та презентації інформації [23];

4) поява нових засобів ІКТ (інформаційні мережі): електронна пошта, відеочати, відеоконференції, соціальні мережі, форуми тощо;

5) ухвалення нових законів, що регулюють відносини в інформаційних процесах, а також узвичаєння правил поведінки на форумах, групах, у соціальних мережах, порталах, особистому спілкуванні тощо [7, 8];

6) виникнення нового простору, у якому інформація доступна, невпорядкована, децентралізована та комерціалізована (велика кількість контекстної реклами) і в якому критичний аналіз, усвідомлення власних інформаційних дій, а також протистояння зайвій нерелевантній інформації набуває більшого значення.

Зважаючи на це, завданням держави, суспільства та просвітницьких установ має стати забезпечення жінкам і чоловікам рівних можливостей для спілку-

вання і пошуку інформації як на вітчизняних, так і закордонних ресурсах, пропагування через мережеві засоби масової інформації ідей гендерної паритетності, толерантного поводження та поваги до людської гідності.

Сучасне суспільство висуває вимоги як до чоловіків, так і жінок щодо знання законів і принципів опрацювання інформації; знань інформаційного простору: які існують види інформаційного спілкування, де можна знайти потрібну інформацію, обмінюючись думками з колегами та однодумцями. Без таких умінь досить важко знайти достойну роботу, здійснити соціальну самореалізацію. Переважання онлайн-спілкування в інформаційному просторі вирівнює ролі чоловіка та жінки в процесі ведення комунікації як на побутовому, так і на професійному рівні. І перед чоловіками, і перед жінками стоять ідентичні завдання, а саме: встановлення зв'язків, пошук друзів, колег, однодумців в інформаційному просторі; вміння спілкуватися в мережі для професійних контактів (LinkedIn, Youvend, iVRACH, Evrika, Science Community та ін.); здатність сприймати інформацію, поширювати її тощо.

Гендерносприятливий інформаційний простір поступово має стерти гендерні стереотипи в спілкуванні між індивідами і соціальними групами за умови, що всі будуть мати рівний до нього доступ. Крім того, підвищена увага до гендерного аспекту допоможе ефективно сформувати належний рівень інформаційної культури особистості і, разом із тим, підготує її до існування та функціонування у суспільстві, позбавленому гендерних стереотипів.

Отже, наголошуємо на тому, що питання гендерної паритетності є дуже актуальним для українського суспільства. Протягом останніх десятиліть в нашій державі відбуваються суттєві зміни в осмисленні та легітимації гендерних відносин. Їхнє успішне впровадження і регулювання передбачає утвердження цінностей гендерної рівності як у суспільстві загалом, так і в різних його інституціях зокрема. Наша держава створила нормативне підґрунтя для впровадження гендерної паритетності, ратифікувала основні міжнародні документи стосовно забезпечення рівних прав і можливостей для чоловіків і жінок, визначивши для себе забезпечення гендерної рівності як важливу складову подальшого розвитку та як один із пріоритетів державної політики. Одночасно слід зауважити, що ідеї гендерної паритетності ще недостатнім чином укорінилися в свідомості суспільства. Завданням держави і суспільства є створення гендерної культури нашого насе-

лення як системи уявлень, цінностей, знань, норм, інтересів і потреб, що відтворює, закріплює і формує відмінності між статями, регулює взаємини жінок і чоловіків в особистому, родинному й соціальному житті. Основними засобами для досягнення гендерної культури нашого суспільства можуть і мають стати гендерні студії. Середня й особливо вища школа мають формувати в молоді відповідну культуру, засновану на принципах паритетної демократії. Високий рівень гендерної культури фахівця дозволить останньому ефективно здійснювати професійну діяльність, дотримуючись принципів гендерної рівності, уникаючи комунікативних бар'єрів і ситуацій дискримінації за ознакою статі. Усе це має сприяти формуванню суспільства, позбавленого гендерних стереотипів.

Список літератури:

1. Див. наприклад: Грицяк Н.В. Формування ґендерної політики в Україні: проблеми теорії, методології, практики: монографія / Н.В. Грицяк. – К. : Вид-во НАДУ, 2004. – 384 с.; Олійник А. С. Конституційне законодавство України : ґендерна експертиза / А.С. Олійник. – К.: Логос, 2001. – 77 с.; Буроменський М. Можливості адаптування українського законодавства до міжнародних стандартів забезпечення рівності політичних прав чоловіків і жінок // Перспективи паритетної демократії у політико-правовому полі України: зб. наук. статей. – Харків, 1997. – С. 49-55; Буроменський М. В. Міжнародне право. Ґендерна експертиза / відп. ред. Т. М. Мельник. – К.: Логос, 2001. – 40 с.; Пилипів Н. Значення комплексного ґендерного підходу у впровадженні відновних практик, або що ховається за цифрами у звітах про кількість залучених чоловіків і жінок / Н. Пилипів // Актуальна тема. – 2011. – №3-4. – С. 19-21 та інш.
2. Терзі П.П. Формування гендерної культури студентів вищих технічних навчальних закладів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. педагогічних. наук: спец. 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти / П. П. Терзі. – Кіровоград, 2007. — 24 с. [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://www.google.com.ua/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwimj9W9uc7TAhWBCpoKHcKeAGUQFgggMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.irbis-nbuv.gov.ua%2Fcgi-bin%2Firbis_nbuv%2Fcgiirbis64.exe%3FC21COM%3D2%26I21DBN%3DARD%26P21DBN%3DARD%26Z21I

D%3D%26Image_file_name%3DDOC%2F2007%2F07tpptnz.zip%26IMAGE_FILE_DOWNLOAD%3D1&usg=AFQjCNFvOZPm4qVqRI2A9BUhWwnHenXdZw.

3. Котова-Олійник С. Ґендерна абетка для українських медіа: посібник / Котова-Олійник С., Стельмах Б., Ярош О. [Електронний ресурс] – Луцьк: Волинська мистецька агенція «Терен», 2013. - 50 с. – Режим доступу: http://povaha.org.ua/wp-content/uploads/2014/04/genderna%20abetka.pdf.
4. Кісь О. Дефініції фемінізму // http://www.ji.lviv.ua/n17texts/o-kis1.htm.
5. Kaplan G., Bottomley G. and Rogers L. Ardent warrior for women's rights // http://www.smh.com.au/articles/2003/07/30/1059480406739.html.
6. History // http://womensstudies.sdsu.edu/history.htm.
7. About Feminist Studies // http://www.feministstudies.org/aboutfs/history.html.
8. About // http://www.nwsa.org/content.asp?pl=19&contentid=19.
9. Rotundo E.A. American Manhood: Transformations In Masculinity From The Revolution To The Modern Era. – New York: BasicBooks, 1993. – 382 pp. ;Reeser T.W. Masculinities in Theory. – New York: Wiley, 2009. – 248 pp.
10. Doyle J., Femiano S. The Early History of the American Men's Studies Association and the Evolution of Men's Studies // http://mensstudies.org/?page_id=5.
11. Liddington J. History, Feminism and Gender Studies // http://www.jliddington.org.uk/cig1.html.
12. Bubriski A., Semaan I. Activist Learning vs. Service Learning in a Women's Studies Classroom // https://scholarworks.umb.edu/humanarchitecture/vol7/iss3/8.
13. Patai D. Why Not A Feminist Overhaul of Higher Education? // https://userpages.umbc.edu/~korenman/wmst/fem_overhaul.html.
14. Patai D., Koertge N. Professing Feminism: Education and Indoctrination in Women's Studies. – Lexington Books, 2003. – 426 pp.
15. Laurie T., Hickey-Moody A. Geophilosophies of masculinity: remapping gender, aesthetics and knowledge // Angelaki: Journal of the Theoretical Humanities, 2015. – № 1. – Pp. 1–10.
16. Калагін, Ю.А. Стереотипи військовослужбовців-жінок про армію та військову службу [Текст] / Ю. А. Калагін // Грані. – 2014. – № 2 (106). – С. 112 – 117.
17. Марценюк, Т. Жінки в українській політиці: виклики і перспективи змін. – К.: Міжнародний центр перспективних досліджень, 2015. - 35 с. [Електронний ресур]. - Режим доступу: http://www.ekmair.ukma.edu.ua/handle/123456789/4441.

18. Формування у молоді гендерно-відповідальної поведінки (на прикладі українських ВНЗ): навч. посіб. / за заг. ред. Н. Світайло. – Суми: РА «Хорошие люди», 2013. – 210 с. , с. 71.
19. Іванова І. Гендерна педагогіка – нова освітня технологія / І. Іванова, О. Цокур // Освіта.ua. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://ru.osvita.ua/school/method/upbring/1657/.
20. Гендер для медій : [підруч. із гендерної теорії для журналістики та інших соціогуманітарних спеціальностей] / [Малес Л., Марценюк Т., Плахотнік О. та ін.]; за ред. М. Маєрчик. – К.: Критика, 2013. – с. 149.
21. Тоффлер, Элвин. Третья волна — М.: 2004. // Электронная публикация: Центр гуманитарных технологий. — 27.08.2015. URL: http://gtmarket.ru/laboratory/basis/4821.
22. Биков В.Ю., Гуржій А. М. Інформатизації і комп'ютеризації загальноосвітніх навчальних закладів України–20 років // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2005. – №. 5. – С. 3-11.
23. Биков В.Ю., Лапінський В.В. Методологічні та методичні основи створення і використання електронних засобів навчального призначення // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2012. – №2. – С. 3-6.; Биков В.Ю. Інноваційні інструменти та перспективні напрями інформатизації освіти // Інформаційно-комунікаційні технології в сучасній освіті: досвід, проблеми, перспективи: третя між нар. наук.-практ. конф.: [в 2ч]. Ч 1. / Львівський державний університет безпеки життєдіяльності, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України та ін.; [за ред. М.М. Козяра, Н.Г. Ничкало]. – Львів: ЛДУ БЖД, 2012. – С. 14-26.

American Journal of Education

No.4 (2), August 2018

VOLUME 124