p-ISSN 2308-5258 e-ISSN 2308-1996
Pedagogy and Psychology, I (7), Issue: 14, 2013

# SCIENCE AND EDUCATION A NEW DIMENSION

# PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY

www.seanewdim.com

**p-ISSN 2308-5258** **e-ISSN 2308-1996**

I(7), Issue 14, 2013

**SCIENCE AND EDUCATION A NEW DIMENSION**

# Pedagogy and Psychology

*www.seanewdim.com*

Editorial board
**Editor-in-chief: Dr. Xénia Vámos – Hungary**

**Honorary Senior Editor:**
**Jenő Barkáts, CSc** **Nina Tarasenkova, Dr. habil.**

**Edvard Ayvazyan,** Doctor of Science in Pedagogy, National Institute of Education, Armenia

**Ireneusz Pyrzyk,** Doctor of Science in Pedagogy, Dean of Faculty of Pedagogical Sciences, University of Humanities and Economics in Włocławek, Poland

**Irina Malova,** Doctor of Science in Pedagogy, Head of Department of methodology of teaching mathematics andinformation technology, Bryansk State University named after Academician IG Petrovskii, Russia

**Irina S. Shevchenko,** Doctor of Science in Philology, Department of ESP and Translation, V.N. Karazin Kharkiv National University, Ukraine

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

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

**Marian Wloshinski,** Doctor of Science in Pedagogy, Faculty of Pedagogical Sciences, University of Humanities andEconomics in Włocławek, Poland

**Melinda Nagy,** PhD in Biology, associated professor, Vice-Rector, J. Selye University in Komarno, Slovakia

**Anatolij Morozov,** Doctor of Science in History, Bohdan Khmelnitsky National University in Cherkasy, Ukraine

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

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

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

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

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

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

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

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

**Vasil Milloushev,** Doctor of Science in Pedagogy, professor of Departament of Mathematics and Informatics, Plovdiv University „Paisii Hilendarski", Plovdiv, Bulgaria

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

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

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

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

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

Managing editor:
**Barkáts N.**

© EDITOR AND AUTHORS OF INDIVIDUAL ARTICLES
The journal is published by the support of
Society for Cultural and Scientific Progress in Central and Eastern Europe

BUDAPEST, 2013

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

**The journal is listed and indexed in:**

DIRECTORY OF RESEARCH JOURNAL INDEXING

ULRICHS WEB GLOBAL SERIALS DIRECTORY

UNION OF INTERNATIONAL ASSOCIATIONS YEARBOOK

SCRIBD

ACADEMIA.EDU

GOOGLE SCHOLAR

**CONTENT**

PEDAGOGY ..... 8
*Boykova K.D.* Encouraging Students' Self-Study Through the Use of Blogs in EFL Teaching ..... 8
*Chepurna M.V.* Some aspects of teachers' training models in Western Europe countries ..... 10
*Gandabura O.V.* Theoretical Principles of Formation of Future Primary School Teachers' Motivation ..... 13
*Gogol-Savriy M.V.* Training future teachers-class teachers to integrate gender mainstreaming at secondary schools ..... 17
*Gryzhenko A.Y.* Forming Positive Motivation to Learning a Foreign Language with Students Non-philologists ..... 21
*Kazmiryk S.M.* Value orientations of modern Ukrainian education ..... 26
*Barkáts J.* „Növekedési kényszer" az ukrán felsőoktatásban ..... 30
*Ihnatyeva O.S., Koval S.M., Uskova L.V.* Progressive Application Methods of Foreign Language Teaching for University Students of Technical Specialties in Ukraine ..... 33
*Korchagina G.S* Pedagogical conditions for forming intellectual and creative skills of the future musical art teachers ..... 36
*Lagutina A.K.* Contemporary tendencies in theory and practice of foreign language teaching in EU countries ..... 39
*Pavlovska Y.V.* Teaching professionally-oriented English writing to the first-year students majoring in System Analysis ..... 43
*Pododimenko I.I.* Qualification levels of specialists in computer sciences training in the conditions of IT education development: the experience of Japan ..... 46
*Kozakevych O.O.* The Application of Interactive Methods in Forming of the Professionally Oriented Competence ..... 51
*Radievska A.* The education of the axiological attitude to assimilation of the content of development methods
and forms of the creative abilities ..... 54
*Rastiegaieva D.G.* Using Web-based Tools as an Effective Feedback Technique in Language learning ..... 57
*Rudnik J.V.* Content and Language Integrated Learning methodology at Finland`s schools: organizational discourse ..... 62
*Tarasova O.V.* The prospects of using the experience of the U.S. professional schools of international relations on the implementation of practically oriented approach in the international relations specialists' training process in Ukrainian system of tertiary education ..... 66
*Zhuk O.* Impact of globalization on engineering education development in the USA ..... 71
*Амброзяк О.В.* Роль евристичних прийомів у формуванні стереометричних понять в учнів старшої школи ..... 75
*Беднаж В.А.* Формирование представлений в учебном модуле "Введение в математический анализ" естественно-научных направлений ВПО ..... 80
*Бизова-Лалева В.* Построение геометрических фигур посредством геометрических мест точек и динамического софтуера ..... 84
*Биконя О.П.* Етапи розробки змісту електронного посібника для самостійного позааудиторного навчання майбутніх економістів ділового англомовного говоріння та письма ..... 89
*Бобылев Д.Е* Организация эвристической деятельности студентов при изучении функционального анализа (на примере темы «Принцип сжимающих отображений и его применение») ..... 93
*Босенко М.В.* Реформирование системы высшего образования Республики Казахстан в контексте Болонского процесса ..... 97
*Бугаева П.В.* Профессиограмма как основа формирования профессиональной подготовки будущих инженеров-электриков ..... 100
*Гіптерс З.В.* Діяльність українських педагогів в організації економічної освіти дітей і молоді (західноукраїнські землі першої половини XX століття) ..... 103

*Гора В.А.* Особливості системи професійної підготовки курсантів у вищих навчальних закладах Державної служби України з надзвичайних ситуацій ..... 107

*Галібіна Н.А., Євсєєва О.Г.* Методика використання схем орієнтування при навчанні аналітичної геометрії студентів будівельних вищих навчальних закладів ..... 111

*Дермельова К.О.* Соціалізація особистості в епоху глобалізації та універсалізації..... 115

*Ершова Л.М.* Развитие идеи воспитательного идеала К. Ушинского в педагогическом наследии Е. Водовозовой (XIX – начало XX в.) ..... 119

*Ильясова Ф.С.* Проведение анкетирования и экспертного опроса в области разработки программного обеспечения у выпускников специальности «Информатика» ..... 123

*Каменщук Т.Д.* Обучение детей с умеренной и тяжелой степенью интеллектуальной недостаточности в контексте международного опыта ..... 127

*Княжева І.А.* Кластерний аналіз результатів діагностики рівнів розвитку методичної культури майбутніх викладачів..... 131

*Корнева З.М.* Отбор базовых общепрофессиональных иноязычных коммуникативных умений в обучении английскому языку на I курсе экономических и технических вузов при интеграции преподавания языка и специальности ..... 135

*Мамон А.В.* Контроль и оценка как способы педагогического стимулирования учебной деятельности будущих педагогов ..... 139

*Марков Д.Ф.* Особливості самостійної роботи в процесі професійної підготовки майбутнього вчителя технологій ..... 143

*Мартовицька Н.В.* Ефективні складові системи соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, у Великій Британії ..... 147

*Матвеева О.А.* Аспектный подход к определению качества высшего музыкально-педагогического образования..... 152

*Матвийчук М.Н.* Операционный компонент медиаграмотности социальных педагогов ..... 156

*Мироненко Л.Л.* Технологія формування та закріплення понять на уроках соціально-економічної географії..... 159

*Немченко С.Г., Лебідь О.В.* Впровадження ідей синергетики у процес підготовки майбутніх керівників загальноосвітнього навчального закладу до рефлексивного управління..... 164

*Одинець О.А.* Роль історичних стилів при створенні художньо-функціонального образу фахівцями з перукарського мистецтва та декоративної косметики ..... 169

*Ольховська А.С.* Морально-етичний компонент особистісної складової перекладацької компетентності: методичний аспект..... 174

*Пуглій В.В.* Застосування мультимедійних технологій у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи ..... 178

*Сахарнюк О.М., Смольнікова А.В.* Вивчення іноземної мови засобами інформаційно-комунікативних технологій ..... 183

*Савченко Е.В.* Формирование базовых профессиональных компетенций инженеров при изучении фундаментальных дисциплин ..... 187

*Сахно В.С.* Літературна освіта учнів 5-6-тих класів в умовах сучасної української школи ..... 191

*Смакота Л.В.* Педагогічна аналітична діяльність як фактор професійно-педагогічної спрямованості особистості педагога ..... 196

*Сулім Т.П.* Організація евристичного навчання студентів-фізиків на практичних заняттях за курсом “Аналітична геометрія і лінійна алгебра” ..... 200

*Тымко Ю.Г.* Подготовка будущего учителя математики к работе по формированию понятий у учащихся в рамках курса "Методика обучения математике" ..... 205

*Федірчик Т.Д.* Технологія моніторингу професіоналізму викладача як інструмент забезпечення якості вищої освіти..... 208

*Хромченкова Н.М.* Шляхи реалізації формування особистісно-професійної відповідальності майбутнього викладача вищої школи..... 214

PSYCHOLOGY ..... 218
*Tarasova S.M., Tarasova N.F.* English classes as a means of formation of cross-cultural literacy ..... 218
*Будиянский Н.Ф., Данчева Т.Д.* Соотношение показателей психологического здоровья и качеств жизни ..... 220
*Булгакова О.Ю.* Проблема підходу в дослідженні соціальної взаємодії..... 227
*Велитченко Л.К.* Концептуальная модель осуществления психического ..... 232
*Ганкевич А.В.* Факторы, влияющие на удовлетворенность семейной жизнью..... 237
*Гуцол С.Ю.* Место мифа в процессе самопроектирования личности ..... 241
*Коширець В.В.* Психосемантична репрезентація особистісного простору в індивідуальній свідомості студентської молоді..... 245
*Крылов В.С.* Суеверие в мире "интернета вещей". Междисциплинарный подход ..... 250
*Кримова Н.О.* Психогігієнічні аспекти взаємодії людини і комп'ютера ..... 253
*Литвиненко Е.А.* Структурные особенности процесса восприятия литературных текстов и их связь с личностными характеристиками читателя..... 257
*Лифар Н.Л.* Взаємозв'язок дихотомії зовнішнього та внутрішнього з об'єктними відношеннями..... 262
*Малыш В.Е.* Ресурсный потенциал самоактуализации личности в кризисе..... 266
*Романова М.К.* Особливості структури екологічної свідомості дорослої особистості ..... 270
*Ситнік С.В., Кулєш Ю.В.* Психологічні чинники подолання конфліктних ситуацій у взаємодії спортсменів ..... 275

## PEDAGOGY

***Boykova K.D.***[1]

# Encouraging Students' Self-Study Through the Use of Blogs in EFL Teaching

[1] *Boykova Kirina Dimitrova, Assistant Professor*
*University of Plovdiv "Paisii Hilendarski", Plovdiv, Bulgaria*

**Abstract.** The article is focused on the use of blogs as an educational tool that enhances active English language learning at the Faculty of Mathematics and Informatics at University of Plovdiv "Paisii Hilendarski". Through blogs students can interact with each other, improve their writing and research skills, develop time management skills and self-initiative. Blogs have undeniable advantages and can be very helpful with Elementary level students, who do not feel confident in their language skills; they can also, encourage creativity and help shy and reserved students enjoy language learning. Incorporating blogs in the self-study process provides the most beneficial features of both active and interactive learning methods. On one hand, students improve various language skills by not simply listening, but creating, participating and reflecting on the learning process. And on the other hand, students can work in a calm environment, at suitable time; they will be more focused, keeping in mind that others will read their posts, and will easily receive feedback from the teacher and their peers.

***Keywords:*** *blog, self-study, active learning, EFL teaching*

**Introduction.** The article is focused on the use of blogs as an educational tool that enhances active English language learning at the Faculty of Mathematics and Informatics at University of Plovdiv "Paisii Hilendarski". Through blogs students can interact with each other, improve their writing and research skills, develop time management skills and self-initiative.

Although English language is omnipresent in student's environment, learning it seems to be a challenge for many of them. This mostly applies to Elementary level students who lack skills in grammar use, writing and speaking. As students at the Faculty major in Software Technology and Design, Mathematics, and Business Information Technology, they often have difficulties in language learning, due to fact that their efforts and skills are targeted at a different scientific field. The curriculum schedules English language classes during the first and second semester of the first year of studies. On the other hand, the English classes' curriculum at the Faculty of Mathematics and Informatics is prepared to provide not only solid classroom practice, but also sufficient time for self-study. Thus, to fully utilize this opportunity a larger volume of individual tasks are involved.

This raises the need for various, stimulating and educational assignments that can occupy students' time for self-study, and also provoke their interest and inspire them to learn and explore.

**Active Learning and the Use of Blogs.** In *Seven Principles for Good Practice* Arthur Chickering and Zelda Gamson point out that students do not learn much by simply being in class and listening to the teacher. They need to talk about what they are learning, write about it, correlate it with past experience and apply it in everyday life.[1, p. 330] These are some of the basic principles of active learning. Active learning, as opposed to passive learning, is an approach which encourages students to study through reading, writing, talking, listening, and contemplating. Active learning places students in an interactive learning environment, which has a number of indisputable advantages. Interactive classroom management requires that knowledge learning, formation of skills, attitudes building, provocation of independent thinking, and personal development happen simultaneously. Furthermore, the interaction realized in the learning process is not merely between teachers and trainees but between trainees themself, where they learn from each other's previous knowledge and experience. From passive consumers of already existing ideas and truths, students become active partners of the teacher and create their own knowledge. What is more, teachers themselves are participants in the process of group learning and development - they are open, flexible, sensitive to others, able to cope equally well with academic challenges and the pedagogical and sociological aspects of the educational environment and interaction. A peaceful, positive and stimulating learning environment is maintained, as well as effective feedback.

It is necessary to distinguish between active and interactive teaching methods when we consider effective classroom management. Active methods place the learner in an active learning position where s/he can acquire knowledge themselves. Interactive methods, in turn, require association with a particular group; they suggest an interaction with other learners and dialogical communication with these learners, which is extremely useful when learning a foreign language, e.g. English. Both of these methods can be applied not only to classroom activities, but also to self-study tasks.

Incorporating blogs in the self-study process provides the most beneficial features of both active and interactive learning methods. As Connolly states, "The exercise of writing a blog encourages students to think about and expand on their own ideas and thoughts about their culture and community. Students have the opportunity to interact with content material as well as other students' work. They use their background knowledge and preconceptions to respond to new ideas, comment on posts, and make connections with academic topics of current study. A classroom blog provide students with the opportunity to form an interactive community. The focus is on learning and sharing information, motivating students to discover the benefits of becoming lifelong learners. Blogs also provide students with opportunities to become "experts" on a topic and share their knowledge with others. An in-

teractive community develops as students read and then comment what they have read." [4, p. 5-6]

Blogs- Definition, Characteristics and Advantages

There are countless definitions of what exactly is a blog, so I have extracted a very concise interpretation of the term: A blog (weblog) is an online journal that an individual can continuously update with their own words, ideas, and thoughts through software that enables one to easily do so. Unlike a standard website, weblog entries are made by typing directly into the browser and with the click of a button are instantly published on the internet. Blogging (the action of writing a blog) does not require sophisticated ICT skills, therefore it can be easily used in EFL teaching, even by a teacher who has moderate computer proficiency. Furthermore, the blog is interactive, in the sense that readers can respond to any given entry with a comment or even threaded discussions. The tone is informal and the blogger speaks generally in their own natural voice and tone. [1], [3, p. 26-30].

Before introducing the blog self-study assignment to students one has to consider the most appropriate and useful blogging platform for that matter. There is a wide choice online which can be a little confusing. Thus, here are a few features to look for when choosing a blog spot: first, it would be wisely to start with a free platform - this will ensure that if at some point the teacher changes their mind, the platform can be replaced without any major concussion. Another thing to look for is a maximum user-friendly and installation-free platform - that will ease both teacher and students. For the nature of the assignment features and functionality are also very significant- the blog has to be not only useful for its purpose, but also appealing and interactive. Some of the most popular platforms are *Blogger*, *WordPress* and *Tumblr*, the latter except from blogging also provides social network elements.

Using a blog involves some of the most essential active learning techniques- the methods and techniques of collecting information, and those of generating and creative summarizing of ideas. To note its further advantages we have to make a distinction between different types of blogs. The two most productive variations are the teacher's blog and the student's blog.

The advantages of the blog administrated by the teacher include the following. [6, p. 427]

- Easy and immediate real-time upload of assignments, lecture materials, notifications or announcements, accessible from anywhere;
- Publishing of external links to websites for additional reading or discussion tasks;
- Chronological order of every post, which can be particularly useful when there is a strict deadline for the publication;
- The possibility of creating and monitoring a working environment where students revise and comment each other's postings;
- The opportunity for the teacher to encourage self-initiative among students as they are let to choose the subject of tasks and assignments for the next post;
- Easier way to check student's posts for plagiarism-which will also notably reduce the threat for that as students are aware of the risk;

The advantages of the student's blog cover an even wider range of activities:

- First of all, students can be active participants in choosing the blogging platform which they are going to use- this will encourage them to be active, as well as make them feel an important and appreciated part of the learning process;
- Secondly, the very building of their blog and its customization require creativity and vision that will provoke student's interest; [6, p. 427]
- Also, blog development and participation can "empower students to become more analytical and critical"; [5, p. 616-621]
- As expected, the blog will mainly provide practice on writing, which is essential for Elementary level students, who tend to be shy and indecisive with such tasks;
- What is more, blogging will also improve their research skills- students will be more careful with what they publish when they know that not only the teacher, but also their colleagues will read the post;
- As the blog reveals the time and date of the publication, students will be more attentive with deadlines;
- Students' speaking skills will also be enhanced- after each self-study writing task, there will be a discussion back in the classroom, where students will be prepared to comment on the latest publications;
- Students have the freedom to relate their posts to external websites, they can also place links and pictures to design their post, and as blogs suppose informal tone and personal style, they will feel at ease to project their thoughts and ideas;
- Finally, there is the exciting opportunity that students can be involved in a cross-cultural project, where they can create a team blog with a student at a similar language level but from another country; [6, p. 428]

**Conclusion.** Blogs have undeniable advantages and can be very helpful with Elementary level students, who do not feel confident in their language skills. Blogs encourage creativity and are a useful tool to help shy and reserved students enjoy language learning. Teachers, however, have to be very careful and precise about certain risks. First they need to be strict with deadlines- students have to be prepared that this is not a leisure social networking with their peers, but is a part of the learning process. Thus, those who disrespect the deadlines will be penalized. What is more, teachers have to prepare a detailed plan of the activities they will assign for the blog projects. The clearer their idea is, the easier it will be to implement the schedule and decide whether students follow the set criteria. Teachers can set for a discussion some of the blogging tasks, but should not let the students decide on the whole schedule, otherwise there is the danger of disagreement on the subjects and materials which will prolong the assignments and disturb the deadlines. It has to be noted that students should not be expected to start blogging immediately as English classes start. This is crucial with Elementary level students, who lack experience in using the language. It is suitable to plan the blogging project for the second semester. During the first semester students will gain some knowledge and experience of English and will be more enthusiastic to participate in a blogging activity. This will also allow the teacher to prepare an adequate plan for the self-study assignments. The teacher can also use the end of the first semester to conduct a survey asking about students' previous experience

with blogs and their recommendations what platform to use and what subjects to discuss.

It is vital to clarify that blogging does not substitute for the grammar, writing, listening and speaking lessons in class or the self-study tasks regarding grammar and vocabulary learning. The use of the blog is an additional activity and its function is to perfect the language skills not to form them. Used wisely blogs can contribute to EFL teaching, positively influence students' concentration and interest in language learning.

**REFERENCES**

1. Campbell, A. P. Weblogs for use with ESL classes. // The Internet TESL Journal, 9(2), retrieved: November 16, 2004, from http://iteslj.org/Techniques/Campbell-Weblogs.htmlWeblogs for Use with ESL Classes, 2003
2. Chichering, Ar. and Z. Gamson. Seven Principles for Good Practice // AAHE Bulletin, 39, 1987
3. Dieu, B. Blogs for Language Learning. Essential Teacher // 1(4), 2004
4. Heskett, T. Blogging in the Classroom // Teacher Created Resources, 2009
5. Oravec, J. A. Bookmarking the world: Weblog applications in education // Journal of Adolescent & Adult Literacy, 45(7), 2002
6. Wu, W. S. Using blogs in an EFL writing class // S. Priya (Ed.), Netlingo: The metamorphosis of language, Hyderabad, India: The Icfai University Press, 2008

**Бойкова К.Д. Стимулирование самостоятельной работы студентов путем использования блога в обучении английскому языку**

**Аннотация.** Статья фокусируется на использовании блогов в качестве образовательного инструмента, который может стимулировать активное усвоение знаний на занятиях по английскому языку на Факультете математики и информатики при Пловдивском университете им. Паисия Хилендарского. С помощью блогов студенты могут воздействовать друг на друга, улучшать свою самоинициативу, письменные умения, умение проводить исследование и умение управлять временем. Блоги обладают бесспорными преимуществами и могут быть очень полезны для студентов, находящихся на начальном этапе владения английским языком, которые не уверены в своих языковых компетенциях, а также могут стимулировать креативность и помочь замкнутым и неуверенным студентам участвовать активно на занятиях по иностранному языку. Включение блогов в часы самоподготовки обеспечивает преимущества как активных, так и интерактивных методов обучения. С одной стороны, студенты совершенствуют разнообразные языковые компетенции, не просто слушая, а участвуя в процессе обучения и применения усвоенного. С другой стороны, благодаря возможности работать в спокойной обстановке, в подходящее для них время, студенты могут проявить бóльшую сосредоточенность и внимание к тому, что они пишут, зная, что их товарищи по учебе будут читать эти публикации, и могут рассчитывать на обратную связь со стороны преподавателя и других студентов.

***Ключевые слова:*** *блог, самоподготовка, активное усвоение, обучение английскому языку*

***Chepurna M.V.*** [1]

## Some aspects of teachers' training models in Western Europe countries

[1] *Chepurna Myroslava Volodymyrivna, lecturer, Department of Foreign Languages*
*Cherkasy State Technological University, Cherkasy, Ukraine*

**Abstract.** Main peculiarities of vocational education in Western Europe countries are described. The author presents the practical features of vocational teacher's training in Germany, France and Great Britain. Professional education in any country is inextricably linked to its cultural traditions, socio-economic and political situation. At the end of the 20th century in each of the countries of Western Europe the national education system was formed, represented by a set of different structural units (types and levels of educational establishments). Among the different concepts and views on education of teachers there are two approaches: academic and pedagogical. A notable trend in the last decade in the development of European teacher education is increasing of its professional orientation.

***Keywords:*** *system of professional education, pedagogical activity, professional mobility, curriculum of teacher training*

The current system of professional education is influenced by the period of the change of the entire system of higher education in the country. In the pre-reform phase the system of vocational education in universities was to train professionals with a specific set of professionally significant qualities that meet the demands of the future workplace of a graduate. Training generally was seen as a process of preparing the specialists with pre-specified properties.

Today such a scheme of training can not work effectively as market relations do not always guarantee employment by specialization, received in an educational institution. In addition, the qualifications obtained in higher education do not always meet the requirements of the future job. This follows from the enigma of economic activity in today's diversity and professional requirements of employers.

Many Ukrainian and foreign scientists underline the great role of becoming real specialists for further pedagogical activity (I. Zyazun, K.Levitan, L. Lesohina, T.Polyakova, G.Selenko, S.Sysoeva). Different approaches to teacher's training in higher school wee formed (I.Babanskyy, T.Illin, P.Pidkasystyy, P.Pidlasyy).

The formation of European Higher Education area has a long twenty years history. The integration process, encompassing all sectors of all the countries - members of

European Union -actively manifested itself in the direction of education. Development of combining educational trends was fixed both in legal basis of the process, socio-economic base, and policy of governing bodies. Professional mobility, which is a part of one of the main principles of the EU - free movement of people – now is in big question. Elimination of inter-state borders means three obstacles for professional exchange among countries:

1. Obtaining authorization to start work in the host country.
2. National restrictions on professional activities (preference in employment to citizens of their country).
3. The differences in national requirements for professional qualifications and competencies [5]

Models of vocational education in Western Europe, which have developed at this time, have historical roots that reach far into the past. Professional education in any country is inextricably linked to its cultural traditions, socio-economic and political situation. Thus, for continuing professional activities in another country, you have to certify it by the qualification criteria for evaluation. The integration process required the creation of a unified system of vocational assessment tools to enhance mobility of specialists in the European labor market.

In the history of Western social and cultural space several paradigms of education have changed. At the end of the 20th century in each of the countries of Western Europe the national education system was formed, represented by a set of different structural units (types and levels of education).

In Western Europe, you can choose a future teacher profession only after receiving the highest overall three-year basic education (France, UK) or after graduating from high school or equivalent education (Germany). As acknowledged by most scholars the certificate of graduating from high school (Germany), a diploma from the three basic university course (UK, France) is not the indicator of the presence of some abilities for studying at pedagogical universities. This decision is the result of the research conducted by the Union of German universities in 1987 among German teachers. As a result of the research scientists had extracted a number of skills that form the basis of the general culture of the student, which is of particular relevance in obtaining teaching profession. Modern society needs professional pedagogical specialists who could carry on related knowledge and "even distant from each scientific field ". [7, p.37]

According to German scientists, in addition to a special talent, desire for success in learning, interest in it, the future teacher must possess the following qualities that are personal factors, partly laid down by nature and partly acquired during socialization: a thorough knowledge of basic working techniques, the ability to teach and express their views correctly, the ability to write presentation, positive motivation in learning, the ability to criticize oneself, willingness to break free from habitual thinking and go his own way, a sense of teamwork.

On the basis of personal characteristics in the general education it is necessary to acquire serious base of common knowledge required for further teaching, which includes: knowledge of the dates of major events in European history, knowledge of two foreign languages, knowledge of the history of European literature, European art history, important periods of European music and the basic characteristics of musical styles, knowledge of national and alternative systems of education, basic pedagogical theories of past and present, basic knowledge of evolutionary and genetic biology, theoretical physics, knowledge of at least 20 chemical elements and their atomic structure, knowledge of synthetic elements, the history of religion, basic functions of healthy and sick bodies [4, p.201-202].

This list is the basis of knowledge of the subjects of the canon of high school in Germany, public university course of study in France and the UK, it is extremely necessary for modern educator, whose profession requires high activity of his abilities, knowledge, and skills in a situation that is rapidly changing.

German Union of Universities compiled a list of the main characteristics required for those who are going to get a teaching degree. Among them there are the following: the willingness and ability to communicate with people, willingness and ability to deal with other people not bothering them, the willingness and ability to help people regarded as part of professional activities, special voice talent during the transfer of knowledge, depending on the circumstances, the ability and willingness to work without time frame, the ability and willingness to control their feelings in difficult conflict situations. This list of personality traits of future teachers suggests that teaching profession should be got by people endowed with great power [4, p.201-202].

Among the different concepts and views on education of teachers there are two approaches: academic and pedagogical. The first focuses on strengthening of the general education of future teachers on the basis of their own needs, and the second - the expansion and deepening of vocational and educational training, its practical orientation, attachment to school curricula and plans.

At this stage clearly traced the trend of humanization of teacher education - the number of hours for pedagogical disciplines and expanding the range of social science subjects, indicating the positivism of changes in the content of training compared to the previous period when the study of these sciences was at the second plan.

Comprehensive program had to broaden the horizons of a future teacher. In this regard, system of elective courses widespread: World Civilization, Religion, peoples of the world and their culture, science, media in society, modern science: achievements and problems of world culture, contemporary art, foreign languages, etc. that enhances the general outlook and raises the level of culture of the future teacher. Intellectual development of future teachers has become an important teaching goal not only in secondary, but also special education. Among the elective courses we can identify foreign languages, theater, teaching English as a foreign language, medicine, education of16-19 year olds, games, education in Europe [3].

In this period the introduction of new courses marked, thus reflecting advances in science, technology and culture. Among the new subjects there were ecology, technology, art and design, computer literacy, design and technology, business, art, creativity, earth science, information technology, communication arts [2].

It should be noted that this general feature is hiding a large number of variants of the curriculum in different

schools with specific for each of these options axiological priorities. The differences are observed in the distribution of hours, in the basic course, in methods of examination and assessment of students knowledge.

During education students receive vocational and educational training, i.e. learning didactics (in English sources “methods of teaching” or “learning theory”) and psychology. Primary school teachers study the unit of social science subjects taught in elementary school. During the second year of study additional elective courses included. During the third year students write a thesis (eight thousand words). After receiving degrees one year is given for obtaining the degree of "professional competence". Throughout the study period the teaching practice is mandatory, which is of different character in each stage.

Compulsory component of training teachers is psychopedagogical training. The emphasis is on practical application of knowledge in these subjects. The required level of training achieved by upgrading the content of theoretical courses in pedagogy, psychology, special organization of classes and teaching practices that can be used in a variety of complex forms and teaching methods that stimulate cognitive activity of students, as well as simulating the structure, content and technology diagnostic study of schoolchildren. “This work has provided the integrity of the psycho- pedagogical training of future teachers, because in the process of studying the diagnosis of significant changes occurred in students themselves: on an interdisciplinary basis specific theoretical knowledge of pedagogy systematized, more active became the formation of a large group of professional skill, actions and operations, which not only provide further diagnostic efficiency activities, but also focused on the development of general pedagogical skills of the specialist, pedagogical thinking of students was formed, and on this basis their professional reflection grew, which contributed to the establishment of a personal credo of future teachers “. [6, p.57]

Thus, on the basis of the analysis we can say that the factor which unites national system of teacher training, teacher education is a difference from other sectors of vocational education. It is shown in direct communication with a large number of scientific disciplines (language and literature, mathematics, biology, physics, etc.), which creates favorable conditions for the integration of different disciplines within higher education. At the same time it provides a solution to the actual problem of achieving meaningful harmonious balance between different components of the curriculum of teacher education. Practically, in all models of teacher training, we had examined, the structure of curriculum combines two units: substantive and professional. Substantive unit is the study of general and special subjects. Professional unit is the general pedagogical disciplines, methodology and teaching practice. One must take into account the variability of real substantive content of these components, with the lack of common terminology used in all cultural contexts.

A notable trend in the last decade in the development of European teacher education is increasing of its professional orientation. This is reflected in the increase of the share of educational courses and practice in the curriculum, as well as closely related teacher training program of research in education. The unit of professional training aimed at mastering the theory and practice of future professions and includes classroom knowledge in general educational subjects, didactics, and methodology and practice periods.

Since the adoption of the Bologna Declaration the most important task of all sectors of higher education is to update the content of education and the movement to European educational standards. In the countries we are considering setting of goals and objectives of teacher training is in the competence of state bodies responsible for national education, defining general standards within which educational institutions are developing their own curricula.

Considering the problem of structuring the content and curriculum of teacher training, it is necessary to differentiate several key aspects common to Western European Education.

First of all, this is a close relationship between the standards of teacher training and school educational standards, as in most European countries in the system of pedagogical education students study to teach particular subjects.

The traditional curriculum content of preparation of teachers does not include the study of subjects very important for teachers of modern society. Among them there are information and communication technology, interdisciplinary approach to teaching, gender education, multiculturalism, communication methods. And if in the field of ICT in teacher education there is some progress, other aspects have not yet found a proper reflection in teacher training programs. [1, p.77]

In conclusion, we note that at present time in Germany, France, Britain and other Western countries some attempts to change the curricular content of basic modules of teacher education are made. Unlike traditional systems, based on the construction of the curriculum and individual courses it is not always possible to maintain the logic of the learning process, the new architecture provides optimization of educational programs. Within the modules developed by interdisciplinary interaction of different disciplines there are combined theoretical and practical aspects of the subjects studied, modified assessment techniques, transforming in control of acquired competencies. Among the important features of national vocational pedagogical education is the importance of appropriate level of competence of future specialists.

**REFERENCES**

1. Der Lehrerberuf in Europa: Profil, Tendenzen und Anliegen [ text ]: [Bericht I. Ausbildung der Lehrer fur den allgemeinbildenden Sekundarbereich I und MaBnahmen fur den Ubergang in das Berufsleben]. - Brussel: Eurydice, 2002. – 187 p.]
2. Guide for Applicants. Course Entry. Linneys ESL LTD, 2008. – 157 p.
3. Guide for Applicants. 2010 course entry, Universities and colleges Admissions Service. – 1997. – 160 p.
4. Lenzen D. Orientierung. Erziehungs - wissenschsft: Was sie kann was sie will / Hamburg, 2003, 224 p. 200-201.
5. Pertek Jacques. La reconnaissance des diplomes en Europe, Presses Universitaires de France, Paris, 1999. – 125 p

6. Sabirov D.R. Modern Trends and Status of development of professional pedagogical education system in England (1979-1997) – Kazan, 1998 - 212 p.

7. Teacher education in the classroom / Ed.By Ashton P., Henderson E., Lnd, 1989. – 143 p.

**Чепурна М.В. Некоторые аспекты подготовки учителей в странах Западной Европы.**
**Аннотация.** В статье описываются основные особенности формирования системы подготовки учителей в странах Западной Европы. Подчеркивается, что к концу XX столетия в каждой из стран сформировались разные типы и уровни педагогических учебных заведений. Анализируются основные требования к будущим профессионалам, рассматриваются варианты построения учебного процесса, выделяются общие тенденции в подготовке учителей.

***Ключевые слова***. *Система профессионального обучения, профессиональная мобильность, педагогическая активность, программа обучения будущих учителей.*

***Gandabura O.V.***[1]

# Theoretical Principles of Formation of Future Primary School Teachers' Motivation

[1] *Gandabura Oksana Viktorivna, teacher of English,*
*Khmelnytsky Humanitarian-pedagogical Academy, Khmelnytsky, Ukraine*

**Abstract.** The article deals with the problem of the definition of a notion "motivation" as a general scientific concept. The problem of motivation in the current stage of scientific development is interdisciplinary in nature: it is regarded in psychology, pedagogy, sociology, philosophy, history, biology, management theory and others. In modern science there are from fifty to two hundred theories of motivation, which reflect different views on such things as a need, a motive, motivation, interests, inclinations, purposes. Nowadays in the psychology of motivation there is a sustained statement that approaches to the study of motivation complement each other and thus can be combined. This takes into account that all the possible conflicts between them can be eliminated, paying attention to the study of special conditions under which one or the other principle regulates an activity. There are two approaches to the definition of "motivation". The first approach considers motivation as a combination of factors and motives, this concept can include all kinds of inspirations: motives, needs, interests, aspirations, goals, desires, and ideals. The followers of the second approach determine motivation as not a static but dynamic concept, as a process, a mechanism. In terms of tasks solved in our present study, we support the view of the proponents of the first approach to the issue in question, namely the primary school teachers' motivation can be regarded as a hierarchical system of motives which impel them to the active teaching and learning activities, personal and professional self-improvement. As for the formation of motivation it is a prolonged process connected with a personality's development as a whole. Forming the motivation you need to take into account the internal needs of a person rather than situational needs. Some scholars offer a method of the formation of motivation, which holds in several stages: motivation updating, formation of goals and intentions, implementation of intentions and post-realization.

***Keywords:*** *a primary school teacher, motivation, a motive, a hierarchical system of motives, needs, interests, goals.*

Social, economic, political and moral transformations in Ukraine demonstrate that their effective implementation requires the improvement of theoretical and practical training of highly qualified specialists. In this regard, the search of internal resources of improvement of the effectiveness of future primary school teachers' educational and professional activities is of particular importance. These internal sources of a person's activity in the process of acquiring knowledge and skills necessary for further education, self-education, future career and professional self-development are motives, needs, interests, aspirations, attitude to learning. Education optimization in the system of higher education involves the purposeful formation of positive attitude to acquiring knowledge of young people. Learning, as any conscious activity, is a consequence of people's aspirations realization to meet their needs. During the process of training, future teachers are not only objects of influence, but also process owners who are encouraged by the available educational, professional interests and other motives. In other words, motivation of a future primary school teacher's personality is a fundamental component of their commitment to educational and professional activities.

Even a highly skilled teacher will not reach the desired result in the professional activity if his or her efforts are not coordinated with the motivational function of the process of this activity. The successful solution to the problem of motivation has a significant impact on the quality of future teachers' training. Therefore, the research of the motivational sphere of a personality as a factor of the educational professional activity effectiveness is one of the most topical scientific challenges.

Scientific study of the causes of human activity, its determination was initiated by the great thinkers of antiquity, such as Aristotle, Heraclitus, Democritus, Lucretius, Plato and Socrates. The materialists of late 18th century E. Condillac, P. Holbach, K. Helvetius paid particular attention to the needs as the main sources of human activity. In the 20s of XX century it was appeared the theories of motivation that relate only to a person (K. Lewin, G. Allport, M. Lange, N. Vaytonis). As an independent scientific problem the question of motivation, motives and needs has been discussed in psychology and pedagogy relatively recently – in the first quarter of the XX century. Since then, a number of different views on the nature of motivation have appeared – from the purely biological to the socio-economic and philosophical.

Methodological principles of motivation study have been stated in the works of Ukrainian and Russian educators and psychologists. They regard motivation as one of the core structures of a personality. In particular, the interdependence of external and internal conditions of a personal development and motivational sphere has been investigated by S.L. Rubenstein, L.S. Vygotsky, V.M. Myasishchyev, O.M. Leontiev, and B.G. Ananyev. Changes in motivation development and formation are described in the works of E.P. Ilyin, Y.M. Orlov, V.K. Vilyunas, D.B. Elkonin, Y.V. Sharov, P.M. Yakobson and G.S. Kostyuk. The sources of motivation are discussed in the works of V.G. Aseev, I.A. Dzhydaryan, S.S. Zanyuk, O.G. Kovalyov, Y.M. Kulyutkin, V.S. Merlin, G.S. Sukhobska and others. European and American scholars have investigated the problem of motivation too, such as J. Atkinson, D. Hall, K. Lewin, W. McDougall, A. Maslow, G. Murphy, J. Nuttin, P. Fraisse and others.

**The goal of this article** is to identify the main theoretical approaches to the study of motivation as a psychological and educational category, to carry out the analysis of the essence of the concept "motivation" and "motive".

In psychology the terms "motive", "motivation" are often used, but they have quite a wide range of meanings. Many researchers (L.I. Bozhovych, S.L. Rubinstein) consider a motive as a special type of stimulating agent, which is in charge of human behaviour, and motivation is considered as a concept that explains the sequence of behaviour directed at a specific target.

Some authors (O.M. Leontiev, A.V. Petrovsky, D.M. Uznadze, etc.), having analyzed human needs, provide them with the main importance in searching sources of motivation. There is a view that motives as a phenomenon of a person's inner life, is similar to the concept of needs (K.K. Platonov). In general, the researchers believe that the particular features of behavioral motivation are determined by that where the causes of this behaviour output. A.K. Markova, S.L. Rubinstein, P.M. Yakobson hold a view that according to the general theories of motivation this concept is not a mechanical, statistical amount of specific motives, and is regarded as the dynamic impulse of different level and plan in the real, complex relationship of motives [8; 11; 14].

Views on the nature and origin of human motivation have been changed repeatedly throughout the time of researching this problem, but always set between two philosophical trends: rationalism and irrationalism. According to the rationalist view, and it was especially clear in the works of ancient philosophers and theologians until the middle of the XIX century, a person is a unique creature that has nothing in common with animals. It is believed that a person is the only endowed with intellect, thought and consciousness, has freedom of choice and freedom of action. The motivational source of human behaviour seems only in the intellect, consciousness and will of a person.

Irrationalism as the doctrine applies mainly to research of animals. It confirms that the behaviour of an animal as opposed to a person, is not free, unintelligent, guided by dark, unconscious biological forces originated in organic needs.

In modern psychology there are about fifty theories of motivation, which reflect different views on such things as a need, a motive, motivation, interests and inclinations. There are such groups of theories of motivation in psychology [4]:

1. Need theories of motivation. These are the first theories of motivation that gave special importance to needs as major sources of human activity. To these theories belong the theories of Aristotle, Heraclitus, Democritus, Lucretius, Plato and Socrates. These thinkers considered "need" as a teacher of life. Democritus, for example, saw a need as the main driving force that not only deployed human emotional experience, but also made a person's mind subtle, helped form the language, speech and habit of work [1].

Aristotle made a significant step forward in explaining the mechanisms of human behaviour. He believed that aspirations are always associated with a specific objective, in which an object, useful or harmful to the body is presented [1].

Dutch philosopher B. Spinoza, French materialist of the 18th century P. Holbach also emphasized a certain role of a need in human life. P. Holbach believed that needs were the driving factor of our passions, will, mental activity [6].

In 20's and the next years of the XX century in Western psychology there appeared theories of motivation, which described a human behaviour, related to needs: theories of K. Lewin, G. Allport, G. Murray and A. Maslow. An American professor of psychology A. Maslow made an important contribution to the research of the problem of needs. He developed a theory of human needs and created a pyramid of needs. The fundamental thesis of his theory is the assertion of the necessity to study a person as a universal, unique, organized unity. A. Maslow believes that since birth a person has consistently received the following seven classes of needs related to complex hierarchical dependence: 1) physiological needs for food, water, heat, rest, accommodation, etc.; 2) needs for safety (stability, job, security); 3) needs for affection, love, communication; 4) needs for respect and evaluation (prestige, status, recognition, understanding, dignity); 5) needs for self-improvement and self-actualization (the desire to use their capabilities, the need for success); 6) informative or cognitive needs (interest, knowledge and understanding of the world); 7) aesthetic needs (beauty, harmony, accuracy, consistency). All these needs, according to A. Maslow, are arranged in the pyramid, which is based on physiological needs, and on the top of this pyramid there are aesthetic needs [9]. According to this pyramid a person is motivated to achieve self-realization as soon as he or she meets physical, social and security needs.

2. Behaviourist theories of motivation. Apart from biological theories of human needs, instincts and drives in the early XX century there appeared a new trend, driven not only by C. Darwin's evolutionary theory, but also by I. P. Pavlov's discoveries. This is behaviourist theories of motivation. The representatives of this group of theories explained human behaviour with the help of the scheme "stimulus – response" and believed that the term "motivation" is generalized and not scientific. In accord with their views motivation is needs, desires that have purely physiological nature. Behaviourists do not have a problem of motivation, as they have found that the dynamic condition of behaviour is a body's reactivity, i. e., its ability to re-

spond to stimuli. Although it is noted that a body does not always respond to a certain stimulus, that is why such factor called motivation was introduced, it explains the difference in reactivity. Therefore, motivation began to be explained as a state whose function is to reduce the reactivity threshold to some stimuli. From behaviourist point of view motivation cannot be without an objective. Moreover, the stronger the need or desire to achieve a goal, the more successful will be its achievement. But this involves many factors, such as individual temperament, education and self-perception.

3. Cognitive theories of motivation. In modern psychological conceptions of motivation cognitive approach to motivation is preferred, which emphasizes the phenomena associated with consciousness and knowledge of a person. In these theories a concept of social needs, life goals, cognitive factors, values, success expectation, failure fear are the most commonly used.

In the opinion of cognitive psychologists motive availability makes an individual sensitive in cognitive areas associated with the motive. The impulse to action can occur not only under the influence by emotions, but also by knowledge (cognitions), in particular their consistency or inconsistency. L. Festinger first drew attention to this factor and researched it by developing an appropriate theory. The main principle of his theory of cognitive dissonance is the claim that the system of human knowledge about the world and about them must be agreed.

In the late 19th century William James identified several types of decision-making (intention formation, desire for action) as a motivational conscious deliberate act. Objects of thought that contribute to the final decision, he calls motives of this decision [4].

In the second half of the XX century it was appeared motivational conceptions of J. Rotter (1954), G. Kelly (1955), H. Heckhausen (1955), J. Atkinson (1964), D. MacClelland (1971) in which consciousness is recognized as a driving force in the determination of human behaviour. In most foreign motivational conceptions a central psychological process that explains the behaviour is the decision-making.

4. Psychoanalytic theories of motivation. These theories primarily include Sigmund Freud's teaching on the unconscious and human impulses (1895). Trying to understand social behaviour of a person similar to the behaviour of animals, S. Freud and W. McDowell attempted to reduce all forms of human behaviour to innate instincts. In S. Freud's theory there were three instincts: a life instinct, a death instinct and an aggression instinct.

If W. James associated motivation with a conscious decision-making, then S. Freud and his followers believed that the unconscious played crucial role in the determination of human behaviour.

In 1923 W. McDowell developed a similar theory. He identified eighteen human instincts: an invention instinct, a building instinct, a curiosity instinct, an escape instinct, a gregarious instinct, a reproductive (parental) instinct, a disgust instinct, a self-affirmation instinct, etc. Every instinct corresponds to a certain emotion that transforms into a feeling that is a disposition to an action. In this theory it was attempted to explain the human behaviour by striving for achieving goals that inherent in his or her psychophysiological organization.

5. Biologized theories of motivation. In these theories the term "motivation" is used to explain the causes of a body's activity. This group includes J. Nuttin's teaching, in which it is determined that a body can be in two states: active and inactive. At the transition from inactivity to activity a body requires an impelling force, which is motivation [10]. J. Nuttin's theory of motivation combines the advantages of behaviourist, psychodynamic, humanistic and cognitive approaches. The key point of this theory is the future prospect as a space in which a cognitively processed motivation of a human activity is built. This is the time dimension, which is related to a person's ability to set and carry out long-term goals. The researcher assures that the very future is a space of motivation.

Y.P. Ilyin has defined as a separate group of motivation theories of the Soviet scholars [5, 13]. In 20's of the XX century and later motivation issues were studied by V.M. Borovsky, N.Y. Voytonis who defended biologized point of view.

In his works L.S. Vygotsky also paid attention to the problem of determination and motivation of human behaviour, the proportion of aspirations and interests. He believed that interests are not skills. In his work "The history of higher mental functions" L.S. Vygotsky considers "the struggle of motives" [3]. He was among the first to begin to separate between a motive and impulse speaking on involuntary motivation. The scholar believes that the human behaviour is determined by situations and, on this basis, the key to master the behaviour is in acquiring situations. A person with the help of consciousness actively searches for incentives that can transform into an effective system of individual motives that cause the appropriate actions. In such a way a person at the highest levels of his or her organization carries out "self-motivation".

In 40's of the XX century D.M. Uznadze researched motivation, identifying a need as a source of activity. D.M. Uznadze regarded a need as something that was very important for a person but which was absent at the moment [13].

The issue of motive awareness was thoroughly developed in O.M. Leontiev's theory of objective activity [7]. Sense formation process as a special motivational form of objectivity demonstration is considered as a mechanism of motive awareness. And a "personal sense" occurs as a "motivational component" of the consciousness, by which motivational processes are illustrated. Examining the motivational side of activities, the researcher indicates the existence of unconscious components (motives) and conscious components (goals, aspirations). Describing the structure of personality O.M. Leontiev focuses on motivational lines and motive hierarchization.

An important contribution to the research of human motivational sphere is given by S.L. Rubinstein. He considers the issue of motivation in a broad sense as mental determination in general. S.L. Rubinstein specified the stages of emergence of motives, the dynamic trends, decision making, goal setting (so-called stages of the motivational process), affirming that motives and dynamic tendencies are the nucleus of a personality [11].

Nowadays in the psychology of motivation there is a sustained statement that approaches to the study of motivation complement each other and thus can be combined. This takes into account that all the possible conflicts be-

tween them can be eliminated, paying attention to the study of special conditions under which one or the other principle regulates an activity.

There are two approaches to the definition of "motivation". The first approach considers motivation as a combination of factors and motives, this concept can include all kinds of inspirations: motives, needs, interests, aspirations, goals, desires, and ideals. The followers of the second approach determine motivation as not a static but dynamic concept, as a process, a mechanism. However, in both cases motivation serves as a secondary phenomenon in relation to a motive. Moreover, in the second case motivation is a means of realization of already present motives.

Different approaches of psychologists and educators-practitioners to the definition of "motivation" primarily indicate the nature of motivation as a multileveled regulator of human life activity and behaviour.

In terms of tasks solved in our present study, we consider the view of the proponents of the first approach to the issue in question, namely the primary school teachers' motivation can be regarded as a hierarchical system of motives which impel them to the active teaching and learning activities, personal and professional self-improvement.

As for the formation of motivation it is a prolonged process connected with a personality's development as a whole. Forming the motivation you need to take into account the internal needs of a person rather than situational needs. Some scholars offer a method of the formation of motivation, which holds in several stages: motivation updating, formation of goals and intentions, implementation of intentions and post-realization [2, 117].

Some psychologists [12] distinguish several mechanisms of motivation formation, namely:

– Motivational shift, i. e. motivation formation by shifting to the object the features which are peculiar to another object;

– Motivational conditioning, based on direct sensory reflection. Emotionally neutral object is given some emotionally supported values;

– Motivational mediation, carried out with the help of certain ideas on events generated by verbal information. In this case, direct sensory influences are not used, but only arguments.

Apart from these mechanisms of motivation formation there are also other mechanisms of a personality development that affect the development of the motivational sphere of a person, such as psychic contagion (direct transfer of emotional states from one person to another), imitation (reproducing actions, ideals, character traits, behaviour of another person), empathy (the ability to come into another person world), identification (conscious or unconscious identification with another entity, borrowing and carrying over its significant characteristics), social memory and social thinking (maintenance and updating the regulations, rules of conduct, duties, etc.), reflection (a person's study of himself/herself) and self-regulation (person's constant internal evaluation of his or her behaviour, its correlation with other people's assessment of this behaviour and on this basis the adjustment of the following actions and acts).

In choosing incentives it is necessary to take into account the beliefs, values, worldview of each individual student and to involve them in the work, paying attention to these factors. Therefore it is quite clear that the knowledge of psychological characteristics of an individual student allows finding practical ways of forming his or her positive motivation for learning.

To sum up, we have come to the conclusion that motivation is a whole range of factors that direct and motivate human behaviour. During the evaluation of scientific studies and theories of motivation, we have noted that there are two approaches to the definition of "motivation". Based on these approaches, we have defined that primary school teachers' motivation is a hierarchical system of motives which impel them to the active teaching and learning activities, personal and professional self-improvement.

**REFERENCES**
**(TRANSLATED AND TRANSLITERATED)**

1. Асмус В.Ф. Античная философия / Валентин Фердинандович Асмус. – М.: Высшая школа, 1976. – 541с.
*Asmus V.F. Antichnaya filosofiya [Ancient Philosophy] / Valentin Asmus. – M.: Vysshaya shkola, 1976. – 541 p.*

2. Васильев И.А. Мотивация и контроль за действием / И.А. Васильев, М.Ш. Магомед-Эминов. – М.: МГУ, 1991. – С. 3-144.
*Vasilyev I.A. Motivatsiya i control za deystviyem [Motivation and Control of the Action] / I.A. Vasiliev, M.Sh. Magomed-Eminov. – M.: Moscow State University, 1991. – P. 3 – 144.*

3. Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6 т. / Л.С. Виготский. – М.: Педагогика, 1983 – Т. 3: Проблемы развития психики / Ред. А.М. Матюшкина. – 1983. – 368 с.
*Vygotsky L.S. Sobraniye sochineniy v 6 tomakh [Collected Works in 6 Volumes] / L.S. Vygotsky. – M.: Pedagogika, 1983 – Volume 3: Problemy razvitiya psikhiki [Problems of Mind Development / Ed. A.M. Matyushkina. – 1983. – 368 p.*

4. Джеймс У. Психология / Уильям Джеймс; под ред. Л.А. Петровская. – М.: Педагогика, 1991. – 368 с.
*James W. Psikhologiya [Psychology] / William James; ed. by L. A. Petrovskaya. – M.: Pedagogika, 1991. – 368 p.*

5. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы / Евгений Павлович Ильин. – СПб.: Питер, 2000. – 512 с.
*Ilyin E.P. Motivatsiya i motivy [Motivation and Motives] / Evgeniy Pavlovich Ilyin. – SPb.: Piter, 2000. – 512 p.*

6. История философии: [учеб. пособие для вузов] / А.Н. Волкова, В.С. Горнев, Р.Н. Данильченко и др.; под ред. В.М. Мапельман и Е.М. Пенькова. – М.: Приор, 1997. – 464 с.
*Istoriya filosofii [History of Philosophy] [Textbook for higher schools] / A.N. Volkova, V.S. Gornev, R.N. Danilchenko and others, ed. by V.M. Mapelman and E.M. Penkova. – M.: Prior, 1997. – 464 p.*

7. Леонтьев А.Н. Потребности и мотивы деятельности / Алексей Николаевич Леонтьев // Психология: [учеб. для пединст.] – М.: Учпедгиз, 1962. – С. 362-383.
*Leontiev A.N. Potrebnocti i motivy deyatelnosti [Needs and Motives of Activity] / Alexey Nokolayevich Leontiev // Psikhologiya [Psychology]: studies. [Textbook for pedagogical institutes] – M.: Uchpedgiz, 1962. – P. 362 – 383.*

8. Маркова А.К. Формирование мотивации учения / Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. – М.: Просвещение, 1990. – 192 с.
*Markova A.K. Formirovaniye motivatsii ucheniya [Formation of Learning Motivation] / Markova A.K., Matis T.A., Orlov A.B. – M.: Prosvyeshcheniye, 1990. – 192 p.*
9. Маслоу А. Мотивация и личность / Абрахам Маслоу. – СПб.: Питер, 2003. – 352 с.
*Maslow A. Motivatsiya i lichnost [Motivation and Personality] / Abraham Maslow. – SPb.: Piter, 2003. – 352 p.*
10. Нюттен Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего / Жозеф Нюттен; под ред. Д.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2004. – 608 с.
*Nuttin J. Motivatsiya, deystviye i perspektiva budushchego [Motivation, Action and Future Prospectives / Joseph Nuttin, ed. by D.A. Leontiev. – M.: Smysl, 2004. – 608 p.*
11. Рубинштейн Л.С. Проблемы общей психологии / Сергей Леонидович Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1973. – 424 с.
*Rubinstein L.S. Problemy obshchey psikhologii [Problems of General Psychology] / Sergey Leonidovich Rubinstein. – M.: Pedagogika, 1973. – 424 p.*
12. Семиченко В.А. Психология направленности: Учебно-методическое пособие / В. Семиченко, А. Галус. – Хмельницкий: ХГПИ, 2002. – 512 с.
*Semichenko V.A. Psikhologiya napravlennosti [Orientation Psychology]: Training Manual / V. Semichenko, A. Galus. – Khmelnitsky: KGPI, 2002. – 512 p.*
13. Узнадзе Д.Н. Психологические исследования / Д.Н. Узнадзе. – М.: Наука, 1966. – 451с.
*Uznadze D.N. Psikhologicheskiye issledovaniya [Psychological Studies] / D.N. Uznadze. – M.: Nauka, 1966. – 451 p.*
14. Якобсон П.М. Психологические проблемы мотивации поведения человека / Павел Максимович Якобсон. – М.: Просвещение, 1969. – 317 с.
*Yakobson P.M. Psikhologicheskiye problem motivatsii povedeniya cheloveka [Psychological Problems of Motivation of Human Behaviour / Pavel Maksimovich Yakobson. – M.: Prosvyeshcheniye, 1969. – 317 p.*

**Гандабура О.В. Теоретические принципы формирования мотивации будущих учителей начальных классов**

**Аннотация.** В статье рассматривается проблема определения понятия “мотивация” в качестве общего научного понятия. Проблема мотивации на современном этапе развития науки имеет междисциплинарный характер: она рассматривается в психологии, педагогики, социологии, философии, истории, биологии, теории менеджмента и других науках. В современной науке существует от пятидесяти до двухсот теорий мотивации, которые отражают различные взгляды на такие понятия как потребность, мотив, мотивация, интересы, склонности, цели. В настоящее время в психологии мотивации существует устойчивое утверждение, что подходы к изучению мотивации дополняют друг друга и таким образом могут быть объединены. При этом учитывается, что все возможные противоречия между ними могут быть устранены, обращая внимание на изучение специальных условий, при которых тот или иной принцип регулирует деятельность. Существуют два подхода к определению понятия “мотивация”. Первый подход рассматривает мотивацию как совокупность факторов и мотивов, это понятие может включать в себя все виды побуждений: мотивы, потребности, интересы, стремления, цели, желания и идеалы. Последователи второго подхода определяют мотивацию не как статическое, а динамическое понятие, как процесс, механизм. С точки зрения задач, решаемых в нашем настоящем исследовании, мы придерживаемся мнения сторонников первого подхода к данному вопросу, а именно мотивацию учителей начальных классов можно рассматривать как иерархическую систему мотивов, которые побуждают их к активному обучению и учебной деятельности, личного и профессионального самосовершенствования. Что касается формирования мотивации, то это длительный процесс, связанный с развитием личности в целом. Формируя мотивацию, нужно учитывать внутренние потребности человека, а не ситуационные потребности. Некоторые ученые предлагают методику формирования мотивации, которая осуществляется в несколько этапов: актуализация мотивации, формирование цели и намерений, осуществление намерений и постреализация.

***Ключевые слова:*** *учитель начальных классов, мотивация, мотив, иерархическая система мотивов, потребности, интересы, цели.*

***Gogol-Savriy M.V.***[1]

## Training future teachers-class teachers to integrate gender mainstreaming at secondary schools

[1] *Gogol-Savriy Maria, postgraduate student of Department of Pedagogy and Gender Equality*
*Ternopil V. Hnatiuk National Pedagogical University, Ternopil, Ukraine*

**Abstract.** The article outlines and analyzes the optimal conditions for training students-future class teachers to integrate gender mainstreaming at secondary schools, inparticular, the basic stages of preparation, forms, methods of work are emphasised, the thematic content of each stage is revealed. The necessity and importance of taking into account all the factors above in training students-future class teachers to the profession in secondary schools are indicated.

***Keywords****: gender mainstreaming, gender education, gender socialization, pedagogical reflection, class teacher, person-centered learning.*

One of the important areas of training students-future class teachers to the professional activity at secondary schools should be activation of future specialists to solve specific problems, one of which is to educate students within gender mainstreaming.

The process of training pupils for education within gender mainstreaming should be based on the following principles: focus on student as the subject of gender socialization; enhance the interest of students to self-knowledge of individual characteristics of their gender, comprehension of peculiarities of their family relation-

ships, critical self-analysis of internal individual potential, laid in childhood and creating program of self-formation of personality; enhance of independence, creative work, creativity; providing interconnection of pedagogical courses with adjacent subjects; innovative awareness of teacher, variability, dynamic changes in the content, forms and methods of training.

The study of a wide range of gender issues in the training future specialists occupies an important place among the priorities of modern pedagogy (V. Aheieva, M. Bohachevska-Homiak, T. Hovoryn, A. Horoshko, V. Kravets, N. Lavrynenko, L. Mischyk, L. Smoliar, A. Tsokur), in particular the issue of training future teachers to gender education and upbringing of the younger generation (L. Bulatova, S. Vykhor, T. Holovanova, A. Kikinezhdi, V. Kostiv, A. Lutsenko, I. Muntian, I. Kharchenko), however, the question of training future class teachers to integrate gender mainstreaming in secondary schools has not been investigated, which led to the relevance of our study.

The purpose of the article is to identify and analyze the optimal educational conditions of training students-future class teachers to implement gender mainstreaming at secondary schools.

Training future class teachers to implement gender mainstreaming at secondary schools in full can be realized beginning with the second, third courses of studies where students have the courses of theory of education and upbringing, history of pedagogy, psychology, gender pedagogy, preparation of senior pupils for family life. In the first phase, which covers the first year of education, and even pre-university tutorial, the development of creative direction, innovation culture, an increased focus on search and knowledge of his/her own feminine/masculine identity are provided. Taking into consideration these aspects, training future class teachers to implement gender mainstreaming consists of the following phases.

The first phase is information and diagnostic (pre-university tutorial, 1 course), the second phase is theoretic and practical (2 – 3 courses), the third phase is reflective and analytical (4 – 5 courses).

The first information and diagnostic phase (primary) provides professional self-knowledge, understanding peculiarities of his/her personality as a representative of a particular sex, development of creative skills, formation of students' abilities to identify, generate, analyze and solve creative pedagogical problems, problem pedagogical situations based on the analysis of typical pedagogical situations and their own social experience, develop critical thinking, self-esteem, abilities to self-reflection of merits and demerits, focus on self-perfection of personality.

The initial phase of training students to implement gender mainstreaming at secondary schools coincides with the start of professional training in higher education establishment. This is the period of adaptation to the new environment. Freshmen adapting is influenced by peculiarities of their social position, their values, social activity, the level of general training, timebudget, being busy at leisure, social and psychological climate in groups. For better adaptation of students during the first year they study "Introduction to the pedagogical profession"," General psychology", owing to which future teachers-class teachers are convinced of the need of these disciplines as the as the basis of pedagogical activity; the students start having interest in the theory and practice of personality formation, awareness ofhimself/herself as a future teacher, class teacher. For effective implementation of gender mainstreaming by future class teacher at secondary schools above mentioned courses should include not only topics like "general and professional culture of teacher", "teaching communication technology", "professional self-education of teacher", etc., but also topics of gender area, for example, "gender roles", "types of family relationships and my childhood", "gender behavior and characteristics of gender relationships in public places, family, school, university, with friends in the functional and role as well as emotional and personal relationships", "the essence of positive gender socialization, sexeducation and my opportunities in these processes as a future teacher-class teacher". Contents of the above disciplines should include knowledge of ways of self-diagnosis of peculiarities of female/male individuals, potential of teacher-class teacher and professional development techniques; knowledge of sexual behavior norms accepted in society; interpretation of suchconcepts as "gender mainstreaming", "gender socialization","gender sensitivity", "gender education", "female/male personality", "culture of sexrelationships".

Interdisciplinary courses should be noted as those which are important in training students for future careers, including the activity of class teacher. Such courses should include knowledge, pedagogical situations, role plays related to ideas about gender stereotypes and modern gender roles, gender socialization peculiarities, feminine/masculine personality, culture of sex relationship.

The main forms of learning and cognitive activity of students should be: classroom learning activities (lectures, practical and laboratory classes, seminars); obligatory extracurricular independent educational work, teaching practice.

The second phase(the main one) – is theoretical and practical (2 – 3 courses). It is introduction to the social and scientific prerequisites of the idea of gender education, its basic concepts, current approaches to the problem of education at schools within gender mainstreaming, concepts of education of boys and girls, familiarity with secondary schools, creative interpretation of the concept of gender education in relation to the potential opportunities at school, age and individual peculiarities of children and teachers, learning methods of pedagogical research. At this stage, the overall orientation of students in educational reality takes place, school problems and needs are actualized, goals and objectives of pupils'education within gender mainstreaming emerge.

In the second phase of the training students to implement gender mainstreaming at secondary schools, beginning with 2 – 3 courses (in accordance with the curriculum of each department) students during lectures, seminars should study the history of ideas of gender education (differentiated, sex education), modern approaches to educating students in the process of their gender socialization, the concepts of education of boys and girls in domestic and foreign pedagogy, learn the peculiarities of gender socialization of primary school children, teenage and early adolescence years. Taking into consideration the characteristics of this phaseof training, the tasks of train-

ing students to implement gender mainstreaming at secondary schools that must be completed in teaching special course "Gender education of pupils" are defined:

1. put the student in a subjective situation that will provide self-education and self-organization of learning activities and promote understanding future professional activity, assessing their pedagogical abilities as well as individual and psychological characteristics;

2. provide future main class teacher with the main target knowledge of: patterns of psychosexual development of children of different age stages, the norms of sexual behavior accepted in society, the nature of cultural interaction of sexes, fundamentals of design of pupils' education process during their gender socialization;

3. promote formation of the foundations of their professional activities, special attention must be paid to humanistic focus of future class teacher, his/her gender culture and gender education concepts;

4. form abilities and skills to implement gender mainstreaming at secondary schools: "organization" "structuring" and "streamline" of pedagogical situations of students' education taking into consideration gender mainstreaming.

The thematic content of training students to the class teacher activity as one of the subjects of implementing gender mainstreaming at secondary schools at the second phase is to be realized via the course "Education of students within gender mainstreaming" and partially within the contents of such courses as: "Pedagogy", "History of pedagogy", "Developmental psychology", "Educational technologies", "Methods of educational work in children's camps", teaching practice at secondary schools as a class teacher, classtutor; summer teaching practice as an educator in summer health camp. In our opinion, in the process of training students-future class teachers to implement gender mainstreaming at schools, the following types of lectures must be used: information lecture, problem lecture, lecture-discussion, press conference lecture, considering the lecture as one of the forms of obtaining structural information by students as well as focusing on the creation of such situations during lectures that would prompt acquiring theoretical professional knowledge on a personal level: functional and role as well as individual and intimate relationships of sexes. Among forms and methods, the following should be used: writing précises in: the history of women's education, the history of women's and men's education, the dynamics of normative notions of women's and men's roles, relationship of sexes; different approaches to education within the gender mainstreaming and its implementation at secondary schools of Ukraine, case discussions, such as how we were educated and how we will educate our children, trainings on personality development; compositions on the real educational opportunities of boys' and girls' education, etc.

Specially one should focus on students teaching practice during the primary-theoretical and practical phase of training students to use gender mainstreaming in pupils' education. Students teaching practice promotes personal and professional self-reflection as a means of identification and analysis of the student's own consciousness and activities (awareness of sexual self-knowledge, gender behavior and professional guidance in solving the problem of pupils' gender education). On the second or third year, students do their teaching practice in various educational institutions, solve the problem of gender mainstreaming as part of school education, use a concrete idea and their experience is interpreted and summarized based on a particular concept. In this case, students need to gain proficiency in the scientific concept that allows to relate the gender educational concept with the objectives (development, gender education and socialization), with the tasks corresponding to the different age stages (primary school children, teenagers, high school), with the method of training that includes: organizing, structuring, organizing teaching situations with real pedagogical specific educational organizations, motives value and capabilities to achieve them, predictable results.

The second and final part of students'training to implement gender mainstreaming at Ukrainian secondary schools at this phase is a summer teaching practice in summer camps. This is one of the most independent and difficult practices, which revealed gender (personal and professional) guidance of student, unlock their creative potential, but also monitored mistakes in the training of students. Close link of feminine/masculine personality displaying and professional successes and students failures appears. Girls and boys have rich spiritual world, diverse gender repertoire and culture of gender relationships that is why, they easily find common language with girls and boys of different age groups, have their trust, love, contribute to socialization of their gender streamline, formation of feminine/masculine personality.

However, unfortunately, student-practitioners are not independent enough to choose appropriate forms and methods of educational work and depend on traditional educational models. Most students using various forms and methods of educational work, carry fragmentary nurturing forgetting about the necessity of problematic pedagogical situations structuring, using of alternative forms of gender education at schools, the implementation of creative concept and methodology of students education within the gender mainstreaming.

The third phase (final) – reflective and analytical one (4 – 5 courses) – begins with a conference on the results of the summer teaching practice. Summer teaching practice allowed each student to analyze successes and failures in implementing the authorial programs: "Students education within gender mainstreaming", during the first independent teaching practice (for 24 hours near children), to "taste" teaching profession (or ensure that teacher profession is not appropriate for the student, however, pedagogical knowledge is necessary for the upbringing one's own children and positive relationships in the family) relate meaningfully to special courses and workshops on educating students within gender mainstreaming, pay more attention to the knowledge, ability and skills that are important for him/her.

At thisphase, individual and creative position of teacher-class teacher as system of his/her views and attitudes, level of innovation culture regarding to the problem of pupils' education within gender mainstreaming, pedagogical credo regarding future self-teaching activities are formed by 4 to 5 courses sex-role repertoire of many students is complicated from a girl/boy to the woman/man mother/father. Many students supplement the relationship of friendship and love by family affection, new responsi-

bilities, increasing interest in the issue of gender education in connection with upbringing their daughter/son.

At the final stage (4 – 5courses) the training future class teacher to educate students within gender mainstreaming is characterized byself-formation of his/her own personality, individuality ofthe specialist. However, it is not confined solely to the process of individual self-expression which is useful only for himself/herself, but it has a social character. Future specialist is an active entity that implements in the socio-educational activities his/her strength, way of life, readiness to accept responsibility, expand the scope of activities, carry out scientific research as part of the problem.

At this stage, scientific description of sex-role training methods, description of teaching experience of pedagogue-artists, that organize the process of education at schools within gender mainstreaming are required. By learning and observing, during the practice, the activities of teachers, class teachers-masters of educational activities in particular, that implement the concept of gender education, students should pay attention to the elaborated techniques of pedagogical influence and humanistic focus on children. Special skills such as possession of one's mood, voice, facial expressions, movements occupy an important place.

The thematic content of the third stage of students training to pupils' education within gender mainstreaming can be in the form of special courses, as well as fragmentarilyin the variety of disciplines (for example, on philological department and foreign languages department texts on sex-role behavior, relationships of sexes developed by gender-study specialists should be used, which helps to perpetuate the knowledge and attitudes that students gained during studying special course to the themes: "Understanding teaching reality-pedagogical project and obstacles to its implementation", "Sex-role socialization of modern boys and girls, pedagogical conditions at secondary school institutions of various types", "Sex-role individual behavior of female/male teacher-professional", "Individual and professional image" and so on.

Forms and methods of preparing students for pupils' education within gender mainstreaming in the third and final stage include: conferences, thematic workshops, talk-lectures, dialogues-lectures, case discussions, analysis of pedagogical conditions for the implementation of gender-based education, problem-discussion seminars, organization teaching situations of positive and negative sex-role behavior, structuring problem pedagogical situations of role and functional as well as individual intimate relationship articles situations, personal conversation and consultations, implementation of sex-role educating programs with analysis and interlock analysis of interim and final results, role plays, creation of conditions for modeling and rendering necessary sexual behavior, training, reflective workshops.

On the third reflective-and analytical stage, one needs such pedagogical situations that require evaluation, reviewing, introspection of pedagogical activity, self-reflection of sex-role behavior, the culture of relations. The important role is played by individual opinion of everybody and cultural level of relationship within the group. System of special procedures, tasks and exercises implied in lesson-structure, should be directed to the controlled development of different areas of student's individuality, encouragement of creativity, reflection of a wide range: from general reflective qualities to the actual pedagogical reflection and creativity, self-regulation of gender behavior and pedagogical skills.

A necessary condition for the formation of future class teacher readiness to implement gender mainstreaming at secondary schools is the cultivation of co-creation. Effective means of feminine/masculine individuality development, creative individualityof classteacher is solution of problem situations, which are the formation mechanism of students' readiness for education within gender mainstreaming. Pedagogical activity in the direction of gender education has its specificity in the solution of problem pedagogical situations, under which one can understand peculiar type of tasks that allow investigating pedagogical phenomena in the dynamics, determining ingenuity, quick orientation in the situation, the ability to find creative solutions.

At present time, unfortunately, the whole educational process at the university is not student- oriented and individually creative. Educational programs offer only the volume of knowledge, skills and abilities, it is a kind of information system that is obligatory for comprehension regardless of student'sindividuality. Most of them are not focused on the formation of personal qualities of personality. Sex-role stereotypes that the students learned from childhood in the family and school directly or indirectly effect girls and boys, with whom students interact in the process of educational activity. The earlier students start to reflect their individual peculiarities as representative of a particular sex, the faster and more efficiently the individual and professional readiness to pupils' education will be implemented within gender mainstreaming.

Organization of self-centered learning, individual and creative education includes the development of educational programs, special courses and special practical training session programs that aim not only at knowledge transfer but also at enriching creative experience, formation of self-realization mechanism, individualityof each student as a future professional, understanding of individual peculiarities and opportunities of self-perfection of their feminine/masculine personality. Requirements for training at different phases of undergraduate study are different, their nature, the approach to evaluation, taking into account the real contribution to the development of individuality, personalitychange.

Specialists' training improvement requirespersonal sense of professional activity. The main demand of the emergence of personal sense is the unity of emotional and intellectual processes. This unity can be achieved in the preparation of professionals, if one considers his/her future activity in terms of the possibilities of self-formation of personality, feminine/masculine personality and identification of the self-improvement ways. Education should be directed to the inner world of students, their feelings, attitudes, understanding of themselves and others. As one knows the inner world of the individual influences more on one's behavior and activities, than external environmental stimuli, and the "phenomenological changes" expresses human potential better than behavioral ones.

**REFERENCES**
**(TRANSLATED AND TRANSLITERATED)**

1. Мунтян І.С. Ґендерний підхід у професійній підготовці студентів вищих педагогічних закладів: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / І.С. Мунтян. – Одеса, 2004. – 21 с.
*Muntian I.S. Gender mainstreaming in the training students of higher educational institutions: autoabstract of thesis of candidate of ped. sciences: 13.00.04 / I.S. Muntian. – Odessa, 2004. – 21 p.*
2. Сериков В.В. Личностый подход в образовании: концепция и технология: Монография. – Волгоград: Перемена, 1994. – 152.
*Serikov V.V. Personal mainstreaming in education: concept and technology: Monograph. Volhohrad: Peremena, 1994. – 152 p.*
3. Сластенин В.А. Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведении. – М.: Школа-Пресс, 1998. – 512 с.
*Slastionin V.A. Educational textbook for student of higher educational institutions. – M.: School Press, 1998.– 512 p.*

**Гоголь-Саврий М.В. Подготовка будущих учителей – классных руководителей к интеграции гендерного подхода в общеобразовательные школы**

**Аннотация.** В статье определены и проанализированы оптимальные условия подготовки студентов-будущих классных руководителей к реализации гендерного подхода в общеобразовательных школах, в частности, выделены основные этапы подготовки, формы, методы работы, раскрыто тематическое содержание каждого из этапов. Указано на необходимость и важность учета всех вышеперечисленных факторов при подготовке студентов-будущих классных руководителей к профессиональной деятельности в общеобразовательных школах.

***Ключевые слова:*** *гендерный подход, гендерное воспитание, гендерная социализация, педагогическая рефлексия, классный руководитель, лично-ориентированное обучение.*

***Gryzhenko A.Y.***[1]

# Forming Positive Motivation to Learning a Foreign Language with Students Non-philologists

[1] *Gryzhenko Anna Yurievna, English teacher*
*Black Sea University named after Petro Mohyla, English Language Department, Nikolayev, Ukraine*

**Abstract**. The article is dedicated to proving the importance of forming positive motivation in the process of learning a foreign language. Special attention is paid to work with students of higher educational establishments, non-philological specialisation, who are not professionally interested in learning foreign languages. The article studies different approaches to the issue and gives practical examples of work in this direction, taken from personal pedagogical experience.

***Keywords:*** *motivation, encouragement, self-development, spontaneous speaking, communication, atmosphere.*

The main aim of this article is to study how the issue of motivation was researched by different scientists, and to determine the way of forming positive language study motivation and optimize the process of learning.

The issue of motivation is actual both in Ukrainian and foreign psychology. On the one hand, it is connected with understanding of a person's behaviour, its regulation, which requires deep knowledge of psychic laws of behaviour.

On the other hand, there has appeared a necessity of establishing connection between the inner motivation tendencies of the person with social determination of the person's psychology. All person's actions are regulated by certain motives and are aimed at certain goals. Without understanding of motives it is impossible to understand why a person sets the very goal, thus it is impossible to grasp the real reason of the person's actions. A. Disterweg in his 'Regulation on teaching German teachers' noted that development and education of any person cannot be given to him. Everyone who wants to gain this, has to reach it through his or her personal activity, own pains, own hard work. From outside he can get only encouragement. [4] This idea was supported by K.D. Ushinsky: 'Any activity should be mine, it should excite me, come out of my soul'. [11]

Psychophysiological aspect of the motivation (inducement) notion is actualized necessity, i.e. motivation is the most important aspect of the functional system that determines goal-oriented behaviour.

Webster's Dictionary defines motivation as psychological peculiarity that makes any organism act and is the reason of this action.

Study of foreign and Ukrainian psychologists works shows that a great amount of data has been collected to make a deeper research of the motivation issue.

One of the earliest motivation theories was suggested by the Ancient Greek philosopher Aristotel, who considered motivation the result of excitement function which is always connected with certain aim. According to Aristotel, this aim was being formed during the mental development process, which accompanies perception, memory, or imagination. In Aristotel's opinion, real or imaginary expected results stimulate a living organism to achieve what is considered positive, or avoid negative.

Zigmund Freud suggested taking 'the principle of enjoyment' as the main motivation mechanism. According to Freud, any organism tends to look for pleasure and avoid pain. It is evidently the reflection of Aristotel's conception.

Modern cognitive theories are also the reflection of Aristotel's model and display motivation as an expectation of different kinds of actions potential consequences.

In 1943, psychologist Abraham Maslow made a suggestion that people's behaviour is determined by a wide range of needs. He divided these needs into five categories and placed them in a hierarchy. The base of the hierarchy was made of everyday needs (food, water, shelter); at the top there were the highest individual demands – being respected, self-development, etc. According to Maslow, a human being is 'an animal which always wants something'. When the needs of the lowest level are satisfied at least partly, a human starts moving to meeting the demands of the next level. People's need in communicating with each other, in love and being loved, in feeling a part of some unity are above safety need. As Hottorn's survey shows, these social needs may be more important than financial needs. People also need a feeling of being accepted by the society, a feeling of self-importance of personality as a part of some social group. Besides, they need respect based on achievements gained in competition with other people. All these needs are closely connected with the notion of status, which means a person's importance and 'value' for others. The possibility to meet these needs may serve as a powerful motivating incentive in work and study.

Abraham Maslow defines the need of self-relience as 'a wish to be more than you are, to become everything you are capable of'. This is the highest rank need and the most difficult to meet. People who get this level, do not work only for the sake of money or making the best impression; they realise the imortance of their work and enjoy its process. It is not necessary that the needs of every level are completely satisfied (sometimes it's simply impossible), before a person gets some 'higher' desires. Every person is directed by a complex of needs.

In 1960, Frederic Hertzberg and his colegues made their own study of people's needs. They asked the employees to describe certain aspects of their activity which are satisfactory or not satisfactory for them, and then analysed the results of their survey.

They discovered that there are two completely different groups of reasons connected with the feelling of being satisfied or not satisfied with one's work. Aspects which Hertzberg named factors of hygiene were connected with feeling of not being satisfied. A firm's policy, working conditions, etc. can be potential sources of being dissatisfied with a job only when they are unsatisfactory. In this case, administration cannot motivate their employees, improving only factors of hygiene, which are already accepted as adequate. On the other hand, to make work more productive, it is possible to use so-called motivative factors – such as professional growth, respect and other constituents of personal encouragement.

Thus, Frederic Hertzberg's theory is the logical development and continuation of Maslow's theory: motivators are concentrated on higher levels of Maslow's hierarchy, and the factors of hygiene are the needs of lower levels.

Porter – Lowler's model – motivation theory wich includes elements from the previous theories. In the authors' opinion, motivation is a simultaneous function of needs, expectations and the acceptance of fair reward by workers. Porter – Lowler's model consists of five situational factors:

1. used by a worker efforts;
2. acceptance;
3. gained results;
4. reward;
5. satisfaction level.

According to Porter – Lowler's model satisfaction level from used efforts depends on the value of reward and assurance in interconnection between efforts used and the reward.

Results received by the worker are affected by three factors: efforts made, person's typical characteristics and gifts, and understanding of one's role in the process of work.

Achievements of certain level of success may cause feeling of inner reward, i.e. feeling of self-satisfaction, self-respect, competence; and official reward – employer's praise, money reward, promotion, professional growth, etc. Thus, people have their own evaluation of fair reward and satisfaction is a combination of inner and outside reward if they coincide.

According to A.A. Uhtomsky's theory, different needs may occur in a living organism, which may demand different, sometimes contradictory types of behaviour. Uhtomsky named it 'a dominant' which governs the organism's activity in this way providing priority of the very type of behaviour, suppressing other kinds of activity. Thus, the motive of achievement is regarded as the cornerstone reason of human behaviour. The idea of personal approach to people's motivation found its expression in Allport's book 'Personality', where in the theory of self-realisation personality is the main explanation of a person's behaviour.

Even a short review of the main motivation conceptions shows that they have different terminology and theoretical ground, various opinions and views. The only imperative factors are: outside conditions (J. Watson, Torndyke, and others); instincts (A. Adler, K.Lorentz, Z.Freud, and others); needs (F.Hertzberg, A.Maslow, and others).

Motivation is studied at the level of psychophisiologic processes taking place in the nervous system (Daffy, I. Pavlov, D. Hebb, P. Yang and others); on the level of energy (Z. Freud); on the level of inner personality organisation (B. Bratus, D. Leontiev, O. Leontiev, S. Rubinstein and others).

At the same time, it's evident that motivation study attracted scientists at different times because understanding of it provides possibility to forecast and optimize people's activity in various spheres, for example education.

Like other kinds of activities, educational sphere is characterized by a great number of factors specific only for this sphere. Firstly, it is determined by the educational system, the educational establishment using this system; secondly, – by the lerning process organisation; thirdly, – by the subjective features of the person obtaining knowledge (age, sex, abilities, level of intellectual development, self-esteem, etc.). And one more important factor – subjective characteristics of a teacher, his or her system of relationships with those getting knowledge, attitude to his or her work in general. The discipline's specific is also of great importance.

Problems of motivation have been studied in the works of such scientists as B.G. Ananiev, E.P. Ilyin, A.K. Bozhovitch, A.A. Rean, O.S. Grebeniuk, V.G. Aseev, A.K. Markova, P.M. Yakobson. All the scientists emphasize the necessity of making clear the most favourable conditions connected with positive attitude to self-development forming and self-educational process. They have worked out a set of notions concerning motivation issue, suggested various classifications of motives in educational activities, noted different age groups peculiarities, studied the best conditions of forming motives to learning. At the same time, most of the works are dedicated to motivation issues during secondary education, while motivation issues of higher educational establishments students remain less studied.

In our opinion, forming motivational sphere of a higher educational establishment student has such directions as forming motives and needs in professional development, forming skills and habits of self-education, creating ability of objective self-assessment and ability to plan changes in activity in case of necessity. Of course all this is closely linked with different social, economic, cultural and ethnic matters of society life. All factors of influence are divided into two major groups: state-governmental and socio-psychological. Evidently, state-governmental factors include political, economic, cultural and educational conditions of life in a definite country. Socio-psychological ones comprise conditions of a family upbringing, age specifications, educational level, society impact on forming moral values, etc. By all means, these factors can be only taken into consideration by a teacher while working with a certain student, as it is impossible to influence them.

But there exists a number of subjective factors which can and have to help a teacher in creating the necessary learning motivation. These are personal potential, strive to gain a high professional level, the need to broaden the worldview, the desire to develop oneself, thirst for knowledge, the desire to be the best, the necessity to be competitive on labour market, positive self-esteem, etc.

There are no students without study motivation because any process of learning except operational components (knowledge, skills, capability) necesserily contains motivation factor (motive, interest, attitude). Motivation component detects the importance of something being learned. Motivation is a source of personal activity in any sphere. Thus, to gain some positive result it is essential to have ‘an object’ which has to meet the student’s needs and encourage him or her to act. This idea found its expression in the works of the Ukranian scientist E.Pidlasny: ‘Learning and correct usage of motives that already exist, forming the necessary ones that direct personality’s development and its movement, – is the essence of pedagogical work’. [9]

It would be in place to mention here inner and outside motives depending on the character of their connection with the contents of the activity being done. Understanding of the necessity to gain a foreign language knowledge, to develop one’s own worldview and get skills of communication makes a positive inner motive.

Outside motives which are not in the field of educational activity, may be both positive and negative. Negative motives can be caused by a fear to make a mistake, to fail an exam, to be unsuccessful, to get a bad mark and even to be laughed at. A negative motive may be also caused by the teacher’s authoritative manner of dealing with students. Such motives also make a student study, but this influence cannot be long-term and doesn’t produce any stable, long-lasting success.

Such outside motives as understanding of one’s own responsibility before relatives, realising one’s duty, respect to world cultural values cannot help playing their positive role in the process of education. Therefore, creating positive motivation is a necessary condition of learning a foreign language, as it fills the process of learning with a special personal contents, and in this way the process of education gains its own value.

But on this way may occur such certain difficulties as some psychological barriers in motivation sphere. Firstly, it can be low esteem of one’s own abilities, low level of self-assurance (‘I have been learning for such a long time, but still can’t speak fluently’), not feeling the perspectives of using the knowledge in future professional activity.

As practice shows, the most powerful means of creating positive motivation is involving students into intellectual activity with elements of competition. For example, for students-future historians the most interesting is such kind of activity is self-research work, during which they have to express their own opinion on some contradictory issue on the basis of the material which they have to find by themselves. Everone wants to prove that his or her opinion is right, but very soon they come to the conclusion that it is not enough just to take as much material from the Internet as possible. It is also necessary to ‘adapt’ the definite information for oneself and potential listeners, make it laconic and persuasive, find some fundamental arguments. The major teacher’s role is to find such an issue that can cause real interest, and then to direct the discussion, conducting control in such a way that students do not feel it.

Of course, it is essential first to conduct discussion, to be able to listen to other people’s opinion, to be polite in your remarks, to be able to express your agreement or disagreement if necessary. For example, for first-year students of History Department it is usually interesting to discuss such topics as ‘Why should people know history?’; for second-year students – ‘How different invasions influenced British culture and science’ for third-year students – ‘How can some personalty inflience history?’, etc. This type of activity can be not only used for discussions, it can become some project work as a summary of the previous discussion. In their project work students have a wider field for using the knowledge they have gained. The main thing that happens in this process is the fact that the desire to take part in some interesting discussion replaces the fear to make a mistake or other negative barriers. Participating in such activities students learn to accept a foreign language simply as a tool which helps them express their opinion, not as something hard and useless, which they don’t know where to use.

For students – future sociologists the most attractive is such kind of activity where they can use their professional skills of making a poll, conducting questionaries, etc. Therefore, it is logical to give them more tasks of making dialogues, polilogues, role-playing, etc.

The famous psychologist I.Kon considered the main means to call a deep emotional response from a student is to place before him or her a problem which is so close to his interests, that it will make him think on his own and make his own conclusions. Therefore, the main thing is to keep constant interest to activities, changing them on time and choosing topics which correspond to students' interests of this very specialisation. Of course, it is very resultative to create situations of spontaneous speaking, connected with the exact event in a group, university, or sometimes even in the life of the country or the world. For this a teacher shoul be attentive to what is interesting to students, what concerns them. It's essential to be flexible and not to be afraid to step aside from the main topic of the lesson for some minutes – it is often worth it. A teacher can even artificially create such mini-discussions, making some provocative statement, for example, 'I can't understand, why this guy has got the first prize at Eurovision!' at once after the contest. If it causes students' response – great! No doubt, some students will immediately express the opposite point of view, some will say they are not interested in this contest because they are fond of other type of music. But the main aim has been achieved – everyone will say at least some phrases, irrespective of possible mistakes, being guided only by the desire to participate in the discussion and express one's own idea. The most difficult task for the teacher here is to keep this constant interest and to find topics really interesting, without being afraid of wasting time. This type of spontaneous speaking is very rewarding in forming positive motivation in learning foreign languages by students with non-linguistic specialisation. A situation is the basis of communication, and the process of communication is a dynamic constant chain of situations which change one another.

Such 'modelling' of situations at the lessons is a great necessity in preparation for real life communication. It helps a student to be more self-confident, not to feel at a loss, and not to worry too much during a foreign language communication.

One more source of forming positive motivation is visual aids. Although, it is not necessarily a usual demonstration of something that can be seen. The notions of 'visual aids' and 'thinking' are closely connected. While speaking a native language choosing necessary language units takes place automatically, while speaking a foreign language needs directing attention to choosing necessary units at any moment of speaking (thinking about the contens we forget about grammar and vce versa). Of course, some support in this process is of great value. It can be some outer visual aids (a picture, an episode of a film or cartoon, etc.) which can remind both the contents of speaking ant its logical sequence (which can sometimes be a problem, too). Besides, a teacher should use some 'inner' visual aids, based on images made by students' imagination.

Such visual aids should create a motive to communicative activity – it should meet the personal needs of definite age and cause real interest to a discussed issue. A foreign language is a means of expressing thoughts and every thought starts with a feeling of necessity, great desire to express this thought. At this very moment the motive is necessary to make this mechanism work.

One of the most important incentives to further study of a foreign language is a possibility to communicate with native speakers. Everyone who learned a foreign language probably rememberes the first time he or she managed to participate in a conversation of such kind. There is no better feeling than understanding and being understood, feeling oneself an equal participant of the communication, where you are respected for your ability to express your ideas. This very situation proves that your pains were not in vain, that your hard work at a foreign language has brought its fruits and in such a way creates stimulus for further work at mastering your skills. Thus, it's very favourable for any educational establishment to have a regular possibility, or at least from time to time cases of organizing such meetings with native speakers for students to check their skills and knowledge and get rid of the fear to make a mistake and be laughed at. Interesting meetings and discussions with successful people, young people from abroad are really essetntial in the process of forming positive motivation to learning a foreign language.

An excellent encouragement for the students with best progress would be creatring an opportunity to spend time at some international camps, to attend some international youth conferences, where they could listen to other participants and make sure that they are able to understand speaches in a foreign language. This would be at the same time the best reward for their hard work, and the next incentive to master their skills. Besides, such an opportunity would open wider horizons in their professional activity in general and create a feeling of personal growth.

Of course, every teacher has a goal to make every student an active participant of the learning process, who understands the aim of his or her studies and strives to achieve the best results. For this every professional tries to create the most favourable atmosphere during a lesson which encourages students to feel as much comfortable and at ease as possible. And here everyone uses his own methods and strategies to create friendly atmosphere.

One of a very resultative ones is using jokes at the lessons. Of course, every joke should be presented in a foreign language and be connected with the material studied at the lesson – either grammar or a speaking topic. For example, when learning with future sociologists and politologists a serious topic connected with the reasons of social pessimism and apathy it is possible to 'step aside' from the serious contents of the issue and recollect some jokes about being pessimistic or optimistic. Students can be asked to explain first (in a foreign language) the meaning of these words. Usually students know a lot of such jokes in their native language and, as the task is unexpected for them, they will try to use their skills of spontaneous speaking to share the joke with their group-mates. As a rule, such a task causes real enthusiasm among students and helps them feel happiness from the act of communication, one of the main human joys. Some air of competition can be added – the winner will be the person whose joke was a new one for everybody (or the funniest, etc.) The teacher shouldn't be afraid to present his or her favourite joke – it also creates friendly and comfortable climate.

Of course, if some funny situation occurs spontaneously, the teacher should use it for the benefit of the lesson,

even if it is not directly connected with the topic – it will also bring some 'fresh air' of real communication in class. The more naturally everything happens – the better for a better result of the lesson. If a teacher is not sure in his own ability to joke on the spot, the only way is to make some set of prepared jokes for some typical situations in class (for students they will sound spontaneous and cause lively atmosphere). Every experienced teacher understands that very hard work and preparation are hidden behind the lightness of the process of learning. It may be compared with acting or balley-dancing – the less the audience feels hard work, the greater the skill is. But it always implies being well-prepared and redy to support students and create the most favourable climate.

In conclusion, it should be said that, on the one hand, motivation is an individual matter of every person, on the other hand, it is completely impossible to teach a foreign language without forming some positive motivation while teaching. It is essential constantly to keep the chain: the motive – the action – the result. At different levels of learning different factors are taken into consideration. For first year students the main thing is to produce the best impression both on new fellow-students and new teachers, to gain some good reputation among other young people, to get good marks. All this can be used and taken into account in the process of teaching, but it cannot be a long-lasting motivation which can give productive work and, consequently, some desired result, it can exist only temporary. For this age it is necessary to keep a long-lasting interest to the subject and a lot depends on the material prepared for the lessons. An important role belongs to texts for reading and discussion, listening comprehension. Interesting facts often help not to lose, and sometimes even cause interest in students.

For second-year students it is more important to be able to persuade others that their opinion is correct, to express their own vision of some problem. This also should be used at well-organised discussions and disputes where students will get an opportunity to demonstrate their skills (and spontaneous situations of a foreign language speaking).

From the third year of study, approximately, many students start thinking more about their professional activity, future career. Their approach to learning becomes more pragmatic. Here it would be in place to use some individual creative tasks, project work, research papers connected with their future activity to keep their motivation. Students should realise that mastering their language skills they become more competitive on the labour market, broaden heir possibility to take the desired position in the society.

Thus, motivation is connected with the process of encouragement to activity through forming motives of behaviour which are able to achieve personal and social goals. Certain categories are supposed to be used in the motivation-forming process: students' needs – their interests – activity motives – actions. Clever usage of motivation helps a teacher work out methods of acheaving the best results on the basis of the right understanding of certain age group and personal peculiarities. A skilful teacher always manages to combine constant 'warm-up' of students' interest with giving them a possibility of self-development, their own way to success. K.D. Ushinsky considered that a study without interest, which is based on enforcement, kills a student's desire to work; a study based on interest only does not give possibility to develop and strengthen a student's willpower, because not everything in the process of study can be interesting, a lot must be gained by hard work and strong willpower. [12] So any teacher should strive to find this ballance in order to get the best results.

**REFERENCES**
**(TRANSLATED AND TRANSLITERATED)**

1. Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирование личности. – М.: Педагогика, 1976. – 264 с.
*Aseev V.G. Motivatsiya povedeniya i formirovaniye litchnosti [Motivation of behaviour and personality formation] // M.: Pedagogika, 1976. – 264 s.*
2. Божович Л.И. Изучение мотивации поведения детей и подростков. – М., 1972.
*Bozhovitch L.I. Izuchenie motivatsii povedeniya detey i podrostkov [Teenagers' and children's behaviour study] // M., 1972*
3. Вилюнас В.К. Психологические механизмы мотивации человека. – М.: Педагогика, 1991. – 128 с.
*Vilunas V.K. Psihologicheskie mehanizmy motivatsiyi cheloveka [Psychological mechanisms of human behaviour motivation] // M.: Pedagogyka, 1991. – 128 s.*
4. Дистервег А. Избранные педагогические сочинения. – М., 1936. – С.118
*Disterveg A. Izbrannye pedagogicheskie sochineniya [Selected pedagogical works] // M., 1936. 118 s.*
5. Занюк С.С. Мотиваційний рейтинг. – Луцьк, 1998.
*Zaniuk S.S. Motyvatsiyny reyting [Motivational rating] // Lutsk, 1998.*
6. Занюк С.С. Психологія мотивації та емоції. – Луцьк, 1997.
*Zaniuk S.S. Psyhologiya motyvatsiyi ta emotsiyi [Psychology of motivation and emotions] // Lutsk, 19987.*
7. Ковалев В.И. Мотивы поведения и деятельности. – М.: 1998 – 246 с.
*Kovalev V.I. Motivy povedeniya i deyatelnosti [Behaviour and activity motives] // M.: 1998 – 246 s.*
8. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Педагогика, 1975. – 426с.
*Leontiev A.N. Deyatelnost. Soznaniye. Litchnost. [Activity. Conscience. Personality] // M.: Pedagogika, 1975. – 426 s.*
9. Підласний І.П. Діагностика та експертиза педагогічних проектів. Міжнародний фонд «Відродження». К., 1998.
*Pidlasny I.P. Diagnostyka ta ekspertyza pedagogichnyh proektiv [Pedagogical projects diagnosing and expertise] // Mizhnarodny fond «Vidrodzhennya». K., 1998.*
10. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – Санкт-Петербург, 1999.
*Rubinshtein S.L. Osnovy obschey psihologii [General psychology basis] // S.Petersburgh, 1999.*
11. Солнцева Л.С., Галкина Т.В. Метод исследования личности учащегося. М.: Прогресс, 1993.
*Solntseva L.S., Galkina T.V. Metod issledovaniya litchnosti uchaschegosya [ Method of student personality investigation] // M.: Progress, 1993.*
12. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения: В 6т. – М., 1990. – Т.3 – С.23.
*Ushinsky K.D. Izbrannye pedagogicheskie sochineniya [Selected pedagogical works] // 6 vol. M., 1990. – Vol.3 – P.23.*
13. Франкл В.Э. Человек в поисках смысла: Сб./Пер. с англ. – М.: Прогресс, 1990. – 458 с.

*Frankl V.E. Chelovek v poiskah smysla [Personality in search of essence] /Per. s angl. [Transl. from Engl.] // M.: Progress, 1990. – 458 s.*
14. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность / Пер. с нем. М.: Педагогика, 1986. – 316 с.
*Hekhauzen H. Motivatsiya i deyatelnost / Per. s nem. [Transl. from Germ.] // M.: Pedagogika, 1986. – 316 s.*
15. Чирков В.И. Мотивация трудовой деятельности. Критический анализ зарубежной теории трудовой мотивации. М., 1972.
*Chirkov V.I. Motivatsiya trudovoy deyatelnosti. Kritichesky analiz zarubezhnoy teorii trudovoy motivatsyi [Critical analysis of foreign labour theory] // M., 1972.*
16. Чирков В.И. Мотивация учебной деятельности. – Ярославль, 1991
*Chirkov V.I. Motivatsiya uchebnoy deyatelnosti // Yaroslavl, 1991.*
17. Ядов В.А. О диспозиционной регуляции социального поведения личности / Методологические проблемы социальной психологии. – М.: Педагогика, 1975. – 162.
*Yadov V.A. O dispozitsionnoy reguliatsyi sotsialnogo povedenya lichnosti / Metodologitcheskiye problemy sotsialnoy psihologii [About dispositional regulation of personality social behaviour / Methodological problems os social psychology] // – M.: Pedagogika, 1975. – 162.*
18. Ядов В.А., Стратегия социологического исследования. Описание, объяснение, понимание социальной реальности/ В.А. Ядов. – 3-е изд. испр. – М.: Омега – Л, 2007. – 567 с.
*Yadov V.A. Strategya sotsiologitcheskogo issledovanya. Opisaniye, objasneniye, ponimaniye sotsialnoy realnosti [Sociological survey strategy. Description, explanation, understanding of social reality] / Yadov V.A., 3rd edit. corrected // – M.: Omega – L, 2007. – 567 s.*
19. Ярулина Л.Р., Развитие учебной мотивации студентов/ Л.Р. Ярулина // Социс. – 2007. – №4. – с. 30–32.
*Yarulina L.R. Razvitiye uchebnoy motivatsyi studentov [Students' learning motivation development] // Sotsis 2007. – №4. – s. 30–32.*

**Грыженко А.Ю. Формирование положительной мотивации в изучении иностранного языка у студентов нефилологических специальностей**

**Abstract**. Статья посвящена доказательству важности формирования положительной мотивации в процессе обучения иностранному языку. Изучены мнения некоторых зарубежных и украинских ученых по данной теме. Особое внимание уделено работе со студентами высших учебных заведений, которые не имеют профессионального интереса к изучению иностранного языка. В статье изучены различные подходы к поставленной проблеме и описаны некоторые практические примеры работы в этом направлении, взятые из личного педагогического опыта.

***Keywords:*** *мотивация, поощрение, саморазвитие, спонтанная речь, общение, атмосфера.*

***Kazmiryk S.M.***[1]

## Value orientations of modern Ukrainian education

[1] *Kazmiryk Svitlana Mykhailivna, Senior lecturer*
*English department of Petro Mohyla Black Sea State University, Mykolaiv, Ukraine*

**Abstract**. The concept of "axiology" is determined in the article. It describes the origin and evolution of this concept in philosophical and educational scopes. The presently existing main axiological theories are named. The study investigates different approaches to the notion, highlights the main axiological problems in Ukrainian educational sphere. Modern tendencies of the world development that influence the education are singled out.

***Keywords****: axiology, human values, common values, pedagogical axiology, theory of values.*

**Introduction.** Great changes that are taking place in social, economic and moral spheres of human society, the loss of former values and appearing of the new ones influence considerably the development of modern education. One of the major tendencies in the development of educational ideas today is the transition to value system. Education is considered to be a universal value. This tendency needs to develop the system of scientific views on educational values and the development of pedagogical axiology.

This study is an attempt to emphasize the elements of the relation between the philosophy of values and education, integrating the concepts of value, ideals and education. In this context the article demonstrates that Ukrainian axiology has an essential educational calling and is remarked by several characteristics related to the topic and the presence of worldwide values within the national cultural space.

The main **purposes** of the article are to investigate the value notion in the history of philosophy and education, to determine different approaches to this notion, to name major axiological theories in historical human thoughts' evolution. We will identify main axiological problems in Ukrainian educational scope and discuss modern tendencies of the world development that influence education in Ukraine.

Axiology is a philosophical theory of values that studies the nature of human values, classifies them, investigates their hierarchy and researches the correlation between the inner and value characteristics of the carrier of the value [7]. Axiology is a general theory of values.

Each epoch is characterized by a specific set of values which is being formed and transformed during the developmental history of society [4].

At the beginning of the 19th century the problem of values received an independent meaning and became very essential in the theory of neo-Kantian philosophers in

Germany who saw values as a fundamental topic of philosophy. Petre Andrei (1891-1940) a famous Romanian philosopher, sociologist, university professor and politician analyzed values as an experienced psychic phenomenon [6]. In this respect he identified three psychological conceptions of values:

1. A personality-centered conception, represented by Kreibig, Krueger, Lipps, Ehrenfels, Windelband, Schmoller, Simmel etc., who saw the values as a simple objective phenomenon.

2. A materialistic conception (Meyer, Munsterberg, Heyn, etc.) which stated value as a property of an object.

3. An eclectic conception, synthesized by the theory of emotional feeling developed by Max Scheler. He criticized the ethical Kantian formalism and emphasized the role of emotions in representing value, but reduced the whole area of ethics to emotional feelings.

The concept of axiology appeared much later than the theory of values. It was introduced by the French philosopher P. Lappi in 1902 and indicated the branch of philosophy that investigated the value problems.

At present there are manifold axiological conceptions which treat the nature of values differently [10]. They may be divided into the following theories:

1. Objective-idealistic theories consider values as non-natural essence beyond the space and time.
2. Subjective-idealistic theories treat values as the phenomenon of consciousness and the display of psychic mood and behavior. These theories demonstrate subjective attitude of a human being to the objects.
3. Naturalistic theories understand values as the reflection of natural human needs and laws. Values depend on human interests, wishes, sympathy, love or antipathy, dislike, hatred.
4. Transcendental theory regards a value as an ideal that has its own sphere of existence.
5. Social theories state that human values depend on social communities. Social values are a set of moral, ethnic and religious thoughts that influence human behavior in the social setting.
6. Materialistic theories treat the system of values from the historic, economic and social point of view.

In the 20$^{th}$ century the problem of values was investigated by the Soviet scientists. B.G. Ananev. V.A. Vasilenko, O.G. Drobnitskiy, B.G. Kuznetsov, N.M. Kuznetsov, A.A. Ruchka, V.P. Tugarinov, V.A. Yadov and others elaborated the theory of values.

Pedagogical axiology started developing in the second half of the 1980s in the framework of educational philosophy [2]. It is a branch of pedagogical science that regards educational values from the human and self values' point of view. Education is a great value itself. The subject matter of pedagogical axiology is creating value consciousness, value attitude and value behavior of the individual.

Many publications appeared devoted to the analysis of practical experience in forming value orientations of young people as the basis for bringing-up goals and the educational strategies. The publications by V.I. Ginetsinskiy, I.F. Isaev, N.S. Rosov, V.A. Slastenin and E.N. Shiyanov were devoted to this topic.

The following factors determine value approaches to education [9]: axiologization of the world educational sphere, the crisis in modern education, the transition from authoritarian to humanistic paradigm in education.

The world educational system must form the ability to participate actively in social processes with the constantly changing circumstances that are ruled by value orientations.

Negative results of human activity, wars, catastrophes, in spite of the fact what countries they are happening in, influence our environment, human health and social setting. Education is called on to unite the human efforts, the capacities of different states and religions to protect the environment, to avoid wars, accidents, disasters and terroristic acts all over the world. Education is one of the factors of preserving the quality of labor and enhancing the quality of life.

Value approach to education based on humanistic and ethic principles is reflected in educational goals which should be aimed at the development of human rights and duties. The last decade saw a steady growth of education status that influences professional and social success of the individual.

B.A. Slastyonin and G.I. Chizhakova analyze axiological purposes of some national systems of education [10].They believe that one of the main axiological goals of American system of education is the development of human skills and qualities which are necessary for social life.

German educational axiology is characterized by manifold approaches to value analysis and determining the educational values. They are based on philosophical ideas of I. Kant and G. Gegel, pedagogical ideas of Disterveg and Pestalozzi, psychological researches of Z. Freid and E. Fromm. The German pedagogical science paid great attention to cultural values. Comparing with the 1950s values of social duty (discipline, order), self-realization values (creativity, self-esteem) prevailed in 1980s. Humanistic values (cooperation, humanism) started dominating the people activities.

The characteristic feature of axiologization of the word educational sphere is the attempt to form value attitude to the individual itself, people surrounding it, to learning, professional activity, environment and social setting. It must be stated that modern education in many countries is experiencing great transformations. The epochs are changing, so are their values. We can observe great variations in methodological basis of education which have been formed through ages. Educational goals are developing in the modern world too. Value aspects are changing inside education causing transformations in human attitude to it.

The major strategic task of Ukrainian education is its qualitative modernization. Ukraine should pay great attention to value priorities that reflect new social requirements to the system of education. Ukrainian specific problems in the epoch of democratic transformation and market economy transition are value shift, changes in social priorities, the burst in social tension, society stratification. At the same time the high level of education development is a great advantage of Ukraine in the world economic sphere. Therefore, the major task of the Ukrainian education policy is creating conditions for realization of new social demands to the system of education. So, at the modern stage of development Ukrainian education is one of the major

factors of creating competitive economy, society consolidation, preserving a unity of socio-cultural space, solving the problems of social, national and ethnic tension.

It should be stated that education in many countries experiences deep inner transformations. Not only methodological basis of education is developing but also the role of education in the modern world, human attitude to education, value accents inside education are changing.

The following world tendencies in social development influence education [8]:

– Enhancing the pace of society development and the necessity of preparing people to live and create in a changing world.

– Transition to postindustrial information society where multicultural communication scale is constantly broadening, where communicative and tolerant factors are gaining a footing in society.

– High rate of labor, manpower and capital mobility.

– Increase in economic rivalry.

– Dynamic structural changes in the sphere of employment, reduction in low qualified labor branches, necessity of raising professional qualifications, refresher courses for the stuff, enhancing their professional mobility.

– Democratization of the society, widening choice capacities in political sphere, raising citizens to conscious political choice.

– Global problems which can be solved only in fruitful cooperation.

Educational development in modern human community is very important not only for mankind evolutionary development but also for individual fate of a human. It is necessary to modernize the present system of education of both young and adult people, to put into practice modern requirements to education and to raise its social functions. On one hand, the whole educational system should be modernized; on the other hand, people, government and society should change their attitude to education.

Concerning youth education it should be mentioned that nowadays [11] education is lacking three major standard components of knowledge in the 20$^{th}$ century education. These components include

– Informatics and the skills to search and sort proper information

– English as the language of international communication

– Basic social disciplines such as economy and law

Higher educational institutions should close the gaps of secondary education which influence negatively the professional practice of young people. The large amount of school subjects, extended programs influence harmfully psychological and physical health of children.

That is why together with the transition to a 12 year secondary school the modernization of education started in Ukraine. Learning English beginning with the second form was introduced in Ukrainian secondary schools. Basic standards and programs of secondary education have been changed. According to the demand of Decree of the Cabinet of Ministers of Ukraine of November 16 2000 “On transition of secondary educational establishments of Ukraine into new content and structure and a 12 year term of studying” there were considerable changes in the content of educational programs, plans and textbooks.

Ukrainian system of education, its material basis, pedagogical workers’ status does not completely respond the modern requirements of the country’s development. Complex educational modernization is needed. It is a necessity. Let’s discuss value priorities of Ukrainian education modernization.

Constitution of Ukraine having determined the highest human values, rights and duties of the citizens proclaims the right to education of each citizen irrespective of race, gender, nationality, social status, occupation, religion, political parties, health, place of living[1].

Ukrainian law “On education” proclaims major tasks in education. It regulates social relations in education, bringing up and professional, scientific and cultural competences of the Ukrainian citizens. The law contains general principles of Ukrainian education [3]. They are:

– Accessibility of different forms and types of education to all citizens

– Equal educational conditions for each person

– Humanism, democracy, common human values

– Relationship with world and national history, culture and traditions

– Independence from political parties, social and religious organizations

– Scientific and unclerical character of education

– Integration of science and production

– Interrelation with higher education of other countries

– Flexibility and prognostic character of education

– Solidarity and continuity of education

In the recent years the main priorities in educational development have been determined, proper legal basis has been created and practical reforms are being fulfilled according to “Osvita” government national program [12].

To determine the strategy and the main trends in the development of education in Ukraine the President issued a decree of April 17 2002. National doctrine of the development of education in Ukraine became the major strategic resource of enhancing the quality of education and life standards in general [5]. The main strategic goals of government education policy are the fallowing: creating conditions for the individual development and creative self-realization of each citizen of Ukraine, bringing up the new generation of people who will work and study effectively though lifetime, preserve and multiply national cultural values, develop and strengthen sovereign, independent, democratic, social and legal state.

The major trends of state policy on education are:

1. Personally centered orientation.
2. National and common values.
3. Equal possibilities for obtaining education.
4. Enhancing the quality of education.
5. Development of the system of continual education.
6. Propaganda of healthy way of life.
7. Widening of educational sphere of the Ukrainian language.
8. Provision of national minorities’ educational needs.
9. Interrelation of science and education.
10. Using educational innovations and technologies.
11. Creating the industry of modern means of learning and bringing up.
12. Forming the market of educational services.
13. Integration of Ukrainian education into European and world educational sphere.

**Conclusions.** Judging from axiological ideas of education the Ukrainian government should provide

– Bringing up of the individual who recognizes its belonging to Ukrainian people, to modern European civilization; a person who knows the realities and perspectives of socio-cultural dynamics, who is ready to live and work in a fast changing world.
– Preserving and enrichment of Ukrainian historical and cultural traditions, creating correct intercultural and interethnic relations.
– Bringing up democratic world outlook.
– Preparation of highly qualified stuff in different spheres of human activity capable of creative work and professional development.
– Healthy way of life.
– Ethic, esthetic, ecological economic and legal education.
– Creating conditions for pedagogical professional activity.

Under the conditions of forming civil society, legal state, democratic political system education in Ukraine should become the most important means of humanization of social and economic relations. Education is called on to prepare highly educated, moral, mobile and practical people who are capable of cooperation, intercultural relations, possess the feeling of responsibility towards the fate of the state, its social and economic prosperity.

Education has to form new value system of Ukrainian society which should be open, variant, moral, cultural, tolerant and capable to consolidate the society on the basis of providing rights and duties of an individual, reducing social inequality, enhancing intellectual, cultural and moral human potential. We need great positive changes in the system of material production, moral resurrection, new structures of political relations, culture and education.

**REFERENCES**
**(TRANSLATED AND TRANSLITERATED)**

1. Конституція України. [Е-ресурс] Режим доступу: http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/254/96-вр
*Konstytutsiya Ukrainy [Constitution of Ukraine] [E-sourse] Access mode:* http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/254/96-вр
2. Ильин В.В. Аксиология // Москва, Издательство Московского университета, 2005, 216с.
*Ilyin V.V. Aksiologiya [Axiology] // Moscow, Moscow University Publishing, 2005, s.216.*
3. Закон України про "Освіту" [Е-ресурс] Режим доступу: http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1060-12
*Zakon Ukrainy pro osvitu [Law of Ukraine "On Education"] [E-sourse] Access mode:* http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1060-12
4. Михальцова Л.Ф.Феномен понятия "ценность" и его генезис в психолого-педагогических исследованиях // Педагогическое образование и наука, №5, 2009.
*Mikhaltsova L.F. Fenomen ponyatiya tsennoct i yego genesis v pcihologo-pedagogicheskih issledobaniyah ["Value" phenomenon and its genesis in psychological and pedagogical researches] // Pedagogicheskoe obrazovanie i nauka, №5, 2009.*
5. Національна доктрина розвитку освіти України в 21 столітті // Освіта України № 33, 2002.
*Natsionalna doktryna rozvytku osvity Ukrainy v 21 stolitti [National doctrine of education development in Ukraine in the 21st century] // Ocvita Ukrainy № 33, 2002.*
6. Petre Andrei, Filosofta valorii // Opere sociologice, Bucuresti, Editura Academiei Romine, 1973, p. 168.
*Petre Andrei, Filosofta valorii [Philosophy of values] // Opere sociologice, Bucuresti, Editura Academiei Romine, 1973, p. 168.*
7. Філософський словник соціальних термінів // Під загальною редакцією В.П. Андрущенка – К., Х., 2005. – с. 26-29.
*Filosofskiy clovnyk sotsialnyh terminiv [Philosophical dictionary of social terms] // under general redaction of V.P. Andrushchenko – Kyiv, Kharkiv, 2005 – p.26-29.*
8. Пилиповский В.Я. Педагогическая мысль в странах Запада // Традиции и современность – Красноярск, 1998.
*Pilipovsky V.Y. Pedagogicheskaya mysl v stranah Zapada [Pedagogical thought in Western countries] // Traditsii i sovremennoct, Krasnoyarsk, 1998.*
9. Равкин З.И. Аксиологические аспекты историко-педагогического обоснования стратегии развития отечественного образования // М., Просвещение, 1994. – с. 3-10.
*Ravkin Z.I Aksiologicheskie aspekty istoriko-pedagogicheskogo obosnovaniya strategii pazvitiya otechestvennogo obrazovaniya [Axiological aspects of historic and pedagogical reasoning of the Russian education strategy]// M. Prosveshchenie, 1994 – p. 3-10.*
10. Сластенин В.А., Чижакова Г.И. Введение в педагогическую аксиологию // М., Издательский центр "Академия", 2003.
*Slastyonin V. A. Chizhakova G. I. Vvedeniye v pedagogicheskuyu aksiologiyu [Introduction into pedagogical axiology] // M., Akademia Publishing centre, 2003.*
11. Сластенин В.А. Гуманистическая парадигма педагогичес-кого образования // Магистр, №5, 1995.
*Slastyonin V. A. Gumanisticheskaya paradigma pedagogicheskogo obrazovaniya [Humanistic Paradigm of Pedagogical Education] // Magistr №5, 1995.*
12. Державна національна програма "Освіта (Україна 21 століття)". [Е-ресурс] Режим доступу: http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/896-93-п
*Derzhavna natsionalna programa "Osvita (Ukraina 21 stolittya)" [State National Program "Education (Ukraine of the 21st century)"]. [E-sourse] Access mode:* http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/896-93-п

**Казьмирик С.М. Ценностные ориентации современного украинского образования**

**Аннотация.** Статья определяет понятие аксиология, описывает его эволюцию в философской и образовательной сферах. В статье названы существующие в современной науке главные аксиологические теории, исследуются различные научные подходы к этому понятию, освещены главные аксиологические проблемы в украинской образовательной сфере, выделены главные современные тенденции мирового развития, которые влияют на образование.

***Ключевые слова:*** *аксиология, человеческие ценности, общечеловеческие ценности, педагогические ценности, теория ценностей.*

***Barkáts J.***[1]

# „Növekedési kényszer" az ukrán felsőoktatásban

[1] *Barkáts Jenő, a fizikai és matematikai tudományok kandidátusa, docens, licenzálási és akkreditálási prorektor II. Rákóczi Ferenc Kárpátaljai Magyar Főiskola, Beregszász, Ukrajna*

**Absztrakt**. Az ukrán állami rendelkezések egyre magasabb követelményeket támasztanak a felsőoktatási intézményekkel és az ott dolgozó oktatókkal szemben. Ez állandó szakmai növekedési, valamint publikálási kényszert jelent minden főiskolai vagy egyetemi oktatónak, s nem mindig eredményez valódi tudományos teljesítményt. Növekszik ugyan a tudományos publikációk száma, de az ukrán oktatók, kutatók még mindig ritkán publikálnak nívós tudományos lapokban, ezért többségük munkáját nem vagy alig ismerik a világban. A helyzeten csak egy új ösztönzési rendszer létrehozása javíthatna.

***Kulcsszavak***: *felsőoktatás, kutatás, publikálás, habilitáció, Ukrajna*

**Bevezetés**. Az ukrán felsőoktatás a Bolognai folyamathoz való csatlakozás óta a változások korát éli. Az ország egy ideje úgy próbálja megreformálni a felsőoktatását, hogy az a vállalt kötelezettségeknek is megfeleljen, és a nemzeti felsőoktatási rendszer vívmányait is megőrizze. A rendszerváltás óta a felsőoktatás is a vállalkozói tevékenységek szférájába került, ami számos magántulajdonban levő felsőoktatási intézet megjelenéséhez vezetett, amelyek jó része, a kedvezőbb adókulcsok és elbírálás végett, idővel államosította magát. Ezzel párhuzamosan az állami egyetemeken, főiskolákon csökkent a diákok létszáma, s némely esetben ez az egyes szakok létét veszélyeztette. E kihívásra az állami intézetek fiókintézetek nyitásával válaszoltak. Ez a folyamat ahhoz vezetett, hogy az országban jelenleg nyolcszáznál több felsőoktatási intézmény és óriási képzési túlkínálat van. A gazdasági válság mellett a diákért folyó küzdelem a fő oka a felsőoktatási képzések színvonala romlásának. Ukrajna Oktatási és Tudományos Minisztériuma megpróbál változtatni ezen a helyzeten, és szigorítja a képzési feltételeket. A felsőoktatási képzési feltételek részét az oktatókkal szemben támasztott, képzettségükre, tudományos tevékenységükre vonatkozó követelmények képezik.

E cikk **célja**, hogy ismertesse az ukrán felsőoktatásban dolgozó oktatók tudományos kutatómunkájának formai és mennyiségi követelményeit, azok hatását a szakmai fejlődésükre, valamint a képzés, intézmény akkreditálására, a pedagógusközösség felsőoktatási szegmensének alakulására.

Ehhez az ukrán felsőoktatási normatív dokumentumokat és az ukrán Állami Statisztikai Szolgálat adatait használtuk fel.

**A felsőfokú képzés szerkezete**. Az ukrajnai felsőfokú képzés négy szintből áll. Ezek: az ifjú szakértő – ami felsőfokú szakképzésben szerezhető meg –, a bachelor, a szpecialiszt és a magiszter szint. Viszont a felsőfokú végzettségről szóló diploma csak a három utóbbiban szerezhető meg. Ennek ellenére Ukrajnában a felsőfokú szakképzést is a felsőoktatáshoz sorolták. Sok főiskola, egyetem rendelkezik olyan külön szerkezeti egységgel, ahol felsőfokú szakképzés folyik. A teljes felsőfokú végezettség két egymásra épülő szintből álló képzési rendszerben szerezhető meg. A felsőfokú képzés első lépcsője a bachelor szint, ami Ukrajnában a nappali tagozaton négy, a levelezőn öt éves képzés. A második lépcsőt a teljes felsőfokú végzettséget adó szpecialiszt-, valamint a magiszterképzés jelenti. Ezen a duális állapoton, valószínű, a jövőben, az új felsőoktatási törvény elfogadása után sem történik változás.

Az alapfokozatot nyújtó első képzési szint megfelelő elméleti és gyakorlati felkészítést ad a tanulmányok azonnali folytatásához szpecialiszt vagy magiszteri szinten. A szpecialiszt képzés általában egy, a magiszteri két éves. [1]

Kivételt képez az egységes képzés, ami a mesterfokozat megszerzésével zárul. Ilyen az orvosi, a jogi és a nemzetbiztonsági szak, ahol a képzés öt-hat éves. A szpecialisztképzés a gyakorlati, a magiszteri a kutatói és felsőoktatási feladatok ellátására készíti fel a diákokat. A szpecialiszt vagy magiszteri diploma feljogosít a PhD (Ukrajnában aspirantúrának nevezett) képzésbe való felvételre.

A képzési rendszer szerkezetének megfelelően az ukrán felsőoktatási intézményeket, függetlenül attól, hogy állami vagy magánintézetről van szó, négy szinthez sorolja az állami szabályozás. Az I. szinthez a felsőfokú szakiskolák, a II. szinthez a BSc, a III. szinthez a szpecialiszt és a IV. szinthez a magiszteri képzést folytató intézetek tartoznak, függetlenül attól, hogy szerepel-e a nevükben az egyetem, főiskola vagy akadémia szó.

Mivel a felsőfokú végzettség a II., a III. és a IV. szint intézeteiben szerezhető meg, az olyan oktatási intézményekkel és oktatóikkal szemben, ahol BSc, SSc vagy MSc képzés folyik, más követelményeket támaszt az oktatási tárca, mint az I. szint intézeteivel szemben. Ennek megfelelően az oktatókat két külön kategóriába sorolják: az alacsonyabb szinten ezeket pedagógiai, míg a magasabban – tudományos-pedagógiai munkatársnak tekintik. Különböző elvárásoknak kell megfelelniük, de az intézményekkel szemben is támasztanak az oktatók összetételére vonatkozó követelményeket.

**Az elvárások**

Előbb vizsgáljuk meg **az intézmény szempontjából** a kérdést.

Az ukrán rendelkezések értelmében a felsőoktatási intézet rektorának nagydoktori fokozattal és professzori címmel kell rendelkeznie. Az MSc képzést folytató tanszék vezetőjének nagydoktori fokozattal és professzori habilitációval, míg az SSc képzésnél kandidátusi fokozattal és docensi habilitációval kell rendelkeznie. A BSc képzést folytató tanszék vezetőjének elegendő a tudományok kandidátusa fokozat. [2]

A BSc képzésben az előadások 75%-át, az SSc képzésben 85%-át, az MSc képzésben 95%-át tudományok kandidátusa, illetve habilitált docens kell hogy tartsa. A BSc képzésben az előadások 10%-át, az SSc képzésben 20%-át, az MSc képzésben 40%-át főállású nagydoktornak, illetve habilitált professzornak kell tartania. Szerencsére a magasabb szintű képzésben kevesebb az előadás és rövi-

debb a szorgalmi időszak, így könnyebben érhető el a megfelelő arány. Könnyítést jelent, hogy az olyan oktató által tartott előadások fele, aki az intézetnél több mint tíz éve dolgozik, kandidátusi fokozattal és docensi habilitációval rendelkezik, valamint egy monográfiának vagy abban egy fejezetnek önálló szerzője, a százalékszámításnál professzor által tartott előadásként számolható el. Hála ennek a BSc képzés, a 10%-os professzori arány ellenére, akár habilitált professzor nélkül is megvalósítható. [2]

De nem ez az egyetlen dimenzió, ahol hasonló követelmények jelennek meg. Már az SSc képzésben 25 diákonként egy főállású nagydoktor, illetve habilitált professzor megléte a követelmény. Ha a képzés nem felel meg ezeknek az elvárásoknak, a szak egyszerűen nem éli túl a soros ellenőrzést vagy akkreditálást. Ez komoly terhet jelent a kisebb intézetek költségvetése számára. Ezért ezek sokszor csak az akkreditálás évében alkalmaznak tudományos fokozattal és címmel rendelkező – többnyire már nyugdíjas – oktatót. A közeljövőben, valószínű, már ez sem jelent megoldást. [2]

Az egyetemek akkreditálásánál a kandidátusi és a nagydoktori képzések hatékonysága meghatározó szerepet kap. [3]

Az új Oktatási Törvény tervezete az egyetem akkreditálásánál egy tucat doktori tanács meglétét feltételezi, ami mellett természetesen doktori programok, aspirantúra is működik. Annak ellenére, hogy a tervezetet még nem fogadták el, az már most is az intézményi növekedést ösztönzi. [4]

De, mint minden „éremnek", ennek is van másik oldala: **az oktatók kötelezettségei és érdekei**.

A főiskolák és az egyetemek oktatói az oktatás mellett kötelezően tudományos munkával, kutatással is foglalkoznak, még akkor is, ha ennek a szervezeti, anyagi háttere nem biztosított. Ettől a karrierje jobban függhet, mint tanári munkájának hatékonyságától. És ez többnyire így is van. A ranglétra csúcsáig, általában, a következő lépcsőfokokat kell „megmászni": gyakornok, tanársegéd, tanár, docens, professzor. A két első beosztás gyakorlati és szemináriumi foglalkozások vezetésére jogosít fel, és betöltéséhez a megfelelő, többnyire szpecialiszt végzettség is elegendő. A tanári beosztásban a gyakorlati foglalkozások vezetése mellé az előadások tartása is társul. Betöltéséhez magiszteri diplomával kell rendelkeznie a jelöltnek. A két utóbbihoz megfelelő tudományos fokozat és cím, habilitáció is szükségeltetik. A docensi beosztáshoz többnyire elegendő a tudományok kandidátusa, a professzorihoz a nagydoktori tudományos fokozat. A docensi beosztás 25%-os fizetésemelést jelent, a professzori 33%-osat. Amennyiben a beosztásba került oktató két éven belül nem szerzi meg docensi, illetve a professzori habilitációt, úgy továbbra is megmaradhat a beosztásában, de alacsonyabb fizetési kategóriába kerül, illetve kerülhet. Az ilyen kollégát az is ösztönzi, hogy a habilitációs eljárás indítását csak azután szorgalmazhatja, ha már legalább 5 évet dolgozott docensi vagy professzori állásban. Tehát szükséges, hogy továbbra is a beosztásában maradjon. Ha szerencséje van, és az intézmény vezetősége szakértelemmel látja el a teendőit és gondot visel az intézmény fejlesztésére s racionálisan jár el, a jelölt a docensi beosztást még a kandidátusi fokozat elnyerése előtt néhány évvel korábban megkapja. Így sokkal hamarabb elindítható a habilitálási eljárás. [5]

Kandidátusi disszertáció csak akkor kerülhet védésre, ha eredményeit legalább öt, szaklapban megjelent cikkben már publikálta a szerző. Ebből az egyik kötelezően egy külföldi szaklapban kell hogy megjelenjen. Nagydoktori disszertáció csak akkor kerülhet tudományos tanács elé, ha eredményeit legalább 20, szaklapban megjelent cikkben publikálta a szerző, amiből 4 kötelezően külföldi szaklapban publikált cikk. Emellé jön még egy társszerzők nélkül publikált monográfia és kéttucatnyi konferencia-előadás tézise. [6]

A kandidátusi fokozat megléte lehetővé teszi a docensi habilitációt, a nagydoktori a professzorit. Az első öt, a második 10 további cikk, monográfia publikálását, kandidátusjelöltek témavezetését (tehát újabb publikációk generálását) jelenti. [7]

Az intézményben folyó kutatómunka hatékonysága fontos mutató a rangsorolásnál. Ennek egyik összetevője a szaklapban megjelent publikációk száma. A tudományos kutatómunka eredményességét is publikációban mérik. Az intézmény IV. szintű akkreditáláshoz szaklap és doktori iskola megléte szükséges. Így a kör bezárul. A publikálási-védési-akkreditálási eljárások egymás hatását erősítik: egyre több publikáció születik, egyre több publikálási lehetőségre van szükség. Mindez állandó publikálási kényszert jelent az oktatók számára.

2012-ben – az Állami Statisztikai Szolgálat adatai szerint – Ukrajnában 33640 aspiráns volt, ami a 2011-es adatokhoz képest gyakorlatilag nem változott (–1,6%). A nagydoktori képzésben részt vevők száma viszont 11,2%-kal nőtt, és elérte a 1814 főt. Mintegy 90%-uk képzését az állam finanszírozta. [8]

A kandidátusi képzést 8499-en fejezték be. 2012-ben minden negyedik aspiráns sikeresen megszerezte a kandidátusi diplomát. A nagydoktori képzést 424-en fejezték be, és minden harmadik végzős szerzett nagydoktori diplomát. [8]

Az akkreditálási huzavona ellenére gyakorlatilag nem változott a képzési helyek száma. Kandidátusok képzése 521 helyen folyt, ebből 270 kutatóintézetekben, 251 felsőoktatási intézetben. [8]

2012-ben – az Állami Statisztikai Szolgálat adatai szerint – Ukrajnában 15592 volt a nagydoktorok száma, ami 4,7%-os növekedést jelent 2011-hez képest. 698-an szereztek nagydoktori diplomát. Ebből 34,2% vezető, 31,1% professzori, 22,1% docensi, 9,3 kutatói beosztásban dolgozott. Társadalomtudományokból 41,5%, humán tudományból 9%, természettudományból 14,2%, orvostudományból 16,2%, mezőgazdasági tudományból 2% kapta meg a legmagasabb tudományos fokozatot. [8]

2012-ben a nagydoktorok 96%-a rendelkezett professzori habilitációval. Kétharmaduk oktatási intézményben dolgozott. A pedagógus szakma a felsőoktatásban is elnőiesedik. Érdekes módon ezzel összefügg az is, hogy a nagydoktori fokozattal rendelkező férfiak száma 2,5%-kal, míg a nőké 11,6%-kal nőtt. A professzorasszonyok száma 9,4%-kal növekedett, a docenseké pedig 19,1%-kal. [8]

A számos védés ellenére alig változik a nagydoktorok átlagéletkora: a férfiaknál 62, a nőknél 56 év. [8]

Ezek az adatok egyértelműen bizonyítják, hogy még azok is, akik már vezetői beosztásban dolgoznak, s majdnem elérték a nyugdíjkorhatárt, szüntelenül komoly pub-

likálási kényszerrel birkóznak a magasabb elismerés és éves beszámolók miatt.

**Zárszó helyett.** Ukrajnában a publikációkért mintegy 1500 szaklap verseng, amiknek hála, már nem kell sokáig várni egy-egy cikk megjelenésére. A szerző ehhez, az esetek túlnyomó többségében, az intézetétől semmiféle támogatást nem kap. Közben az oktatónak évente 250 óra előadást kell tartania, amit általában gyakorlati foglalkozások is kiegészítenek. Az eredmény: a megjelent cikkek számának növekedése mellett, az ukrán oktatók, kutatók nagyon ritkán publikálnak nívós tudományos lapokban, többségük munkáját nem vagy alig ismerik a világban. A helyzeten csak egy új ösztönzési rendszer létrehozása javíthatna. De erre, reméljük csak átmenetileg, az ukrán felsőoktatásnak most nincs lehetősége.

## IRODALOM
## (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)


1. Barkáts J. Az ukrán tanárképzés sajátosságai [*Peculiarities of the Ukrainian teacher training*] / Zborník III. Medzinárodnej vedeckej konferencie University J. Selyeho „Veda a vzdelávanie na podporu vzdelanostnej spoločnosti“, Komárno, 5.–6. septembra 2011. – Vídavateľ: Universita J. Selyeho, 2011. – S. 223-231.

2. Наказ Міністерства освіти і науки України N 847 від 24.12.2003 Ліцензійні умови надання освітніх послуг у сфері вищої освіти // [E-sourse]. Access mode: http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z1448-11

*Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrayiny N 847 vid 24.12.2003 Litsenziyni umovy nadannya osvitnikh posluh u sferi vyshchoyi osvity [Licensing Terms of educational services in higher education].*

3. Постанова Кабінету Міністрів № 978 від 9 серпня 2001 р. Про затвердження Положення про акредитацію вищих навчальних закладів і спеціальностей у вищих навчальних закладах та вищих професійних училищах // [E-sourse]. Access mode: http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/978-2001-п/paran18#n18

*Postanova Kabinetu Ministriv № 978 vid 9 serpnya 2001 r. Pro zatverdzhennya Polozhennya pro akredytatsiyu vyshchykh navchal'nykh zakladiv i spetsial'nostey u vyshchykh navchal'nykh zakladakh ta vyshchykh profesiynykh uchylyshchakh [Approval of the Regulations on the accreditation of higher education institutions and professions in higher education and higher vocational schools].*

4. Проект Закону про вищу освіту // [E-sourse]. Access mode: http://w1.c1.rada.gov.ua/pls/zweb2/webproc4_1?pf3511=45287

*Proekt Zakonu pro vyshchu osvitu [Draft Law on Higher Education].*

5. Наказ Міністерства освіти і науки України N 557 від 26.09.2005 Про впорядкування умов оплати праці та затвердження схем тарифних розрядів працівників навчальних закладів, установ освіти та наукових установ // [E-sourse]. Access mode: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z1130-05

*Nakaz Ministerstva osvity i nauky Ukrayiny N 557 vid 26.09.2005 Pro vporyadkuvannya umov oplaty pratsi ta zatverdzhennya skhem taryfnykh rozryadiv pratsivnykiv navchal'nykh zakladiv, ustanov osvity ta naukovykh ustanov [On the regulation of wages and conditions of approval of the scheme tariff categories of employees of educational institutions, educational institutions and research institutions].*

6. Постанова Кабінету Міністрів № 567 від 24 липня 2013 р. Про затвердження Порядку присудження наукових ступенів і присвоєння вченого звання старшого наукового співробітника // [E-sourse]. Access mode: http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/567-2013-п

*Postanova Kabinetu Ministriv № 567 vid 24 lypnya 2013 r. Pro zatverdzhennya Poryadku prysudzhennya naukovykh stupeniv i prysvoyennya vchenoho zvannya starshoho naukovoho spivrobitnyka [On approval of the awarding of degrees and the academic rank of Senior Scientist].*

7. Постанова Кабінету Міністрів N 1149 від 27 грудня 2008 р. Про затвердження Порядку присвоєння вченого звання професора і доцента // [E-sourse]. Access mode: http://zakon4. rada.gov.ua/laws/show/1149-2008-п

*Postanova Kabinetu Ministriv . N 1149 vid 27 hrudnya 2008 r. Pro zatverdzhennya Poryadku prysvoyennya vchenoho zvannya profesora i dotsenta [On approval of the academic rank of professor and associate professor].*

8. Наукова та інноваційна діяльність в Україні. Статистичний збірник / Відповідальний за випуск І.В. Калачова. – ДП „Інформаційно-видавничий центр Держ-стату України”, Київ, 2013. – 287. / [E-sourse]. Access mode: http://ukrstat.org/uk/druk/publicat/kat_u/publnauka_u.htm

*Naukova ta innovatsiyna diyal'nist' v Ukrayini. Statystychnyy zbirnyk [Research and Innovation in Ukraine. Statistical Yearbook] / Vidpovidal'nyy za vypusk I.V. Kalachova. – DP „Informatsiyno-vydavnychyy tsentr Derzhstatu Ukrayiny”, Kyyiv, 2013. – 287.*


**Borkach E.I. «Incentives» of professional development of teachers in Ukrainian higher education**

**Abstract.** The Ukrainian higher education put forward higher requirements for teachers . However, this is not always accompanied by a real scientific growth. Most Ukrainian scientists rarely publish their findings in the prestigious scientific journals , and therefore remain unknown in the world. The situation can be changed only with the introduction of a new system of incentives.

***Keywords** : Higher education , science, publishing , Ukraine*

**Боркач Е.И. «Стимулы роста» в украинском высшем образовании**

**Аннотация**. В украинском высшем образовании выдвигаются все более высокие требования к преподавателям. Однако это не всегда сопровождается реальным научным ростом. Большинство украинских ученых довольно редко публикует результаты своих исследований в престижных научных изданиях, и поэтому остаются неизвестными в мире. Ситуацию может изменить только новая система стимулирования.

***Ключевые слова**: высшее образование, наука, публикации, Украина*

***Ihnatyeva O.S.*[1], *Koval S.M.*[2], *Uskova L.V.*[3]**

# Progressive Application Methods of Foreign Language Teaching for University Students of Technical Specialties in Ukraine

[1] *Ihnatyeva Olha Serhiivna, CSc in Philosophy, associated professor*
[2] *Koval Svitlana Mikolaivna, CSc in Pedagogy, associated professor*
[3] *Uskova Larisa Valentinivna, CSc in Economics, associated professor.*
*Cherkassy State Technological University, Cherkassy, Ukraine*

**Abstract.** The article deals with the problem of successful usage of foreign language teaching progressive methods for university students of technical specialties in Ukraine. The major didactic functions (cognitive, developing, research, communicative) by means of computer technologies in the learning process are determined. The effectiveness and the expediency of innovative approaches usage in the process of foreign language study to improve the quality of students' education are analyzed. The ways of informational technology application in the system of Ukrainian higher education are characterized. The effectiveness of learning foreign languages through innovative approaches and devices is analyzed and the characteristics of modern multimedia technologies in foreign language teaching are clarified. The restructuring of high school requires not only revision and improvement of general education according to new challenges of modern society but it also requires the change of educational processes methods. According to this it is important and necessary to use multimedia educational technologies. In the process of learning, multimedia education primarily presumes the usage of videos in the work with different computer programmes as well as making special presentations on the topic given through the usage of technically oriented audio and video information. The usage of computers in the process of teaching foreign languages increases the intensity of educational process. The factor determining successful application of informational technologies is teacher's work with scientific and methodical support. The examples of multimedia technology usage are shown. The attention is paid to the multimedia presentation, its characteristic features and peculiarities.

***Keywords**: multimedia technology, computer, foreign language, education, modern methods of teaching, innovative approaches in teaching.*

Introduction. Changes taking place in the Ukrainian society today require a deep restructure of educational and psychological sciences to meet the new realities of modern life, the new prospects for socio-economic and technological development of Ukraine. The modern system of education is constantly updating and changing. The important factor determining the nature of changes in the educational system is the technological progress which cannot be imagined without computer technologies. Currently the distance between new technological developments and education is reducing. Modern educational computer software (electronic books, manuals, hypertext information and reference systems - catalogues, reference books, encyclopedias, testing and modeling software simulators, etc.) is based on multimedia technologies. Today, the world change information rate is very high, that is why the problem of a student optimal knowledge system formation and his way of life, the forming of information competence provides his education versatility. To solve these problems, the computer software supply of educational process plays an important role. To improve the foreign language learning process multimedia devices are used greatly nowadays. Multimedia software training courses activate the cognitive activity of students, transforming ordinary lessons into an interesting trip to foreign countries. Thus, the multimedia technology in teaching is a unique tool which increases active student thinking and communication skills in social practice.

Recent research and publications' analysis. The modern multimedia educational technology problems are investigated in researches of famous scientists around the world such as J. Gapon, V. Laudis, E. Maslyko, E. Nosenko, A. Paly, K. Brucher, M. Collins, M. Simonson, A. Thompson and others as the didactic peculiarities of multimedia technology usage in foreign language teaching play an important role.

Goals. The article is aimed to clarify the characteristics of modern multimedia technologies in foreign language teaching and to analyze the effectiveness of learning foreign languages through innovative approaches and devices.

The main material. Modern educational model is difficult to imagine without the usage of new multimedia technologies for foreign language learning. Modern multimedia devices (MMD) and multimedia teaching technologies (MTT) are widely used.

MMD is a set of software training teaching methods, which can be divided into:

– computerized educational systems (software and hardware systems and training, methodological devices, providing the active dialogue interaction between a computer system and a student);
– expert education systems (certain knowledge of the subject area, designed to assist teachers in their teaching and students in their learning);
– training data base and training knowledge base (can form a set of multimedia data for a given class educational objectives and carry out selection, sorting, analyzing and processing of these data sets);
– educational computer communication networks.

MTT is a variety of computer technologies that combine traditional static visual information (a text, graphics) and dynamic information (language, music, video, and animation), causing simultaneous effects on visual and auditory senses of students. Introduction of MTT significantly improves the quality of educational material presentation and the efficiency of its absorbing, enriches the content of the educational process, increases the motivation to learn foreign languages, creates the conditions for a closer cooperation between a teacher and students.

The restructuring of a high school requires not only revision and improvement of general education according to new challenges of modern society but also requires the change of educational processes methods. According to this it is important and necessary to use multimedia educational technologies.

Multimedia technology usage is appropriate at any stage of the subjects learning and at any stage of the lesson while explaining new material, revising, controlling [3].

Movies, radio, television visual and audio books as well as other hardware are an advanced and powerful source of educational information and an effective means of socialization.

The main feature of computerized approach is availability of electronic information environment which includes modern information data basis, hypertext and multimedia, simulation training, e-communications (nets), an expert system.

New impulse of informatization in education causes the development of informational telecommunication networks. Internet provides an access to gigantic amount of information which is stored in different parts of our planet.

The main feature of internet technologies is that they offer huge sources of information as basic information or network servers, immediate information, which is send by an E-mail, different data basis of well-known libraries, scientific and educational centers, museums, information about CD's, video and audiotapes, books and magazines which are distributed by on-line shops [1].

Didactic opportunities and methodical variants for the usage of multimedia teaching tools are quite verified. They can be used in completely different situations (before or after a theme covering at the beginning or the end of the lesson (as a whole or in fragments, in connection with other teaching devices, etc.). Didactic functions of multimedia devices make methodological variants of usage be possible. From the other point of view, the chosen teaching methodic for a lecture or a practical lesson can define a didactic function of multimedia devices in certain teaching situations.

Among the major didactic functions that must be implemented by means of computer technologies in the learning process the following ones are determined:

– Cognitive (using computer technology and the Internet, we can obtain any necessary information, such as the one stored on the hard drive of its own computer database as well as that placed on CD-ROM drives or relevant internet pages);

– Developing (the opportunity is given to consider the typological age and individual abilities of students to identify and develop potential and personal needs of student sat the same time to correct deficiencies in the development of their skills and abilities. Working with various computer software, in addition to the intensification of the literary capabilities of a personality, contributes to the development of necessary cognitive processes such as perception, logical thinking, memory, imagination);

– Research (based on a wide range of information provided by computer technologies; today's students prepare diverse works of the research nature on individual topics themselves. Students have the opportunity to participate in the literary search groups, online competitions, perform creative work of various kinds, create their own creative projects, develop reports, essays, student presentations, publications, web-sites, explore certain issues, present their research on various Internet Contest, projects, conferences, forums);

– Communicative (during the exchange of information between students, specific virtual unity is created, everyone has a real opportunity to enter a site of popular modern artists, they are able to compare different views, evaluate them, to form their positions) [2].

The main purpose of informational education is the creation of free success to the cultural educational and scientific information for teachers and students. The factor that determines successful application of informational technologies is teacher's work with the scientific and methodical support.

The examples of multimedia technology usage are based on their implementation for students of ETDF (Engineering Technology and Design Faculty), "Cars and Automobile Economy" specialty, ChSTU (Cherkasy State Technological University), Ukraine. Among the topics studied there is the lexical theme as "Means of Automobile Safety Restraint". Studying this topic students learn more about different means of automobile safety restraint (airbags, seat belts, etc.). Using this topic as the example, a teacher has the opportunities to introduce the new material through the implementation of innovative computer technologies.

Through the usage of electronic interactive board, a teacher is able to present the information about each individual safety tool in different color. With the help of the computer programme PowerPoint it is quite possible to develop a great number of lexical exercises to get acquainted with the subject studied. If students are not sure about the translation of at least one of the phrases, they can start debating in a foreign language discussing different types of safety tools. This can be done without the usage of multimedia technology but multimedia technologies precisely themselves, promote the visualization and structuring of exercises, and this in its turn increases the motivation and interest of students as well as modernization of the learning process, thus making it purposeful, active and accessible.

On the other hand, having got acquainted with a new lexical subject, and having learnt new highly specialized lexical material, students can move further on to a wider range of different lexical tasks. For example, having a scheme of a certain safety tool on the screen students have to describe it, giving a full description and indicate the working mechanical peculiarities of the given device. To practice spelling, the teacher can give students a writing assignment to describe a particular security tool, looking at the screen where there is a scheme and possibly keywords. In practice dialogic speech can offer students (before this dividing them into subgroups) the list of advantages and disadvantages of product safety and convince opponents that this tool is more reliable and necessary in any car.

On the lessons of the professionally oriented foreign language with the help of the computer device, with the help of multimedia presentation precisely, students are able to get acquainted with the automobile and its components. Having viewed different videos which describe the bases of automobile assembling production and the organization of the production on plants, students can find out the core meaning of the notion "technological process". It should be noted that before the work beginning over the presentation it is quite necessary to acquire the main un-

derstanding of what will be discussed. The presentation should be brief, clear for understanding and compositionally complete.

It should be noted that the stages of educational multimedia presentation preparation are a structuring of educational material, a script writing, a design development of a presentation, preparation of media fragments (texts, images, videos, write audio fragments), choosing of musical accompaniment, the test checking of a final presentation.

The important point is the distribution of educational material on slides. It must be represented in portions, available to read. It is illogical to place a lot of information on one slide, even if it is closely related subject matter stated on it. The presentation of information using PowerPoint is also a self- selected material and the usage of this program provides the opportunity to cover all types of students' speech activity (writing, reading, speaking, listening and translation).

However, when a multimedia presentation is being created, not only relevant principles of classical didactics, but also specific approaches of computer multimedia presentations should be taken into consideration [4].

The usage of the digital mode of transmission of video and audio material allows to apply operatively to the desired fragment of educational film that enables multiple repeating of important fragments.

The given examples show the vivid usage of multimedia technologies for students of technical specialties. Through the improving and implementation of modern information technologies teachers can make the tasks more complicated not only for students but for themselves as well using more complex aspects and features of innovative multimedia technologies in teaching the foreign language of professional orientation.

One of the characteristic features determining the rank of any higher educational institution is the student mobility. Education abroad, students' exchange, summer schools are quite possible according to current processes of globalization taking place in the modern world. More and more people are involved into communication interaction with foreigners which requires in its turn the knowledge of know foreign languages.

The professionally orientated foreign language teaching is a highly-specialized and professionally oriented branch of foreign language teaching. The usage of technological innovations in the teaching of foreign languages is getting expedient. Now it is quite possible to work out the lexical material preciously oriented onto the subject studied rejecting all the unnecessary information.

In the process of learning multimedia education primarily presumes the usage of videos in the work with different computer programmes as well as making special presentations on the topic given through the usage of technically oriented audio and video information.

Comparing the traditional teaching with the multimedia one, the later has the advantages of visibility (access to information), the ability to observe the machinery mechanisms' movements, animation sound support (if required), the ability to repeat the recording of teacher's actions several times, the interesting manner of information presentation, the access to internet connection (global and local), shortened time period for lexical material learning, the opportunity to compile textual graphical and video information according to a specific topic for any discipline.

Multimedia information stands out because of its preciseness, pithiness, accessibility. While working with it students learn to analyze, express their own opinion, and improve their skills to work with a computer. If the usage of multimedia technologies is well thought out, lessons will be imaginative, vivid, interesting, and lively. It will give students the possibility to work in pairs and groups. Thus, each student gets the chance to work due to his own speed choosing the tempo to absorb the information completely.

Such interactive multimedia programmes as "Learn and Speak English", "Trolley Dash", "Sing and Learn English", "Bridge to English", "Triple Play Plus", "American English We Talk Business", "My First ABC", "A Map Guide to the USA", "All London", "Bridge to English", "English. Step By Step", "A Map Guide to Ireland and Great Britain", "TOEFL Test", "English. The Way to Perfection "," English Grammar in Use"," Hangman" are often used today by teachers of Cherkassy State Technological University in the process of foreign language teaching. These programmes are among the most effective because they can be applied to almost every topic of a textbook material on the lesson as a helpful tool in the introduction of a new lexical or grammatical material.

Conclusion. Thus, modern educational processes can hardly be imagined without multimedia technologies which make it quite possibly to use a textual information, graphics, video and animation in the interactive format and makes the computer usage in the educational process more effective. Though, multimedia programs for most of the Ukrainian higher educational establishments are rather expensive for the development of which it is necessary to combine the knowledge and efforts of not only specialists in a given professional area but teachers, psychologists and programmers, as well as artists, sound engineers, writers, editors and other specialists.

The usage of computers in the process of teaching foreign languages increases the intensity of educational process. Much more information is acquired than while through traditional education.

Modern multimedia educational tools open an access to alternative informational sources for students, increases efficiency of independent work, gives new opportunities for creativity, finding and fixing all kinds of professional skills, allows to realize new forms and methods of teaching. Computers greatly empower teacher's abilities, promotes individualized studying, students' individual activities and allows to adapt educational process to individual characteristics of students.

**REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED**

1. Warschauer, M. Computer Assisted Language Learning: an Introduction. Multimedia Language Teaching. – Tokyo, 1996.
2. Zubenko O.V., Medvedeva S.O. InteraktivnI tehnologiyi navchannya pri vivchenni inozemnih mov v tehnichnomu VUZI / O.V. Zubenko, S.O. Medvedeva // Visnik Vinnitskogo natsionalnogo tehnichnogo universitetu. - 2008.- # 4.- S. 119-122.
3. Novikov S.P. Primenenie novyih informatsionnyih tehnologiy v obrazovatelnom protsesse / S.P. Novikov // Pedagogika. – 2003. – # 9. – S.32-38.

4. Fedorova L.M., Ryazantseva T.I. Sovremennyie teorii metodiki obucheniya inostrannyim yazyikam / L.M. Fedorova, T.I. Ryazantseva. – M.: Izdatelstvo «Ekzamen», 2004. – 320 s.

**Игнатьева О.С., Коваль С.Н., Ускова Л.В. Внедрение прогрессивных методов преподавания иностранного языка для студентов технических специальностей высших учебных заведений Украины.**
**Аннотация**. В статье рассматривается проблема внедрения прогрессивных методов преподавания иностранного языка для студентов технических специальностей высших учебных заведений Украины. Указаны основные дидактические функции в процессе обучения с помощью компьютерных технологий. Проанализированы эффективность и целесообразность использования инновационных подходов в процессе изучения иностранного языка для улучшения качества образования студентов. Дана характеристика путей применения информационных технологий в системе высшего образования Украины. Проанализирована эффективность изучения иностранного языка с помощью инновационных подходов, определены характеристики современных мультимедийных технологий в обучении иностранного языка. Выдвинут тезис необходимости реструктуризации высших учебных заведений путем пересмотра и совершенствования системы образования в целом в соответствии с новыми вызовами современного общества. Подчеркнута необходимость использования мультимедийных образовательных технологий; использование компьютера в процессе преподавания иностранного языка повышает интенсивность учебного процесса. Приведены примеры использования мультимедийных технологий. Установлена важность использования мультимедийной презентации, указаны ее характерные черты и особенности.
***Ключевые слова**: мультимедийные технологии, компьютер, иностранный язык, образование, современные методы преподавания, инновационные подходы преподавания.*

***Korchagina G.S***[1]

## Pedagogical conditions for forming intellectual and creative skills of the future musical art teachers

[1] *Korchagina Ganna Sergeyevna, Lecturer, Department of Music and instrumental training*
*Kharkiv National Pedagogical University named after G.S Skovoroda, Kharkiv, Ukraine*

**Abstract.** The methodological meaning of “pedagogical conditions” has been analyzed and disclosed in the article. The pedagogical conditions for forming intellectual and creative skills of the future musical art teachers have been defined.
***Keywords:** conditions, pedagogical conditions, intellectual and creative skills.*

Modern Ukrainian theory and practice of art education are aimed at forming multifunctional specialists who are able to combine organizational, pedagogical, educational, performing activities and get modern music information technologies. The ability of children to express their own attitude to the art and development of the child's needs in dealing with the art depend upon the musical art teacher in a great measure. The new approaches to formation of the professional qualities of the specialists are necessary at the stage of forming intellectual and informative civilization. A share of intellectual activity which has been growing from year to year sets the development of intellectual and creative skills as one of the important tasks.

In psychology the theoretical foundations of the problem of forming of intellectual and creative skills and abilities were investigated by H. Eysenck, D. Wechsler (the problem of psychometric researches of intelligence); D. Bogoiavlenska (the relationship between creative thinking and abilities of the personality, the principles of learning the personality’s creative activity; V. Moliako (an algorithm of solving creative tasks by the schoolchildren); J. Piaget (the level of formedness of cogitativity); S. Rubinshtein, O. Leontiev (the psychological theory of intellectual activity); B. Teplov (the psychology of creativity); M. Kholodna (the researches on psychology of intelligence).

The problem of intellectual skills is described in researches made by L. Vygotsky, P. Galperin, Ye. Kabanov-Meller, N. Menchynska, V. Palamarchuk, T. Shamova, I. Yakimanska and others.

The problem of intellectual skills got wide coverage in the works made by Yu. Aliev, V. Borev, D. Gilford, L. Grekov, N. Kuzmin, V. Orlov, Ya. Ponomariov, G. Rosen, L. Spirin, A. Stasov, K. Stasovska, M. Stepinsky, N. Fedorenko, M. Frumkin and others.

The research of the problems of the teacher-musician’s professional growth was made by A. Bolgarsky, I. Grinchuk, G. Didych, V. Driapika, G. Padalka, O. Rudnitska, O. Shcholokova.

A lot of researches made by the scientists were devoted to pedagogical, organizational, methodological and other conditions of training future music teachers. However, the conditions for forming the intellectual and creative skills of music teachers have not been learned enough, so consideration of these conditions is the purpose of this article.

The concept of “condition” in philosophical meaning: condition is a collection of objects (things, processes, relationships), which are necessary for appearing, existing or modifying this object [4, p. 286]. There is no the only interpretation of the meaning “pedagogical condition” in the teaching literature. V. Stasiuk defines the pedagogical conditions as the circumstances on which the integral teaching process of professional training of the specialists depends and exists and which are mediated by activity of the personality, a group of people. [8, p. 98]. In the education and pedagogy dictionary the word “condition” is described as a combination of variable, natural, social, internal and external influences which affect the physical, mental and moral development of a person, his behavior, education and training, personality formation. [7, 36].

The researchers have paid much attention to learning pedagogical conditions and they attached considerable importance of their influence towards the training process. For example, Yu. Babansky noted that “The effectiveness

of the pedagogical process expectedly depends on the conditions in which it exists" [1, p. 78]. Based on the theoretical material and practical experience we have found the following pedagogical conditions of forming the intellectual and creative skills of the future music teachers, namely: obtaining experience of professional environment, creating a situation of success, independent selection of repertoire by the students under the guidance of their teacher.

Let us consider these conditions in more details. The learning of experience of professional environment involves a complex of various conditions which directly influence on personality of a person when acting in his own professional capacity. We place a high priority on learning pedagogical opinion of the famous musicians, composers. One of the main purpose of training is cognitive interest - special selective orientation of the personality towards the learning process; its selective nature expressed in a particular subject knowledge area, as the researchers used to say. The person intends to enter this area in order to learn and obtain its values. For this purpose we suggest making research and development projects in groups in which several students learn the character of the famous pedagogues musicians from different perspectives.

The important condition which can change attitude of the students towards their study, stimulate their learning interest, captivate by a subject is creation of the situation of success. It is based on generally psychological condition according to which success is a motivation to further activity, it provides an atmosphere of friendship and mutual assistance, certainty and feeling of safety. Creation of the situation of success is extremely important for effectiveness of musical and teaching process. Using the situation of success affects favorably working tonus, encourages efficiency of learning, as well as promotes a student to feel himself as personality and, thus, to ensure success in study. A. Belkin considers success as a complicated phenomenon which is considered to be optimum ratio between expectations of people, personalities and results of their activity from social-psychological point of view; and from the psychological point of view - a feeling of joy and satisfaction from the fact that the result which the personality worked toward either meets his expectations or exceeds them. Based on this condition, the stable feeling of satisfaction which promotes to increase self-esteem level and self-respect can be formed. From the pedagogical point of view success is a task-oriented and organized combination of the conditions under which the possibility to reach significant results can be created both for the specific personality and for the team at large. [3]. Such situations of success can be created in two forms: when solving ordinary tasks in the class of main musical instrument or in the accompanist class and during performances. L. Barenboim notes: "Affirmation of confidence, belief in importance to overcome difficulties, self-belief are of the great importance for the quality of mechanical work made by a student." [2]. When preparing for the performance the artificial creating of state close to the scenic one can be a great help. In case of poor certainty or failure it can be possible to apply a method of role-playing training. The meaning of this method is that a student who feels worried too much before the performance and, despite his state of being, starts playing a role of a different person putting aside his personal qualities and getting into character of a well-known musician who is confident in himself and fears nothing. At first it is reasonable to learn experience of professional environment. The teacher's psychological condition also plays a major role. The teacher is obliged to encourage, be a kind of psychotherapist. He can proceed with a strategy of closing his eyes to small mistakes and make a student believe in success of his actions. The teacher's authoritarianism does not encourage creation of this situation. In case of not very successful performance the teacher should draw the student's attention to other performances when he made a success rather than dwelling upon unpleasant memories of his failure. Only pleasant emotions will displace his fears because at that moment his attention will be drawn to more important matters. In order to check the influence of stage fright on performance quality, as well as to discover weak sides which can be seen in case of increase in anxiety, the method of imagining that the student performs in front of the very demanding board or audience can be applied. The music can be recorded on the tape recorder. When performing it is necessary to get ready for any surprises and, if any, to go on playing without making a stop as if being at the performance. A. Goldenwiser used to say to his students: "Let this situation be rare but the most important in the course of work." [5, c.110]. The repeated play with application of this method decreases anxiety impact on performance. While using the role playing method, the student gradually comes closer to the situation of his public performance starting from the individual lessons and finishing with his playing among his friends. It is necessary to play a piece of music or a program repeatedly because in case of frequent and regular performances the organism can adjust to difficult situations, and the person can learn how to get through the stage fright. The special problem for the student can be overcoming his stage fright or creating "optimized concert state". Every musician describes his best concert state in a different way. Having analyzed and remembered the feelings coming before the successful performance, it is essential to create the same state knowingly before the next performance. In the opinion of teachers – musicians, the successful performance "onstage" which means even performance among friends, influences study positively, it is an efficient way of the student's creative development, it creates favorable conditions for forming interest and it is an important method to promote learning.

Another condition is independent selection of repertoire by the students under the guidance of their teacher, it involves independent estimation by a student his personal possibilities and preferences, work with musical and methodical material, listening to music. The selection of repertoire should be oriented to the level of difficulty and the "zone of proximal development". One of the major conditions of efficiency of this method is orientation of repertoire towards the individual peculiarities of the student. When deciding upon this or that piece of music, the teacher should be governed by the following: how this music will stimulate the development of the student's personality. Here it is important both substantive and technical aspect, with highest priority of the first one. The repertoire acts as developing only in the case it will be

within the "zone of proximal development" of the student, in any other circumstances the student will "mark the time" or get the "inferiority complex" due to the very overstated requirements. In our opinion, the selection of repertoire should be based upon meeting the following obligatory requirements:

1. The selection of repertoire is preceded by analysis of the student's possibilities together with the teacher. It is necessary to determine individual technical possibilities of the student: if the student has got the natural technical skills; how easy he can be taught any technique; what technical skills he has got, and what kinds of his technique are less developed (or not developed at all).

2. The music pieces should be of different kinds and belong to various styles and genres.

3. The student should be pleased with the music pieces, they should arouse emotional feedback, it is necessary to support the student's intention to play this or that music piece even if it does not quiet correspond to the level of his musical development and technical skills, but it can match his psychological and emotional state.

4. When selecting the repertoire it is essential to take into consideration that content should take precedence over mechanical virtuosity, but the student should analyze his technical skills himself.

5. The repertoire should be oriented towards the "zone of proximal development" of the student (not exceeding limits of possibility, but high level of difficulty).

6. Alongside with the variety of the repertoire it is necessary to have immersion into the works of the greatest authors (a combination of different forms is possible here – draft learning of the piece of music, priva vista, listening to music with notes, reading the corresponding literature about artistic legacy of this author, and so on.)

The program should be imaginative and diversified in styles. Variety of piano literature allows to choose any kind of program which is diversified in styles, emotional content wise, with due consideration of pre-university tutorial. Performance of music of various genres, forms and styles including jazz, variety show with specific features of modern musical language will promote constant communication with the musical works of the composers of Ukrainian, Russian and foreign classical music, folk art, music culture of the East, early music. But the classical ("golden") pieces of music in the repertoire requiring the real creative attitude to work should be the stable foundation; it grows the true humanism, a proactive approach to life, uncompromising attitude to soullessness and aesthetic hypocrisy. But only classical repertoire is not enough for general musical growth, even in spite of all his value. It should be constantly renewed with the best pieces of the modern works. The familiarization with the works of the classical music composers and modern authors should be balanced. Studying the works of the classical heritage always requires attention to certain traditions with all the variety of alternatives for performing. During performing the modern repertoire it is possible to make own independent interpretation with full responsibility. The modern music differs by its diversity: jazz, rock-and-roll, blues, bit and other kinds of these genres. The serious problem can arise only when the melodies and rhythm become unhesitating and overwhelming demand closing the way to the true aesthetic values. Thus, every piece of music proposed to the performers discloses its most specific features before them, enriching the inner world and expanding the musical horizon. Thus, folk art fascinates by its intonation purity and rhythmical field, simple beauty of poetical images, genre drafts; classical music – depth of content, variety and strictness of forms; modern works – search of new means of musical expression which are assonant with unquiet rhythm of our reality [6,c.13-15].

This condition gives possibility to compensate insufficient level of pre-university tutorial and ensures actual performance of the training program due to working over a great number of methodical literature and listening to the pieces of music.

So, the complexity of the formation of intellectual and creative skills of the future music teachers, its dependence on a number of factors requires a set of pedagogical conditions, in other words, such a combination in which every condition is a basis for the next one. The effectiveness of pedagogical conditions of forming intellectual and creative skills of the future music teachers is determined by their ability to creatively apply their knowledge in unusual situations; to acquire, to use, to rethink creatively.

**REFERENCES**

1. Babansky J.K. Optimization of the educational process. - M.:Education, 1982. – 192 p.
2. Barenboim L.A. The path to playing music. cLeningrad-Moscow: Muzyka, 1979. - 231 p.
3. Belkin S. Situatsiya success. How to create it. M. 1991
4. Encyclopedia of Philosophy: [scientific. Ed. F.V. Konstantinov]. - Moscow: Soviet Encyclopedia ", 1964. -T. 5. - 1964. – 740 p.
5. Masters of Soviet executive shkoly.M., 1961 - 220 p.
6. Nikolaeva A.A. Methods of teaching piano for future music teachers. Textbook. / Nikolaeva A.A. – Kharkiv.: Kharkiv National Pedagogical University named after G.S Skovorody, 2011. -96 p.
7. Polonsky V.M. Dictionary for Education and pedagogy / V.M Polonsky. – Moscow: Higher School, 2004. - 512 p.
8. Stasiuk V.D. Personality-oriented pedagogical relation as a condition to improve training / materials interuniversity scientific conference "Ways of improving the training of military personnel and the formation of professional skills" / / Odessa: Odessa Order of Lenin Institute of the Army. – 2003. –107 p.

**Корчагина А.С. Педагогические условия формирования интеллектуально-творческих умений будущих учителей музыкального искусства**

**Анотация**. В статье проанализирована и раскрыта сущность понятия "педагогические условия". Определены педагогические условия формирования интеллектуально-творческих умений будущих учителей музыкального искусства.

***Ключевые слова:*** *условия, педагогические условия, интеллектуально-творческие умения.*

***Lagutina A.K.***[1]

# Contemporary tendencies in theory and practice of foreign language teaching in EU countries

[1] *Lagutina Anastasia Konstantinivna, senior lecturer*
*German and Roman Philology Department, Humanitarian Institute*
*Borys Grinchenko Kiev University, Kiev, Ukraine*

**Abstract.** this paper overviews the process of creation of the European Union from the historical aspect and follows the way of formation of the contemporary language and language teaching policies according to the up-to-date social tasks and existing problems in theory and practice of foreign language teaching which arouse in correspondingly. At the end of the XX – beginning of the XXI century human community faced the question of "communicative" co-existence of different nations, speakers of different languages, challenges of contemporary world, who have to understand the ideas of each other and to respect national identity. The language or the "mother tongue" is the embodiment of all nation's cultural achievements, it is unique and ethnically peculiar. Each multinational and multilingual state inevitably faces the problem of language policy regulation. Contemporary period is characterized by emergence of a row of suprastate institutions, such as European Union (which Ukraine aims to integrate persistently), Commonwealth of Independent States (where Ukraine is an active member currently). The successful functioning of the institutions of the kind is in a way dependent upon the language policy implemented on their territory.

***Keywords:*** *language policy, multilingualism, foreign language teaching, communicative approach absolutization, intercultural competence.*

Introduction. Actuality of our investigation is caused by the factor that the language policy and the creation of common communicative area are one of the prior vectors of EU activities. The brand-new language reality, which is being created due to intensive migration and powerful informational streams is being determined by prevalence of bilingualism and multilingualism.

The object of the investigation – teaching of foreign languages (English in particular) in the countries-members of EU.

The subject – contemporary trends and problems in the theory of methodology of foreign language teaching on the territory of EU.

The techniques of gathering data included different methods of investigation: analysis of scientific sources on the problem under study, historical analysis, etc.

The aim of research was to consider the approaches of foreign languages teaching (including English) in the countries-members of EU, outline the tendencies of shifting learning priorities and corresponding methods of their realization.

1. Historical aspect of the general overview of European Union as entire English-speaking space. European Union (EU) is not a federation as, for example, the United States of America. It is not, as well, just an organization for co-operation among governments (as the United Nations Organization). European Union is unique in its kind. The countries, which are included in its structure, are left independent and sovereign but through uniting their sovereignity in one they have received such an influence, which each of these countries couldn't have ever obtained by itself alone. In fact, the sovereignity consolidation intends that countries-members of EU delegate a certain part of their privileges in carrying out decisions upon mutually important issues to the common joint institutions in order to promote and provide highly democratic and European level in the decision-making process.

After the fall of communist regime in Central and Eastern Europe the citizens of these countries became close neighbours. And in 1993 the creation of "Common market" was accomplished together with the adoption of the "four freedoms", concerning the free goods, services, people and money (currency cash) relocation. Unfortunately, then Ukraine was not accepted in the process, though our state is eagerly aiming to accomplish it. The 1990-es were also the time for the execution of several agreements and signing treaties: Maas treaty (1993) and the Amsterdam treaty (1999). Population became preoccupied with the problems of environmental protection and with the issues of joint actions in questions of security and defense. In 1995 three more new members joined the European Union, they were Austria, Sweden and Finland. To commemorate small village in Luxemburg, they gave name to "Shengen treaties", which now allowed people to travel without customs' and passport control [8]. This particular action taken as well allowed millions of young people to study in other countries with the European Union support. At the same time, communication was facilitated greatly due to the active usage of mobile phones and the Internet.

The main legislative documents of European Union are the Unitary European Act and the Treaties of European Commonwealth. These documents proclaim the aim of creation; institutions, together with their functions and formative procedure; the main principles of EU functioning, competences, tasks and co-operation backgrounds.

According to the above mentioned documents, the aim of EU is as follows:

1. Well-balanced and long-term social and economical policy promotion, including the creation of the space without any inner frontiers and boundaries, provided with the help of economical and social leveling; creation of economical and currency union, which aims the implementation of common currency.

2. Strengthening of European commonwealth on the international arena by means of providing common foreign affair's policy and developing the policies in the field of joint defense.

3. Strengthening of rights and interests' defense of countries-members citizens by means of adoption of Union citizenship.

4. Development of close partnership in the sphere of judicial practice and domestic affairs section.

5. Preservation of the integration level achieved and outlining to which extend the policies and forms of co-operation stated by the Treaties need reviewing for procedures' and institutions' efficiency provision [5].

Language policy as an instrument of EU communicative space development. Contemporary European Union includes 27 countries-members, 500 million of citizens, 3 alphabets, 23 official languages, some of which possess the status of world languages. Among the official languages are: Bulgarian, Czech, Danish, Dutch, English, Estonian, Finnish, French, German, Greek, Hungarian, Irish, Italian, Latvian, Lithuanian, Maltese, Polish, Portuguese, Romanian, Slovakian, Slovenian, Spanish, Swedish. In general, the Union comprises about 60 languages. New languages are being brought in by immigrants. According to the latest data, nowadays there are 175 nationalities within EU [7]. Contemporary European society undergoes sufficient and rapid changes related to globalization, technological progress and due to integration increase and extension. Considerable is the inner mobility as well: today 10 million of Europeans work in other (non-native) countries-members. A number of above mentioned and some other factors makes it evident that European citizens' life becomes more international and multilingual.

From the very creation of the European states' commonwealth, which later developed into European Union, the necessity of communication in the multilingual environment has lead to the definition of certain principles and rules, realization of administrative and technical actions, which could give the possibility to exist and to develop the community as a whole and, as well, his separate members alone. The problem of multilingualism aroused a sharp need in a kind of multilingualism management and in a creation of a corresponding EU language regime. The language regime touches upon the issues of law, political, cultural, functional and budget character. Accentuation upon different components of the language regime determines various possible scripts of language problem resolution.

On the theoretical level scientists determine seven possible language regimes in EU, their core can be varied from implementation of one language as an official one to the usage of all official languages without administrative correlation (monolingualism, nationalization, limited multilingualism, asymmetrical systems, controlled monoligualism, controlled multilingualism, total multilingualism with administrative correlation, unlimited multilingualism). The EU language regime existing within the community is the result of the realization of certain language policy. The history of its formation gives reasons to claims its evolution.

Language problematic has become a separate branch of EU political activity, which has received a name "EU Language Policy". Relatively, the language policy can be divided into institutional and extra-institutional, according to the subjects and objects of realization; into supranational, national and regional, according to the level of realization. Taking into consideration multilevelness and multidimensionality of EU language policy, it develops in various directions and with different pace. EU activities in the language sphere has received its concentrated expression in the concept of multilingualism, which is simultaneously a political motto in itself and EU action programme. It is declared that the EU aim in language sphere is the preservation of language diversity and encouragement of other foreign languages mastering by EU citizens. Created in 2008 Commissions High Level Group on Multilingualism defined the notion of multilingualism as follows:

– co-existence of different language communities within one geographical or geopolitical zone, or within one political community;

– societies', institutions', groups' and individuals' ability to communicate regularly more than one language [6].

Institutional language policy determines language usage within or among EU institutions, while communicating with the countries-members and their citizens as well as beyond the European Union boundaries. In terms of institutional policy the first regulation, which defined the official languages, was accepted in 1958. It defined Danish, French, German and Italian to be the first operational languages of European Union. Since then, together with the growth of community's countries-members number, grew the number of official and operational languages. Today, the quantity of official languages is less than the number of countries-members. This can be referred to the fact, that some of the countries-members have the same state languages. For example, in Belgium Flemish, French and German have the status of state languages; on Cyprus, the majority of population speaks Greek and it has already gained the official status. Before joining the Union, each candidate country defines by means of which among state languages (if there are several of them) they are going to fulfill communication with EU institutions. Agreement upon this question is being reached between the EU and each country in the Act of Accession.

Legislation and important or interesting (from the public point of view) documents are translated into all 23 languages. Any other documents (dealing with communication with national governments, decisions upon certain groups or individuals, correspondence) are translated only into those languages demanded by the situation. Within EU institutions rather diverse language regime is established. E.g., European Commission utilizes three languages for its inner needs – English, French and German. English is also operational language within European Central Bank. At the same time, the members of European Parliament require translation of the various documents into their native languages, therefore, its functioning appears to be multilingual from the very beginning.

On the regional level, the questions of utilizing of different languages spoken in the countries-members, but which are claimed to be official EU operational languages, are resolved separately. According to the separate arrangement with Spanish government some of the texts are also translated to the regional languages (Catalan, Valenciano, Galician, Basque). Luxemburg language (the state language of Luxemburg) and some other regional languages of countries-members, such as Welsh, Lappish, Sardinian, Breton, etc. were not even advanced for official status obtaining.

The recent events within the Union give us reasons to make a conclusion that the EU attitude towards language policy has changed, now giving it more importance than ever before. In the year 2007 its growing importance, for instance, brought changes into the European Commission as well. Earlier, this policy was the responsibility of EU Commissar on education, training, culture and multilingualism (since 2004 Ian Figel held the post), and January

1, 2007 a brand new separate post of EU Commissar on multilingualism was created. Nowadays Leonard Orban from Romania holds the post. He is a head of the Directorate-General for Translation, the DG for Interpretation and the Office for Official Publications of the European Communities. L. Orban also supervises the Multilingualism policy unit. 3400 officials are under his charge, that is 15% of all European Commission staff – which gives us a perfectly clear idea of the scope and the meaning given to the language policy [2, p. 5].

Within EU there grows and understanding that the increasing level of economical, social and cultural integration demands higher degree of linguistic harmony. The foreign languages teaching policy, which can be viewed as a separate branch of EU language policy, is aimed to achieve this. We should point out that promotion of foreign languages learning has become a strategic activity, which has got its own name – Language Learning Policies.

In 1980ies – 1990ies EU launched a number of educational programmes. Almost all of them are concerned with language sphere, one way or another. Among those programmes the most worthy mentioning are:

– COMETT (Community Action Programme for Education and Training for Technology in the European Community);

– ERASMUS (European Community Action Scheme for the Mobility of University Students) – since 1987 more than 1,5 million of people took part in it;

– LINGUA (programme focused on foreign language learning promotion);

– TEMPUS (Trans-Mobility Programme for University Students);

– LEONARDO DA VINCI (programme focused on stimulation of new methods of teaching);

– SOCRATES (included both ERASMUS and LINGUA, but had an extremely great importance in broadening school spheres of activities because the COMENIUS programme had been already incorporated into the system of secondary education). The growing importance of the above mentioned programmes can be proved by their budget, for example, in 1984 it was 18,9 million ECU («European Currency Unit» ECU — EURO), in 1987 – 77,2 million ECU and in 1990 it grew up to 140 million ECU. Altogether until 1999 European Commission had spent 850 million ECU for SOCRATES programme; 620 million ECU for LEONARDO and 126 million ECU for the project YOUTH FOR EUROPE. Since 1997 all EU educational programmes became gradually opened for the new applicant countries. According to the statistic data, from 2000 to 2006 almost 300 thousand people took part in the programme named LEONARDO DA VINCI.

Most of the programmes mentioned above have successfully incorporated the "Lifelong Learning Programme" in them. This particular programme is planned to be realized in six years (from 2007 up to 2013), it has a significant budget of 7 billions of euros and is aimed to support the projects of those educational institutions, which are concentrated on the interaction, co-operation and mobility (among inner training systems within EU) development. Among other ambitions is the gaining of possibility to compete with other programmes of this kind in global market. We may outline foreign language teaching as the substantial element of these programmes.

Before 2001 EU language policy was kept within the limits of the above mentioned programmes. But in 2001 the European Year of Languages accelerated language problems and brought them to the brand new level. On its termination European Parliament together with European Council adopted some resolutions and urged European Commission to work out succession of actions promoting and encouraging foreign languages learning.

We have to admit here that the language policy of consolidation has got a considerable support among EU citizens, as far as 67% of Europeans reckon foreign language teaching as a political priority; 29% more are absolutely sure in this statement and 84% of Europeans are positive of the thesis that each EU citizen should speak at least one more foreign language.

Lisbon Treaty outlined EU perspectives for the next decade and, again, underlined the importance of promotion EU citizens' geographical mobility and improvement of foreign language learning. These aims became also a part of "Education and Training 2010" programme, which is, in its turn, a constituent component of Lisbon Treaty referring the educational issues.

In 2002 a significant event, in terms of language policy, took place. During Barcelona Summit of European Council heads of the states and governments of EU countries-members declared the introduction of new principle "mother tongue plus two" into educational systems of these countries-members together with "linguistic competence indicator". It supposes the study of at least two foreign languages from early age and aimed on strengthening of "individual multilingualism". As it was underlined by the high-rank officials, the realization of this aim is a long-term project, which has to become an important part of secondary, high and professional training EU educational institutions. The work upon the project has started recently and is in progress nowadays.

The result of these initiatives is that promotion of foreign languages learning and linguistic diversity have together become political priorities. Action Plan „Promoting language learning and linguistic diversity 2004-2006" was the European Commission's reply to the European Council's and European Parliament's appeal. It also included the consultations results, held in 2002 – 2003. The co-operation was developed among EU countries-members within The Working Group on Languages. In terms of information and practical experience ex-change the Group meets regularly. It had an outstanding impact on Plan realization on national levels. Let us have a brief overview of plan realization and results as it has determined major goals to be achieved in three strategic spheres. These goals are as follows:

1. Lifelong learning of foreign language.
2. Improvement of foreign language teaching.
3. Creation of auspicious environment for foreign languages learning.

EU language policy, despite its short history, has achieved definite results, which are vividly exposed by Eurobarometer research. According to the results the quantity of EU citizens speaking at least one foreign language grew from 47% (2001) up to 56% (2005). There has also been marked the growth of Europeans who con-

sider the learning of foreign languages to be useful (from 79% to 83% correspondingly), 53% of them consider the knowledge of foreign language to be extremely important [8]. The majority of European citizens approve EU political goals, which, in their turn, make it a must for every European citizen to speak two foreign languages, except his Mother tongue.

Theory and practice of foreign language teaching in European Union can be summarized in the following options. In 2001, which, as it is commonly known, was announced the European year of languages, two international conferences took place in Vienna. The first one, "The cost of monolingualism" (June) and "The future of multilingual Europe in extended European Union" (November). The leading motive of both conferences was the assertion of the fact that multilingualism is an integral part of Europe's present and future and that the ability to speak several foreign languages is stipulated for not economical reasoning only, but, majorily, for the issues of general educational character, such as the factor of political and cultural personal development [6]. That is why on the contemporary social development level the role of culture-forming educational function increases dramatically. The one has to be transformed from the ordinary enlightenment mean into the culture-developing mechanism, forming the image of the World and human outlook.

Conclusion: Contemporary tendencies in foreign language teaching on the EU terrains might be reviewed as mentioned below. Accentuation upon different components of language regime determines varied scenarios of the principal problem resolution. The existing nowadays EU language regime is the result of implemented language policy within the community.

Language problems have become a separate vector of EU political activities and gained the name of "EU Language Policy".

To resolve actual tasks set in front of European methodologists it is necessary to reconstruct the whole way of methodological thinking, to abandon conservative methodological principles and streamlines and to search for optimal ways of bringing-up of XXI century multilingual European citizen.

The first rate in foreign language teaching (English among them) is still preoccupied with communicative approach, which is aimed on communicative practice. The above mentioned method is still "working" perfectly not only in Europe but, as well, in the USA.

The very essence of communicative method lies in adaptation of studying process to communication. The problem is that this process, the communicative model is rather simplified. Taking into consideration culture-formative concept of foreign language teaching the deviation from communicative approach absolutization is being observed. Besides, communicative competence is no longer the major objective of studying process, though the communicative orientation of the educational process is still observed [3, p. 313]. Now we may see the intercultural (so-called "social") competence as the prior objective and the process of foreign language teaching should turn into intercultural teaching. The essence of this process can be interpreted as "teaching of understanding of foreign", incorporating the overcoming of existing stereotypes and tolerance towards the other cultures representatives bringing-up.

**REFERENCES**

1. Dudley-Evans, Tony (1998). Developments in English for Specific Purposes: A multi-disciplinary approach. Cambridge University Press. (Forthcoming)
2. Hutchinson, Tom & Waters, Alan (1987). English for Specific Purposes: A learner-centered approach. Cambridge University Press.
3. Johns, Ann M. & Dudley-Evans, Tony (1991). English for Specific Purposes: International in Scope, Specific in Purpose. TESOL Quarterly 25:2, 297-314.
4. Strevens, P. (1988). ESP after twenty years: A re-appraisal. In M. Tickoo (Ed.), ESP: State of the art (1-13). SEAMEO Regional Language Centre.
5. http://ec.europa.eu/languages/eu-language-policy/policy-documents_en.htm
6. http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/
7. http://ec.europa.eu/languages/languages-of-europe/
8. http://europa.eu/teachers-corner/index_en.htm

**Лагутина А.К. Современные тенденции в теории и практике преподавания иностранного языка в странах Европейского Союза**

**Аннотация**. В данной статье рассматриваются процессы создания Европейского Союза в историческом аспекте и прослеживаются пути формирования языковой политики и политики преподавания иностранных языков согласно актуальным социальным заданиям. Также исследуются соответствующие проблемы в теории и практике преподавания иностранных языков. В конце XX – начале XXI веков человеческое сообщество столкнулось с проблемой "коммуникативного" сосуществования различных наций, носителей различных языков, которые должны понимать идеи друг друга и научиться уважать национальную идентичность. Родной язык является воплощением всех культурных достижений наций, он уникален и этнически особенный. Любое мультинациональное и многоязычное государство неизбежно сталкивается с проблемой регулирования языковой политики. Современность характеризуется возникновением сверхдержавных институций, таких как Европейский Союз (членом которого Украина настойчиво пытается стать) и Содружество Независимых Государств (активным членом которого Украина и является). Успешное функционирование такого рода институций в некотором роде является зависимым от применяемой на их территории языковой политики.

***Ключевые слова:*** *языковая политика, мультилингвизм, преподавание иностранного языка, абсолютизация коммуникативного подхода, межкультурная компетенция.*

***Pavlovska Y.V.*** [1]

# Teaching professionally-oriented English writing to the first-year students majoring in System Analysis

[1] *Pavlovska Yulia Viktorivna, ESP teacher, postgraduate student*
*English Language Department for Humanities № 3*
*National technical university of Ukraine "Kyiv Politechnic Institute", Kyiv, Ukraine*

**Abstract.** The article deals with the problem of content selection in teaching professionally-oriented English writing to the first-year students majoring in System Analysis. The requirements to the content of teaching, namely, its professional, preparatory and obtainable character, are identified. The necessity in teaching professional writing on the first year of study at tertiary schools is stressed. The differences between professionally-oriented technical, academic and fiction writing are revealed after the comparative analysis from the point of view of their communicative aim, content, genre, structure and style. Distinctive linguistic and extra linguistic features of professionally-oriented English writing are determined. Linguistic difficulties, which students deal with while writing English professionally oriented texts are analyzed.

***Keywords:*** *teaching English for Professional Purposes, teaching technical writing, content of study, characteristics of technical English*

**Introduction.** In the third millennium teaching English has gained particularly important value, as the English language has become lingua franca in professional and scientific exchange of experience and achievements. With the help of the English language the outcomes of scientific, industrial and academic breakthroughs of different countries are exchanged for the benefit of society. Thus, tertiary schools nowadays face the urgent need to provide students with the knowledge and skills not only in General English, but also in English for Specific Purposes, so that university graduates could communicate with their foreign colleagues, discuss professional issues, broaden their knowledge through using English materials and literature. This goal presupposes the development of specially tailored teaching materials and methodologies developed for specialists from different fields of knowledge. The foundations of the tendency were laid by the prominent British publishing houses, such as Oxford University Press, Pearson Longman (English for Banking and Finance, Technical English, English for Information Technology etc.), and then continued and expanded by publishers of many countries, universities and institutions. Unfortunately, there is a lack of English teaching materials for students majoring in System Analysis students.

Specialists of System Analysis have to be able to design, develop and use computerized systems to solve complex problems as well as analyze and predict dynamic processes in different spheres of human activities. The problem of teaching professionally-oriented English writing to future system analysts is gaining particular importance nowadays, which is due to the rapid development of information and communication technologies which help to organize effective written professional communication. Large amount of technical means for distance communication (e-mail, instant messengers, Skype etc) provide professionals with the opportunity to communicate with their colleagues over distance and make the ability to conduct written communication of paramount importance. This has led to the increase in the demand for professionals with well-developed English for Specific purposes writing skills. Thus, teaching professionally-oriented English writing has become necessary and absolutely important for universities.

The problem of content selection in teaching English for Specific Purposes has been developed by many scientists and teachers: the requirements for the content of learning were analyzed by O. Tarnopolskyi, Z. Kornieva; the research of the peculiarities of technical writing was conducted by S. Gerson, C. Wilson, I. Mokva-Tarnovska, the difficulties of technical English writing were presented in the works of L. Selinker and S. Pearson. The aim of our research is to conduct the analysis of the content of teaching professionally-oriented English writing to future system analysts during the first year of study at tertiary schools.

Current tendencies in the methodology of teaching emphasise the necessity of teaching English for Specific Purposes from the very first year of study at tertiary schools [3:1]. The integration of teaching general and professionally-oriented English is also highly recommended by current university curricula. Thus, in ESP National Curriculum for Universities [2:30], which is based on the Common European Framework of Reference for Languages [1] it is stated that "to qualify for a Bachelor`s degree, together with other professional skills, a student should be able to communicate effectively in English in the world of work" to discuss academic and professional issues, analyze the English language sources of information, write professional texts and documents in English on a variety of professional topics etc. At the same time, the restricted amount of English classes at technical universities causes the necessity in teaching professionally-oriented English from the first year of study at universities in order to develop all the necessary English communication skills and competences as well as to reach the target level of B2.

On the other hand, teaching ESP right at the first year at university should not create excessive difficulties of subject, didactic and linguistic character caused by the unreadiness of students to study in new environment, with new content and methods of study as well as by their insufficient level of English.

Thus, the following requirements are put forward to the content of ESP teaching in general, as well as to the content of teaching ESP writing to the first-year students majoring in System Analysis in particular:

1. *The content of learning should be professionally oriented and specialism-related* and follow the principle of communicative sufficiency i.e. being able to meet the communication needs of students in English-speaking environment;

2. *The content of learning should be accessible for the first-year students* as well as take into account the multi-level character of the academic group;
3. *The content of learning should prepare students for further immersion into more specialism-related English learning* during the next years of study and simultaneously improve their general English level [3:11].

Teaching specialism-related English writing to technical students has gained wide popularity in Western studies, where it is called "teaching technical writing" (Gerson S.M., Wilson Chad A.B., Mokwa-Tarnowska I.).The term "technical writing" is defined as communication texts "written for and about industry, focusing on products and services: how to manufacture them, market them, manage them, deliver them and use them" [5:1]. Technical writing is used in professional spheres and is usually aimed at supervisors, subordinates, vendors, customers etc. A wide range of genres belongs to Technical English writing, among them memos, e-mail, letters, reports, instructions, brochures and newsletters, web pages, graphics, Power Point presentations being most popular.

Contrastive discourse studies have made it possible to reveal the characteristic communicative differences of technical, academic and creative writing which are important for the study of ESP. C. Wilson [9] generalized the results of these researches having chosen purpose, content, genres, format and style as the criteria for comparison (See table 1.1.)

Table 1.1.

**Comparison of Technical, Academic and Creative Writing by C. Wilson**

| | **Technical Writing** | **Academic Writing** | **Creative Writing** |
|---|---|---|---|
| *Purpose* | To inform<br>To instruct | To persuade<br>To argue | To entertain |
| *Content* | Factual, straightforward | Factual, straightforward | Imaginative, metaphoric |
| *Genres* | Instruction, report, specification atc. | Thesis, article etc. | Essay, drama, novel etc. |
| *Format* | – Introduction (Background, Purpose)<br>– Methodology<br>– Results<br>– Conclusions | – Thesis<br>– Reasons<br>– Evidence | No set format |
| *Style* | – Simple declarative sentences<br>– Concise sentences and paragraphs<br>– Avoiding personal pronouns, judgments, feelings<br>– Formal style<br>– Clear topic sentences<br>– Specialized vocabulary | – Longer sentences and paragraphs<br>– Personal opinion may be assumed<br>– Formal style<br>– Clear topic sentences, may vary for argumentative effect<br>– Some specialized vocabulary | – May include long sentences for effect<br>– May include personal narration<br>– Informal, figurative style<br>– No clear topic sentences<br>– No specialized vocabulary |

Professionally-oriented English writing possesses several important extralinguistic and linguistic features which should be given special attention while studying. The most striking ones are listed below:

1. Accuracy – effective technical writing must be accurate and correct. The use of examples, numbers, data and results of the researches demands clarity and accuracy.

*e.g. The meeting is planned for* ***March 18, 2004****, in Conference Room C,* ***from 8:00 a.m. – 5:00 p.m****.*

*Our quarterly sales are* ***down 27%.***

2. Conciseness – the avoidance of multisyllabic words, lengthy sentences, paragraphs, prepositional phrases.

*3. e.g. I am* ***in receipt of*** *your e-mail message requesting an* ***increase in pay****. – I received your e-mail message requesting a* ***pay rise****.*

*The* ***other*** *alternative is to change the procedure. – The alternative is to change the procedure.*

4. Accessible document design – the use of correct page layout, templates, tables, highlighting techniques, graphical means of text formatting.
5. Audience recognition – taking into account of audience needs and the purpose of writing. Thus, the use of abbreviations is reasonable while writing to colleagues, but it requires additional explanation if the target audience is not acquainted with peculiarities of profession.

6. Grammatical and lexical correctness of the text plays important role because the information presented in technical texts has to be rendered accurately and any mistakes caused by inadequate understanding may lead to serious consequences.

Professionally-oriented texts also have different from general English texts linguistic peculiarities of their own. Teaching students these peculiarities will help them to better understand the nature of technical writing and successfully apply their knowledge in future career:

On the **lexical** level characteristic of technical writing are [4]:

- use of terminology:

*e.g. user interface, resolution, capacity etc.*

- accuracy of meaning:

*e. g. Operating system vs operational system, electric vs. electrical etc.*

- strict word-order in phrases and collocations:

*e.g. inside out, supply and demand, profit and loss*

- use of collocations:

*e.g. web browser, computer network, computer hardware etc.*

- use of general English words with technical meaning:

*e.g. parts – components, look into – investigate, work – operate etc.*

- use of compound and complex words, made up by different models:

*e.g. Noun+Adjective (user-friendly, water resistant), Noun+Noun (user interface, website, web page), Noun+Verb (troubleshooting, touch screen), Adjective+Verb (left-click, right-click).*

- use of abbreviations and shortenings:

*e.g. GUI – graphical user interface, LAN – local area network, HTML – hypertext markup language etc.*

- non-characteristic is the use of emotionally-coloured and multi-meaning words.

Grammatical peculiarities of English technical texts include:

- use of Passive Voice:

*e.g. The conference* ***was stated*** *for March 30, 2012.*

*The research* ***was made*** *to list the most popular programming languages.*

- high frequency of use of the word "to be":
*e.g. The main part of a computer **is** a processor.*
*A user guide **is** a technical communication document intended to give assistance to people using a particular system.*
- use of infinitive and its constructions:
*e.g. To open the file, double-click the icon.*
- use of gerund and its constructions:
*e.g. Open the file by double-clicking the icon.*
- use of participle:
*e.g. Having opened the file, copy the text.*

The researches have been conducted to reveal main difficulties which students encounter while studying ESP writing. L. Selinker and S. Pearson [7,8] include to these difficulties the following:

1. use of terminology specific to the particular professional sublanguage as well as terminology common to many spheres. These difficulties are connected mainly with the necessity to know and understand the terms of the profession and their translation in English. Particular attention should be given to compound nominal terms and stone wall constructions (e.g. *hypertext transfer protocol, graphical user interface etc.*), and shortenings common to the professional sphere, but unknown to the students (*e.g. spec – specification*);
2. use of common words in terminological sense which may lead to difficulties with translation and understanding (*e.g. architecture, mouse, bug, menu, protocol etc.*);
3. understanding the degree to which author is confident in or responsible for the content of writing. For instance, the two following sentences have different degree of objectivity:

*The results would seem to indicate the error in the system. - The results indicate the error in the system.*

The subtle linguistic difference between the two sentences possesses great meaningful value, but is still not obvious for ESP students.

4. Contextual paraphrase – use of two or more words to denote the same notion in order to avoid repetition. Avoidance of repetition is common to belletristic writing, but in technical texts replacement of the key notions with synonyms may lead to ambiguity and misunderstanding. Nevertheless, it is very important to teach students how to find, understand and use contextual paraphrase, in particular, such its types as changing of part of speech (repeat-repetition), use of synonyms and "specific-general" replacements (software-program, display-monitor etc).

In our opinion, there is still another important class of ESP writing difficulties connected with writing genres. Future system analysts need to understand that each genre of specialism-related writing (instruction, business-letter, report etc) has its own peculiarities of structure, lexical and grammatical nature as well as coherency and cohesion of the text etc.

To sum up, together with the necessity in teaching future system analysts professionally-oriented English writing, there is a need to select the content of the learning according to the criteria of accessible, specialism-related and preparatory character of learning. Technical writing possesses a number of peculiar linguistic and extralinguistic features, which play an important role in the study. Future researches of the sphere may be connected with the selection of the genres and creation of the methodology to teach professionally-oriented writing to future system analysts.

**REFERENCES**
**(TRANSLATED AND TRANSLITERATED)**

1. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Науковий редактор українського видання доктор пед. наук, проф. С.Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
*Zagalnojevropejski Rekomendacii z movnoi osvity: vyvchennja, vykladannja, ocinjuvannja [Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching and Assessment]/ Naukovyj redaktor ukrainskogo vydannja doktor ped. nauk, prof. S. Y. Nikolajeva. – K.: Lenvit, 2003. – 273 s.*
2. Програма з англійської мови для професійного спілкування / [Бакаєва Г.Є., Борисенко О.А., Зуєнок І.І. та ін.]. – К.: Ленвіт, 2005 –119 с.
*Programa z anglijskoi movy dlja profesijnogo spilkuvannja [English for Specific Purposes. National Curriculum for Universities]/ [Bakajeva G.Je., Borysenko O.A., Zujenok I.I. ta in.]. – K.: Lenvit, 2005 –119 s.*
3. Тарнопольский О.Б., Корнева З.М. Методические основы организации конструктивистского смешанного обучения английскому языку для специальных целей в неязыковом вузе [Е-ресурс] / О.Б. Тарнопольский, З.М. Корнева // Материалы международного научного Интернет-симпозиума «Современные аспекты педагогической работы». – 2013. – №113/9 – 28 с. Режим доступу: http://www.sworld.com.ua /simpoz2/69.pdf
*Tarnopolskyj O.B., Korneva Z.M. Metodycheskye osnovy organyzacyy konstruktyvystskogo smeshannogo obuchenyja anglyjskomu jazyku dlja specyalnyh celej v nejazykovom vuze [Elektronnyj Resurs] [Methodological Backgrounds of English Constructive and Blended Learning in Technical Tertiary Schools]/ O.B. Tarnopolskyj, Z.M. Korneva // Materyaly mezhdunarodnogo nauchnogo Internet-sympozyuma «Sovremennye aspekty pedagogycheskoj raboty». – 2013. – №113/9 – 28 s. Rezhym dostupu: http://www.sworld.com.ua/simpoz2/69.pdf*
4. Caissie K.B. A Handbook for Teaching Technical English / Caissie Kathleen Bogue // AYMAT Individual Thesis / SMAT IPP Collection. – 1978. – Paper 248. – 55 p.
5. Gerson S.M. Writing that Works: A Teacher`s Guide to Technical Writing/ Steven M. Gerson. – Washburn: Kansas Competence-Based Curriculum Center, Washburn University, 2001. – 96 p.
6. Mokwa-Tarnowska I. Teaching Technical Writing in English in a Traditional Classroom Setting and in Online Courses [Електронний Ресурс] / Iwona Mokwa-Tarnowska // SPNJO Politechnika Gdanska. – p.p. 144-148. Режим доступу: http://spnjo.polsl.pl/konferencja/materialy/referaty/mokwa-tarnowska.pdf
7. Pearson S. Teaching Technical Writing to the Foreign-Born Professional in Industry / Sheryl Pearson // TESOL Quarterly. – 1983. – Vol 17. – No 3. – p.p. 383-399.
8. Selinker L. On the use of informants in discourse analysis and "language for specialized purposes" / Larry Selinker // International Reviw of Applied Linguistics in Language Teaching. – 1979. – Vol. 17. – No 3. – p.p. 189-215.
9. Wilson Chad A.B. A Novel Approach to Teaching Technical Writing / Chad A.B. Wilson. – American Society for Engineering Education, 2012. – 19 p.

**Павловская Ю.В. Содержание обучения английской профессионально ориентированной письменной речи будущих аналитиков систем на первом этапе обучения**

**Аннотация**. В статье рассматривается проблема содержания обучения английской профессионально ориентированной письменной речи будущих аналитиков систем, в частности, определяются основные требования к содержанию обучения, такие как профессионально-направленный, подготовительный характер и доступность содержания обучения, обосновывается необходимость профессионализации содержания обучения английскому языку уже на первом этапе обучения в ВУЗе. В сопоставительном анализе выделяются отличия профессионально ориентированного технического, академического и творческого письма как коммуникативных актов с позиций таких параметров, как коммуникативная цель, содержание, жанр, структура и стиль. Определяются характерные экстралингвистические и собственно языковые особенности профессионально ориентированной английской письменной речи. Анализируются сложности лингвистического характера, с которыми сталкиваются студенты при написании письменных текстов профессионально-технической тематики.

***Ключевые слова:*** *обучение английскому языку профессиональной направленности, обучение письменной речи, содержание обучения, особенности профессионально направленной письменной речи*

***Pododimenko I.I.*** [1]

# Qualification levels of specialists in computer sciences training in the conditions of IT education development: the experience of Japan

[1] *Pododimenko Inna Ivanivna, post-graduate student*
*Khmelnytskyi National University, Khmelnytskyi, Ukraine*

**Abstract.** The most urgent problem of competitive specialists training in higher educational establishments in the conditions of socio-economical dynamics of the transformation of Ukraine and the integration of our country into the world society has been considered. Especially the comparative analysis of professional training of specialists in computer sciences in Japan where extremely precipitous economic and technological changes influence on the continuous modification and the upgrading of curricula and teaching techniques has been conducted. The attention is focused on the features of the organization of IT specialists training at different qualification levels at the most prestigious universities of Japan. The characteristics of the peculiarities of Bachelor's, Master's and Doctor's academic programs which are suggested at Japanese universities have been presented. The innovative achievement of the universities of Japan is the organization of study on the basis of the individually-oriented curriculum at the direct participation of the academic advisor. The effectiveness of the model of training of specialists in computer sciences in the higher education system of Japan testifies the presence of positive approaches and ideas and is the basis for the implementation of this model into the practice of native higher education establishments. The importance and necessity of the implementation of positive foreign experience into the training of professionals for professional activity in the IT industry in Ukraine has been emphasized. The prospects for further research of training practice of specialists in this field of knowledge have been outlined.

***Keywords:*** *qualification levels, training programs, credit points, Bachelor's degree, Master's degree, Doctor's degree.*

**Introduction**. The integration of Ukraine into European and world educational space and the permanent upgrading of quality of specialists training are those organically interrelated priorities that come forward as key in the understanding of modern strategy of the development of higher education in Ukraine taking into account the basic principles of the Bologna Process. In this aspect the question of qualification and specialization of specialists of all industries on the whole and industry of information communication technologies in particular acquires the important value as the phenomenon caused by technological factors that determine the structure of the labour market and assist to personal and professional development of students. Among the factors that negatively influence on the development of Ukrainian industry of information technologies the deficiency of personnel occupies a key place. The maintenance of professional training of graduates of IT profile direction causes serious complaining from the leaders of native IT business [3].

The urgency and necessity of solving this problem is traced at the level of legislative and normative documents of government and the Ministry of Education of Ukraine. In particular it is envisaged "to implement at higher educational establishments the specialists training in new specialties in the field of information communication technologies in accordance with the necessities of the market" by the Law of Ukraine "On fundamental principles of the development of information society in Ukraine in 2007-2015" [1]. It should be especially noted that the realization of assigned task must be based on the results of study of the latest versions of the international classification systems concerning education, the structure of the information technologies market, the IT career options and also the academic and professional qualification framework structures.

And in the Letter of the Ministry of Education of Ukraine "Concerning the improvement of the training quality of specialists for IT industry" (the Letter of the Ministry of Education and Science, Youth and Sport of Ukraine from 16.02.2012 No 1/9-119) [2] the necessity is marked to revise the maintenance of normative disciplines that are taught during the training of specialists in the marked field of knowledge in accordance with the current development achievements of information technologies. In addition the Ministry also recommends take appropriate measures concerning the improvement of the level of students' practical training with the involvement of employers into its organization due to the implementation of different forms of students' internship in IT companies and the development and implementation of the adapta-

tion on the field programs for graduates of higher educational establishments.

The aim of the study. To investigate the academic qualification levels of specialists in computer sciences professional training at the universities of Japan, in particular the ways of obtaining the higher education, the maintenance of the Bachelor's and Master's training programs and the duration of study.

**Theoretical framework and research methods.** Many researchers contributed to the problem of the training of engineers in the information communication technologies industry in Ukraine and abroad. The problem of the training of future professionals in the field of computing is investigated in the dissertations of A. Gudzhiy (the teaching of programming at higher education), H. Kozlakova (the continuous training of specialists in computer systems), T. Morozova (the theoretical-methodological fundamentals of higher information technology education), Z. Seidametova (the methodical system of continuous training of specialists in information technologies), S. Semerikov (the basics of fundamentalization of computing courses teaching), et al. The proved by scientists technologies and methodologies of training of modern specialists in computer sciences have general character and are successfully used in the practice of ICT engineers training.

The study of foreign experience acquires great importance for the training of highly skilled, competitive specialists in the conditions of globalization and integration processes. The problems of the professional training of specialists abroad are investigated in the researches of Ukrainian scientists in comparative professional pedagogics such as N. Bidiuk, T. Desiatov, V. Kovalenko, T. Koshmanova, K. Korsak, N. Patsevko, L. Pukhovska, A. Sbruieva, N. Sobchak, B. Shunevych, et al.

The research works of V. Bykov, B. Vulfson, O. Karelina, I. Kozubovska, V. Kukharenko, N. Nychkalo, P. Stefanenko, N. Syrotenko, et al are dedicated to the aspects of lifelong education and distance education. In particular, in the opinion of N. Nychkalo, current tendencies in development of continuous professional education stipulated the requirements of permanent flexibility in the development and updating of curricula and programs that assists the providing of access to study at different levels of education, creation such conditions to every person that he/she would have the opportunity to begin to study, cut it short in the case of necessity and then continue it again at any stage [4].

The scientific pedagogical researches on the problem of development of Japanese pedagogical theory and practice with the aim of creative implementation of progressive ideas at the native educational practice were conducted by Yu. Boiarchuk, A. Dzhurynskyi, V. Elmanov, V. Kudin, I. Ladanov (the modern state of the education system), O. Myhailychenko, Ya. Neimatov, O. Ozerska (the professional training of English language teachers at higher educational establishments), N. Paziura (the theory and practice of intercompany training of specialists), V. Pronnikov, N. Repetiuk (the formation of education in modern Japan), T. Sverdlova (the theoretical fundamentals of the process of education humanization), L. Tsarova (the aesthetic culture of personality in modern school education).

Results. In the conditions of Eurointegration processes the achievements of Japan are of especial perspective for the transformation of the native system of higher education. On the modern stage of development of society, like the European, the Japanese system of higher education, not taking into regard its centuries-old history, was confronted with the necessity of reformation to answer the constantly growing public requirements to the universities and colleges for providing the stable development of the society. Having regard to the dynamism of globalization processes the extreme reforms were conducted by the government of Japan that substantially influence on the activity of the system of higher education, for example: the incorporation of national universities; the implementation of the system of accreditation and certification, the evaluation of quality of higher education and its internationalization. The tendencies concerning the quality increasing of higher education of Japan are traced at the level of legislative, conceptual documents of the government, department of education, management of education.

Also it should be noted that the system of higher education of Japan is recognized as the example of the variety of mass higher education in the highly industrialized country and is presented by higher educational establishments of different type and category that differ by their functions, tasks, academic standards, prestige, status and sources of funding. And among the 200 best universities of the world in the training of specialists in computer sciences and information systems according to the rating of "QS World University Rankings by of Subject 2013 – Computer Science & Information Systems" 8 Japanese universities were noted: the University of Tokyo, Kyoto University, Osaka University, Tokyo Institute of Technology, Kyushu University, Waseda University, Keio University and Tohoku University [13].

As shown in Figure 1, the training of future personnel for IT industry at the universities of Japan is three-stage: Bachelor's degree – Master's degree – Doctor's degree. In addition, in the country for a long time the discussions concerning the increase of amount of qualifications, the experiments with the short-term training programs are conducted.

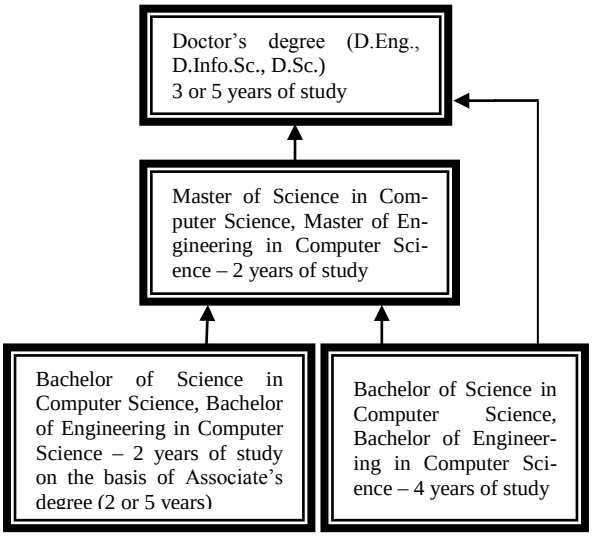



**Figure 1.** Qualification levels of specialists in computer sciences professional training

The baccalaureate programs (Bachelor's degree or Gakushi) are the basis of university training. The basic university undergraduate program consists of 4 years of full-time study and gives the opportunity to obtain a degree of Bachelor of Computer Sciences (Bachelor of Science in Computer Science, Bachelor of Engineering in Computer Science). Thus, at Waseda University it is possible to obtain a degree of Bachelor of Science in Computer Science after the successful fulfillment of four years of full-time studies and acquiring of 136 credit points [8] and 132 credit points at Osaka University [7].

Students study such courses: elective required "Circuit Theory", "Logic Circuits", "Fundamentals of Programming", "Algorithms and Data Structures", "Computer Systems", "Signal Processing", "Information Network Systems", "Operating Systems", "Information Security", elective "Electrodynamics", "Electronic Circuits", "Communication Systems", "Software Engineering", "Information Theory", "Transmission Theory", "Wireless Communication", "Multimedia Systems", "Mobile Communications", "Network Engineering", "Image Processing", conduct computer science and engineering laboratory, 4 research projects, do internship and prepare graduation thesis [8].

Besides this the training of high competitive ICT engineers takes place with the help of great number of elective courses which is the distinguishing feature of Waseda University among other universities of Japan and allows to conduct comprehensive training and research in innovative information technologies such as hardware (system VLSI design, super high performance computer architecture), software (programming language, compilers, OS, software engineering, algorithm, artificial intelligence), networks (internet, digital broadcasting, satellite communication, multimedia, mobile, security, GRID, ubiquitous networks), computer network applications (humanoid, information retrieval, computer music, bioinformatics), etc [6].

The Major in Computer Science is pursued in research groups in information communications, information science, and information engineering at the graduate school of science and engineering with the aim of producing specialists who support the future IT revolution in the fields of technology, research and education and promoting basic and advanced research contributing to Japan's IT industries.

Also, at Waseda University the graduate school curriculum is organized with consistent links to the undergraduate curriculum. This enables to cultivate IT experts with planning qualities and contributes to the stimulation of research minds in undergraduate and graduate students.

Students aiming to obtain a degree of Bachelor of Engineering in Computer Science and therefore taking the curriculum of the Department of Computer Science at Tokyo Institute of Technology [5] learn specialized knowledge across a wide range of fields, from information theory (the mathematical systemization of methods for expressing and conveying information) to software, hardware, integrated circuits, signal processing, communication systems, the Internet, multimedia, artificial intelligence and more. The objective of the education provided by the department is not to make students learn computer programming so that they can be mere users. Rather faculty seeks to develop people with a deep understanding of the principles of the information technology embedded in all social systems nowadays. Working as world-leading, cutting-edge researchers and engineers, such people will be able to develop new computer and communication systems and pioneer applications in multimedia, artificial intelligence and other fields.

Students study the following courses: "Fourier and Laplace Transforms", "Probability Theory and Statistics", "Basic Integrated Circuits", "Switching Circuit Theory", "Foundations of Computing", "Programming", "Mathematical Logic", "Automata and Formal Languages", "Computer Logic Design", "Algebraic System and Coding Theory", "Discrete Structures and Algorithms", "Computer Architecture", "Operating Systems", "Communication Theory", "Numerical Analysis", "Foundations of Electrical Circuits", "Foundations of Artificial Intelligence", "Compiler Construction", "Foundations of Functional Analysis", "Integrated Circuit Design", "Linear Circuit Theory", "Digital Communications", "Signal Processing", "Pattern Recognition", "Computational Biomedical Knowledge", "Mathematical Programming", "Linear Electronic Circuits", "Communication Networks", "An Introduction to Databases", "Computer Networks".

It should be noted that to promote undergraduate/graduate integrated education, at the universities of Japan it have been made possible for students who will continue on to the graduate school to take graduate-level lecture courses for preemptory credit while they are in the fourth year of the undergraduate course (3+2 Program (Dual Bachelor's Master's Degree Program). It creates a way to complete a master's degree in five years from the time of initial enrollment in the college.

In the conditions of higher education decentralization every university of Japan that conducts the professional training of Bachelors of Computer Sciences independently sets the curricula content requirements, the amount and the sequence of passing of educational courses for training of competitive specialist in accordance with the labour market requirements.

The concept of curriculum in Japan substantially differs from the native understanding. The innovative achievement of the universities of Japan is the study organization on the basis of the individually-oriented curriculum composed every term from with the coordination of the department and ratification in the dean's office. Such approach allows the student to elect educational courses, leaning on taking into account own individual interests, inclinations and capabilities. In addition, the success with forming and becoming of future competitive specialist in a great deal depends upon the correctly built educational process with the direct participation of academic advisor that bears the direct responsibility for students' training to their future profession. According to [14], the academic advisor is a faculty member who consults a student on scientific questions and choosing their major, helps student to compose an individual curriculum during the registration process and who is also student's seminar instructor. The applying of the personality oriented pedagogical techniques (dialogue, the choice modeling approaches, the free exchange of ideas, the success advancing) by the academic advisor assists the realization by future specialists the necessity of permanent self-

education and self-development, comprehensive determination of the level of own possibilities, vital aims and reference-points [12].

It should be mentioned that on the basis of an Associate's degree the graduates of junior colleges (2 years of study) and technical colleges (5 years of study) have the opportunity to obtain a Bachelor's degree by acquiring minimum 62 credit points during study on the two-year academic program approved by the National Institution for Academic Degrees and University Evaluation (NIAD-UE).

The highest postgraduate degrees of university training in Japan are a Master's degree or Shushi and a Doctor's degree. It is possible to take a Master's degree after two years of successful full-time studies that also implicates deep scientific and professional specialization. In addition, a holder of Master's degree has a right to conduct teaching activity on the position of a teacher assistant. The Master's degree programs are divided into coursework, research and professional ones, related to implementation of certain projects.

For example, the Division of Computer Science at Hokkaido University [11] offers educational and research programs geared toward creating engineers and researchers who will support a knowledge-based society and become active in the international arena. Through systematic teaching of the fundamentals and applications of the two relevant pillars of knowledge – software science and mathematical science – potential engineers and researchers are trained to properly handle the vast amount of diverse information available in the digital network era. The major research fields are Knowledge media, Knowledge base, Knowledge discovery, Algorithm theory, Fundamentals of information science, Data science, Prediction and recognition theory, Human-machine intelligent system. The major curriculum is the following: "Advanced Software Engineering", "Advanced Computer Architecture", "Knowledge Base", "Knowledge Discovery", "Information Knowledge Networks", "Theory and Practice of Algorithms", "Introductory Functional Analysis for Mathematical Science", "Advanced Pattern Information Processing", "Advanced Theory of Programs", "Advanced Probability and Data Analysis", "Foundations of Informatics", "Advanced Computational Mathematics", "Large-scale Discrete Computation". To obtain a degree of Master of Engineering in Computer Science after two years of successful full-time studies students need to obtain 30 credit points, pass the qualification examinations and defense the graduation thesis.

The Graduate School of Informatics at Kyoto University provides graduate programs of study leading to the Master's and Doctoral degrees [9]. To receive the Master's Degree (Master of Engineering in Intelligence Science and Technology), every student is required to take at least 30 credits, to submit a thesis in the fields of specialization, and to pass an examination on the thesis. To cultivate a wide scope, the student may take subjects offered not only by his or her major department but also by other departments. A Doctoral degree (Doctor of Engineering in Intelligence Science and Technology) requires original research of high grade in an academic field. To receive the Doctoral Degree, student is required to take at least six credits of subjects offered in this school and to pass an examination on the thesis submitted.

Master students enter the Graduate School in April, while doctoral students can start their activities in April or October. In general the Master's degree requires two academic years of study and the Doctoral degree three years. Common Subjects for Master's Program: "Perspective in Informatics". Required Subjects for Master's Program: "Advanced Study in Intelligence Science and Technology". Elective Subjects for Master's Program: "Introduction to Bioscience", "Introduction to Cognitive Science", "Introduction to Information Science", "Introduction to Bioinformatics", "Seminar on Biological Information Processing ", "Seminar on Cognitive Science", "Foundation of Software Science Pattern Recognition, Adv.", "Artificial Intelligence, Adv.", "Foundations of Intelligent Systems", "Multimedia Communication", "Speech Processing, Adv.", "Language Information Processing, Adv.", "Computer Vision Visual Interaction", "Advanced Research in Intelligence Science and Technology". Elective Subjects for Doctoral Program: "Advanced Seminar on Intelligence Science and Technology", "Advanced Seminar on Biological and Cognitive Processing", "Advanced Seminar on Foundation of Software Science", "Advanced Seminar on Intelligence Media", "Advanced Seminar on Application of Multimedia", "Advanced Seminar on Gene Informatics".

The highest degree that can be obtained at the universities of Japan is a Doctor's degree or Hakushi, envisages three years of study on the basis of Master's degree and obtaining of 50 credit points or five years of study on the basis of Bachelor's degree, passing qualification examination and defense of dissertation on the basis of the individually conducted research work. For example, at the Tokyo Institute of Technology the degree of Doctor of Science in Mathematical and Computing Sciences can be obtained [10].

**Conclusions**. The current results suggest that higher education in Japan concerning the specialists in computer sciences training is multistage, accessible and variable. The experience of Japan is useful for the implementation into the practice training of IT specialists in Ukraine form the positions of variety of programs that answers both the demands of employers and personal requirements of students; the implementation of the individually-oriented curriculum; the smooth transfer from one stage of study to another. The multidimensionalness of the problem of highly skilled competitive specialists in computer sciences training is acknowledged at the state level in Ukraine and in the world. Therefore the perspective for subsequent scientific research is considered in the improvement of professional training of Bachelors of Computer Sciences in the native system of higher education by the implementation of progressive ideas of the experience of Japan.

**REFERENCES**
**(TRANSLATED AND TRANSLITERATED)**

1. Закон України "Про основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007-2015 роки" [Е. ресурс]. – Режим доступу: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/537-16
*Law of Ukraine "On fundamental principles of the development of information society in Ukraine in 2007-2015".*
2. Лист МОНмолодьспорт "Щодо покращення якості підготовки фахівців для ІТ-галузі" від 16.02.2012 р. N 1/9-119 [Е. ресурс]. – Режим доступу: http://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/27674/
*Letter of the Ministry of Education of Ukraine "Concerning the improvement of the training quality of specialists for IT industry" (the Letter of the Ministry of Education and Science, Youth and Sport of Ukraine from 16.02.2012 No 1/9-119.*
3. Морозова Т.Ю. Освітні та наукові ІТ-спеціальності у кількісному вимірі / Т.Ю. Морозова // Інженерія програмного забезпечення. – 2010. – № 1 [Е-ресурс]. – Режим доступу: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/natural/Ipz/2010_1/index.htm
*Morozova T.Yu. Academic and scientific IT specialties in quantitative measurement / T.Yu. Morozova // Software Design. – 2010. – № 1.*
4. Ничкало Н.Г. Сучасні проблеми розвитку системи неперервної професійної освіти: вітчизняний і зарубіжний досвід / Н.Г. Ничкало // Неперервна професійна освіта, філософія, педагогічні парадигми, прогноз: [монографія] / В.П. Андрущенко, О.А. Зязюн, В.Г. Кремень, С.Д. Максименко, Н.Г. Ничкало, С.О. Сисоєва, Я.В. Цехмістер, О.В. Чалий / [за ред. В.Г. Кременя]. – К.: Наук. думка, 2003. – 853 с.
*Nychkalo N.H. Current problems of development of continuous professional education system: native and foreign experience / N.H. Nychkalo // Continuous professional education, philosophy, pedagogical paradigms, prognosis: [monograph] / V.P. Andrushchenko, O.A. Ziaziun, V.H. Kremen, S.D. Maksymenko, N.H. Nychkalo, S.O. Sysoieva, Ya.V. Tsehmister, O.V. Chalyi / [ed. V. H. Kremen]. – K.: Scientific thought, 2003. – 853 p.*
5. Department of Computer Science, Tokyo Institute of Technology. Retrieved November 2, 2013, from: http://www.titech.ac.jp/english/education/schools/engineering/index.html
6. Department of Computer Science, Waseda University. Retrieved November 3, 2013, from: http://www.sci.waseda.ac.jp/en/p36.html
7. Department of Engineering Science Undergraduate Curriculum Guideline 2013, Osaka University. Retrieved November 1, 2013, from: http://www.es.osaka-u.ac.jp/H25senmon 1.pdf (in Japanese)
8. Faculty of Science and Technology Undergraduate Curriculum Guideline 2013, Waseda University. Retrieved November 3, 2013, from: http://www.sci.waseda.ac.jp/common/images/2013/ 02/2013_kikan-gakubu.pdf (in Japanese)
9. Graduate School of Informatics Contents, Kyoto University. Retrieved November 2, 2013, from: http://edb.kulib.kyotou.ac.jp/bull/html/pdf/03_schools/grd14_info.pdf
10. Graduate School of Information Science and Engineering, Tokyo Institute of Technology. Retrieved November 1, 2013, from: http://www.ise.titech.ac.jp/english/
11. Graduate School of Information Science and Technology, Division of Computer Science, Hokkaido University. Retrieved November 2, 2013, from: http://www.ist.hokudai.ac.jp/eng/ divisions/comsci/
12. Morikawa, S. (2011, March). Pioneering academic advising in Japan: Analytical perspectives from International Christian University, Tokyo, Japan. *Academic Advising Today*, 34 (1). Retrieved November 3, 2013, from: http://www.nacada.ksu.edu/Resources/Academic-Advising-Today/View-Articles/Pioneering-Academic-Advising-in-Japan-Analytical-Perspectives-from-International-Christian-University-Tokyo-Japan.aspx#sthash.H6gg5J0N.dpuf
13. QS World University Rankings by Subject 2013 – Computer Science & Information Systems. Retrieved November 1, 2013, from: http://www.topuniversities.com/university-rankings/university-subject-rankings/2013/computer-science-and-information-systems
14. Yamasaki, M. (2013). Revisiting a Concept of Academic Advising in Japanese Higher Education. NACADA International Conference "*Enhancing Student Success and Retention through Academic Advising and Personal Tutor: A Global Perspective*" (June 5-7, 2013, Maastricht, Netherlands). Retrieved November 3, 2013, from: http://www.nacada.ksu.edu/apps/ intlproposals. php/presenters/summary/692

**Пододименко И.И. Квалификационные уровни подготовки специалистов по компьютерным наукам в условиях развития ИТ-образования: опыт Японии**

**Аннотация**. Рассмотрена чрезвычайно актуальная проблема профессиональной подготовки конкурентоспособных специалистов в учреждениях высшего образования в условиях социально-экономичной динамики трансформации Украины и вход нашего государства в мировое сообщество. В особенности сделано сравнительный обзор профессиональной подготовки специалистов по компьютерным наукам в Японии, где чрезвычайно стремительные экономические и технологические изменения способствуют постоянной модификации и усовершенствованию программ и методов обучения. Внимание акцентируется на особенностях организации подготовки ИТ-специалистов на разных квалификационных уровнях в самых престижных университетах Японии. Представлено характеристику особенностей бакалаврских, магистерских и докторских образовательных программ, которые предлагаются в японских университетах. Инновационным достижением университетов Японии есть организация обучения на основе индивидуально-ориентированного учебного плана при непосредственном участии научного консультанта. Эффективность модели подготовки специалистов по компьютерным наукам в системе высшего университетского образования Японии доказывает присутствие позитивных подходов и идей и есть основанием для использования данной модели в отечественной практике высшей школы. Подчеркнуто важность и необходимость использования позитивного зарубежного опыта в подготовке кадров для профессиональной деятельности в ИТ-сфере на территории Украины. Выделены перспективы для дальнейших исследований практики подготовки специалистов данной области знаний.

***Ключевые слова**: квалификационные уровни, программы подготовки, зачетные единицы, бакалавр, магистр, доктор.*

***Kozakevych O.O.***[1]

# The Application of Interactive Methods in Forming of the Professionally Oriented Competence

[1] *Kozakevych Olga Olegivna, aspirant*
*Kherson State Pedagogical University, Kherson, Ukraine*

**Abstract**. This article is devoted to the application of interactive methods of learning in forming of the professionally oriented competence. It reveals the peculiarities of the usage of interactive methods in professional learning. The author of the article defines the most effective kinds of interactive technologies which are used in the process of forming the professional competence of the foreign language. The writer also defines the principles of the foreign professional learning. It is explained why we should use interactive methods of learning in our modern system of education.

***Keywords:*** *interactive methods of learning, interactivity, professional competence, interactive technologies, communicative skills.*

We are living in a dynamic and a fast-developing world that's why we should take into account the modern approaches of teaching English. Nowadays, there are many different types and forms of teaching English but these diverse of approaches don't really include all the aspects which are needed for realization students' potential.

It is well-known that the modern system of education in the field of foreign languages is based on personally oriented paradigm. Besides, as any complicated system, it demonstrates many ways of its development. It also realizes personally oriented, communicatively cognitive, intercultural and competence approaches. It doesn't matter in which way, this complicated system develops, still it has the following characteristics: as intellectual, creative and moral development of participants, who are involved in a learning process.

The priority of personally oriented language paradigm of education system focuses our attention on the cognitive activity of students, which takes into consideration individual, developmental, reflexive and intellectual possibilities and skills. Taking into consideration the following principles of teaching foreign language the task of a teacher is to organize productive activity of all the participants who study the foreign language. For realization of this aim our modern education system puts various technologies such as: interactive, communicative, multimedia, informational, etc.

Nowadays interactive methods and interactive tasks become very popular. It is explained by the high international standards which are put on the first place by European countries. There are many articles and works which are devoted to the usage of interactive methods and interactive tasks in various fields of the education system, among those who wrote about interactivy are: Shevchyk S.P. and Skorohodov V. A.who wrote a book which is called "Interactive Methods for Preparation Managers", Roginko K.V. investigated the role of interactive methods in formulation of foreign professional competence, Azimov K.A. researched the interactive methods and the ways of democratization education, Leo Van Lier analyzed the interactive ways of learning, Polyakov V.N, Bodrov D.A., S.L. Kozhitov wrote an article "The Tasks of Interactive Processing of Search Queries in the Set Theory Formalization", Kuznetsov M.V. "Methods of Language Skills Development in the Process of their Combination at an Interactive Lecture", zanova A.R. "The Advantages of Interactive Methods in the Process of Learning the Foreign Languages", etc.

Today the project "National Strategy for the Development of Education in Ukraine for 2012-2021 years" puts a purpose of modernization the education, to provide scientific and innovative activity in education, to make the education process more available and bright [1]. Interactive methods of teaching is one of the ways for achieving this purpose because they make the learning process more vivid, they help students to corporate with each other easily without any psychological stress. They create the atmosphere of equality and they help to settle partnership relationships among all the participants of educational process.

The purpose of the article is to identify and analyze the interactive methods which could be applied in foreign professional learning.

The main task of teaching foreign languages is to teach students to use a language as a tool in a dialogue of cultures and civilizations of modern world. This aim includes communicative and sociocultural development of students by the means of foreign languages, for preparing students to intercultural communication in different spheres of life. For this purpose we suggest the usage of interactive methods which provides not only a high level of students' knowledge but also, a possibility to apply this knowledge in a daily life practice.

Interactivity in the process of study can be explained as an ability to interact, study in the regime of dialogue, conversation, and act.

Interactive methods are very effective, but as they come little by little to the teaching practice, the majority of teachers use old and traditional methods of teaching. Interactive methods of teaching motivate students to learn foreign language and they increase students' interest to the process of studying. And this desire to learn is the first step for a successful life.

Besides, interactive technologies help to increase self-motivation and each student could feel that he or she is an inseparable part of the learning process. Interactive methods help to create democratic and comfortable conditions of studying, they help to realize innovative learning approaches [4, 105]. They help to generate and simulate the circumstances, thanks to which each participant feels his or her importance and successfulness.

One of the provident principles of interactive methods is cooperative or group work which includes the following aspects of learning:

1. positive interdependence – when each student performs his (her) job well, the group succeeds;
2. individual responsibility – when working together in a group each student has a different job;
3. equal participation – each student is given the same amount of time to speak or complete a task;

4. simultaneous interaction – when all students are involved at the same time [12].

Innovations in methodology used in the educational process of higher institutions are connected with the use of new technologies. Interactive training as a new methodological approach to the foreign language teaching gives a chance to solve communicative-cognitive tasks through foreign language communication [10, 11].

In the process of dialogue training the students learn: to solve complex problems on the basis of analysing the circumstances and corresponding information, to consider alternative opinions, to take well-considered decisions, to take part in discussions, to associate with different people. It's necessary to organize different forms of activity at the foreign language classes that is individual, pair, group and team. Among the most well known form of pair and group work the following kinds should be mentioned: inside (outside) circles, brain storm, line-ups, jigsaw reading, think-pair-share, debate, pair-interviews etc. E. g., jigsaw reading is an activity which involves the splitting of a text into different parts or the use of different texts on the same topic. The parts are given to different learners to read. They must communicate with each other in order to find out the whole message or different views on the topic. It is necessary to point out that all above-mentioned form of interactive training are efficient in case a problem is discussed as a whole in class and the students have previous experience and ideas which they have acquired earlier at their classes or in a course of their private life [8].

The following advantages of interactive co-operative learning are determined: friendly atmosphere and relationships between learners are formed; learners have the opportunity to be more independent and self-confident; they are not afraid to make mistakes; it'll help the learners to overcome the problems of language barrier confidence and fear of making mistakes; learners talking time is longer, it's good for communication; teacher doesn't dominate; a teacher has an opportunity to give the task to every student. All learners are involved in the work; it's good for individual work; shy and weak students have the opportunity to rely on their partners; learners can use their background knowledge.

The urgent problem of forming foreign professional communication influences on political, economic, social and scientific spheres of our life. The modern specialist must be not only smart and intelligent, he or she should be creative, resourceful, ambitious and communicative person, this person must become a vital component or a cell in his or her affair and demonstrate a high level of professionalism.

The professional foreign communication has an enormous importance and value for every country, especially for the country which tries to prove and to establish its advanced positions in the world-wide economics of the European society.

The main principles of the English professional learning are:

– the activity of the studying process or the operative character of learning:
– autonomy, the balance of linguistic and nonlinguistic knowledge;
– carrying out of communicative strategies from the native language;
– the desire for overcoming linguistic and cultural barriers;
– the balance between conscious learning of the foreign language and unconscious usage of the language during communication;
– the principle of the inner system [6, c.18];
– the principle of connection between theoretical part of studying and practical;
– the principle of developing the professional skills.

A famous Ukrainian methodologist and scientist Tarnopolsky O.B. uses experiential learning which includes the characteristics of interactive methods. He says that experientially-interactive method helps to formulate foreign professional competence in a natural way. The main idea is that when a possession of the language and communication takes place in boundaries of another activity as in the experientially-interactive method the formulation of language skills becomes an additional product of this main activity, which is carried out so say unintentionally [5].

A great researcher Tarnopolsky O.B. defines the most effective kinds of interactive methods for developing foreign professional competence:

1. *brainstorming* is a group or individual creativity technique by which efforts are made to find a conclusion for a specific problem by gathering a list of ideas spontaneously contributed by its member(s);
2. *business games* (also called business simulation game ) refers to simulation games that are used at an educational tool for teaching business. Business games may be carried out for various business training such as: general management, finance, organizational behaviour, human resources, etc.
3. *role playing games* is a game in which players assume the roles of characters in a fictional setting. Players take responsibility for acting out these roles within a narrative, either through literal acting or through a process of structured decision-making or character development. Actions taken within many games succeed or fail according to a formal system of rules and guidelines;
4. *discussion* is a conversation or a debate concerning a particular topic;
5. *project making* is a carrying out of learning project of an extra linguistic character by the means of a language. Unlike traditional education, proponents of the project method attempt to allow the student to solve problems with as little teacher direction as possible. The teacher is seen more as a facilitator than a deliver of knowledge and information.
6. *internet-search* of extralinguistic information on foreign cites for carrying out of some creative and individual learning tasks;
7. *presentation* as a way of summarizing the information from some topic and salvation of some problematic questions;
8. *case study* is a teaching technique of learning foreign language that uses the actual description of the economic, social and business situations. Students must analyze the situation, understand the problems, propose solutions and choose the best of them. Cases are based on actual factual or are close to the real situation.

9. *summary making* is a good way for making conclusions from some topic or discussion [5].

Interactive methods of teaching foreign languages give us a chance to solve some problems simultaneously. The main purpose is to develop communicative skills, to help establish emotional contact with the students, provide with realization of educational task, that is: to train them to work in a team, to consider somebody's opinion. As seen from experience the use of the above mentioned methods helps to avoid a student's nervous tension, to change the forms of activity, to draw attention to the main questions of the lesson [7].

In conclusion, it is needed to say that modern society gives special significance to professional foreign competence because a good specialist who can cope with any tasks taking into consideration all aspects of the problem is valued very highly and needed in every sphere. The future professional has to have not only good professional luggage of knowledge, he or she should find solutions to all challenging tasks on a high level and to use his or hers professional terminology in combination with foreign languages for obtaining a useful and successful product of his or hers activity.

**REFERENCES**
**(TRANSLATED AND TRANSLITERATED)**

1. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам. – М: АРКТИ, 2004.
*Galskova N.D The Modern Methodology of Teaching Foreign Languages. - M: ARKTI, 2004.*

2. Заїка Д.В. Засоби формування професійного іншомовного спілкування студентів немовних факультетів університетів США http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/psp/2007_7/3_13.pdf
*Zaika D.V. Means of Formulation Foreign Professional Communication of the Students of Nonlinguistic faculties of the USA Universities. http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/psp/2007_7/3_13.pdf*

3. Кашлев С.С. Технология интерактивного обучения. – Мн.: Белорусский верасень, 2005. – С.105.
*Kashlev S.S. The Technologies of Interactive Learning. Mn: Belarusskiy Verasen', 2005. – C.105.*

4. Куликова В.Г. Комунікативно-прагматичні особливості спонукальних мовленнєвих актів. // Вісник КЛУ. – Сер. Філологія. – 1999.
*Kulikova V.G. Communicative-Pragmatic Peculiarities of the Motivationally Language Act. // Visnyk KLU. – Ser. Filologiya. – 1999.*

5. Тарнопольський О.Б. Есперієнційно-інтерактивне навчання для спеціальних цілей у немовному ВНЗ: сутність підходу. http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/Vmuvnz/2010_17/st17/10TarEks.pdf
*Tarnopolsky O.B. Experiential-Interactive Teaching of a Foreign Language for Specific Purposes at a Non-Linguistic Tertiary School: the Essence of the Approach.*

6. Тенищева В.Ф. Интегративно-контекстная модель формирования профессиональной компетенции: автореф. дис. на соискание уч. степени д. пед. наук: 13.00.01 "Общая педагогика, история педагогики и образования" / В.Ф. Тенищева. - М., 2008. - 44 с.
*Tenishcheva V.F. Integrative-Context Model in Formation of Professional Competence: Dissertation's abstract of a competitor of Doctor of Science: 13.00.01 "General Pedagogics, the History of Pedagogics and Education"/ V.F. Tenishcheva – M., 2008. – 44p.*

7. Швець Л.Г. Концепція профільно орієнтованого навчання англійській мові. http://archive.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Dtr_gn/2012_2/files/GN212_18.pdf
*Shvets L.G. The Conception of Profile-Oriented Learning of the English Language. http://archive.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Dtr_gn/2012_2/files/GN212_18.pdf*

8. Шевчук Г. Інноваційні технології у вищій школі. http://archive.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Pippo/2011_3/Shevch.htm
*Shevchyk G. Innovative Technologies in Higher Educational Establishments. http://archive.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Pippo/2011_3/Shevch.htm*

9. Щукин А.Н. Современные интенсивные методы и технологи обучения иностранным языкам: учебное пособик. 2-е изд. – М. Филоматис. – 2010. – С.140-151, 169-171.
*Shchukin A.N. Modern Intensive Methods and Technologies of Teaching Foreign Languages. Textbook, the second edition. – M. Filomatis. – 2010. – P.140-151, 169-171.*

10. Stern, H.H. (1983). Fundamental Concepts of Language Teaching Oxford: Oxford University Press.
*Stern, H.H. (1983). Fundamental Concepts of Language Teaching Oxford: Oxford University Press.*

11. Blair, R.W., ed. (1982). Innovation approaches to language teaching. New York: Newbury House.
*Blair, R.W., ed. (1982). Innovation approaches to language teaching. New York: Newbury House.*

12. Celce-Murcia, M., ed. (1991). Teaching English as a Second or Foreign Language. Heinle & Heinle Publishers. Boston, Massachusetts.
*Celce-Murcia, M., ed. (1991). Teaching English as a Second or Foreign Language. Heinle & Heinle Publishers. Boston, Massachusetts.*

**Козакевич О.О. "Использование интерактивных методов обучения в формировании иноязычной профессионально-ориентированной компетенции "**

**Аннотация.** Эта статья посвящается использованию интерактивных методов обучения для формирования иностранной профессионально-ориентированной компетенции. Автор раскрывает особенности использования интерактивных методов обучения в формировании англоязычных профессиональных навыков общения. Выделяются самые эффективные виды интерактивных технологий, которые рекомендуется использовать в процессе формирования иностранной профессионально-ориентированой компетенции. Автор объясняет преимущества использования интерактивных методов обучения в современной системе образования.

***Ключевые слова:*** *интерактивные методы обучения, интерактивность, профессиональная компетенция, интерактивные технологии, коммуникативные навыки.*

***Radievska A.***[1]

# The education of the axiological attitude to assimilation of the content of development methods and forms of the creative abilities

[1] *Radievska Antonina, external postgraduate student of the department of theory and methods of professional education H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University, Kharkiv, Ukraine*

**Abstract**. The features of the axiological education attitude of elementary school pupils to assimilation of the methods and forms content of the creative abilities development in lyceums of arts are analysed. The psychology and pedagogical bases of the axiological attitude of elementary school pupils to the art activity is revealed. It is considered as their subjective choice which is carried out on the basis of attributes and creative qualities in art, which have personal sense. Development of the axiological attitude to the works of art of elementary school pupils requires education of subjective personal position which has a creative component. The assimilation by elementary school pupils of lyceums of arts the art and creative knowledge is explained as conversion process of the knowledge content into the inner world of emotional and esthetic feelings of the personality, subjective knowledge of the works of art value, on the basis of the corresponding methods and techniques (creation of the art the creative environment, example, dialogue with the image of work, the interpretation analysis, the role reading, hermeneutic and heuristic conversations and so forth). It is found out that understanding of educational and creative actions as new and creative has to be result of effective assimilation that has the axiological sense for the pupils, the personal axiological importance. It is revealed that for the teacher of the art disciplines is necessary to: a) covert knowledge of the art creativity from the constant fixed forms (the work of art as texts) to process of cognitive creative activity of elementary school pupils of lyceums of arts; b) turn knowledge of art values into the content of the productive creative activity of pupils; c) consider knowledge of the works of art, the art and creative activity as means of the creative person formation, the subject formation, art and creative activity formation. The methods (the cross-specific comparison, the interpretation analysis, didactic games) and techniques (the role reading, choice) the axiological attitude of elementary school pupils of lyceums of arts are systematized. The content of step-by-step system of the art creative tasks which provide their execution of materialized, perceptual, exterlanguage, intellectual, developed, surrogated, generalized, independent and other forms of art and creative actions is outlined.

***Keywords****: axiological attitude, methods, techniques and forms, art and creative tasks.*

Introduction. The modern art education demands search of the assimilation effective means of art and creative experience by elementary school pupils. The data of the last scientific researches testify to limited number of the pupils, capable to assimilate the art knowledge in full. There is a contradiction between need of society in appearance of the outstanding personalities motivated to creative art activity and insufficient volume of methods and techniques which teachers use for ensuring the assimilation by elementary school pupils the content of art and creative education.

Review of publications on a subject. The problem of the axiological attitude of the personality is investigated in works of outstanding psychologists L. Vygotskyi, O. Leontiev, V. Miasyshchev, S. Rubenstein, philosophers F. Vasiliuk, I. Ziaziun, V. Kudina, V. Tugarinova, teachers O. Oleksiuk, O. Rudnytskyi, O. Rostovskyi, T. Smyrnova. The scientists define the axiological attitude as a special type of the relations between the subject and value. The primary source of knowledge about value, as V. Vasylenko specifies, contains into emotions [3, s. 158]. The axiological attitude, according to B. Tugarinova, is a choice made on the basis of interest which is carried out on the basis of attributes and qualities which have personal sense for the concrete person. It is necessary to notice that the axiological attitude as the subjective selective attitude, to a certain extent depends on value's type. The works of art first of all concentrate in esthetically moral values. For the development of elementary school pupils the axiological attitude to the works of art it is necessary, according to O. Rudnytskyi opinion, to bring up personal, subjective position which has a creative component. The purpose of the article is systematization of the methods and techniques of the axiological education attitude to assimilation by the elementary school pupils of lyceums of arts of the art knowledge.

Materials and methods. In the dictionary literature term "assimilation" is explained as process of mastering of subjects and ways of actions with them, bases of behavior and forms of communication with people. The assimilation as the way of gaining by elementary school pupils the creative experience, according to N. Talyzina opinion, provides understanding of certain cognitive actions [4, s. 94]. Mastering by art disciplines allows pupils to find own personal sense, the ways of creative action. Therefore, understanding of educational and creative actions as new and creative ones has to be result of effective assimilation that have axiological value for pupils, the personal valuable importance. The pupils creative activity promotes assimilation the experience at the level of understanding of the valuable attitude as base of creative actions. Assimilation of axiological value of art creativity, development of creative abilities of elementary school pupils becomes the strategic direction of methods and forms development of pupils creative abilities.

It is found out that assimilation of the importance, values, educational and creative activity, ways of creative actions makes the main internal content of the art education process of elementary school pupils of lyceums of arts. The important factor of the efficiency assimilation is recognized by scientists into the wide use of subject (according to forms of art), logical and psychological variety of creative component of the education content which has to be assimilated by elementary school pupils on the classes of the art disciplines. Except knowledge of the works of art one the important tasks of assimilation also has to be an explication of the art and creative education content into the inner world of emotional stress (feelings) and the attitudes of personality of elementary school pupil of lyceum of arts. After all, "experience of emotional and axiological attitudes can't be gained by strong-willed way – it should be experienced, instead of to learn or behold" (author's translation), as O. Rostovskyi marks out [1, s. 266].

Experience of emotional stress, the relations, are based on the realization of reflexive level tasks in teaching and educational process of assimilation the art and creative education content. The attitudes, as I. Ziaziun considers, include assimilation of the creative activity procedures and understanding of axiological factors according to the system Me – World. After all, "the harmony of knowledge, experiences and attitudes, makes that content which will provide development of pupils creative abilities", as I. Ziaziun notes [3].

Especially important for development of the pupils creative abilities of lyceums of arts is the assimilation of educational influence means which include into structure of individual art and creative experience of the child, capable to reconstruct this structure, increase the pupil of elementary school to the new level of art and informative activity. The analysis of scientific researches allows to generalize tasks which face the teacher of art disciplines: 1) to transfer knowledge of the art creativity from the constant fixed forms (the work of art as texts) to process of informatively creative activity of elementary school pupils of lyceums of arts; 2) to turn knowledge of the art values into the content of pupils productive creative activity; 3) to consider knowledge about the works of art, the art and creative activity as formation means of creative person, the subject of art and creative activity. The analysis of didactic literature allows to come into conclusion that knowledge of creativity, creative activity and means of the creative activity, can be assimilated as: a) purpose of teaching and educational process; b) result of an educational or didactic plan of the teacher; c) content and means of educational influence of the art disciplines teacher (V. Hinetsynskyi).

Providing the axiological attitudes of pupils to assimilation of the content and means of creative activity demands from the teacher mastering of ability to adapt the art and creative knowledge according to the psychological and age opportunities the assimilation of elementary school pupils at the lessons of the art disciplines. Considering the statement of V. Hinetsynskyi about three types of knowledge (the subject matter, the educational text, the educational task), the basis for development of the pupils creative abilities at elementary school pupils of lyceums of arts have to be educational texts (including the works of art) and the educational (art and creative) tasks. The educational texts make linguistic, speech form of educational knowledge expression which is imparted only subjectively, in the course of the active art and creative activity of the pupil. All educational knowledge has to be systematized, interconnected, to have a certain logical structure and to be assimilated in a certain sequence.

The analysis of scientific works of L. Vyhotskyi, V. Davydov, P. Halperin, N. Talyzina allowed to find out that process of the assimilation of the axiological attitude of elementary school pupils to creative actions can take place taking into consideration the theory of step-by-step formation of intellectual actions, considering such steps as: a) the previous acquaintance with actions, creation of the approximate basis of actions (ABA); b) the materialized action; c) the external speech; d) the internal speech; e) the automated action [4, s. 94].

For understanding by pupils the necessity to assimilate the methods and forms content of creative development at the classes in choreography, at the choral class, theatrical disciplines, were used art and creative tasks. The first type of the art and creative tasks provided the previous assimilation by pupils of the approximate basis of the art and creative actions. This type of tasks that was more based on the art texts, promoted assimilation of the creative activity procedures and understanding of the axiological factors content according to the system Me – World. Tasks to pay attention to the subject (the work of art), the purpose, motive, performance conditions (an approximate basis of actions), functions (approximate, performing, control correctional) were given to the pupils. The art and creative tasks for assimilation by pupils of different forms (materialized, perceptual, exterlanguage, intellectual, developed, surrogated, generalized, independent) were given subsequently [4, s. 94]. In the research the assimilation by elementary school pupils of lyceums of arts the art and creative knowledge was considered as process of knowledge content transfer into the inner world of emotional and esthetic stresses of the personality, the subjective knowledge of the works of art values on the basis of the corresponding methods and techniques (creation of the art and creative environment, an example, dialogue with the image of the work, the interpretation analysis, the role reading, hermeneutic and heuristic conversations and so forth).

For carrying out of the educational, art and creative tasks pupils were offered to find the informative and personal sense into the process of the works of art comprehension. The system of pedagogics art methods, and also methods of interactive education, problem and dialogical, game methods were used for this purpose. As a whole the analysis of scientific works and the made forming experiment allows to generalize methodical tools of the art knowledge assimilation.

1. The method of creation the art and creative environment and demonstrations of the works of art fragments allows to immerse the pupils into the art creativity, to assimilate varieties of the art activity using paintings of outstanding artists.

2. The hermeneutic conversation helps the elementary school pupils to explain sense of the painting (the song, dance), results of art comparison and provided education of abilities to think flexible and original.

3. The heuristic conversation promotes activization of intuitive processes of intellectual activity of the pupils into the process of creative tasks solution, education of the elementary school pupils the abilities of divergent thinking.

4. The dialogue method with the image of the work cultivates at the pupils the creative abilities of empathy to heroes of the work of art, helps them to find independently essential signs of creative abilities into the art activity.

5. The method of the interpretation analysis directs the teacher and pupils to search balance between objective (the analysis) and subjective (the emotional and esthetic stresses) which is enriched with personal sense (the interpretation).

6. The techniques of the art experience imitation cultivates respect, the axiological attitude of pupils to the creative contribution of the outstanding artist, the artistic technique.

7. The techniques of the role reading the didactic fairy tale, choice and selection of elements of an artistic image, stimulate development of the axiological attitude of the elementary school pupils to means, ways, techniques of creative activity of the fairy tales heroes.

Let's consider the content of art and creative tasks in details. For understanding the purpose of assimilation pupils were offered to listen to the song about the sun; to draw the sun; to find an example of the illustration, dance, the poem. For understanding the motive of assimilation, identification of personal sense, pupils chose the most attractive painting among offered; they interested, what painting were pleasant to mother, to father, to desk neighbour. In the process of carrying out the tasks for understanding and assimilation of the approximate basis of actions pupils were offered to define, what every pupil need to draw the picture of the favorite fairy tale hero? Pupils made the help plan for studying and dramatic reading the poem on a school holiday; found ways of expressive and beautiful singing of the song "Podolianochka"; for this purpose chose suitable words (the melody, the words, the smile, the bashfulness, the laziness), and added the own words.

Alternative tasks were offered, various according to the content and complexity level among which the pupil had to chose that variant what he can and wants to carry out. Under conditions of the variability of tasks every child had opportunity to chose adequate one for himself at this stage of the creative development. For example: 1. The task for consciousness assimilation of the performing actions: what you need to do to be prepared: a) to execute elements of national (classical) dance; b) to breathe correctly singing the song; c) to read poems dramatically. 2. The task for consciousness of need to control the performing or approximate actions: a) check the neighbour, whether he correctly executed a dancing figure? b) whether he truly made the plan of his concert performance?

For the detailed assimilation of the art concepts, special techniques, pupils were offered the tasks to assimilate art actions in the different forms. The materialized form: to execute choreographic exercise, to check sequence of movements of feet, hands and head. Show this exercise together with other pupils of your class. The perceptual form: 1. Listen to the record of a piece of music. How do you think, what tool carries out it? 2. See how your desk neighbour draws fox and hare. The exterlanguage form: 1. Tell, what do you like in this piece of music? What feelings do you have after listening to the melody of this dance? 2. Answer, whether the pupil of your class executed this choreographic exercise correctly? For the carrying out of the tasks with the linguistic form pupils were offered to tell all operations what they carried out, in turn (do and say). In such a manner the ability to carry out actions in the linguistic performance was developed.

The intellectual form which showed changes of actions of lyceum pupils from external to internal, from materialized to perceptual and then to exterlanguage finishing by the intellectual form was considered as the most difficult (N. Talyzina). The intellectual form: count, whether you executed all choreographic movements which are parts of the dance? Task for the action form (developed, familiarity, generality, independence): 1. Execute this dance completely. And now show, what dancing figures it consists of? 2. Start singing the song "Podolianochka" refrain completely. Sing it phrase-by-phrase. It was consider that the intellectual form is final on the way of reconstruction of actions from external into internal form (from practical to performance in mind). After the general work with all class the teacher suggested each pupil to draw own attitude to the hero of this song.

It is found out that performance of the art and creative tasks promoted transferring of the content art and creative education into the inner world of emotional stresses, moral and esthetic feelings and the attitudes of the identity of the elementary school pupil of lyceum of arts. Experience of emotional stresses and the personal attitudes supplemented the volume of the art and creative knowledge, promoted development of the creative abilities of elementary school pupils. Considering the statements of didactics and pedagogical psychology about the selectiveness of creative knowledge, the teacher supported elementary school pupils of lyceum of arts who concentrated on that knowledge and concepts which seemed to them important and essential.

The art lesson (classical and national choreography, theatrical art, choral singing, musical and theoretical disciplines) was the main collective form on the basis of which there took place the development of pupils creative abilities. For education of the valuable attitude to assimilation of techniques and methods of the creative abilities development the individual occupation (playing musical instrument, voice training) was considered as the effective form. It is necessary to notice that educational classes, rehearsals, art concerts created positive conditions for understanding of the identity value for every pupil that helped to firm the faith into own creative opportunities and creative abilities. Different types of educational conversations with use of examples from life and creativity of the greatest actors, the ballet dancers, the opera dancers, pop singers were carried out. For the purpose of prevention the mechanical reconstruction of knowledge the thematic structuring was carried out which influences positively on the development of the problem and creative view, abilities to make hypotheses, to transfer knowledge and ability to the new situation.

Conclusions. Therefore, development of elementary school pupils of lyceum of arts the axiological attitude to assimilation the methods and forms of creative abilities development has to be carried out with the help of system of methods (cross-specific comparison, the interpretation analysis, didactic games), techniques (the role reading, the choice), step-by-step system of tasks which provide performance with materialized, perceptual, exterlanguage, intellectual, developed, surrogated, generalized, independent and other forms of creative action.

**REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED**

1. Rostovskyi O.Ya. Onovlennya zmistu khudozhnioi osvity v zahalnoosvitnii shkoli: superechnosti I tendencii [Updating of the of art education content at comprehensive school: contradictions and tendencies] / Mystetska osvita v konteksti yevropeiskoi intehracii єв: Zbirnyk naukovykh prac. – Sumi-Kyiv: SumDPU im A.S. Makarenka, 2005. – 320 s.
2. Talyzina N.F. Pedagogicheskaya psihologiya [Pedagogical psychology] / N.F. Talyzina. – M: Izdatelskyi centr "Akademiya", 1998. – 288 s.
3. Vasylenko V.O. Tsinnist i otsinka [The value and evaluation] / V.O. Vasylenko. – K: Naukova dumka, 1964. – 160 s.
4. Zyazyun I. Intelektualno-tvorchyi rozvytok osobystosts v umovakh neperervnoi osvity [Intelligently creative development of the personality in the conditions of continuous education] / Nepererva profesiyna osvita: problemy, poshuky, perspectyvy: Monografiya / Za red. I. A. Zyazyuna. – Kyiv: Vydavnytstvo "Vipol", 2000. – 636 s.

**Радиевская А. Воспитание ценностного отношения к усвоению содержания методов и форм развития творческих способностей**

**Аннотация**. Проанализированы особенности воспитания ценностного отношения учеников младших классов к усвоению содержания методов и форм развития творческих способностей в лицеях искусств. Раскрыто психолого-педагогические основы ценностного отношения учеников младших классов к художественной деятельности, которое рассматривается как их субъективный выбор, который осуществляется на основании признаков и качеств творчества в искусстве, что имеют личностный смысл. Развитие у учеников младших классов ценностного отношения к художественным произведениям нуждается в воспитании у них субъективной личностной позиции, которая имеет творческий компонент. Усвоение учениками младших классов лицеев искусств художественно-творческих знаний объясняется как процесс перевода содержания знаний во внутренний мир эмоционально эстетичных переживаний личности, субъективного познания ценности художественных произведений, на основании соответствующих методов и приемов (создание художественно-творческой среды, примера, диалога с образом произведения, анализа-интерпретации, ролевого чтения, герменевтической и эвристической бесед и тому подобное). Выяснено, что результатом эффективного усвоения должно быть осознание учебно-творческих действий как новых, творческих, что имеют для учеников ценностное значение, личностную ценностную значимость. Обнаружено, что учителю художественных дисциплин необходимо: а) перевести знание о художественном творчестве из постоянных фиксированных форм (произведения искусства как тексты) в процесс познавательно творческой активности учеников младших классов лицеев искусств; б) превратить знание о ценностях искусства в содержание производительно- творческой деятельности учеников; в) рассматривать знание о произведениях искусства, художественно-творческую деятельность как средство формирования творческой личности, субъекта, художественно-творческой деятельности. Систематизированы методы (межвидового сравнения, анализа-интерпретации, дидактичных игр) и приемы (ролевого чтения, выбора) ценностного отношения учеников младших классов лицеев искусств. Раскрыто содержание поэтапной системы художественно творческих заданий, которые обеспечивают выполнение ими материализованной, перцептивной, внешнеязыковой, умственной, развернутой, свернутой, обобщенной, самостоятельной и других форм художественно-творческих действий.

***Ключевые слова**: ценностное отношение, методы, приемы и формы, художественно творческие задания.*

***Rastiegaieva D.G.***[1]

## Using Web-based Tools as an Effective Feedback Technique in Language learning

[1] *Rastiegaieva Daria Gennadievna, English Teacher*
*Department of theory, practice and translation of English*
*National Technical University of Ukraine "Kyiv Polytechnic Institute", Kyiv, Ukraine*

**Abstract**. The Using of Web-based tools (VLEs, Wikis, discussion groups) as an effective feedback technique (WBFT) in language learning is analysed in the article.

***Keywords:** VLE (Virtual Learning Environment), Web-based Tools, Wikis, Discussion Groups, WBFT (web-based feedback technique), Face-to-face Classroom, Virtual Classroom, PTW (Personal Teaching Website), SF (Standard/Traditional Feedback), Online Teaching, Blended Language Learning.*

**Introduction**: Appropriate feedback is necessary for efficient and successful language learning. On a par with traditional feedback that is used in a classroom, more and more language teachers start to apply WBFT – web-based feedback technique that presupposes the usage of online feedback tools such as VLEs (Virtual Learning Environments), Wikis and discussion groups. In this sense, WBFT is viewed not only as the information which lets students know about their language learning success and whether their production is correct, but also as a new teaching tool that is multifunctional by nature. WBFT using is considered to be effective and helpful for teachers and students as it organizes language learning process and creates a special positive studying environment that empowers its users to achieve numerous aims.

In view of this, the **objective** of the article is to reveal the nature of WBFT as an effective and efficient teaching tool as well as uncover major principles of its application in face-to-face and/or virtual classroom.

**The main body**: The research has been carried out on the basis of operating with web-based tools such as VLE, wikis and discussion groups in teaching English to 16 first and 27 second year students at NTUU "KPI", who study the language as major.

To fulfill the research we have created web-based tools such as VLE (Virtual Learning Environments) on the ba-

sis of Personal Teaching Website (PTW), Wikis and discussion groups, and ensured they are linguistic in nature, focused on communication, which concerns the tasks that are studied in classroom face-to-face, interact with their class mates and teacher: send messages, share files, submit homework assignments electronically, check current schedule, latest news and notifications, be aware of homework tasks, grades and teacher's comments, altogether, creating a common language learning environment that provides efficient feedback.

**As a result**, it should be mentioned that all these web-based tools constitute WBFT which is aimed to encourage students' attempts to learn the language and improve language skills [3, c. 19].

Furthermore, we have analyzed the main principle of WBFT functioning in a face-to-face and virtual classroom and the effectiveness of its implementation in teaching English to first and second year students and have obtained the following results.

First and foremost, every teacher has to decide on the most suitable model of WBFT to work as blended feedback, taking into consideration its multi-functional nature. It is clear that the answers will depend on the objectives a teacher sets and the outcomes s/he is seeking. In this option, one of the primary things to choose is to set up a dedicated space online such as a Virtual Learning Environment that can be an institutional VLE, Personal Teaching Website (PTW) or discussion groups where learners and teachers can meet and continue further cooperation [3, c. 20-21]. PTW that has been created as a social learning network allows its members to create their own profile page and link to other members in the site where they are given instructions to the tasks and are able to upload documents, audio files or videos, interact online, using text, audio or video, check the grades or private feedback on their works [2, c. 75-79]. Also, it is possible to have access to wikis that consist of series of collaborative web pages to which anyone with permission can contribute. Both teacher and students can add text, documents, images, video and audio to wikis [2, c. 74]. Apart from these web-based tools, teacher may use discussion groups to provide effective feedback. Online discussion groups are electronic lists in which list members communicate by email. Participants can exchange email messages and upload documents, images or video to a shared web page [3, c. 20].

Secondly, it is important to decide on the types of feedback that will constitute WBFT (see *Figure 1*). There may be distinguished such sorts of feedback as positive and negative, on-the-spot and delayed, formative and summative, oral, verbal or non-verbal [4].

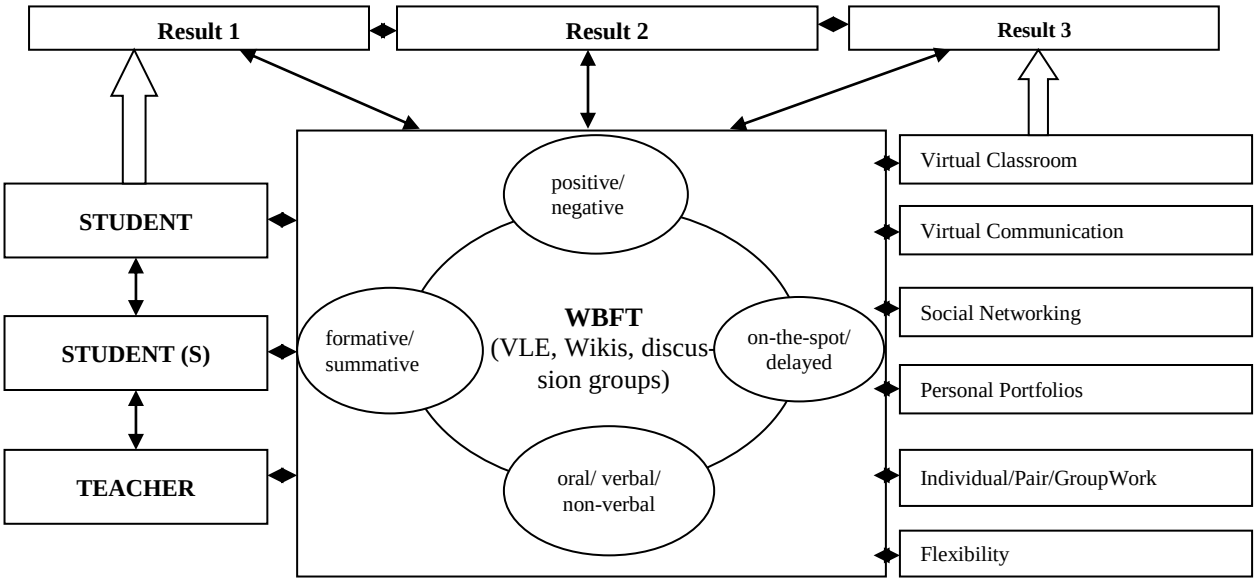



**Fig. 1.** WBFT Constituents

There is no doubt that WBFT should comprise both *positive* and *negative* feedback needed for the most effective language learning. Negative feedback is seen as a direct error correction or drawing attention to errors. Positive feedback ensures reward for correct or successful communication, or can provide the opportunity for self-correction. That means that students are not only assessed in the course of learning the language when working in wikis, VLE and discussion groups, but are also strongly motivated to learn the language and build confidence in using it.

Furthermore, the suggested technique provides such types of feedback as *oral* when students and teacher communicate by means of video chat, *written* via messaging and text chat, or *non-verbal* with the aid of images [4].

Moreover, online feedback can be given immediately or *delayed*, depending on which would be the most effective for the task or situation. *On-the-spot* feedback can be applied as part of classroom activities (e.g. passing online tests or quizzes) or after classes when the users are online getting ready with homework assignments (e.g. working on a given project) or socializing (e.g. leaving comments on the photos, posts, etc). It is also called *synchronous* and presupposes learners and teacher work online at the same time. Delayed feedback, that is also known as *asynchronous*, is when learners and teacher do the online work at different times and use web-based tools after classes. Teacher can give instructions to the tasks, read students'

work, give feedback on work/assignments, discuss issues with learners, pick up messages from students, leave messages, a list of useful links, audio and video chats for students, create quizzes and polls, manage students grades, etc. Students, in their turn, can find instructions to the tasks, post answers to tasks, read feedback on individual and group work/assignments, discuss issues with their class mates and teacher, pick up messages from teacher, leave messages for teacher or other learners, find useful links, listen to audio and watch video, attend text and video chat with teacher and learner, do quizzes and polls, access grades privately, etc. What is more, it should be stated that asynchronous work online is often the preferred mode of studying for teachers and learners as it is more flexible. However, there are times when synchronous activities (e.g. chats) can be very helpful to build or reinforce group dynamics [4].

Apart from this, online feedback can be represented as either *formative* (is not usually graded, given at all stages throughout the learning period) or *summative* (given at the conclusion of a unit, a project, or a period of learning in the form of a grade or a final report on students' work) [4]. The focus of WBFT is formative feedback that is continuous with the main purpose to encourage the learner. To provide suggested feedback technique, teacher constantly updates and students check grades and homework boards on PTW as well as their studying progress during the period of language learning to determine what has been learned so far and what still needs work.

Thirdly, we can ascertain that WBFT increases students' willingness and ability to use and produce language, creates positive atmosphere so that students could feel comfortable by trying to use the language, maintains students focus on the language goal, makes them independent learners, deals with the errors the whole class is making as well as individual errors, improves virtual class atmosphere and students' language production [1].

Moreover, WBFT provides efficient teacher – student(s) and student – student(s) cooperation and socialization. It organizes language learning work for individuals, groups or the entire class and makes it possible to cooperate in the way that was hard to ensure in a face-to-face class. Let us take teacher-student cooperation face-to-face as an example. It is difficult for a teacher to provide appropriate collaboration with each student in a group, but it is much easier to provide it virtually by means of video or text chatting/messaging. What is more, WBFT tools supply both the students and their teacher with an opportunity to meet online when they can that is flexible and convenient for both.

What is more, WBTF may be applied both in face-to-face and/or virtual classrooms giving a greater degree of prominence to its web-based tools that may be better used in language learning process. Each teacher has an opportunity to form his/her own WBTF to suit the stated curriculum, personal teaching methods, type of the suggested course as well as students' individual language learning needs and preferences.

At the same time, it is worth to mention that communication online is different to face-to-face, but it is obvious that available online teacher will give his/her learners a far better language learning experience. Online teaching is much about creating communication, rapport and interaction as classroom teaching is: there is still the teacher, the students, the language. Talking face-to-face is not the same as talking via a webcam. But essentially, we are still talking about communication, and this is something that is known as vital for learning a language in modern world [3, c. 9-12]. Most importantly, is that the teacher monitors student's work closely to ensure that WBFT both correct and helpful.

In view of this, we have conducted a survey to find out what students think about WBFT that has been applied in blended language learning referring to a mixture of both face-to-face and virtual learning. In this option, our students have met 70 % face-to-face and 30 % virtual course. For our group of language learners that represented 16 first year and 27 second year students, who are being taught general English as major, this involved the following activities and language work (see *Table 1.)* that had to be done face-to-face (6/7,5 hours a week) and virtually as part of their self-study work.

Table 1.

**Model of Blended Language Learning**

| Type of activity/ language work | Face-to-face learning | Online learning |
|---|---|---|
| Reading | articles, reading comprehension practice tasks | reading comprehension practice tasks, reading wikis, blogs, messages, comments, etc. |
| Listening | listening comprehension practice tasks, listening to teacher/peers | listening comprehension practice tasks (videos, songs, films, audio files, etc) |
| Writing | writing tasks | writing tasks, writing wikis, blogs, comments, messages, etc |
| Speaking | speaking practice tasks, communication with teacher and peers | speaking practice tasks, online chatting with teacher and peers |
| Vocabulary | vocabulary practice tasks and tests | vocabulary practice tasks, online flash cards to learn words, online dictionaries usage, online vocabulary tests and quizzes |
| Grammar | grammar practice tasks and tests | grammar practice tasks and tests and quizzes |
| Phonetics | pronunciation practice tasks, face-to-face communication with teacher and peers | pronunciation practice tasks (videos, films, audio files, etc) |
| Progress tests | tests, quizees, exams | online tests, quizzes |
| Feedback | **Standard (Traditional) Feedback (SF)** that is represented as face-to-face cooperation + **WBFT** that serves as a additional component of face-to-face language learning | **WBFT** that is represented as online cooperation (sending and sharing files, submission of homework electronically, using homework and grades boards to check current schedule, latest news and notifications, homework tasks, grades, teacher's comments, video and text chatting) |
| Other | cinema and drama clubs, attending various events to develop language skills (excursions, British and American Resourse Centres, etc) | |

WBFT is an indispensible component of blended language learning model that has been illustrated above. The ratio of WBFT usage face-to-face to its implementation online is shown on *figure 2*. Overall, it can be seen that WBFT is more applied in virtual language learning at 55 % rather than face-to-face at 5 % where standard (traditional) feedback (SF) at 40 % is still used as the main component of face-to-face learning. At the same time, WBFT was ranked the 1st on general scheme of feedback implementation of blended language learning model at 60 % with 5% used in face-to-face learning and 55% in online leaning, while SF comes next with 40% used in face-to-face language learning.

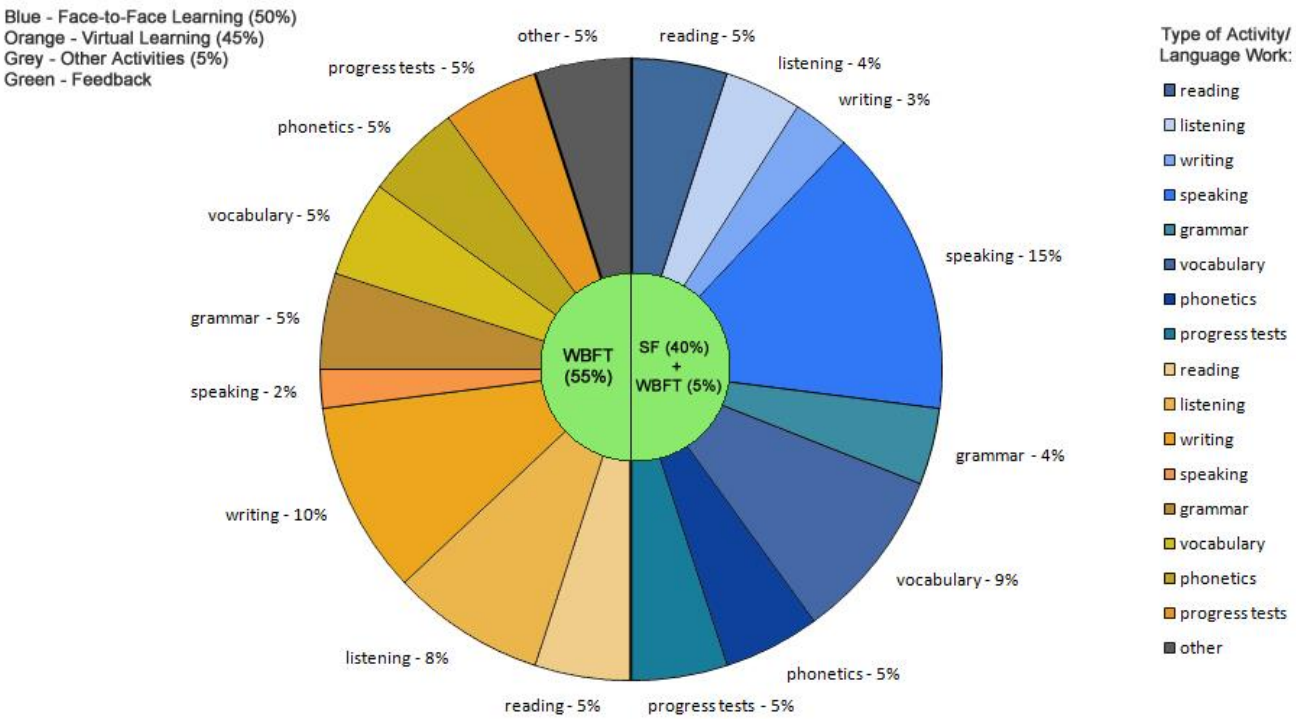



**Fig. 2.** WBFT Implementation in Blended Language Learning Model

Both first year and second year students have justified the effectiveness of WBFT usage in language learning in face-to-face and virtual class pointing out its benefits and drawbacks. We have summarized some of the positives and negatives of WBFT usage in language learning in *Table 2*.

Table 2.

**Advantages and Disadvantages of WBFT usage in Language Learning**

| Advantages | Disadvantages |
|---|---|
| Flexible – students can log on when and where they like | Flexibility means that students have to be disciplined and self-motivated |
| Students have access all day, every day | Students may expect the teacher to be available 24/7 |
| It is easy and quick for students to submit work and assignments | Students may expect instant responses and feedback |
| The majority of students are familiar with internet and working with wikis, social networks already | Some students may find working online alienating |
| It can include multimedia | Low-bandwidth connections can mean that not all media can be viewed easily |
| It helps to be aware of current schedule, latest news, homework tasks, grades and teacher's comments | Students have to check constantly for the updates on homework and grades boards, notices and notifications that may be stated by their teacher which were not mentioned in face-to-face class |
| It is strongly motivating and encouraging to communicate and socialize in a target language by means of video and text chat, via messaging, with the aid of images, etc. | The teacher is unable to check for language mistakes when students communicate or cooperate with their peers |
| It provides students with an opportunity to check their current progress in language learning, analyze it and improve language skills if necessary | It may be time-taking for the teacher to provide students with all necessary tasks, test, quizzes and students have to be disciplined and self-motivated |
| It enables students to cooperate with their teacher and peers either synchronous or asynchronous | It can be more time-consuming for the teacher |

More than 80 % of respondents said they prefer WBFT to be used in language learning indicating that the advantages in the left column far outweigh the disadvantages on the right.

Apart from the benefits of WBFT usage in language learning that may work well for students, we want to suggest some of the positives that can be highlighted for language teachers: WBFT can create online learning opportunities, motivate and encourage students to learn the target language and practice all languages skills online as well as facilitate the process of teaching the language to students.

Naturally, to apply WBFT in language course each teacher needs to be able to design an online component

for language learning to suit the curriculum, his/her professional and individual needs of his/her students, and that requires time, special knowledge and maybe some training. Secondly, s/he has to think about the ratio of WBFT usage in face-to-face to virtual classroom taking into consideration the peculiarities of the target course and various language learning scenarios that can best suit its objectives.

Current research suggests that the best results come from suggesting language learners a blended option with the main part of the language teaching offered face-to-face and part online. Indeed, it appears that the combination of online and face-to-face elements proves itself as an efficient technology in language teaching and shows that students do even better than in purely face-to-face learning.

We have come to **the conclusion** that WBFT encourages students to learn the target language through web-based tools, create positive comfortable atmosphere in which students see making mistakes as part of learning process. Moreover, this effective technology can ensure students to stay motivated, lead to more and better language practice, provide plenty of opportunities for student-student(s) and student(s)-teacher socialization and interaction, increase participation from students in language learning, set up the atmosphere of acceptance, so that students could feel more comfortable to communicate in the target language, contribute to positive learning atmosphere and encourage trial-and-error process. At the same time, web-based feedback technique may be popular with growing number of teachers who will need to be online for some of their teaching work due to an ever accelerating cycle of innovation in teaching tools and constant need of reaching students, challenging and motivating them to language learning, and thus is a significant issue for further investigation and its implementation in language teaching methodology. There is no doubt that WBFT opens up new opportunities in language learning and is able to work for every teacher.

**REFERENCES**

1. Ford P. Managing Change in Higher Education: A Learning Environment Architecture / P. Ford, P. Goodyear, R. Lewis, R. Darby. – Oxford University Press, 2006. – P. 31-51.
2. Gordon Lewis. Bringing Technology into the Classroom / Lewis Gordon. – Oxford University Press, 2009. – P. 70-79.
3. Hockly Nicky. Teaching Online: Tools and Techniques, Options and Opportunities / Nicky Hockly, Lindsay Clanfield. – Delta Publishing, 2010. – 112 p.
4. Klinghammer Sarah J. Shaping the Way We Teach English: Successful Practice Around the World / Sarah J. Klinghammer, Leslie Opp-Beckman. – University of Oregon, 2006. – P. 46-53.
5. Maley Alan. The Internet / Alan Maley. – Oxford University Press, 2000. – P. 100-104.

**Растегаева Д.Г. Применение современных Интернет-средств как веб-технологии обучения иностранному языку, что обеспечивает эффективную обратную веб-связь и виртуальное сотрудничество студентов и преподавателя в процессе обучения английскому языку.**

**Аннотация.** В статье рассматривается методика организации обучения английскому языку студентов НТУУ «КПИ», будущих технических переводчиков, через применение современных Интернет-средств обучения как веб-технологии обучения иностранному языку, что обеспечивает эффективную обратную веб-связь и виртуальное сотрудничество студентов и преподавателя.

***Ключевые слова****: виртуальная среда обучения, смешанное обучение, средства обучения ИЯ с использованием Интернет-технологий, Интернет-технологии обучения ИЯ, вики, дискуссионная группа, занятия в реальной аудитории, виртуальное занятия, виртуальное общения, обратная связь, персональный сайт преподавателя, дистанционное обучение, традиционный тип обратной связи, обратная веб-связь.*

***Rudnik J.V.***[1]

# Content and Language Integrated Learning methodology at Finland`s schools: organizational discourse

[1] *Rudnik Julia Viktorivna, Lecturer, Department of Foreign Languages and methods of teaching Borys Grinchenko Kyiv University, Kyiv, Ukraine*

**Abstract.** The article gives an overview of Finnish educational system and describes such prominent achievements as the results of Program for International Student Assessment that Finland`s students have showed recently. The place of foreign languages learning is considered via educational system of Finland that is now seen as a major international leader in education. The article also states the requirements to the foreign language teachers of primary school and secondary school in Finland and the main features of their training at Education`s Faculties. The article describes the Finnish foreign language learning system and overviews an idea of Content and Language Integrated Learning methodology as one of the most popular methodology of recent times in the system of Finland`s foreign language learning in terms of currency of interdisciplinary approach. Content and Language Integrated Learning methodology in Finland is analyzed as an umbrella term, comprising such notions and approaches as immersion education, bilingual education etc., that are used in order to implement a plurilingual approach to education. The overview of Content and Language Integrated Learning methodology meaning, the process of appearing and the main ways of Content Language Integrated Learning methodology`s implementations in the defined country are described in this article. It also focuses on the implications and uses of Content and Language Integrated Learning methodology in Finland`s schools. The aim and tools of this process are examined. The urgency and popularity of this method are proved. The positive experience of implementation of Content and Language Integrated Learning methodology in Finland is analyzed as valuable one for optimization and quality improvement for highly qualified specialists in Ukraine.

***Keywords:*** *Content Language Integrated Learning, Finland`s educational system, implementation, primary school teacher, secondary school teacher, professional training.*

**Introduction.** In the 21st century, in the context of globalization and internationalization, economic, technological and cultural changes such things as continuous learning, student`s mobility and learning languages gain more importance than it was before. To know at least one foreign language becomes the urgent need of time, although globalization demands knowing more foreign languages. Knowing another language helps a person to be competitive at a labor market, to enrich personal life and to expand the range of professional opportunities. That is why different methodologies of foreign language teaching are being tested and borrowed across the world. One of the most popular methodologies of recent years that take its origin and associates with language immersion education in Canada is Content Language Integrated Learning (CLIL). CLIL methodology was applied in Spain, Germany, Sweden, Finland, Czech Republic, Austria and other countries.

Ukraine integration to the European educational system and international relations caused the growing need of new specialists' generation training. The new demands to the current teacher require necessity to take into the consideration experience and achievements of other world`s countries. The last few years Finland`s educational system is in the focus of international attention, it is caused by the great results of Finnish students who showed excellent results in the Program for International Student Assessment (PISA). Besides, Finland was the only European countries that join the list of leaders. Finland`s experience is valuable for optimization and quality improvement for highly qualified specialists in Ukraine.

**Analysis of recent achievements and publications.** CLIL is examined in different countries by such researches as Coyle Do, Hood Philip, Marsh David, Dalton-Puffer, C., Fernandez Fontecha A., Gierlinger E., Graaff R., Koopman G., Anikina Y., Westhoff G., Mexisto P. The development of CLIL methodology, its implementment and tools in the foreign countries are researched by David Lasagabaster, Yolanda Ruiz de Zarobe (Spain), Dieter Wolff, Stephan Breidbach and Britta Viebrock (German), Movchan Larysa (Sweden), Kari Nieminen (Finland).

**The objective of the article.** The main objective of the article is to provide an organizational discourse and case study of CLIL implications in Finland. On the basis of the objective the following tasks are distinguished: 1) to give a definition of CLIL; 2) to consider the aim and tools of CLIL methodology realization in Finland`s school; 3) to discover the special peculiarities of Finland`s future foreign language teacher training in terms of CLIL.

**The statement of the fundamental material.** Changing the language of instruction en educational systems, or teaching children through an additional language is a historical global phenomenon that is often a direct result of social, political and economic strategic actions. This means that there are different purposes for implementing another foreign language in the educational process from a form of repressive action to the goal of achieving social unity. The European launch of CLIL (Content and Language Integrated Learning) during 1994 was both political and educational. The political impulse was explained as a vision that mobility across the European Union required higher levels of language competence in designated languages. The educational impulse was influenced by the bilingual initiatives such as in Canada [5].

There is a range of definitions of CLIL. One of them describes CLIL as a dual-focused educational approach in which an additional language is used for the learning and teaching of content and language with the objective of promoting both content and language mastery to predefined levels (Maljers, Marsh, Wolff, Genesee, Frigols-Martín, Mehisto, 2010) [3]. The other explains: CLIL advocates assimilating the academic content of nonlinguistic subjects via a foreign language, which simultaneously promotes the acquisition of content knowledge and the use of the target language. It involves a methodological style that encourages teachers and students to use the language as a mean of communication, thus promoting lan-

guage and content development in the process [1]. In addition CLIL is seen as a continuum or an "umbrella term" for all those approaches in which some form of specific and academic language support is offered to higher education students in order to facilitate their learning of the content through that language.

If to follow the third definition made by Mehisto, Frigols and Marsh we can deal with 40 terms that are used to refer to this area: Content-based Instruction (CBI), Integration of Content and Language (content & language, ICL), English-focused Content Teaching, Content-support ELT, Dual-focused Language Instruction and twenty-five more, that could be find on special site: http://www.content-english.org/.

The Finnish education system consists of:

– one year of voluntary pre-primary education;
– nine years of primary education (comprehensive school);
– upper secondary education, comprising general education and vocational education and training (vocational qualifications and further and specialist qualifications);
– higher education, provided by universities and polytechnics.

Comprehensive school in Finland includes a six-year primary school and a three-year lower secondary school. Before starting their compulsory schooling, most children have attended pre-school for one year. Then they begin their primary education at the age of seven years old (one year later than most industrialized countries) and finish it at the age of sixteen after nine years of schooling. Finnish Ministry of Education states that one distinctive characteristic of the Finnish comprehensive school is the number of language studied. In principle, all pupils study two languages beside their mother tongue, and also have the option of one elective. In the six-year primary school, the overwhelming majority of students choose English as their first language. Next is Finnish meant for non-native speakers of Finnish. The third most popular language is German and the fourth is Swedish. In the three-year lower secondary school the order of foreign languages chosen is the following: English, Swedish, German, French, Finnish. In the upper secondary school where there are more choices for optional languages, the order of popularity is the following: English, Swedish, German, French, Spanish, Finnish and Italian. [6]. The language program of Finnish basic school could be described in the following way (see Table № 1):

Table 1.

**Finnish basic school`s language program**

| | Compulsory/optional language | Starts at the latest | Most popular language |
|---|---|---|---|
| A1 | compulsory | 3rd grade | English |
| A2 | optional | 5th grade | German |
| B1 | compulsory | 7th grade | Swedish |
| B2 | optional | 8th grade | German |

Both the compulsory and optional languages should be studied until the end of basic education and continued in secondary education. In practice, pupils sometimes drop an optional language before the end of studying. Some schools provide early language learning, CLIL or immersion [2].

There are two official languages in Finland: Finnish and Swedish. Because they are rare languages, there is a need for Finns to acquire other languages. Finland was among the first European countries to implement CLIL that is why it is referred to as the birth country of CLIL. In Finland, official CLIL teaching begun in 1991. The most common foreign language in Finnish CLIL classes is English and the methods of CLIL teaching in basic education and in upper secondary school education are varied. As mentioned, the amount of language as well as the subject matters taught in the foreign language can differ but the curriculum of CLIL education follows the national core curricula of Finland. Although CLIL education is voluntary in Finland, most schools have entrance examinations for applying to these classes [10].

In Finland, CLIL has not been fixed by any narrow or explicit definitions till now. It has been interpreted in a board sense, to cover the use of foreign language in teaching ranging from very short units or substantial courses, or varying degrees of the curricula. There is no preference for having language teachers teaching content or subject teachers using a foreign language in their teaching [4].

English has been taught in the Finnish schools as the most common foreign language since the start of the comprehensive school in the early 1970's. In many bigger schools in Finland, students have a choice in their first foreign language, but probably due to English being the lingua franca in the world nowadays, it is the favourite choice of almost all students. In the last two decades, English has also become the medium of teaching in some schools or classes in the public mainstream education. This became possible after a change in school legislation in 1991, when was allowed another language besides the students' mother tongue to be the teaching language if it is found meaningful. In CLIL education, a foreign language is used as the medium of teaching. Different Finnish schools offer CLIL education at least in Swedish, English, German, Russian, French, and Spanish. Most often, however, the foreign language of instruction is English, and most often both the teacher and students speak English as a foreign or second language [7]. In this article CLIL is used in the sense of third explication – as an umbrella term. It is caused by the fact that there are schools in Finland that call their CLIL education immersion education, bilingual education, English-emphasized education or English stream. The term immersion (in Finnish kielikyply) is a form of CLIL education and is normally limited to referring to teaching students from the majority language through the language of the minority population in that country. It commonly refers to teaching Finnish-speaking children in Swedish. The term bilingual education (in Finnish kaksikielinen opetus) often refers to education that is conducted according to similar principles as immersion, but the language used for teaching is other than the minority language of the country, in Finland most often English. Immersion or bilingual education is usually started in Grade 1 (if not earlier in day care and Kindergarten), whereas English stream or English emphasized education may be offered as separate and isolated courses in the lower or upper secondary school, for example in home economics, physical education, arts, or sciences etc.

There are also variations in the amount of English used during one lesson. Some CLIL programs recommend for

a teacher to use only English during one lesson and Finnish in another, or a bilingual teacher uses only English with bilingual classes and another teacher teaches other lessons for those students in Finnish. In other programs, the mother tongue can be used 0–75% of the lesson time. Entry requirements into CLIL education in different Finnish schools vary, and some schools accept all applicants or have no specific guidelines. In some elementary schools, children are tested for their language readiness skills in Finnish in order to chart their preparedness for learning (schools' websites and personal contact with schools as source of information). Some schools and programs also test children's English skills but not all even if the children would be taught in English in half or the majority of the subjects.

Many subjects have been used for CLIL in Finland, from sports classes to chemistry lessons. CLIL classes are based on the Finnish curriculum with foreign language providing the main tool for teaching, learning and thinking.

Initial teacher education is the responsibility of universities. There are 8-10 teacher education departments across the country Universities that use the National Core Curriculum standards to build their teacher training programs. Since 1974, all teachers at all levels are university educated. All have master's degrees that take from five to seven years depending on the subject area specialty. Most class teachers (primary school teachers) take a five year program and leave university with a Masters in Education. Subject teachers leave after six or seven years with a Masters in arts or science. It is very difficult to be accepted into a teacher education program in Finland. There are far more applicants than vacancies. According to officials in the National Board of Education, "Finnish teachers are the best and the brightest because universities are able to choose the very best to high standards of entry." In addition to grades in upper secondary school and scores on the matriculation exam, universities develop entrance exams. Those accepted are at the top of their class, leave university with a masters degree and then apply to the municipality of their choice for a teacher position. While pay is not high – comparable to a civil servant's pay for compulsory school teachers and above that for upper secondary school teachers – the pay differential throughout the country is relatively flat and, therefore, not a major disincentive for entering the teaching profession. There are far more candidates than teaching positions in the big cities in Finland. Most new teachers go out into the countryside and teach for three years or more before trying again to get a position in an urban school. This means that highly qualified teachers are teaching in all of Finland's schools [8].

The training of teachers for basic education at grades 1-6 is offered at universities` Faculties of Education as it was already mentioned in previous passage. Students in class teacher education (grades 1-6 in basic education) take a second-cycle degree (Master's degree), with a major in Education. Class teacher education consists of basic, subject and advanced studies in education, including 60 credits of pedagogical studies for teachers; multidisciplinary studies in the subjects taught in basic education; and the completion of teaching practice. Completing an extensive course (at least 60 credits) in a minor subject will qualify to teach this subject as a subject teacher in basic education (grades 1-9). Grades 7-9 of basic education are taught expressly by subject teachers.

The training for secondary school teacher requires the qualification of a subject teacher that is a second-cycle degree (Master's degree) requiring a minimum of 120 credits (300 credit when counting in the Bachelor's degree). Students major in the subject (1 or several) they intend to teach and complete 60 credits of pedagogical studies at universities' Faculties of Education. Those holding a second-cycle degree with sufficient studies in the subject intended to be taught (1 or several) can complete 60 credits of separate pedagogical studies for teachers either in a Faculty of Education or a Teacher Education Unit at a Polytechnic. The secondary school teacher training qualifies for teaching in basic education (grade 1-9), general upper secondary education, as well as for teaching general subjects in vocational institutes and liberal adult education institutions. Vocational subject teachers, depending on the institution and subject, must have 1) an appropriate second-cycle degree; 2) an appropriate polytechnic degree or 3) the highest qualification in their own field. In addition to one of the above three, they must have at least three years' work experience in the field and at least 60 credits of pedagogical studies. [9].

Suvikyky ry (Finnish Association of CLIL and Immersion Education) was founded in 2005. It acts as a network for schools, daycare centers, teachers and other professionals in the field of bilingual and immersion education. The mission of the organization is to develop teaching in bilingual and immersion settings and also to further more widely the interests of all those involved, in particular teachers. Membership to the organization can be granted to all bilingual and language immersion institutions in Finland, or to teaching or administrative staff in these institutions (i.e. comprehensive schools, upper-secondary schools, kindergartens and daycare centers). If to compare with Ukraine, we have some special courses for teachers organized by British Council that helps them to adapt new methodology, approaches and helps with resources.

**Conclusion.** Content and Language Integrated Learning one of the most widely used term in the field of language education. It is a dual-focused methodology that presupposes a language as a medium in teaching and learning of non-language content. The usage of this methodology varies from one country to another. The term Content and Language Integrated Learning is used in Finnish context as an umbrella term that may include such notions as immersion education, bilingual education, English-emphasized education or English stream in order to implement a plurilingual approach to education. The fact that Finland was one of the first world countries to implement the CLIL methodology into the process of foreign language teaching gives a possibility to discover all the positive and negative experience of CLIL implications and to use some of them in practice of Ukraine. The variations and the amount of foreign language via the CLIL methodology depend on the type of the program. Many subjects have been used for CLIL in Finland, from sports classes to chemistry lessons that are based on the Finnish curriculum with foreign language providing the main tool for teaching, learning and thinking. The most interesting for Ukraine`s CLIL methodology implementing into the

process of foreign language teaching and learning practice could be Finnish teacher training programs and their amount. Because due to the requirements to the applicants to enter such programs there is an opportunity to choose the best applicants to that vacancies.

**REFERENCES**

1. Gerdes, T.& Pavon, V. 2008 "Talking CLIL", It`s for Teachers Magazine, 110:14-17.
2. Globalisation and linguistic competencies: responding to diversity in language environments (Finland country note) http://www.oecd.org/edu/ceri/41486518.pdf
3. CLIL – CD Curriculum development for Content and Language Integrated Learning. http://clil-cd.ecml.at/Project Description/Glossary/tabid/948/language/en-GB/Default.aspx.
4. Marsh, D., Nikula T., Takala S., Rohiola U., Koivisto T. Language teacher training and bilingual education in Finland. http://www.celelc.org/projects/Past_Projects/TNP_Languages/TNP1_resources/SP6NatRepFI.pdf?1372922388
5. Marsh, D. (2012) "Content and Language Integrated Learning". University of Cordoba.
6. Tammelin M. (2006) A report on Finnish Education and the educational use of ICTs with a special focus on language education http://webh01.ua.ac.be/odlac/documents/Finland.pdf.
7. Kuoppala Marjo-Kaisa. Subject Teacher Training and Teaching in English https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/26014/subjectt.pdf?sequence=3
8. Ruzzi Betsy Brown (2005) Finland Education Report http://www.ncee.org/wp-content/uploads/2010/04/Finland-Education-Report.pdf
9. The European Education Directory http://www.euroeducation.net/prof/finco.htm
10. Viljamaa Heidi. Pragmatic competence of Finnish learners of English: Meaning in interaction in secondary and upper secondary schools http://www.doria.fi/bitstream/handle/10024/77458/viljamaa2012gradu.pdf?sequence=1

**Рудник Ю.В.**

**Метод контекстно-языкового интегрированного обучения в школах Финляндии: организационный дискурс**

**Аннотация.** В данной статье рассматривается система образования в Финляндии, проанализированы достижения финских студентов в контексте их участия в Программе по международному оцениванию. Также в статье проанализирована система изучения иностранных языков вцелом в образовательной системе Финляндии, которая считается одной из лидирующих стран среди международных лидеров в сфере образования. В статье рассматриваются современные требования к учителям иностранного языка начальной школы и учителям иностранного языка средней школы в Финляндии, а также основные характеристики их подготовки на образовательных факультетах университетов страны. Система обучения иностранным языкам в Финляндии, и основные положения методики предметно-интегрированного обучения представлены как наиболее популярные методики последних лет в связи с широким использованием междисциплинарного подхода в системе обучения иностранного языка в Финляндии. Методика предметно-языкового интегрированного обучения в Финляндии определяется в статье, как «зонтиковый» термин, который объединяет такие понятия, подходы и методы, как иммерсионное обучение, билингвальное обучение и т.д., которые используются с целью реализации многоязычного подхода в обучении. В статье также описаны приоритетность методики предметно-интегрированного обучения, основные пути реализации методики предметно-интегрированного обучения в вышеупомянутой стране. Особый акцент сделан на процесс реализации методики предметно-интегрированного обучения в школах Финляндии. В статье раскрыты цель и средства реализации, а также обоснованы актуальность методики предметно-интегрированного обучения. В статье систематизирован позитивный опыт использования методики предметно-интегрированного обучения в Финляндии как особо эффективного в контексте оптимизации, повышения качества подготовки специалистов в других странах.

***Ключевые слова:*** *предметно-языковое интегрированное обучение, образовательная система Финляндии, внедрение, учитель начальной школы, учитель средней школы, профессиональная подготовка.*

***Tarasova O.V.*** [1]

# The prospects of using the experience of the U.S. professional schools of international relations on the implementation of practically oriented approach in the international relations specialists' training process in Ukrainian system of tertiary education

[1] *Tarasova Olga Vladimirovna, lecturer, Department of Foreign Language Practice and Teaching Methodology Khmelnytskyi National University, Khmelnytskyi, Ukraine*

**Abstract.** This article is centered on graduate education in the U.S. schools of international relations. The principal subject is terminal Master's degree programs designed to develop graduates capable of acting knowledgeably and effectively in occupations with international dimensions. It is stated that the diplomacy and related activities should be one of the nation's primary concerns as in a highly interdependent, multipolar world, they are essential to the sustaining of the country's global interests and responsibilities. The U.S. experience in this respect is extremely important, because although IR schools educate a small proportion of the nation's graduates, they turn out the sort of graduates needed by more and more organizations both public and private in today's world of interdependent nations and enterprises. Their alumni are the prototype employee of the future – prepared to face problems and make decisions that are cross-disciplinary and set in an international framework. A broad, multidisciplinary and cross-cultural perspective is normally an asset in dealing with international problems, but beyond that, some tasks require more familiarity with law, others with economics, others with international political relations, business methods. So students should be able to develop suitable sorts of special competence alongside a desirable measure of breadth. Again American IR schools have attained considerable success in this respect. Besides the needs and opportunities which the international arena holds out to those who would exercise in it are varied. The differentiated offerings of the IR professional schools serve the overall requirements better than could common, homogenized programs. Key methodological aspects of professional training specialists in international relations at the U.S. IR schools have been revealed in the article focusing the main attention on the use of interdisciplinary approach, establishing correlation between theoretical and practical components of the training process. Core principles of problem-oriented focus of the curricula have been investigated.

***Keywords:*** *professional education, professional school of international relations, specialist in international relations, master's program, problem-oriented focus of the curricula, mission of professional training, interdisciplinary approach.*

**Introduction.** The new era of globalization, internationalization and the revolution in communication and transportation technologies have had profound effects on the conduct of international relations. These changes have altered the very nature of the tasks confronting government, business, industry and the other private and non-for-profit sector organizations that must perform in an international environment. Nowadays new and complex sets of concerns cross national borders and localized solutions. These include issues of economic cooperation and competition, environmental degradation, migration flows, ethnic and religious conflicts, and weapons proliferation.

While it has become a truism to say that we live in a highly interdependent world, the fact nevertheless remains. All nations need to recognize and learn to deal with it better than they commonly do. The world economy is now tied into not only the economies of Western Europe, Japan and the USA but also those of the developing nations in what amounts to a global set of interlinkages. Big power politics still makes its muscle felt, but alongside it now demanding attention and often carrying collective weight are the aspirations and rising capabilities – and too often also the weak economies and indebtedness – of 130 or more lesser power, linked together both in the United Nations and in various regional groupings.

Modern high-speed communications have shrunk the globe temporally and spatially – and so, too, have ballistic missiles. Whether Pakistan has or has not developed an atomic bomb cannot these days be of concern only to her neighbors; it has grave implications for world peace. On the other hand there is another huge and underappreciated trend – the decrease in warfare in recent decades. The world's states have not only joined the UN and agreed to work out their problems peacefully, they have actually stopped fighting. The remaining wars of the world, civil wars, are being gradually dampened, with greater effectiveness, by international peacekeeping. On a lesser scale, the corn farmer in Iowa benefits from poor harvests in Ukraine, and the coffee grower in the Nilgiri Hills of South India prospers when frosts hit the coffee-growing areas of Brazil. In Iceland a plant near Reykjavik processes bauxite from Africa and ships aluminum all over the world. Examples proliferate. In numerous ways, large and small, the affairs of every nation now impinge on every other nation, while industrial pollution raises threats to the durability of 'spaceship earth' as a vehicle for human life.

An all too ironic fact is that the bringing of the world's peoples closer together in time and space has not in many cases generated greater amity or even tolerance among them. Instead, it has often generated friction and disagreement because of competing interests, economic disparities, inter-cultural differences and misunderstandings. In this sort of tense, shrunken, and interdependent world, every country cannot stand aloof, unaffected by what goes on.

All this calls for determined and extended educational effort to develop knowledgeable citizens who can understand such complexities without being intimidated or "turned off" by them and who also can appreciate cultures other than their own, including how they may lead to different points of view than theirs.

This is no new call. In the USA Since World War II, it has been sounded by a number of studies and national commissions – most notably in the foundation-backed Morill Report of 1961, *Education and World Affairs*, and the 1979 Report of the President's Commission on Foreign Language and International Studies, appointed by President Carter (more commonly known as the Perkins Report, for its chairman, James A. Perkins), entitled *Strength Through Wisdom: A Critique of U.S. Capability.* With the aid and encouragement of several of the major foundations in the 1960's and the Title VI grants of the Federal Government since the late 1950's, the capacity of the nation's universities and colleges in trained faculty

and library resources relating to international affairs and non-western cultures has made a quantum leap forward compared to conditions prior to World War II. However, American higher education had a long way to go before it began adequately prepare the major portion of its graduates to understand the nature of the larger, international world in which they live and work.

Striking in all the literature mentioned above, is the dearth of studies that bear directly on that small, but significant part of the American educational scene called International Relations (or Affairs) education that aims at turning out practitioners broadly prepared to operate in the arena where international and national, public and private interests interact and commingle.

The impact of abovementioned major transformations on professional training of specialists in international relations cannot be overstated, for the mission of higher education establishments is to prepare future leaders to address effectively the new and fundamentally different global challenges of the 21st Century.

**Researches of current importance.** The main features of the professional training process of future specialists at the U.S. universities were highlighted by the following foreign scientists: D. P. Buckley, R. B. Barr, C. Dziuban, J. W. Forrester, K. C. Green, J. Hartman, P. Moskal, D. Oblinger, R. W. Wendover, D. Tapscott, C. R. Rogers. Within a set of economic and management studies some authors examine key aspects of training international relations specialists in the USA (M. Albert, K. O'Dell, D. Grayson, F. Headowry). Still the problem of professional training specialists in international relations was not paid much attention to. Thereby **the aim of the article** is to review and analyze approaches and goals in the international relations specialists' training process in the U.S. professional schools of international relations in order to point out positive productive features with their following adoption into Ukrainian higher education system.

**Presentation of the material.** Kishan S. Rana, Indian diplomat, states that in most countries, those selected for the diplomatic service are elites. This does not refer to their social background – in fact in almost all countries a democratization process is evident, in terms of the economic groups and the educational institutions to which the new entrants belong. They are elites because behind each young man or woman who wins the coveted appointment, stand dozens, or in some countries, even several hundreds, of unsuccessful applicants. Despite all the diversification in job opportunities that has taken place in our globalizing world, and the opening up of career avenues that did not exist a decade or two back, representing one's country abroad remains a coveted honor, attracting the best and the brightest in virtually every country that has an open, competitive selection process [10, p. 85].

What kind of higher education is the best preparation for a career in international relations? Is there a particular kind of discipline that is best suited to produce envoys? What are the needs for professional training for such specialists, at the stage of induction, and later on, as the individual's career progresses?

Speaking about general peculiarities of international relations specialists professional training K. S. Rana states that in Europe, especially in Germany and its neighboring states, until recently a career in law was considered to be best suited for this profession. That has slowly changed; now even in Germany the majority of the entrants are economics graduates. In contrast, in North America a good number are graduates in international affairs (in Europe this subject is less popular as a mainstream university course). Most foreign ministries do not restrict entry to graduates of a particular discipline; in the United States, Britain, India and in most other countries graduates in any discipline may apply. In contrast, China and a few others, restrict entry to those who have studied the humanities, especially international affairs and foreign languages [10, p. 93].

Does the study of international affairs at university favors a candidate for this career? Perhaps, but only up to a point. The main reason is that university education is by its nature theoretical,especially in international affairs; the future specialist needs professional training of a practical nature, essentially a set of craft skills. For this purpose professional schools of international relations exist, but this is mostly limited to the US and Britain. Speaking about Europe we should mention French Ecole Nationale d'Administration (ENA), which together with its sister Grandes Ecoles, is a unique agency for training public service cadres.

The following question which must be answered is what is the professional expertise needed by a specialist in international relations? One should not be surprised that understanding of societal affairs and economics is more important as a knowledge base than the theory of international relations. Much of the needed knowledge of international affairs comes with the job. The breadth of competencies needed by today's professional is such that the definition of the ideal IR specialist is of a generalist-pluri-specialist [10, p. 100]. This awkward phrase attempts to capture the notion that the contemporary IR professional needs both the ability of a generalist to relate to a wide range of subjects, deal with the experts, and find interlinkages between different issues, and at the same time he needs his own expert knowledge.

Particularly interesting for our investigation are American professional schools of international relations. There are more than 90 such institutions in the USA. An educator and international practitioner, Ambassador Robert F. Goheen in his in-depth examination of the category of U.S. schools that offer two-year master's degrees in international affairs, *Education in U.S. Schools of international Affairs (1987)*, stresses that these are schools having in common "a commitment to the education of men and women to be knowledgeable and effective actors in lines of service and employment with international dimensions and certain large questions of curricular content and balance that arise from that commitment" [5, p. 21]. Although there is a great deal of heterogeneity among the IR professional schools and although no two schools offer precisely the same curriculum, by and large all of them have core or distributional requirements in their programs that provide students with a broad educational foundation in international relations theory, policy analysis, oral and written communication skills, macro and microeconomics, management, and/or quantitative methods/statistics.

Beyond this general foundation of knowledge, the IR schools require students to specialize or concentrate in ei-

ther functional subjects, such as international conflict resolution, international trade and finance, and U.S. foreign policy, or in regional topics such as Africa, Asia, the Americas, Europe, the Middle East, and Russia/Central Eurasia. Every school also requires some type of capstone experience, be it a comprehensive exam, thesis, or independent study project that enables students to integrate the various components of their education into one exercise.

Education at IR professional school is, for the most part, multidisciplinary in nature, so the schools offer courses in a wide range of disciplines. Most focus on political science, economics, history, law, business, and comparative, regional and international studies. Increasingly, the schools are integrating more fully these several disciplines into single multidisciplinary courses such as international political economy, international conflict resolution, and science, technology and international affairs. Demonstrating a level of competence in a foreign language is usually a degree requirement at IR schools. However, most of the schools expect students to acquire this competence on their own, so they neither teach nor award academic credits for foreign language courses.

Since the mission of the IR schools is to prepare practitioners, teaching methods stress the application of theory to practical issues in international affairs, although the degree of this emphasis can vary widely from school to school. In addition to lectures and seminars, coursework at the schools typically includes role playing, case studies, simulations and gaming, policy workshops, and major research papers. Experiential education such as study abroad, work/study, and internships are encouraged. The latter are considered particularly important, as they are perceived as critical means for students to apply more abstract theory to applied situations and to expose prospective employers to future graduates of professional schools.

One of our key aims was to reveal recent trends in curricular programs at the IR professional schools and examine the extent to which the problem-oriented focus of the curricula has been enhanced or diminished over the last decade. Such experience can be productive for the Ukrainian system of professional training of international relations specialists, which, in its turn, needs some profound reforms and improvement. One particularly noteworthy trend that, in part, suggested the need for the comparative study is the increasing popularity of education at professional schools of international relations. According to statistics, applications to and enrollments in the IR schools have been and are continuing to rise sharply through the first decade of the 21st century. Over the last five years, applications to the IR schools have increased by nearly 60 percent, enrollments by nearly 40 percent and degrees conferred by more than 60 percent [11].

Speaking about mission of IR schools we should stress the following. Professional schools of international relations are at most partially professional. International relations in its political, economic, social, and cultural manifestations does, indeed, constitute a large, complex, and now quite highly developed body of knowledge. It is probably not much more internally fractured into discreet intellectual disciplines than are engineering or medicine, and significant interdisciplinary and cross-cultural bridges have been and are being built that help pull the field together. In terms of their subject matter, then, IR schools can probably be said to be "professional".

In their endeavors to develop internationalists who are at once knowledgeable and effective, IR schools therefore all seek to expose their students to the methods of the several social sciences (including history and statistics) which can assist in the understanding and analysis of international relations and international policy issues.

When, however, we look at how they do it – at the sorts of instruction they provide – to term their efforts multidisciplinary rather than interdisciplinary would be more accurate. The normal pattern is to require students to take courses in at least two, usually more, social sciences so as to gain some grasp of their methods of analysis. These requirements are usually embedded in the "core" curriculum. In a number of institutions there is, as well, a required spanning of at least two disciplines in the chosen field of concentration. In this way most international relations students perforce get a working grasp of a number of relevant social science disciplines [1; 4].

The task of integrating this knowledge, of effecting interrelationships among the different approaches, is, however, largely left up to the student. There are professors whose courses venture into matters beyond their particular disciplinary specialties. Some explore boldly where disciplines intersect. There are also instances of team teaching which seek to bridge and interrelate across disciplinary boundaries; but team teaching is both an expensive form of instruction and not the way in which many teachers prefer to work. Let us consider the field of Political Economy. University of Columbia and Tufts University offer field-concentrations in it. Where it approaches being a disciplinary specialty, it is usually practiced by political scientists, rather than by economists; where it is a field of concentration, it generally involves selected politics and economics courses pursued in parallel rather than an exploration of their interrelationships.

More notable exceptions, where instruction is structured to assist students to combine differing disciplinary approaches, are to be found in the two relatively new western schools. The new International Studies program at Washington University includes in its core requirements three seminars, two of which emphasize the interrelationship of politics and economics, while the third brings together concern for cultural and economic matters in studying change and stability among nations. In the course of study projected at San Diego University, "Comparative Policy Environments" is a first-year requirement for all students. It is intended to be interdisciplinary in examining "how differences in culture, political institutions, and economic systems influence policy outcomes" in various areas ranging from finance and taxation to social welfare and labor relations. A comparable exception is a yearlong, team taught, required course at Georgetown University, "Foreign Policy Decision Making and Implementation", designed to help students pull together and apply knowledge previously gained in a multidisciplinary manner.

Students who are required to take part in policy workshops, as at Georgetown, Pittsburg, and San Diego Universities – and those who may take them as electives, as at American, Columbia, or Princeton – are often made to grapple with issues that are embedded, and have to be as-

sessed, within concrete, complex, "real-world" contexts. Depending on the demands imposed by the instructor, students are individually and collectively challenged to bring to bear what they have previously learned of statistics, economics, politics, sociology, and history.

At Princeton, interdisciplinary integration has been made part of the examination process. A two-day, role-playing policy exercise, termed the IPE (integrated policy exercise), at the end of the first semester of study forces students to apply the statistics, micro-economics, and methods of political and organizational analysis which have made up the required "core" studies of the first semester. A qualifying examination at the end of the first year (QE1) also involves a simulation exercise and the application of a battery of disciplinary methodologies. The examination is graded by an interdisciplinary team consisting of an economist, a political scientist, and a statistician [2, p. 86].

Many scientists come to the point that some balance between dispensing the methodologies and theories of the social sciences and exploring their applicability should be found. So also, between exposing students to the specialized powers of the several disciplines and cultivating in them the broader, integrated understanding desirable for those who will help make policy or otherwise deal with the complexities of international relations.

Very notable in the IR schools are the differences in the degree and manner of concern displayed toward imparting to students the methods and techniques for applying prevalent theory and accumulated knowledge to "real world" situations. While educational programs and methods are by no means uniform in any of the established professions, none of the IR schools appear to inculcate the techniques of practice as intently and thoroughly as do most schools of business, engineering, law, and medicine. This is so despite now widespread recognition that the skills entailed in quantitative analysis, micro- and macro-economic raining, and elements of business and organizational management are broadly serviceable for practitioners in both the public and private sectors of international affairs.

On the other hand, students and faculty in the IR schools who have also experienced traditional professional education, as in law, find a different, more spacious intellectual atmosphere in the schools of international relations. It is a difference many of them appreciate. They welcome a more flexible curriculum and the opportunity to tackle big questions pertaining to matters such as national security, world order, the causes of wars, and the grounds of peace.

In the realm of instruction there is growing recognition, that role-playing aimed at policy analysis and decision making can help to prepare those who intend to be doers as well as knowers, actors and not only analysts, in international affairs [2, p. 18].

Most of the IR schools state their purposes in terms of the kind of learning they seek to impart, the sorts of graduates they aim to turn out, and the type of employment for which the latter have proved to be well equipped. The statement of the SAIS is comprehensive and illustrative. The School of Advanced International Studies of the Johns Hopkins University in Washington, D. C. provides graduate training to men and women planning careers in government, international public service, business, banking, journalism, teaching and research. Since its founding in 1943, SAIS has pursued three primary goals:

- To provide a professional education that adheres to the highest standards of scholarship and is at the same time relevant to contemporary problems in international affairs.
- To conduct scholarly research that addresses the concerns of the United States and its public and private institutions in their relations with the governments and institutions of other countries, and to disseminate the research findings to a broad audience concerned with foreign relations.
- To offer mid-career educational opportunities for those already working in international affairs.

SAIS is neither a vocational school nor a purely scientific or liberal arts school dedicated the pursuit of learning for learning's sake. It seeks to relate academic learning to the expanding variety of private and public activities involved in relations among governments and national societies.

Not all of the IR schools have either the commitment to research or the involvement in mid-career education that SAIS does, but a number emphatically do. Other schools make more explicit what is implicit in the SAIS statement – namely, that a central aim is to turn out generalists, equipped with knowledge and skills that will prove applicable over a variety of careers, rather than narrow specialists [8, p. 120].

In virtually all of the IR schools, nevertheless, a certain degree of tension exists in this aspect of their mission. Decreases in the number of jobs in the public sector coupled with the rise of more lucrative job opportunities in the private sector – especially in investment banking – have heightened the tension. R. Goheen notes that both alumni in the private sector, now cultivated as openers of employment doors, and students with sharp eyes toward personal advantage are putting heightened pressures on many of the IR schools to include more instruction that will be immediately useful in the commercial marketplace [5, p. 43].

Overall, curricula show some shifts in that direction, both in terms of internal offerings and by the cultivation of relations with professional schools inside and outside the parent university. Columbia's SIPA (School of International and Public Affairs), for example, now offers combined degree programs with six professional schools. SAIS has reached out for combined degree programs with Pennsylvania's Wharton School of Business, Stanford's Law School, and Hopkins' School of Public Health and Hygiene, while Princeton offers combined degrees with the Columbia and NYU Law Schools. Roughly one-quarter of the course work of the students in Yale's CIAS now goes on within Yale's School of Management. Of a normal entering class of 70 students at Georgetown, 15 are enrolled in joint degree programs in either the University's Law School or its Graduate School of Arts and Sciences. American University's international maser's programs are somewhat distinctive with respect to the tension between generalization and specialization. There it appears to have been resolved less toward the production of generalists than elsewhere. Specifically, SIS (School of International Studies) offers four Master's degrees of

which three are quite specialized, focusing on communications, development and development management.

A second tension within the IR schools is the extent to which the School is aimed at producing knowers rather or doers. The SAIS statement quoted above expresses well the golden mean, the ideal balance and desirable interanimation, between academic learning and practical activities – between "the highest standards of scholarship" and "relevance to contemporary problems in international affairs." All the IR schools would claim this goal, presumably, but in fact some slant more toward producing graduates who are well versed in learning concerning international matters, while others more deliberately aim to equip their graduate to be knowledgeable doers in the international arena.

Among the leading IR schools, the duality formed by learning and application is not nearly as dichotomous, but the tension is there. To sum up, no school has chosen to renounce entirely one side of this polarity for the other – to pursue learning regardless of use, or use regardless of learning. A collective characteristic of the American IR schools is their embrace of both missions, albeit in varying measures.

**Results and recommendations.** As a result of comparative study of the professional education process in American IR schools we can offer some recommendations for the Ukrainian higher educational establishments preparing international relations specialists. They are the following:

- Every international relations master's graduate should have some substantial exposure to the study of a foreign region and its culture and acquire profound competence in at least one foreign language, except English.
- Where the curriculum does not already include a broad, shared base of studies treating international politics, international economics, and modern political and diplomatic history, consideration should be given to the importance of that kind of literacy both for the graduate and the country.
- More attention should be given to helping students integrate the disciplines in which they are required to study, but interdisciplinarity should not be pressed at the expense of a grasp on the analytic tools of the disciplines.

**Conclusions.** Having analyzed some methodological aspects that influence the process of training international relations specialists we can summarize that multidisciplinary approach and practical orientation are the most productive of them. We have made an attempt to prove the importance of applying not just an interdisciplinary approach but rather a multidisciplinary one during the process of training future specialists. It should be admitted that thorough examination and implementation in the domestic system of training internationalists the above described methodological tools will undoubtedly lead to positive changes and transformations of the educational paradigm. The realization of this experience is possible under the support not only of the Ukrainian universities authorities but with the educational reforms and public funding though it's the question of another issue.

**REFERENCES**

1. Academics [Electronic resource]: Columbia SIPA: School of International and Public Affairs. – Mode of access: http://sipa.columbia.edu/academics/index.html
2. Cisco M. Preparing Global Professionals for the New Century: Issues, Curricula and Strategies for International Affairs Education / Michele Cisco. – Washington DC: Association of Professional Schools of International Affairs, 1998. – 110 p.
3. "Connected to the World" The Elliott School of International Affairs. Annual Report 2010/2011. – Washington DC, 2011. – 68 p.
4. Degree Programs [Electronic resource]: Woodrow Wilson School of Public and International Affairs. – Mode of access: http://wws.princeton.edu/academics/
5. Goheen R. F. Education in U.S. Schools of International Affairs / Robert F. Goheen. – Princeton University, 1987. – 113 p.
6. How the US Can Keep Its Innovation Edge [Electronic resource] / Sal Palmisano // Business Week. – Nov 17. – 2003. – Mode of access: http://www.businessweek.com/magazine/ content/0346/b3858059mz007.htm
7. Hutton M. Learning from action: a conceptual framework / M. Hutton. – Milton Keynes: SRHE / Open University Press, 1990. – 270 p.
8. Lantis J. The new international studies classroom: active teaching, active learning / Jeffrey S. Lantis, Lynn M. Kuzma, and John Boehrer. – Boulder, Co.: Lynne Rienner Publishers, 2000. – 305 p.
9. Official site of The Association of Professional Schools of International Affairs. [Electronic resource] – Mode of access: http:// www.apsia.org/
10. Rana K. S. Inside Diplomacy / Kishan S. Rana. – Manas Publications: New Delhi, 2000. – 279 p.
11. Survey of APSIA Schools on Admissions, Students, and Student Changes. Joint Project of APSIA and the Office of Institutional Planning. – Tufts University, 2010. – 180 p.

**Тарасова О. Перспективы использования опыта профессиональных школ международных отношений США по воплощению практико ориентированного подхода в процессе профессиональной подготовки специалистов по международным отношениям в системе высшего образования Украины.**

**Аннотация.** Эта статья сосредоточена на последипломном образовании в американских школах международных отношений. Главной темой являются магистерские программы, направленные на развитие выпускников, способных действовать со знанием дела и эффективно в профессиях связанных с международной деятельностью. В статье речь идет о том, что дипломатия и смежные виды деятельности должны быть одной из главных проблем страны, поскольку в сильно взаимозависимом, многополярном мире они имеют большое значение для поддержания глобальных интересов той или иной страны. Опыт США в этой связи чрезвычайно важен, потому что, несмотря на то, что профессиональные школы международных отношений дают образование небольшой доле выпускников страны, они готовят специалистов, в которых нуждаются все больше и больше организаций как государственного, так и частного сектора в современном мире взаимозависимых стран и предприятий. Их выпускники являются прототипом специалиста будущего – они подготовлены к рассмотрению кросс-дисциплинарных проблем и принятию решений в международном масштабе. Основательная междисциплинарная и кросс-культурная точка зрения, как правило, является основой в решении международных проблем, но кроме этого, некоторые задачи требуют более основательных знаний в области права, экономики, международных политических отношений, бизнес-методов. Поэтому студенты должны уметь развивать необходимую специальную компетентность в соответствии с контекстом своей профессиональной деятельности. Американские школы международных отношений достигли значительных

успехов в этом отношении. Кроме того, потребности и возможности, которые международная арена представляет потенциальным специалистам-международникам, очень разнообразны. Дифференцированные предложения профессиональных школ международных отношений отвечают этим требованиям лучше, чем обычные университетские программы. В статье также раскрыты основные методологические аспекты профессиональной подготовки специалистов в области международных отношений в американских школах международных отношений, особое внимание уделено использованию междисциплинарного подхода, установлению взаимосвязи теоретических и практических компонентов учебного процесса. Также исследованы принципы проблемно-ориентированной направленности учебных программ.

***Ключевые слова:*** *профессиональное образование, профессиональная школа международных отношений, специалист в области международных отношений, магистерская программа, проблемно-ориентированная направленность учебных программ, цель профессиональной подготовки, междисциплинарный подход.*

***Zhuk O.*** [1]

## Impact of globalization on engineering education development in the USA

[1] *Oksana Zhuk, postgraduate student*
*Ternopil V. Hnatiuk National Pedagogical University, Ternopil, Ukraine*

**Abstract.** The essence of term “globalization” is defined. The effects of globalization on enginnering education system in the USA are shown. The leading approaches to learning are highlighted. The most characteristic features of higher engineering education development in the era of globalization in the USA are singled out. The basic tasks of education in engineering institutions are formulated.

***Keywords****: globalization, engineering education, active learning, distance learning, integrated approach to learning*

Relevance of the investigation. The relevance of the research is caused by the rapid development of the higher technical education in the modern world. In almost all countries higher technical education is undergoing some reforms associated with the transition to innovative technologies due to the impact of the process of globalization on the educational aspect. The term "globalization" has been seen almost as a buzzword by all researchers, conceiving different meanings. It is a very broad and ambiguous concept. Consulting the huge literature that has been written, it is really hard to find a unified definition for it. In fact, globalization as a science overlaps and interacts with various disciplines such as economy, sociology and history. Thus, scientists and researchers of each discipline define globalization from their own point of view or from what concerns their disciplines. Despite the differences in the conceptualization, there is a great agreement among researchers that globalization has brought the world to be a small village through interconnectedness of the regions or continents.

Globalization as a concept has been used in both positive and negative way by different people in different situations. Everyone looks at the concept from his or her point of view and interests. However, there is an agreement among all theorists that globalization has had enormous impact on societies at educational level. Regarding the linkages between globalization and education, much has been written in recent years examining how education has been affected. For example, Marginson mentions that education “has become a primary medium of globalization and an incubator of its agents” [6]. In addition, Priestley argues that national education systems have been changed quite noticeably by the processes of globalization and that most changes happening recently in education can be attributed to the effects of and responses to globalization [8]. Correspondingly, Jones states that no education system globally can survive and stay unaffected by globalization [5].

University education in the USA has become increasingly global. The USA is one of the countries that are developing rapidly. This rapid technology development and the permanent updating of the techno sphere impose increasingly high demands on engineering education development.

The purpose of this article is to provide a brief discussion of the effects of globalization on the engineering education system in the USA.

The trend of globalization is accelerating as the technological environment is constantly changing. Globalization has resulted in many new challenges to the technical education system. Till recently technologies were mostly imported and the training needed for these technologies were generally carried abroad. Globalization has opened the economy to global players in the industry and service sectors. New products and services are being introduced continuously with improved quality and customer focus. The key input to the success of this new brand of industries and service units is a group of highly motivated and meticulously trained forces. The knowledge and technical skills of this work force have to be regularly updated. The engineers should be capable of meeting the challenges of the modern industry. They should be up- to- date in their technical know-how. They must have a deep sense of quality, work ethics and motivation and be conversant with the skills, interpersonal skills, team work skills, self esteem, goal setting skills, leadership and creative thinking. Development of these skills is a part of curriculum in many universities. Globalization requires a flexible educational environment, which is efficient enough to support technical progress, and provide new career opportunities for technical professionals on a global scale. It is clear that technical progress stimulates economic growth and

the development of modern society is directly related with the quality of a country's educational system. The system of the higher technical education in the USA is characterized by a high level of individuality. It takes into the account the interests of an each student, their intellectual, creative and physical abilities. Some of the strengths of American technical education system are: the USA has got very rich and learned education heritage. Very good primary education which provides a very strong base. American education system moulds the growing minds with huge amount of information and knowledge. American education system gives the greater exposure to the subject knowledge. Americans are rich in theoretical knowledge. America has abundant strength of resources and man power [7].

The basic objective of globalization in the USA is to enhance productivity and to make the educational system an instrument of preparing students, who can compete in the world markets as productive members of the society. Many technical universities find themselves facing a new challenge: how not only to equip students with an adequate education in their field of study, but also to arm them with the skills and knowledge required to use technology effectively in the workplace. To meet the challenges of globalization, it would in fact appear necessary to prepare individuals for a workplace where responsibilities are constantly changing, where vertical management is replaced by networking, where information passes through multiple and informal channels, where initiative-taking is more important than obedience, and where strategies are especially complex because of the expansion of markets beyond national borders. Therefore, education must help individuals to perform tasks for which they were not originally trained, to prepare for a non-linear career path, to improve their team skills, to use information independently, to develop their capacity for improvisation as well as their creativity, and finally to lay the basis of complex thinking linked to the harsh realities of practical life.

The impact of engineering on our society is difficult to overstate. Engineering graduates are in demand all over the world. Engineers are needed not only for the practical application of the engineering industry, but also in professional fields including medicine, law, business and government. The specific knowledge of science and technology that engineering graduates provide is important for almost all organizations to remain competitive. The world needs more engineers, but these engineers must be prepared to function effectively in rapidly-changing global and technical environments [4].

Rapid technological change makes skills obsolete very quickly and demands higher levels of initiative and more frequent retraining. Newly emerging high technology jobs often require job seekers to have immediate 'plug-and-play' skills, cross-disciplinary knowledge, better communication and interpersonal skills, and the ability to work in teams. Other attributes such as motivation, creativity, self adjustment, commitment, attention to detail and a sense of responsibility are critical to success and must take equal priority to functional skills in technical education.

Globalization helped to grope new industries to compete in the world market, it also exposed the weakness in their economic fundamentals and resulted in financial crises, by reducing the value of their currencies, Globalization has increased economic growth in some countries, it has demanded heightened competitions Technical Education system is dynamic in nature, technical education is the component of education most directly concerned with the acquisition of the knowledge and skills required by workers in most manufacturing and service industries, It faces many challenges in responding to societal, technological and economic changes in the local and global environment, Technical education is widely recognized as an important part of the total education and training system.

The main task of higher technical education in the era of globalization is to educate creative and intelligent person. The educational environment prepares students for productive and satisfying careers in the midst of technological changes. The basic principle of higher engineering education in the USA is a synthesis of theory and practice. The main task is to teach the students how to learn and implement new technologies on practice.

As technology has evolved with the rapid growth of the Internet, it is only natural that the standard engineering curriculum must also adapt and change as well. As a result of this new technology and proliferation of Internet access to the general public, there have been strong pushes to disseminate knowledge using these new technologies. Technology development and computing resources are enhancing the computer-based learning. This kind of learning is gaining popularity spurred by a growing need for a life-long education in response to increasingly rapid technological change. Computer technologies are changing the way students learn. Computer networks offer new alternatives for creating, storing, and accessing, distributing, and sharing learning materials. They provide new channels for interaction between teachers and students, teachers and teachers, and students and students. Therefore, what and how to apply these technologies to engineering education is a great challenge for educators. Using modern computer technologies as a tool students can solve complicated problems and to acquire new skills. Technology is rapidly changing the way students learn and how instructors teach. As technology continues to evolve, it brings with it new opportunities and challenges for educators and students. This era of pervasive technology has significant implications for engineering education. The technological innovation made a major impact on teaching methodologies. In other words, old-style pedagogy and rote learning were replaced by more progressive methods. Educators apply new approaches to learning in order to enhance the engineering education:

- active learning;
- distance learning;
- integrated approach to learning [10].

Active learning is generally defined as any instructional method that engages students in the learning process. In short, active learning requires students to do meaningful learning activities and think about what they are doing. While this definition could include traditional activities such as homework, in practice active learning refers to activities that are introduced into the classroom. The core elements of active learning are student activity and engagement in the learning process. Active learning is often contrasted to the traditional lecture where students pas-

sively receive information from the instructor. There is a growing trend to encourage students to take a more active role in their own education. The emphasis is more on learning and it requires the instructor to incorporate more active and student-centered learning methods into their courses.. It is well established that hands-on experience can significantly improve student active learning and interest level in the course materials. Therefore, the more active the students are in the classroom, the more engaged they are in the learning process, and the more they remember1. Rather than giving students the solution to their problems all the time, we can teach them how to search for and construct complete answers and encourage students to pursue active learning activities. Students became more capable of analyzing and evaluating on their own. This will guide them toward becoming independent thinkers and lifetime self-instructors [1].

The usage of an active learning approach engage students in doing and thinking instead of passive listening. The approach of active learning helps students to develop creativity, innovation and other important professional skills. For that, teachers must have social abilities to deal effectively in the world of human interactions, and to create stimulating contexts for exploration and experimentation allowing students to develop their knowledge, abilities and professional attitudes. Although this educational approach is similar to project based learning and problem based learning, the main differences are in that there is no previously acquired knowledge to be applied or previously defined knowledge that students should acquire. Also it is different because of the role of the teacher acting as a coach. Active learning is generally defined as any instructional method that engages students in the learning process. Active learning requires students to do meaningful learning activities and think about what they are doing, particularly in the classroom. In the traditional approach to higher education, the professor dispenses wisdom in the classroom and the students passively absorb it. Research indicates that this mode of instruction can be effective for presenting large bodies of factual information that can be memorized and recalled in the short term. If the objective is to facilitate long-term retention of information, however, or to help the students develop or improve their problem-solving or thinking skills or to stimulate their interest in a subject and motivate them to take a deeper approach to studying it, instruction that involves students actively has consistently been found more effective than straight lecturing. The challenge is to involve most or all of the students in productive activities without sacrificing important course content or losing control of the class.

Active learning methods make classes much more enjoyable for both students and instructors. Even highly gifted lecturers have trouble sustaining attention and interest throughout a 50-minute class. After 10-20 minutes in most classes, the students' attention starts to drift, and by the end of the class boredom is rampant. Even if the instructor asks questions in an effort to spark some interest, nothing much happens except silence and avoidance of eye contact. Tests of information retention support this picture of what happens in terms of recall. Immediately after a full lecture, students were able to recall about 70% of the content presented in the first ten minutes, but only 20% of the content of the last ten minutes [11].

In the past decade, distance education has become an increasingly popular way for universities to provide access to their programs and for students to learn about topics and get degrees they might not otherwise be able to pursue. Instructors are using the potential of distance learning to teach students from all around the globe and allow them to work collaboratively on projects, degrees-focused content and educational enrichment. Many higher technical schools offer online courses in the USA today. The majority of distance education today takes place using the Internet, now readily accessible for the vast majority of students whether in their own homes or at facilities such as local libraries. These electronic means are used to distribute the learning material, keep students in touch with teachers, and provide access to communication between students. Of course, distance learning can use other technological formats as well including television, DVDs, teleconferencing, and printable material, but the immediacy and functionality of Web learning has made it a first choice for many distance learners. Online programs often take advantage of a number of emerging technologies to make keeping in touch and effectively communicating ideas easier and more efficient than ever before and students may find themselves using interactive videos, e-mail, and discussion boards to complete their lessons. Distance learning makes it much easier for some students to complete a degree or get additional job-training while balancing work and family commitments. Because the hours when class work can be completed are flexible, as most distance learning programs allow students to work at their own pace and on their own time, many students can complete their work during times when they are free, rather than scheduling their lives around a set classroom time. With more flexibility comes more responsibility on the part of the learner. Students must learn to work well independently and without the constant guidance and monitoring of an instructor, making distance learning a challenge for those who are not easily self-motivated. Many engineering institutions consider online learning key to advancing their mission, placing post-graduate education within reach of people who might otherwise not be able to access it. A number of elite institutions, such as Johns Hopkins in Maryland and Stanford University in California, offer highly regarded online courses, and students who complete coursework through Stanford's Educational Program for Gifted Youth (EPGY) and matriculate as undergraduates may use these credits towards their bachelor's degrees [9].

Over half a century of researchers and teachers have explored curriculum integration as a way to meet the many demands of 21st century curriculum and to make classroom instruction more manageable and more engaging. The so-called integrated approach is aimed at intellectual fusion. The program represents the convergence of disciplines and has stronger ties to the regional, national, and global communities through program content, distance learning. The defining characteristic of the program is the significant depth across the technical and general subjects. This program is notable for its integration of topics; general studies – humanities, social sciences, management, languages – are integrated with professional

studies. The purpose of this educational program is to promote the acquisition of technical skills and knowledge as well as reasoning and analytical skills. It helps the student get integrated in the knowledge based society, so students have an ability to use their knowledge in practice. The implementation of this program provides great opportunities for the engineering process activities: design, experiment, built, test. It encourages students' interest and stimulates their desire for research work and innovation, promotes the acquisition of the non-science skills required for the new global economy and global job market. It gives students the ability to communicate efficiently in the worldwide community. It helps students to understand the importance of self-development and life-long learning [2].

An integrated approach provides students with a holistic approach to learning that helps them make connections between the different learning areas and with a comprehensive curriculum that develops concepts, processes and skills; gives students a greater sense of purpose in their day to day experiences; assists students to understand and build on their experiences in order to make sense of the world; encourages teachers to utilize effective teaching and learning strategies that will enhance student's performance and learning outcomes; allows students to demonstrate skills, abilities and knowledge in varied contexts; allows for the achievement of many outcomes from some or all learning areas in a single unit of work; makes the curriculum more manageable for teachers by bringing like ideas together and creating time for dedicated teaching in each learning area; allows for the inclusion of students with a wide range of abilities, skills and knowledge within the same classroom.

The integrated curriculum aims to integrate content and skills with process; provide a context for learning content, processes and skills; gives opportunities for interaction and co-operation with others; engage and interest the learner in what he/she is learning; make prior knowledge and experience valued, explicit and built upon; integrate knowledge, skills, values and actions toward a common purpose; recognize and value the individual learner's ways of knowing and learning; build a partnership between the teacher and the learner; make students aware of the purpose of their learning; empower students to reflect upon how they learn; acknowledge and cater for different learning styles; place some control and responsibility for learning in the hands of students; involve learners in actively gathering and processing information; encourage students to become independent, resourceful and adaptable learners; foster dynamic and divergent approaches to teaching; cater for students with a range of different interests, abilities, skills, and motivation [3].

Conclusions. Globalization has really and truly become a reality within which we have to live and operate. Globalization has an important role as a process in the economical, political, cultural and technological dimensions in the life of the contemporary human being and has been affected by it. Education is also influenced by the latest globalization and modernization process. Now education is available on the doorsteps, rigidity in earlier education became flexibility; the educational degree can be achieved while at work. All these happen due to the globalization effects. Education is one of the prominent domains where advanced technologies are used. Globalization has a great impact on the engineering education development in the USA. It has underlined the need for reforms in the educational system with particular reference to the wider utilization of information technology; giving productivity dimension to the educational system and emphasis on research and development The main role of engineering education in the era of globalization in the USA is not just to educate creative and intelligent person, but to develop in the students the knowledge and skills necessary for the new kinds of jobs and help students to be prepared of the new global society. The engineering education needs to provide students with some basic skills. These include the usual skills in writing, oral communication, science, math, and technology and to find the balance between the general subjects such as humanities, social sciences, languages and the engineering subjects. Modern knowledge-based society needs professionals who can learn and analyze, dream and innovate. In today's environment, education provides individuals with a better chance of employment, which in turn leads to a better lifestyle, power and status.

**REFERENCES**

1. Bonwell C., Eison J. Active Learning: Creating Excitement in the Classroom // Asche-Eric Higher Education Report. – 1991. – N 1. – P. 7-10.
2. Carillo F.J. From Transitional to Radical Knowledge-Based Development // Journal of Knowledge Management. – 2006. – Vol.10. – N 5. – P. 3-5.
3. Evans D.L., Goodnick S.M., Roede J. ECE Curriculum in 2013 and Beyond: Vision for a Metropolitan Public Research University // IEEE Transactions on Education. – 2003. – Vol.46. – N 4. – P. 420-428.
4. Feller I. The Industrial Perspective. In: University-Industry-Government Relations Obstacles and Opportunities: A Report by the Science and Technology Policy Program // New York: Academy of Science. – 1999. – P. 12-22.
5. Jones P.W. Globalization and internationalism: Democratic prospects for world education // Comparative Education. – 1998. – Vol.34. – N 2. – P. 134-155.
6. Marginson S. After globalization: Emerging politics of education // Journal of Education Policy. – 1999. – Vol.14. – N 1. – P. 19-31.
7. Pan, Eric T.-S. Globalization and Your Career // IEEE Engineering Management Review. – 2005. – Vol.33. – N 4. – P. 3-6.
8. Priestley M. Global discourses and national reconstruction: The impact of globalization on curriculum policy // Curriculum Journal. – 2002. – Vol.13. – N 1. – P. 121-138.
9. Sethy S.S. Distance Education in the Age of Globalization: An Overwhelming Desire towards Blended Learning // Journal of Distance Education-TOJDE. – 2008. – Vol.9. – N 3. – P. 29-44.
10. Snow C. Nerwork Education Ware: An Open-Source Web-Based System for Synchronous Distance Education // IEEE Transactions on Education. – 2005. – Vol.43. – N 4. – P. 705-712.
11. Taylor R.L., Heer D., Fies T.S. Using an Integrated Platform for Learning to Reinvent Engineering Education // IEEE Engineering Management Review. – 2003. – Vol.46. – N 4. – P. 409-419.

**Жук О.И. Влияние глобализации на развитие инженерного образования в США**
**Аннотация.** Уточнено суть понятия "глобализация". Охарактеризованы влияние процесса глобализации на инженерное образование в США. Определены основные подходы к обучению. Выделены наиболее характерные признаки развития высшего инженерного образования в эпоху глобализации в США. Сформулированы основные задачи образования в инженерных заведениях.
***Ключевые слова:*** *глобализация, инженерное образование, активное обучение, дистанционное обучение, интегрированный подход к обучению*

***Амброзяк О.В.*** [1]

## Роль евристичних прийомів у формуванні стереометричних понять в учнів старшої школи

[1] *Амброзяк Ольга Валеріївна, аспірант*
*Черкаський національний університет ім. Б. Хмельницького, м. Черкаси, Україна*

**Анотація.** Стаття присвячена розгляду можливостей використання евристичних прийомів у процесі формування стереометричних понять у ранньому юнацькому віці. Автором визначена роль евристичних прийомів в умовах здійснення організації і управління евристичною діяльністю учнів старших класів. Виділено із загальної класифікації евристичних прийомів саме ті, які є найбільш ефективними у процесі формування понять стереометрії окремо в 10 та 11 класах. Зроблено акцент на використанні відразу декількох евристичних прийомів для всебічного та глибоко дослідження об'єктів та формування понять про них.
***Ключові слова:*** *методика навчання геометрії, евристика, геометрія, поняття, старшокласник, стереометрія.*

**Постановка проблеми.** Сучасне суспільство потребує висококваліфікованих працівників, здатних до саморозвитку та самонавчання, прийняття нестандартних рішень, пошуку креативних шляхів вирішення проблем та життєвих ситуацій. Для того, щоб задовольнити запити суспільства вищим навчальним закладам необхідно відбирати абітурієнтів, які здатні у подальшому стати активними особистостями у розвитку держави, тому безпосереднім нагальним завданням школи є підготовка майбутніх випускників до здійснення творчої діяльності, швидкого та ефективного пошуку розв'язків, здійснення та налагодження комунікативних зв'язків. Таким чином, сучасний випускник школи повинен бути креативним, творчим, амбітним, комунікативним, наполегливим, освідченим, ініціативним, з розвиненими мисленням, пам'яттю та уявою. Розвиток перерахованих якостей відбувається у процесі навчання математики, зокрема під час формування геометричних понять в старшій школі. Як відомо, за шкільною програмою учні 10-11 класів вивчають стереометрію, тож вони мають справу вже не з довільними геометричними фігурами, практичне використання яких потребує уточнення та додаткового пояснення, а з просторовими фігурами та тілами, матеріальне уречевлення яких оточує школярів у повсякденному житті. Як відомо, вивчення стереометрії сприяє розвитку просторової уяви, мислення, вміння орієнтуватися у просторі, виділяти взаємозв'язки між різними елементами, що є частинами цілого, узагальнювати, порівнювати, сприймати цілісні образи, що складаються з окремих частин та віднаходити місце для кожного елемента (об'єкта чи поняття), що підлягає розгляду. Тому доцільно говорити, що вивчення стереометрії допомагає учням зібрати отримані раніше знання у єдину систему про геометричні фігури та їх місце у житті людини. Оперування складними поняттями стереометрії вимагає наявності в учнів допитливості, абстрактного та теоретичного мислення, високорозвиненої уяви, стійкої концентрації уваги, здатності перебирати різноманітні варіанти та конструювати, тому використання евристичних прийомів під час формування понять стереометрії є закономірним, адже саме вони сприяють розвитку перерахованих вище якостей. Оскільки нерегулярне використання евристичних прийомів не є досить результативним, тому вважаємо, що найбільше можливостей у розвитку учнів старших класів на уроках геометрії надає використання евристичного підходу до організації процесу формування стереометричних понять.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** На сьогодні все більше дослідників звертають свою увагу на можливості евристичних прийомів навчання, зокрема математики, як дієвого інструменту для розвитку дослідницьких якостей учнів. Так, питаннями евристичного навчання математики займалися В.І. Андрєєв, А.К. Артемов, Г.Д. Балк, М.І. Бурда, В.Г. Болтянський, К.В. Власенко, Б.А. Вікол, Б.В. Гніденко, І.В. Гончарова, І.А. Горчакова, Н.І. Зільберберг, В.Б. Мілушев, Ю.М. Колягін, Ю.М. Кулюткін, Л. Ларсон, А.Д. Мишкіс, Т.С. Максимова, Т.М. Міракова, В.М. Осинська, Ю.О. Палант, Дж. Пойа, В.Н. Пушкін, Н.Х. Розов, Г.І. Саранцев, Є.Є. Семенов, О.І. Скафа, Н.А. Тарасенкова, Є.Н. Турецький, Л.М. Фрідман та ін.

Можливості використання евристичних прийомів у процесі геометрії розглядали Ю.М. Кулюткін, ОІ. Скафа, Г.І. Саранцев, С.В. Муггалімова, І.В. Гончарова, І.І. Зільберберг, К.В. Власенко, Т.С. Жукова, М.М. Єрохіна, Ю.Л. Сморжевський та ін.

Але, не зважаючи на таку кількість досліджень, питання використання евристичних прийомів у процесі формування стереометричних понять розкрите не в повному обсязі, а тому потребує дослідження та висвітлення.

**Формулювання цілей статті (постановка завдання).** Мета статті – розглянути можливості застосування евристичних прийомів до процесу формування стереометричних понять у ранньому юнацькому віці та встановити їх роль в умовах здійснення організації та управління евристичною діяльністю учнів старшої школи.

**Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.** Використання евристичних прийомів у процесі формування геометричних понять вважаємо доцільним здійснювати у рамках організації евристичної діяльності учнів під час зазначеного процесу. Спершу обґрунтуємо раціональність застосування евристичних прийомів та евристичної діяльності загалом під час формування стереометричних понять. Л.І. Божовичем, Е.У. Гуцало, Г.С. Костюком, С.Д. Максименком, Е.Е. Сапоговою, В.А. Семиченком, Д.І. Фельдштейном та іншими психологами, що займалися дослідженнями раннього юнацького віку, а саме ця категорія учнів вивчає стереометрію, було відмічено такі зміни у площині мислення та пам'яті, як інтенсивний розвиток гіпотетико-дедуктивного мислення, розвиток здібності формулювати й перебирати альтернативні гіпотези, здібності знаходити й ставити проблеми, робити предметом аналізу особисту думку. Крім того, для учнів цього віку характерним є активне формування індивідуального стилю розумової діяльності. Якщо порівнювати ці новоутворення юнаків з вимогами евристичного навчання математики, можна констатувати, що вони є необхідними умовами для управління евристичною діяльністю школярів. Тобто, мова про те, що юнаки не лише психологічно готові до здійснення евристичної діяльності та використання евристичних прийомів, але й мають в цьому внутрішню потребу з метою реалізації власного інтелектуального потенціалу. Не слід забувати, що як наголошував М.В. Гамезо [3], старшокласники оцінюють навчальний процес з точки зору того, що він дає для їх майбутнього, тому для них характерним є зростання інтересу до навчання. Через це вони глибоко оцінюють ерудицію та глибокі знання, які виходять за межі шкільної програми, підручників, тому евристична діяльність в цьому віці як найкраще підходить для підтримання стійкого інтересу до вивчення геометрії, зокрема до формування стереометричних понять.

Іншою характерною ознакою старшокласників, як зазначав О.В. Скрипченко [2], є готовність до розумових навантажень та експериментальної діяльності, що пояснюється проявом інтелектуальної ініціативи в створенні чогось нового. Д.І. Фельдштейн [6] підкреслював, що старших школярів приваблює вже сам процес аналізу та способи доведень, тому їм подобається вибирати між кількома точками зору, обґрунтовувати правильність свого вибору та захищати свою позицію. Значить для них характерним є вміння самостійно розбиратися у складних задачах та питаннях. Таким чином, старшокласники готові до генерування нових знань, їх самостійного відкриття, тобто до освіти у контексті евристичного навчання. У старшокласників порівняно з підлітками, вирівнюється розрив у визначеннях конкретних і абстрактних понять; удосконалюється розвиток таких розумових операцій як порівняння та узагальнення, що відносяться до класу загальних евристик.

Якщо розглядати стереометричні поняття то, на нашу думку, найбільш складними для сприйняття учнями є поняття з курсу геометрії 10 класу, оскільки вони є більш загальними, абстрактними, ілюзорними. На початку вивчення геометрії старшої школи мова йде про об'єкти та поняття, що їх описують, які досить складно зобразити, наприклад, багатогранні кути, мимобіжні прямі, площини, прямі та відрізки в них. Мова про те, що учням необхідно усвідомлювати, запам'ятовувати та доводити складні твердження, причому у цьому процесі не лише дізнаватися властивості або ознаки понять, а перш за все обґрунтовувати їх існування, і дуже часто єдиність. Тому учні вимушені реалізовувати та здійснювати складні механізми логічного, абстрактного мислення зі значною концентрацією уваги. Цілком зрозуміло, що така діяльність викликає психологічне та емоційне напруження, що у свою чергу перешкоджає процесу навчання та негативно впливає на пізнавальний інтерес школяра. Не викликає заперечень, що працюючи з такими уявними об'єктами у жорстких умовах уроку, учні просто не усвідомлюють зміст і обсяг тих понять, про які йде мова, а як наслідок – не можуть розв'язувати задачі та застосовувати теоретичний матеріал на практиці, у тому числі в повсякденному житті.

У зв'язку з цим, для успішного їх формування на перший план виходять такі евристичні прийоми, що входять до загальної класифікації, запропонованої О.І. Скафою [5], як "виділяй головне", "узагальнюй", "розглянь екстремальні випадки" "аналогія", "розмірковуй від супротивного", "побудова контрприкладу", "прийом моделювання" та інші.

Прийом "виділяй головне" використовується учнями ще з основної школи, але особливістю його використання в 10 класі є концентрація уваги учнів на одній істотній властивості нового поняття, яка є відправною точкою для подальшого розгортання матеріалу. Зазвичай це елемент, який раніше вивчався у планіметрії, тому вміння його віднайти та відокремити є ключовим до успішного формулювання означення нового поняття та його властивостей.

Прийом "розглянь екстремальні випадки" доречно використовувати для визначення учнями взаємного розміщення прямих у просторі, площин, а також для формулювання необхідних і достатніх умов перпендикулярності прямих (як тих, що перетинаються, так і мимобіжних). Мова йде про те, що використовуючи цей прийом, десятикласники мають змогу вводити нові поняття, складати класифікаційні схеми на основі ґрунтовного усвідомлення взаємозв'язків між фігурами, складати евристичні орієнтири для побудови або дослідження взаємного розміщення фігур у просторі.

Прийом "розмірковуй від супротивного" є надзвичайно важливим, адже матеріал курсу 10 класу має таку специфіку, що учні повинні не лише розглянути властивості нових понять, але й дослідити існування та єдиність об'єктів, що описуються цим поняттям. Як показує практика, найбільших проблем в учнів викликає саме дослідження, а значить і розуміння єдиності об'єктів. Дійсно, на початку 10 класу, а саме в цей період формується основний стереометричний понятій-

ний апарат, учням надзвичайно складно проводити розумові експерименти, припускати існування кількох об'єктів та працювати з ними без опори на графічні зображення. Використання вказаного прийому навпаки, допомагає учням свідомо підходити до дослідження єдиності об'єктів та робить цей процес внутрішньою необхідністю. В результаті учні усвідомлюють кожен крок своїх міркувань, припущення є більш правильними та зрозумілими, а відсутність рисунка не є проблемою.

Особливістю використання евристичних прийомів у процесі формування геометричних понять 10 класу є конструювання освітньої траєкторії у реальному часі за рахунок непередбачуваного ходу думок школярів, що призводить до виникнення різноманітних питань та завдань. Висуваючи гіпотези, школярі самостійно під керівництвом вчителя конструюють задачі, розв'язання яких розкриває нові властивості та ознаки понять, а тому процес мислення відбувається більш природно та свідомо.

Загалом, формування в школярів стереометричних понять передбачає, на нашу думку, використання не одного, а відразу декількох евристичних прийомів, що дає змогу всебічно їх (понять) дослідити та зробити цей процес природним для учнів через врахування їх психологічного бажання та необхідності у відкриттях та реалізації конструкторських проявів.

Розглянемо можливості евристичного підходу до формування понять теми "Прямі у просторі". Оскільки ще у 7 класі учні розглядали взаємне розміщення прямих у площині, тому доцільно їм дати завдання: "Дослідіть взаємне розміщення прямих у просторі". Зрозуміло, що не всі школярі відразу назвуть три види прямих, але варто запропонувати використати евристичні прийоми та евристичні підказки. Наприклад:

– *Використайте аналогію з одновимірним простором, тобто площиною*. На цьому етапі учні з легкістю називають прямі, що перетинаються та паралельні прямі з відповідними властивостями.

– *Врахуйте, що в просторі нескінченна кількість площин*. Після цієї підказки школярі роблять припущення, що в просторі прямі можуть не перетинатися, але лежати при цьому в різних площинах.

– *Використайте зображення відомої вам просторової фігури для наочного представлення прямих*, тобто використання прийому "нарисуй картинку". Найбільш імовірно, що старшокласники зображатимуть прямокутний паралелепіпед, оскільки саме цю фігуру вони знають ще з курсу математики 5 класу.

Отже, учні роблять припущення про те, що в просторі можна виділити три види прямих. При цьому означення цих видів прямих не дає вчитель, а самі учні намагаються сформулювати їх, спираючись на евристичний прийом "аналогія" (для паралельних прямих та прямих, що перетинаються із врахуванням відповідних означень планіметрії та власних міркувань). Стосовно мимобіжних прямих, школярі формулюють означення, спираючись на власні припущення, спостереження, логічне мислення. Таким чином, отримані означення, які підкріплюються читанням їх у тексті підручника з метою порівняння, краще запам'ятовуються та усвідомлюються учнями як результат власної евристичної діяльності.

Слід зауважити, що в результаті власної евристичної діяльності з даного питання учні можуть отримати різні за формулюванням, але рівносильні за змістом означення мимобіжних прямих. Тому в цьому випадку необхідним є колективне обговорення, так званий "захист" означень, що має за мету реалізацію одночасно декількох функцій. По-перше, такий вид роботи допомагає охопити більшу частину матеріалу за рахунок ознайомлення з різними підходами та результатами, що у свою чергу акцентує увагу на приналежності істотних властивостей поняттю. По-друге, дозволяє учням закріпити навички спілкування у колективі, публічно висловлювати та обґрунтовувати власну думку, коректно критикувати та спростовувати хибні висловлення. По-третє, дозволяє учням глибше усвідомити матеріал, оскільки пояснити іншим може лише той, хто сам глибоко розуміє зміст.

Працюючи над властивостями виділених видів прямих у просторі, вчителю варто поставити перед учнями наступне завдання: "Дослідіть як визначити кут між двома мимобіжними прямими". В результаті евристичного пошуку старшокласники вводять означення кута між мимобіжними прямими на основі припущень, використовуючи прийом "узагальнюй"; складають правило-орієнтир для знаходження цього кута, а розглядаючи граничні випадки з легкістю приходять до необхідності означення перпендикулярних мимобіжних прямих. Тобто, така діяльність дає змогу старшокласникам, випереджаючи матеріал підручника, зробити висновок про існування перпендикулярних прямих, що не обов'язково перетинаються.

Говорячи про застосування евристичних прийомів у процесі формування геометричних понять, розуміємо, що останні дають можливість охопити більший за обсягом навчальний матеріал і тим самим розширити та поглибити знання учнів.

Підсумовуючи вище зазначене, варто наголосити на тому, що спираючись на евристичні прийоми, що використовувались при формуванні геометричних понять в основній школі та приділяючи особливу увагу зазначеним вище прийомам, учитель має змогу здійснювати всебічний та гармонійний розвиток десятикласників. Так, відбувається глибоке оволодіння стереометричними поняттями, введенням їх до сфери життєвого застосування юнаків, розвиток пізнавального інтересу учнів та залучення їх до пошукової, дослідницької та евристичної діяльності, удосконалення комунікативних навичок та вміння взаємодіяти з колективом, працювати з ним для отримання нового загального результату. Головним фактором є те, що використовуючи евристичні прийоми під час формування геометричних понять в основній школі та при вивченні понять стереометрії 10 класу, учні оволодівають різними евристичними прийомами, навчаються "відкривати" поняття, самостійно формулювати їх означення, досліджувати їх властивості та ознаки, застосовувати отримані знання до розв'язування задач.

Поняття, які вивчаються в курсі геометрії 11 класу (многогранники, їх комбінації, тіла обертання, їх комбінації, площі та об'єми просторових фігур та тіл) краще сприймаються старшокласниками, оскільки такі об'єкти зустрічаються в навколишньому світі, їх легше уявити та зобразити у певній проекції. Для фо-

рмування цих понять ефективними є дещо інші евристичні прийоми та методи дослідження, зокрема: "нарисуй картинку", "досліджуй частинами", "модифікуй", "моделюй", "розбий на підзадачі", "виділяй головне", "розглянь декілька моделей задачі, зв'язки між ними" та інші. Особливого значення серед перелічених набувають прийоми "нарисуй картинку" та "досліджуй частинами", оскільки саме вони дають змогу виділяти зі складних стереометричних фігур більш прості планіметричні, що в свою чергу дає можливість розглянути велику кількість властивостей, тобто більш повно формувати поняття.

Юнаки в 11 класі орієнтовані на чіткі обґрунтування, пошук закономірностей, всебічний розгляд об'єктів, про які йде мова у задачі. На цьому завершальному етапі вивчення шкільного курсу геометрії евристичні прийоми мають змогу зробити навчання особистісно значимим. У зв'язку з цим, задачі мають бути професійно орієнтованими, максимально пов'язаними з життям, складними за своїм логічним навантаженням та водночас цікавими. Інтерес старшокласників викликають завдання, у яких необхідно використати відразу декілька евристичних прийомів, наприклад "переформулюй умову задачі", "розбий на підзадачі", "виділяй головне", "модифікуй", "розглянь можливі випадки" та інші.

Розв'язуючи стереометричні задачі, школярі сприймають вже не окремі поняття, а їх сукупність і взаємозв'язки. Іншими словами, дивлячись на зображення чотирикутної піраміди, старшокласник бачить комбінацію трикутників з їх певними елементами (бічні грані), чотирикутник в основі зі своїми властивостями, аналізуючи які приходить до висновку стосовно точки, в яку проектується вершина, а як наслідок приходить до усвідомлення специфічних властивостей ребер або граней піраміди. Тобто, вже з перших уроків стереометрії 11 класу учень працює з системою понять, що безпосередньо вказує на той факт, що старшокласник міркує поняттями, використовуючи при цьому різноманітні евристичні прийоми, залучаючи усі види мислення, запам'ятовуючи зв'язки між об'єктами, що вивчаються. Використання евристичних прийомів у процесі формування геометричних понять не суперечить психологічним передумовам здійснення такої діяльності, а навпаки, інтенсифікує їх за рахунок підвищення пізнавальної активності школярів та невичерпних можливостей для всебічного дослідження об'єктів.

Отже, за допомогою евристичних прийомів старшокласник узагальнює, систематизує, всебічно досліджує поняття, співвідносить їх з уже вивченими, що і дозволяє вивчати складні стереометричні фігури та їх елементи.

**Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку.** Підсумовуючи вищевикладене, зазначимо, що організація евристичної діяльності під час формування геометричних понять, зокрема, систематичне використання евристичних прийомів, є ефективним засобом для підвищення якості знань учнів з геометрії, підготовки їх до вступу у вищі навчальні заклади, розвитку дослідницьких, комунікативних здібностей. У свою чергу така діяльність повинна мати підґрунтя, що уявляє собою використання евристичних прийомів під час формування геометричних понять в основній школі, оволодіння учнями на певному рівні попередніх понять та евристичних прийомів. Тому, враховуючи все сказане та потреби сучасного суспільства, вважаємо питання здійснення евристичної діяльності учнів при вивчення понять геометрії актуальним та таким, що потребує подальшого вивчення та розробки.

## ЛІТЕРАТУРА
## (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)


1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – М.: Питер, 2008. – 358 с.
*Bozhovich L.I. Lich'nost' i eyo formirovanie v detskom vozraste [Personality and its formation in childhood] / L.I. Bozhovich. – M.: Piter, 2008. – 358 s.*
2. Вікова та педагогічна психологія / [Скрипченко О.В., Долинська Л.В., Огороднійчук З.В., Булах І.С. та ін.]; за ред. О.В. Скрипченко. – [2-е вид., доп.]. – К.: Каравела, 2009. – 400 с.
*Vikova ta pedagogichna psihologiya / [Developmental and pedagogical psychology] / [Skrypchenko O.V., Dolinska L.V., Ogorodniychuk Z.V., Bulakh I.S. i in.]. –K.: Caravella, 2009. – 400 s.*
3. Гамезо М.В. Возрастная и педагогическая психология: [учеб. пособие для студентов всех специальностей педагогических вузов] / Гамезо М.В., Петрова Е.А., Орлова Л.М. – М.: Педагогическое общество России, 2003. – 512 с.
*Gamezo M.V. Vozrastnaya i pedagogicheskaya psihologiya [Developmental and pedagogical psychology] / Gamezo M.V., Petrova E.A., Orlova L.M. – M.: Pedagogicheskoe obshestvo Rossii, 2003. – 512 s.*
4. Гуцало Е.У. Психологія. Частина ІІ. Навчально-методичний посібник / Емілія Ун-Сунівна Гуцало. – Кіровоград: поліграфічно-видавничий центр "Імекс LTD", 2010. – 128 с.
*Gutsalo E.U. Psihologiya. Chastina II. [Psychology. Part 2] / Emiliya Un-Sunivna Gutsalo. – Kirovograd: poligrafichno-vidavnichy center "Imeks LTD", 2010. – 128 s.*
5. Скафа Е.И. Эвристическое обучение математике: теория, методика, технология: [монография] / Елена Ивановна Скафа. – Донецк: ДонНУ, 2004. – 439 с.
*Scafa E.I. Evristicheskoe obuchenie matematike: teoriya, metodika, tehnologiya [Heuristic learning of mathematics: theory, methodology, technology] / E.I. Scafa. – Donetsk, DonNU, 2004. – 439 s.*
6. Фельдштейн Д.И. Проблемы возрастной и педагогической психологии / Д. И. Фельдштейн. – М.: Международная педагогическая академия, 1995. – 368 с.
*Fel'dshtein D.I. Problemy vozrastnoy i pedagogicheskoy psihologii [Problems of Developmental and pedagogical psychology] / D.I. Fel'dshtein. – M.: Mezhdunarodnaya pedagogicheskaya akademiya, 1995. – 368 s.*


**Ambrozyak O.V. The role of the heuristic techniques in the formation of stereometrical concepts to students of in high school**

**Abstract**. The article considers the possibilities of using heuristic procedure in the process of forming of stereometric concepts in early youthful age. The author defines the role of heuristic procedure in terms of organization and management of heuristic activities students of high school. In the article justified the use of rationality of heuristic techniques and heuristic activity during the formation of heuristic concepts by comparing the requirements of heuristic learning of mathematics and age characteristics students of high

school. The author distinguishes from the general classification of heuristic techniques those that are most effective in the formation of stereometric concepts separately in 10th and 11th forms. The example shows the possibility of a heuristic approach to the formation of the concepts of the theme of "Lines in Space". The author focuses on the use of several heuristic techniques, allowing more deeply and comprehensively examine the objects and concepts that describe them. The systematic use of heuristic techniques to forming of stereometrical concepts have to be based on similar activities in the course of geometry of the middle classes in the formation of geometric concepts. Question of the heuristic activity of students in the study of geometric concepts are relevant and require further study.

***Keywords**: methodology of teaching mathematics, heuristic, geometry, the concept, senior, solid geometry.*

**Амброзяк О.В. Роль эвристических приемов в формировании стереометрических понятий у учеников старшей школы**

**Аннотация**. Статья посвящена рассмотрению возможностей использования эвристических приемов в процессе формирования стереометрических понятий в раннем юношеском возрасте. Автором определена роль эвристических приемов в условиях осуществления организации и управления эвристической деятельности учеников старших классов. В статье обоснована рациональность использования эвристических приемов и эвристической деятельности при формировании эвристических понятий на основе сравнения требования эвристического обучения математики и возрастных особенностей старшеклассников. Автор выделяет из общей классификации эвристических приемов те, которые являются наиболее эффективными в процессе формирования понятий стереометрии отдельно в 10 и 11 классах. На примере показано возможности эвристического подхода к формированию понятий темы "Прямые в пространстве". Автор делает акцент на использовании сразу нескольких эвристических приемов, что дает возможность более глубоко и всесторонне исследовать объекты и понятия, которые их описывают. Систематическое использование эвристических приемов для формирования стереометрических понятий обязательно должно осуществляться на основе аналогичной деятельности в курсе геометрии средних классов при формировании геометрических понятий. Вопрос осуществления эвристической деятельности учеников при изучении геометрических понятий являются актуальным и требует дальнейшего исследования.

***Ключевые слова**: методика обучения математике, эвристика, геометрия, понятия, старшеклассник, стереометрия.*

***Беднаж В.А.***[1]

# Формирование представлений в учебном модуле "Введение в математический анализ" естественно-научных направлений ВПО

[1] *Беднаж Вера Аркадьевна, кандидат физико-математических наук, доцент*
*Брянский государственный университет им. ак. И.Г. Петровского, г. Брянск, Россия*

**Аннотация**. В статье рассматривается формирование предметной составляющей познавательной компетентности в учебном модуле «Введение в математический анализ» естественно – научных направлений ВПО.

***Ключевые слова:*** *компетентности математической деятельности, введение в математический анализ, формирование понятий, модульный подход.*

Раздел "Введение в математический анализ" является одним из основных в содержании учебной дисциплины "Математика" естественно – научного цикла многих направлений высшего профессионального образования:

– исследуется одно из фундаментальных понятий современной математики – понятие функции;

– базой доказательства свойств функции выступает метод предельного перехода – основной метод математического анализа;

– формируются понятия конечности, счетности, континуальности числовых систем, выступающих в качестве области определения и области значения функции;

– вводятся фундаментальные свойства дискретности и непрерывности функции в единстве аналитических и графических исследований;

– в системе базовых и производных понятий, различных классов функций формируется обобщенный способ деятельности – общий метод исследова-ния функций – значимый компонент не только математической, но и человеческой культуры.

Становление модуля в учебной математической деятельности студентов естественно – научных направлений осуществляется в содержании познавательной компетентности, выступающей в качестве основной, метапредметной - в процедурах применения базовых методик формирования понятий, умений, адекватных видов деятельности.

Фундаментальной психологической закономерностью модуля "Введения в математический анализ" выступает приоритетная направленность восприятия студентов на образную, вербальную и лишь затем - на логико – символическую компоненты мышления.

Методика формирования понятий предусматривает становление понятий в последовательности этапов: мотивации, выделения существенных свойств, определения в системе необходимых и достаточных свойств, логико – математический анализа структуры определения, подведения под понятие, выведения следствий, установления связей понятий.

Становление математических умений также обладает закономерной последовательностью этапов, наиболее значимыми из них являются: выделение ориентированной основы действий, формирование операционного состава действий, обобщение – переход от конкретного действия в задаче к действию в классе задач, становление обобщенного плана действия во внутреннем плане субъекта.

Выделенные методические закономерности формирования понятий, умений в сочетании образных, вербальных, логико – символических представлений опосредствованы математическим содержанием, методическими целями и техническими средствами реализации, что выступает главной особенностью проектируемой методической системы.

Модуль "Введение в математический анализ" характеризуется внутренней структурой понятийного плана, в которой осуществляется постановка задачи исследования классов функций, предела функции, функциональных свойств в парной категории "дискретность – непрерывность".

Начальным этапом становления модуля выступает сформированность у студентов самых общих представлений о функции, её фундаментальных свойствах (рис. 1).

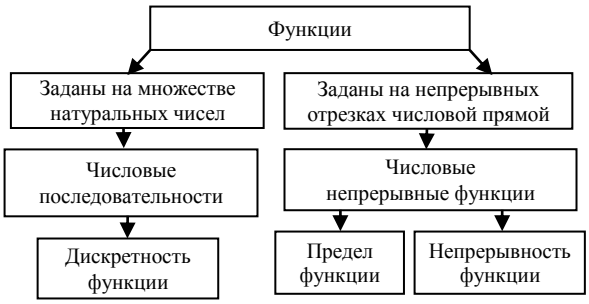



**Рис. 1.** Общие представления в учебном модуле

Мотивация изучения целостной системы понятий модуля осуществляется:

– в образно – содержательном анализе понятия, базовых классов функций;

– в историко – математическом становлении понятия функции;

– в системе современных направлений развития понятия функции.

В становящихся целостных представлениях понятия функции, её фундаментальных классов методологически важными выступают:

– определение функции;

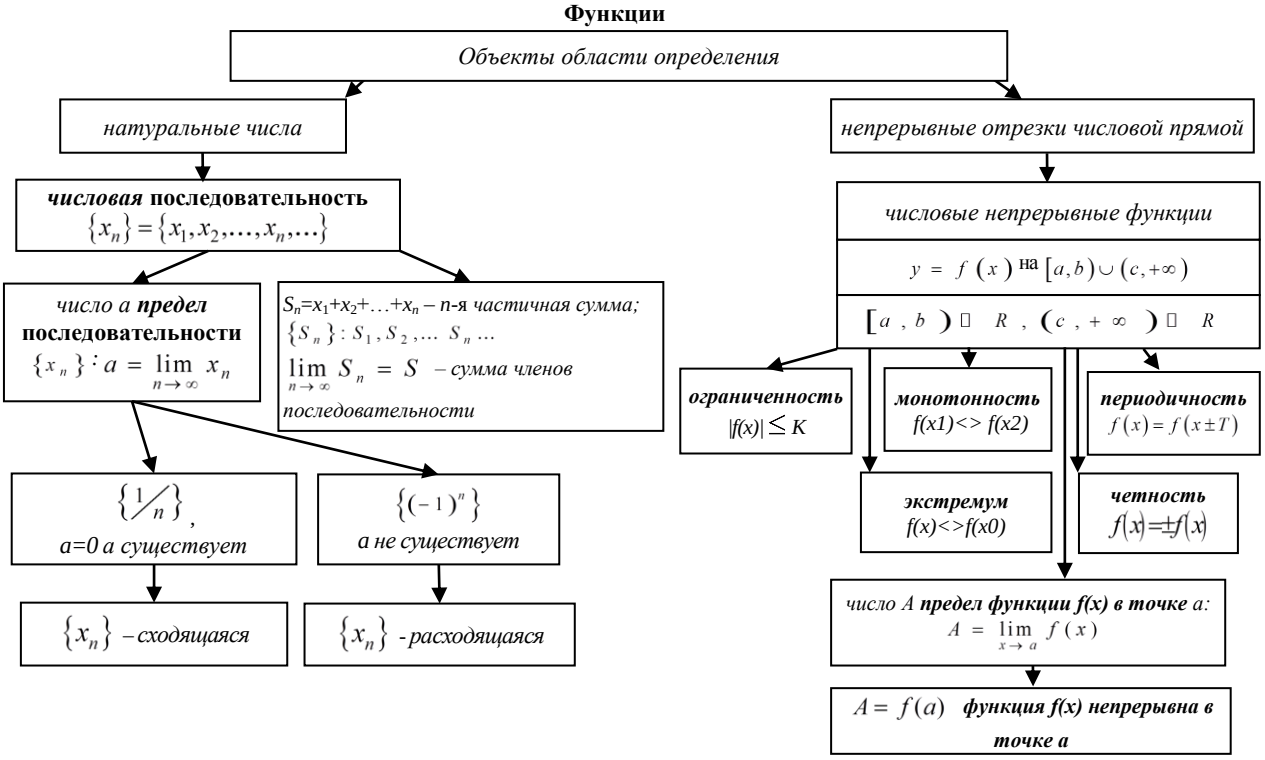
– классификация элементарных функций в системе свойств: континуальности области определения, ограниченности, монотонности, экстремума, четности, периодичности;

– понятие предела функции, методов его вычисления;

– понятие непрерывности числовой функции.

**Рис. 2.** Образно – содержательный анализ понятия, базовых классов функций

Общее представление модуля формируется в понятийной форме, а не сформированые пока понятия, выступают лишь "именами" ориентировочной основы математической деятельности (рис. 3).




**Слайд 3.** Общие представления модуля в понятийной форме

На этапе становления фундаментальных понятий последовательности, функции, предела последовательности, предела функции формируются их существенные свойства, система необходимых и достаточных условий. Каждая система свойств понятия реализуется в образной, логико-символической, аналитической формах представленности.

***1. Понятие "числовая последовательность"*** выступает первичным фундаментальным понятием теории функций. В процессе его формирования выделяются функциональные свойства: свойство дискретности области определения и области значений, ограниченность, монотонность последовательности, закономерность изменения общего члена последовательности с изменением номера.

$$f = \{x_n\} \text{ - последовательность} \overset{Def}{\Leftrightarrow} 1)\ f \subseteq \mathrm{N} \times \mathbf{R}$$

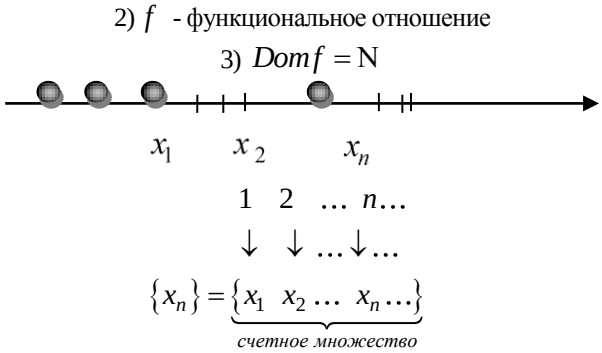
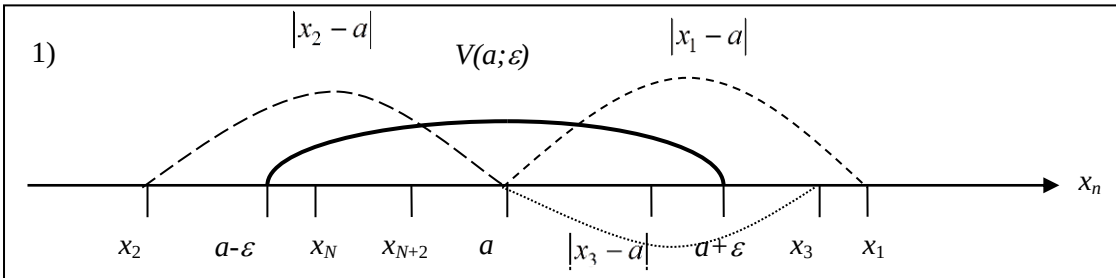



**Рис. 4.**Понятие последовательности в образной, логико – символической формах

В рамках интегрированной методической системы в понятии числовой последовательности: строятся геометрический, графический образы как в ситуации

убывания, возрастания, так и хаотического изменения членов; формулируется сокращенная символическая запись необходимых и достаточных свойств; осуществляется речевое воспроизведение определения как с опорой на логико-символическое представление свойств, так и на образное представление членов последовательности (рис. 4).

***2. Понятие "предел числовой последовательности"*** формируется на геометрической модели в условиях соответствия номера члена последовательности и $\varepsilon$ - окрестности; в системе интуитивных представлений через уменьшение расстояний между членами последовательности и пределом – числом *a*; в условиях символической записи с акцентом на характеристическое свойство (рис. 5).




2) *Интуитивное представление*: расстояния $|x_1 - a|, |x_2 - a|, \ldots, |x_n - a|, \ldots$ уменьшаются если $n \to \infty$ , то расстояние $|x_n - a| = \varepsilon \to 0 \Leftrightarrow$

2`) в любой $\varepsilon$ - окрестности точки *a* находятся все члены последовательности, начиная с некоторого

3) число ***a*** называется *пределом последовательности* $\{x_n\}$, если для любого $\varepsilon > 0$ существует такое натуральное число *N*, что все члены последовательности с номерами большими *N* стремятся к ***a***

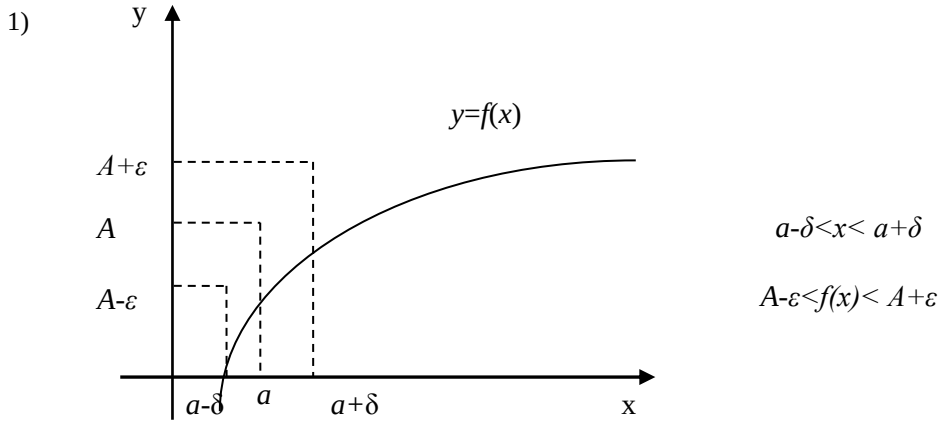
*символическая форма записи*:

$$a = \lim_{n\to\infty} x_n \overset{Def}{\Leftrightarrow} \text{ если } \forall\varepsilon > 0\ \exists N \in \mathbb{N}: \forall n| > N \text{ выполнено } |x_n - a| < \varepsilon$$

**Рис. 5.** Понятие предела числовой последовательности на геометрической модели, в системе интуитивных представлений, в символической форме

***3. Понятие "предел функции" вводится на языке "ε – δ" (по Коши).***

$$\lim_{x\to a} f(x) = A$$




2) *Интуитивное представление*: если *x* оказывается в $\delta$ - окрестности точки *a*, то значение функции попадёт в $\varepsilon$ - окрестности точки *A*.

3) Число *A* называется *пределом функции f(x) в точке a* (или *при x→a)*, если для любого, даже сколь угодно малого положительного $\varepsilon > 0$, найдется такое число $\delta > 0$ (зависящее от $\varepsilon$), что для всех *x* из $\delta$ - окрестности точки *a*, соответствующие значения функции *f(x)* попадают в $\varepsilon$ – окрестность точки *A*.

*символическая форма записи*:

$$A = \lim_{x\to a} f(x) \overset{Def}{\Leftrightarrow} \text{ если } \forall\varepsilon > 0\ \exists\delta > 0 : 0 < |x - a| < \delta \text{ выполнено } |f(x) - A| < \varepsilon$$

**Рис. 6.** Понятие предела функции на геометрической модели, в системе интуитивных представлений, в символической форме

Понятие предела по Коши формируется на геометрической модели в условиях соответствия: для всех x из δ - окрестности точки *a*, соответствующие значения функции *f(x)* попадают в $\varepsilon$ – окрестность точки *A*; в

условиях символической записи с акцентом на характеристическое свойство; в условиях инте-грации логико – символического и геометрических представлений (рис. 6).

Становление понятий учебного модуля «Введение в математический анализ» в сочетании аналитических, образных, логико – символических представлений определяет важную, но лишь одну из компонент познавательной компетентности. Методологическую значимость в методической системе модуля играет методика формирования базовых умений: исследование свойства сходимости последовательности, вычисления предела функции, исследование функции в содержании общей схемы.

Также в сочетании аналитических образных, логико – символических представлений осуществляется выделение ориентировочной основы деятельности, формирование каждого действия ООД, целостной сформированности умения во внутреннем плане студента.

Для выделения предметной составляющей познавательной компетентности представляется необходимым применение сформированных понятий, умений в последующей математической деятельности студента в условиях обязательного сочетания её комплексной представленности.

**ЛИТЕРАТУРА**
**(REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)**

1. Баврин И. И. Высшая математика: учебник для студентов естественно - научных специальностей пед. вузов / И.И. Баврин.- 8-е изд., стер.- М.: Академия, 2010.- 616 с.
*Bavrin I. Vyschaya matematika dlya studentov estestvenno – naucnyx spezialnostey ped. vuzov [Higher mathematics: a textbook for students of natural - scientific specialties ped. Universities] / II Bavrin. – 8 iz., St. - Moscva: Academia, 2010. - 616.*

2. Горбачев В.И. Теория и методика обучения и воспитания (математика). – Брянск: РИО БГУ, 2008. – 116 с.
*Gorbachev V.I. Teoriya I metodika obucheniya I vospitaniya (matematika) [ Theory and a training and education (mathematics).] - Bryansk: RIO BGU, 2008. - 116 p.*

**Bednazh V.A. Formation of ideas in the learning module "Introduction to Mathematical Analysis" course - scientific fields of higher education**

***Abstract.*** The article discusses the formation of the subject component of cognitive competence in teaching the module "Introduction to Mathematical Analysis" course - scientific fields of higher education

***Keywords****: competence of mathematical activity, introduction to mathematical analysis, concept formation, the modular approach.*

***Бизова-Лалева В.***[1]

**Построение геометрических фигур посредством геометрических мест точек и динамического софтуера**

[1] *Бизова-Лалева, Ваня, преподаватель*
*Национальная торговая гимназия, г. Пловдив, Болгария*

**Аннотация:** Предложена инновационная модель для построения геометрических фигур, которая реализуется с помощью софтуерного продукта GeoGebra. Посредством динамического софтуера открываются и доказываются новые Геометрические места точек, которые применяются для построения фигур. Рассматриваются задачи, в которых дана зависимость между двумя отрезками одной фигуры с общим концом или задачи, сводившиеся к ними.

**Ключевые слова**: *школьная математика, построение геометрических фигур, геометрическое место точек, конические сечения, Geo Gebra.*

Древние греки принимали „идеальными линиями" прямую и окружность. Это привело к требованию выполнять построение геометрических фигур только линейкой и циркулем. В наше время разработаны разные софтуерные продукты (програмное обеспечение), которые обладают инструментами для выполнения основных построений и решения основных построительных задач. Статья посвящена построению геометрических фигур линейкой и циркулем, когда линейка и циркуль инструменты приложения GeoGebra.

О фигуре дана зависимость между длинами двух отрезков с общим концом. В этом случае длина одного из них выбираются как параметр, а другая выражается посредством неё. Тогда основные построения – ***построение окружности с даным центром и даным радиусом, и построение общих точек двух окружностей*** заменяется соответственно ***построением окружности с даным центром и радиусом, который является функцией параметра*** и ***построение геометрического места точек, составленное из общих точек двух окружностей, чьи радиусы функции одного параметра.***

Такие окружности будем называть „динамическими окружностями с фиксированными центрами". Модель „динамических окружностей с фиксированными центрами" введена в [3, с.7], где она использована для представления расстояния, пройденного материальными объектами при прямолинейном равномерном движении.

Уточняем категорически понятие „динамические окружности с фиксированным центром" понимая множество окружностей с общим фиксированным центром и переменным радиусом. Величина радиуса меняется в зависимости от реального параметра. По существу это множество линий на уровне квадратной функции с двумя переменными вида $F = (x–a)^2+(y–b)^2$, где $a$ и $b$ константы, а точка с координатами $(a;b)$ центр окружностей. Понятия „линия на уровне" о функции и „функция двух переменных" не вводятся в школьном курсе обучения и поэтому мы приступили к введению комментированного выше понятию как об одном и том же.

Построение геометрических фигур сводится до построения точек, которых условно назовём „определяющими" и линий, определёными ими.

Задача решающего:

– определить свойства „определяющих" точек;

– открыть разные множества точек, которые обладают такими свойствами;

– использовать основные построения для двух из них и построить их общие элементы.

Основной метод для решения задач для построения это метод сечения множеств.

В рассмотренной модели динамических окружностей можно построить точки как сечение трёх геометрических мест точек, одно из которых статично, а другие две – „динамические окружности с фиксированными центрами".

В следующих задачах применяем технологию для построения определяющей точки, а именно: строим точку пересечения динамических окружностей; изменяем стоимость параметра пока построенная точка принадлежит третьему ГМТ; существование „определяющей" точки доказывается посредством проверки инструментом **Связь между двумя объектами** .

Недостаток этого варианта это обязательная проверка, которая не всегда лёгкая.

Другой вариант это тот, при котором открывается и строится ГМТ, образованное из точек пересечения динамических окружностей. „Определяющая" точка строится как сечение двух ГМТ- новое и статичное.

**Задача1.** Построить равнобедренный треугольник по данным отрезкам $c$ и $m$, если $c$ – его основа, а $m$ разница длины боковой стороны и высоты к основе.

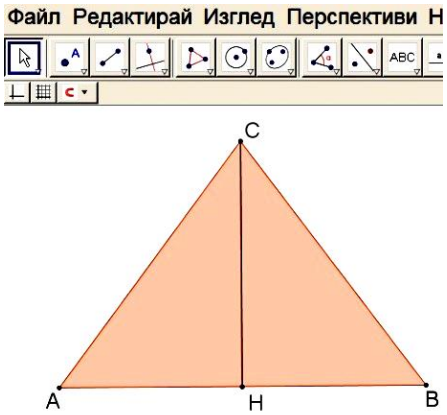



Рис. 1.

**Решение: Анализ:** Допускаем, что $\Delta ABC$, изображённый на рис.1 требуемый. Точки $A$ и $B$ построимы из условия $AB = c$. Рассматриваем $\Delta AHC$. Учитывая,

что $AC - CH = m$ вводим параметр „$h$” обозначая им высоту $CH = h$, тогда $AC = m+h$.

Точка C построима как сечение трёх ГМТ:

1. ГМТ равно отстоящие от $A$ и $B$ – биссектриса $S_{AB}$;
2. ГМТ, которые находятся на расстоянии $m + h$ от точки $A$-динамическая окружность $k_1(A; r = m + h)$.
3. ГМТ, которые находятся на расстоянии $h$ от середины $H$ отрезка $AB$ – окружность $k_2(H; r = h)$.

**Построение:** Вводим параметр „$h$” и строим: отрезок $AB$; его середину H; окружности $k_1$ и $k_2$, и их точки пересечения $M$ и $M_1$. Ставим $M$ и $M_1$ в режим **След** Включи режим следа а „$h$” в режим **Анимация** Анимация включена и при этом получается кривая на рис. 2.

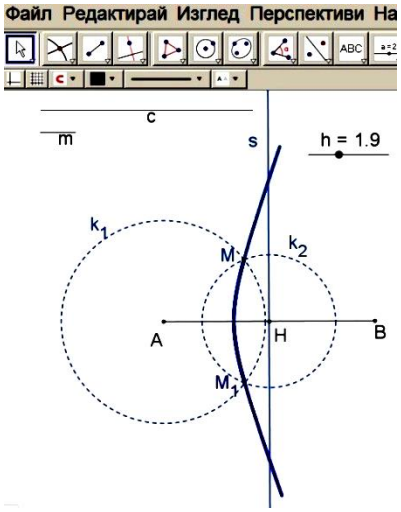



Рис. 2.

Это одна ветка гиперболы, знакомой ученикам с 8 класса, как график обратной пропорциональности. Обясняем, что гипербола одно из известных в математике конических сечений. Даём определение гиперболы, как ГМТ в равнине, чья разница расстояний до двух данных точек константа, в случае $AM - HM = m$. Фиксированные точки $A$ и $H$ называются фокусами гиперболы. Демонстрируем возможности софтуера GeoGebra для построения гиперболы инструментом рис. 3. Выясняем почему получился след только на одной ветви гиперболы.

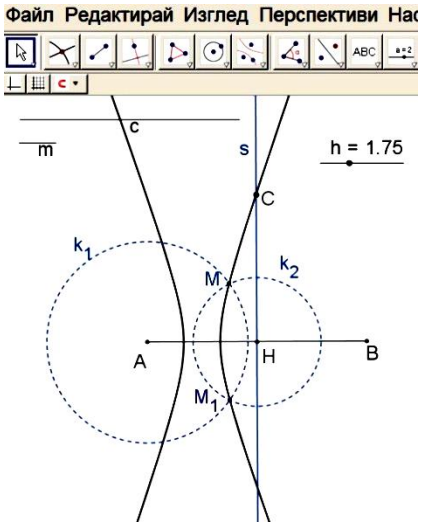



Рис. 3.

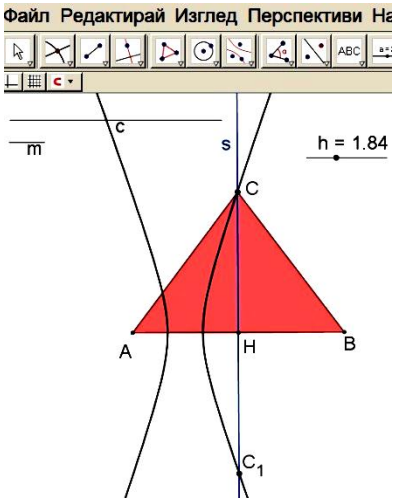



Рис. 4.

Требуемая точка $C$ строим как сечение гиперболы и биссектрисы $S_{AB}$ (рис. 4).

**Доказательство:** Построенный $\Delta ABC$ требуемый, потому что отвечает условиям: $AB = c$, $AC - CH = m$, $AB = BC$.

**Следствие:** Непозиционная задача построения имеет одно решение для каждого значения $c$ и $m$.

**Задача 2.** Даны отрезки $p$ и $d$. Построить прямоугольник с периметром $p$ и диагональю $d$.

**Решение: Анализ:** Допускаем, что прямоугольник $ABCD$ на рис. 5 требуемый.

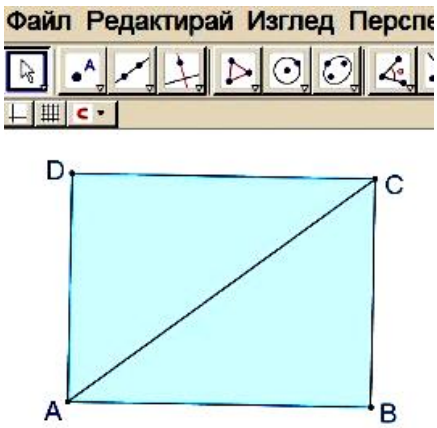



Рис. 5.

Рассмотрим $\Delta ABC$. Точки $A$ и $C$ построим исходя из условия $AC = d$. Учитывая, что $AD + CD = p/2$ вводим параметр „$a$” и обозначаем $AD = a$, тогда $DC = p/2 - a$. Точка $D$ построима как сечение трёх ГМТ:

1. ГМТ, от которых отрезок $AC$ наблюдается под углом 90˚ – окружность $k$ с диаметром $AC$ (без $A$ и $C$);
2. ГМТ, которые находятся на расстоянии $a$ от точки $A$ – динамическая окружность $k_1(A; r = a)$;
3. ГМТ, которые находятся на расстоянии $p/2 - a$ от точки $C$ – окружность $k_2(C; r = p/2 - a)$.

**Построение:** Вводим параметр „$a$” и строим: отрезок $AC = d$; окружность $k$; динамические окружности $k_1$ и $k_2$ и их точки пересечения $M$ и $M_1$ (рис. 6). Ставим эти точки в режим **След**, а параметр в режим **Анимация** и при этом получаем кривую, изображённую на рис. 7. Комментируем свойство, которым обладают точки полученной линии – сумма расстояний до двух фиксированных точек константа ($AM - CM = p/2$). Даём новому ГМТ термин **Еллипс** и

поясняем, что он тоже принадлежит известным в математике коническим сечениям, а точки $A$ и $C$ в рассматриваемом случае называются его фокусами. Для построения еллипса используем инструмент програмной среды GeoGebra.

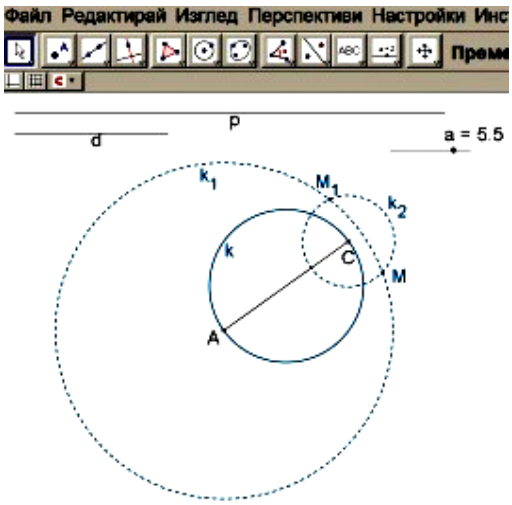



Рис. 6.

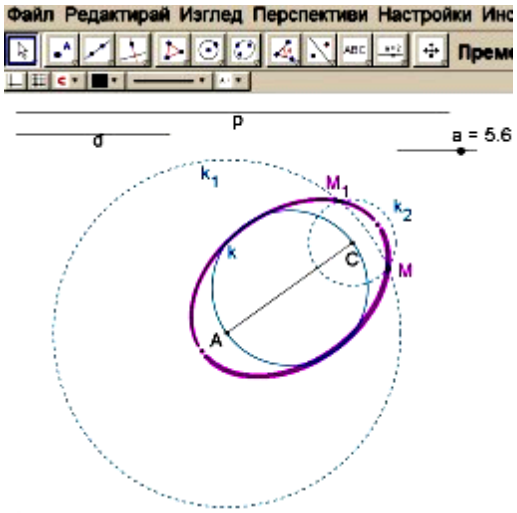



Рис. 7.

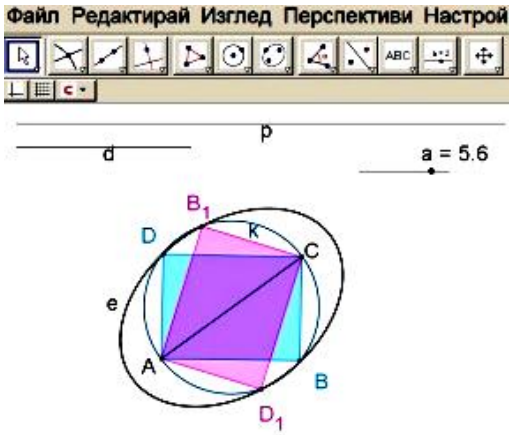



Рис. 8.

На рис. 8 построены конгруэнтные треугольники, которые соответствуют условию задачи. Доказательство следует из построения.

**Следствие:** Непозиционная задача построения имеет одно решение, при условии $p/2 > d$.

**Задача 3.** Даны отрезки $c$ и $s$. Надо построить прямоугольный треугольник с гипотенузой $c$ и площадью $S = s^2$.

**Решение: Анализ:** Допускаем, что $\Delta ABC$ на рис. 9 требуемый.

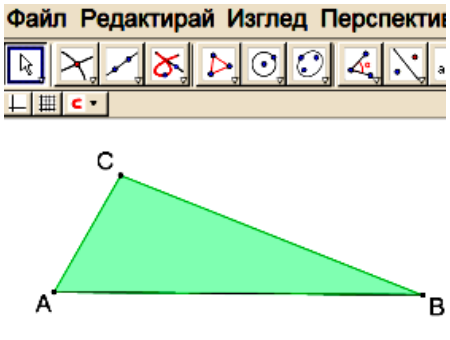



Рис. 9.

Точки $A$ и $B$ построимы согласно условия $AB = c$.

Из-за зависимости $(AC{\cdot}BC)/2 = s^2$ вводим параметр „$a$" и выражаем $AC = a$, $BC = (2s^2)/a$.

Точка $C$ построима как сечение трёх ГМТ:

1. ГМТ, от которых отрезок $AB$ наблюдается под углом 90° – окружность $k$ с диаметром $AB$ (без $A$ и $B$);
2. ГМТ, которые находятся на расстоянии $a$ от точки $A$ – динамическая окружность $k_1(A;\ r = a)$;
3. ГМТ, которые находятся на расстоянии $(2s^2)/a$ от точки $B$ – динамическая окружность $k_2(C;\ r = p/2 - a)$ $k_2(B;\ r = 2s^2/a)$.

**Построение:** Вводим параметр „$a$" и строим: отрезок $AB = c$; окружность $k$; динамические окружности $k_1$ и $k_2$ и их точки пересечения $M$ и $M_1$ (рис. 10).

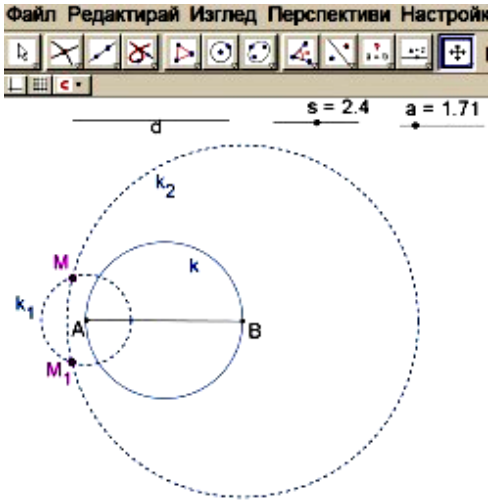



Рис. 10.

Ставим эти точки в режим **След**, а параметр в режим **Анимация** и при этом получаем кривую, изображённую на рис. 11. В математической литературе она известна под названием **Овал Касини** [2, с.151]. Он ГМТ, для которых произведение расстояний до двух данных точек константа. След кривой можно начертить и командой **Геометрическое место точек** . Указываем курсором точку $M$, а потом параметр „$a$", аналогично и $M_1$. В поле чертежа появляется Овал Касини, а в алгебраическом окне Дополнительные объекты Лотос1=Locus [$M$, $a$]. Так как не можем построить точки пересечения этой кривой с окруж

ностью $k$, изменяем значение параметра, пока $M$ $M \in k$ и $M_1 \in k$. Это свойство доказывается инструментом **Связь между двумя объектами**.

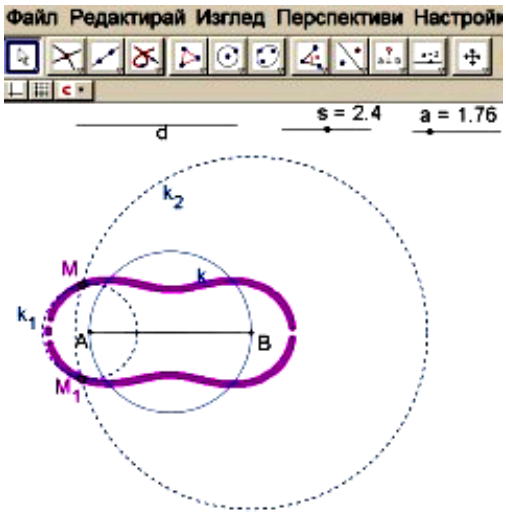



Рис. 11.

Таким образом построена и третья вершина $\Delta ABC$ (рис. 12), которая отвечает условию задачи.

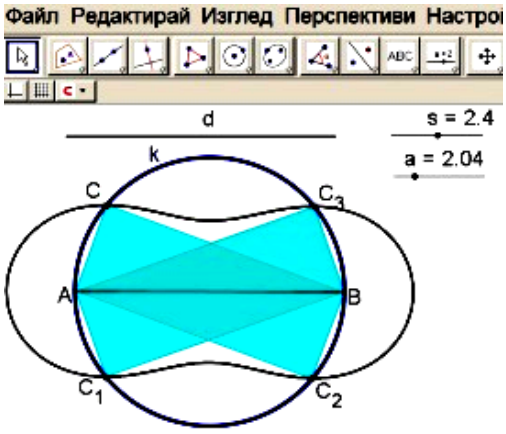



Рис. 12.

**Следствие:** У задачи 1 или 0 решений, так как построенные на рис. 12 треугольники одинаковы.

На рис. 13 представлено исследование числа общих точек на Овалах Касини и окружности $k$ для разных значений отрезка $s$.

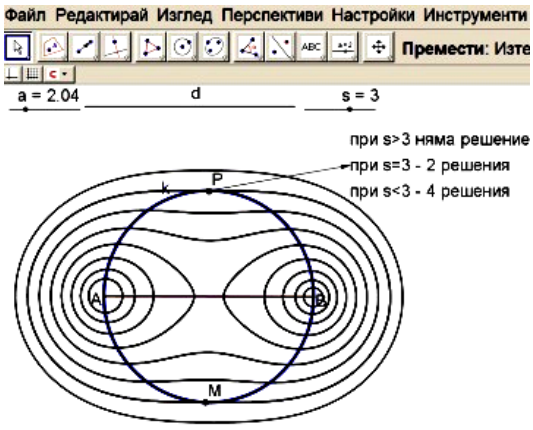



Рис. 13.

**Задача 4.** Даны точка $A$ и прямые $b$ и $c$ (рис. 14). Построить $\Delta ABC$, для которого $B \in b$, $C \in c$, и находится на одинаковом расстоянии от точек $A$, $B$ и прямой $b$.

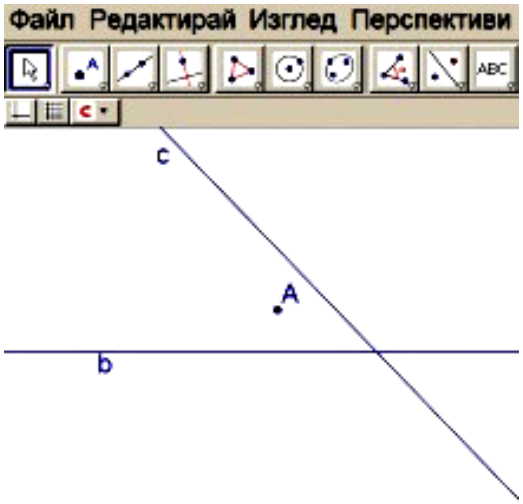



Рис. 14.

**Решение: Анализ:** Из условия, что точка $C$ находится на одинаковом расстоянии от точки $B$ и прямой $b$ следует, что $B$ ортогональная проекция от $C$ на $b$.

Допускаем, что $\Delta ABC$ на рис. 15 требуемый. Исходя из зависимости $CA = BC$ вводим параметр „$a$" обозначая $AC = BC = a$.

Точка $C$ принадлежит трём множествам точек:

1. прямой $c$;
2. ГМТ, которые находятся на расстоянии „$a$" от точки $A$ – динамическая окружность $k(A; r = a)$;
3. ГМТ, которые находятся на расстоянии „$a$" от прямой $b$ – пара динамических прямых $b_1$ и $b_2$, параллельные $b$.

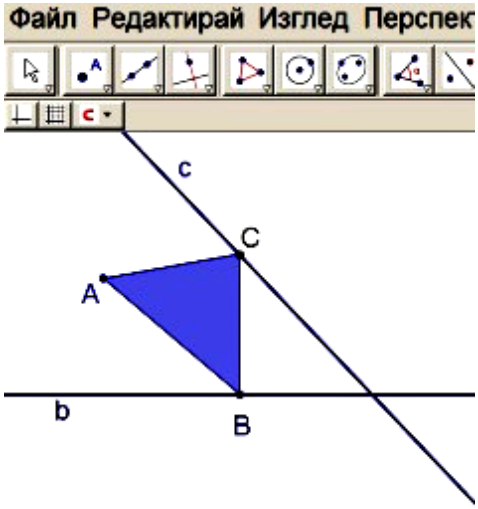



Рис. 15.

**Построение:** Вводим параметр „$a$" и строим: динамическую окружность $k$; динамические прямые $b_1$ и $b_2$ и их точки пересечения $M$ и $M_1$ (рис. 16). При изменении параметра „$a$" точки $M$ описывает кривую, изображённую на рис. 17.

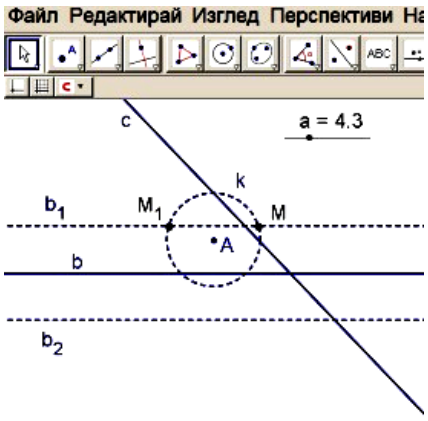



Рис. 16.

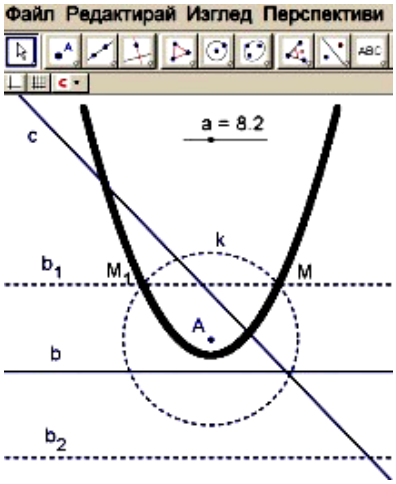



Рис. 17.

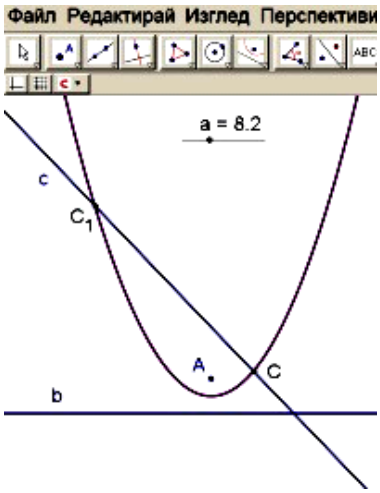



Рис. 18.

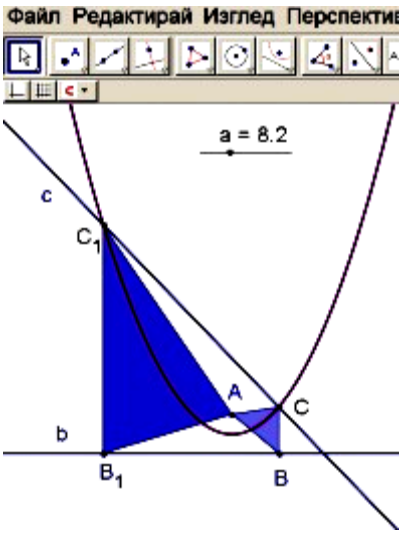



Рис. 19.

Геометрическое место точек, которые находятся на одинаковом расстоянии от данной точки называется п**арабола** и в то же время это **коническое сечение**. Точка называется фокус, а прямая – директриса. Для построения параболы используем инструмент динамического софтуера GeoGebra (рис. 18). Точка *C* сечение параболы и прямой *c*, а *B* сечение прямой *b* и перпендикуляра опущенного к ней через *C*.

У позиционной задачи построения есть два решения, изображенных на рис. 19.

**Следствие:** У позиционной задачи для построения 2, 1 или 0 решений в зависимости от числа общих точек параболи и прямой *c*.

Предложенная модель „динамических окружностей с фиксированными центрами" может успешно приняться как комплексный инструмент приложения GeoGebra.

Считаем, что представленный в статье подход инновативный в обучении математике и содействует активизации познавательной деятельности учащихся с повышенным интересом в области математических и компютерных наук.

**Благодарност:** Авторите изказват благодарност към Научен проект МУ13ФМИ002 към НПД на ПУ „Паисий Хилендарски" за частичното финансиране на настоящата работа.

**ЛИТЕРАТУРА**
**(REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)**

1. Александров И., Сборник от геометрични задачи за построение, Народна просвета, София, 1962г.
*Aleksandrov I., Sbornik ot geometrichni zadachi za postroenie [Collection of geometric construction tasks]// Narodna prosveta, Sofia, 1962*

2. Каменаров,Г.Справочник по висша математика, изд. Техника,София, 1994,ISBN 954-03-0352-4.
*Kamenarov, G., Sprevochnik po vissha matematika[Directory of mathematics]// izd. Tehnika, Sofia, ISBN 954-03-0352-4.*

3. Гъров, К., Геометричен модел на задачи от движение с използване на динамичен софтуер, Science and education a New Dimension: Pedagogy and Psychology, Vol.9, 2013, ISBN 2308-5258.
*Gurov K.,Geometrichen model na zadachi ot dvijenie s izpolzvane na dinamichen softuer[Geometric Model of Mathematical Problems of Motion with Dynamic Software] // Science and education a New Dimension: Pedagogy and Psychology, Vol.9, 2013, ISBN 2308-5258.*

4. Петров, К., Сборник от задачи за построение по геометрия, Народна просвета, София, 1966г
*Petrov K., Sbornik ot zadachi za postroenie po geometria[Collection of tasks for construction of geometry]//Narodna prosveta, Sofia, 1966*

5. www.geogebra.org (последнее посещение 04.12.2013г.)

**Bizova-Laleva, V., Construction of geometric shapes using loci and dynamic software**
**Abstract.** An innovative model is proposed for the construction of geometric shapes for which a relationship is given between the lengths of two sections of a figure (a sum, subtraction, product, ratio, etc). The basic constructions and construction tasks are realized by the dynamic software GeoGebra.
The capabilities of the development environment are presented for using parameters to solve construction tasks.
The "dynamic circles" are a key element in the model. We specify the concept of "dynamic circles" as a set of concentric circles with a common fixed center and a variable radius, which depends on a real parameter.
The intersections of these pairs of circles form loci that are used for constructing the demanded points of the geometrical figures.
The application of the dynamic software Geo Gebra is shown in order to "find" and construct new loci. The capabilities of the development environment are demonstrated to visualize the study of the number of solutions to positional and non-positional construction tasks by the lines at a function level.
An application of the Conic sections is made as loci for solving construction tasks.
The proposed model of the "dynamic circles with fixed centers" can be seen as an extremely useful complex tool of the Geo Gebra application.
***Keywords**: school mathematics, construction of geometric shapes, locus, conic sections, GeoGebra*

***Биконя О.П.*** [1]

## Етапи розробки змісту електронного посібника для самостійного позааудиторного навчання майбутніх економістів ділового англомовного говоріння та письма

[1] *Биконя Оксана Павлівна, кандидат педагогічних наук, доцент, докторант*
*Київський національний лінгвістичний університет, м. Київ, Україна*

**Анотація.** Стаття присвячена етапам розробки змісту електронного посібника для самостійного позааудиторного навчання майбутніх економістів ділового англомовного говоріння та письма. На основі критичного аналізу наукової психолого-педагогічної та методичної літератури визначаються основні етапи: підготовчий етап, основний етап, програмну реалізацію гіпермедіа в електронній формі, тестування й доопрацювання цього видання. Обґрунтовано структура та змістове наповнення електронного посібника з ділової англійської мови для організації самостійного позааудиторного навчання студентів економічних спеціальностей у вищих навчальних закладах. Конкретизовано теми, які необхідно включити до електронного посібника для самостійного позааудиторного оволодіння майбутніми економістами англомовними компетентностями у діловому говорінні та письмі. Зазначено, що підбір тем з ділової англійської мови для студентів економічних спеціальностей проводиться згідно з визначеними ситуаціями англомовного ділового усного та писемного спілкування. Виокремленні теми для навчання ділового говоріння (монологічного та діалогічного мовлення) та писемного мовлення англійською мовою. Запропоновано включення до електронного посібника додаткових папок для здійснення контролю та самоконтролю рівня володіння англомовними діловими продуктивними компетентностями у самостійній позааудиторній роботі студентів економічних спеціальностей протягом навчання дисципліни "Ділова англійська мова". Наведено переваги використання електронного посібника для організації самостійної роботи студентів економічних вищих навчальних закладів. Запропоновано провести апробації цього електронного посібника для організації самостійної позааудиторної роботи студентів економічних спеціальностей при оволодінні ними англомовними компетентностями у діловому говорінні та письмі у вищих економічних навчальних закладах.
***Ключові слова:** електронний посібник, самостійна позааудиторна робота, самостійне позааудиторне навчання, майбутні економісти, ділове англомовне говоріння та письма, ділова англійська мова*

Методика використання електронного посібника (ЕП) у навчанні іноземних мов виявилась перспективним напрямом і зацікавила науковців багатьох країн. Педагоги та психологи впевнені, що використання ЕП, під час навчання є одним із шляхів реалізації професійних якостей викладача і підвищення інтенсивного, ефективного, індивідуального навчального процесу за умов їх комплексного та доцільного використання. Разом з тим сучасні можливості використання ЕП у самостійному навчанні іноземної мови, а саме ділової англійської мови (ДАМ), відкривають студентам економічних спеціальностей доступ до нових джерел інформації, дають нові можливості для творчості, сприяють розв'язанню їх професійних задач, підвищують рівень їх автономії.

Ми вважаємо, що ЕП як засіб організації навчального процесу сприятиме підвищенню ефективності професійної підготовки майбутніх економістів, насамперед через інтерактивність, самостійність, мультимедійність, які є необхідною умовою під час опрацювання навчального матеріалу з ДАМ, особливо самостійно та позааудиторно. Структура ЕП значною мірою повинна наближатися до логічного і послідовного викладу матеріалу, включая мету, орієнтири, зміст, шляхи розв'язання поставлених цілей, зворотний зв'язок, оцінку результатів навчальної діяльності, – що забезпечить краще сприйняття теоретичного матеріалу з ДАМ. Критеріями ефективності вважаємо відповідність методологічним вимогам системності, ефективності, відтворюваності, керованості як критеріям технологічності. ЕП з ДАМ повинен сприятиме вирішенню проблеми індивідуалізації самостійного позааудиторного навчання в системі "діяльність – студент", при цьому пріоритетним є досягнення кінцевого результату, а саме оволодіння англомовними комунікативними компетентностями (АКК) у діловому говорінні та письмі.

**Метою** цієї статті вбачаємо в тому, щоб висвітлити етапи розробки ЕП для самостійного позааудиторного

навчання майбутніх економістів англомовного ділового говоріння та письма.

Для створення електронного видання недостатньо додати до традиційного підручника навігацію та багатий ілюстративний матеріал і втілити на екрані комп'ютера. ЕП покликане максимально полегшити розуміння та запам'ятовування (причому активне, а не пасивне) найістотніших понять, тверджень і прикладів з іноземної мови, а для майбутніх економістів ділового англомовного усного та писемного спілкування, залучаючи інші, ніж традиційні навчальні видання, можливості людського мозку, зокрема емоційну та слухову пам'ять. При цьому весь матеріал повинен переводитися в яскраву, захопливу, мультимедійну форму із широким використанням графіки, анімації, в тому числі, й інтерактивної, звукових ефектів та відеофрагментів. Також, неодмінною умовою створення якісного програмного продукту є залучення до цього процесу кваліфікованого програміста.

ЕП розробляється як відкрита система, ефективність його використання обов'язково перевіряється в учбовому процесі, і це є основою електронної бібліотеки ВНЗ. Ми не можемо не враховувати вимоги до змістового наповнення ЕП для самостійного оволодіння АКК у ділового говорінні та письмі: методичні рекомендації; теоретичний матеріал; віртуальний практикум (комплекси вправ та завдань для оволодіння АКК у діловому говорінні та письмі із прикладами виконання вправ та завдань і аналізом найчастіше вживаних помилок); довідковий матеріал; глосарій (вокабуляр до певних тем та словник); систему тестування, повязаную з контролем та самоконтролем рівня володіння продуктивними компетентностями у СПР.

Перед тим, як розробляти етапи створення нашого навчального ЕП, нам необхідно зробити: 1. Вибір навчального курсу (де викладається ДАМ). 2. Визначення рівня комп'ютерних знань та рівня володіння АКК у говорінні та письмі. 3.Написання тексту навчального курсу (комплекс вправ та завдань). 4. Підбір ілюстративного і довідкового матеріалу до певних тем. 5. Створення ескізів інтерфейсу нашого ЕП. 6. Написання сценарію програми та окремих блоків в ЕП. 7. Різні варіанти представлення навчального матеріалу з оволодіння АКК у діловому говорінні та письмі для СПР студентів-економістів.

Слідом за вченими, вважаємо, що процес створення ЕП має охоплювати такі основні етапи: підготовчий етап, основний етап, програмну реалізацію гіпермедіа в електронній формі, тестування й доопрацювання цього видання [1; 3-4].

До підготовчого етапу ми відносимо: 1) докладне ознайомлення з наявними друкованими й електронними навчальними виданнями з ДАМ; 2) оцінку часових і матеріальних витрат; 3) попереднє тестування студентів економічних спеціальностей для оцінки рівня володіння продуктивними компетентностями та обрання оптимального способу викладу матеріалу для СПР студентів у навчанні ДАМ; 4) планування структури побудови ЕП згідно з навчальною программою ДАМ.

На підготовчому етапі за основу майбутнього ЕП доцільно взяти таку структуру: 1) вихідні відомості; 2) зміст, у якому всі теми для навчання англомовного ділового усного та писемного спілкування подано як ієрархічну структуру; 3) методичні вказівки до самостійного позааудиторного оволодіння англомовними продуктивними компетентностями; 4) основний зміст, структурований за розділами (модулями) ДАМ; 5) тести, питання (за розділами), завдання для самостійної роботи; 6) тлумачний англо-український словник термінів ДАМ; 7) довідковий матеріал, який містить уривки з аутентичних джерел з ділового англомовного усного та писемного спілкування; 8) допоміжні покажчики.

Безпосередня робота зі створення навчального ЕП відображається в основному етапі, який включає зміст навчання ДАМ та форму представлення матеріалу (гарнітура шрифту, графічні зображення,апаратні засоби).

До цього етапу розробки ЕП ми враховуємо: 1) написання й редагування тексту, а саме, розробку вправ та завдань для оволодіння АКК у діловому говорінні (включаємо діалогічне та монологічне мовлення) та письмі (писемне мовлення); 2) підготовку статичної ілюстративної частини — малюнків, світлин (фото) тощо; 3) підготовку динамічної ілюстративної частини — відео та анімації для певного виду мовленнєвої діяльності; 4) планування звукового супроводу – фрагментів ділового усного спілкування, звукових ефектів тощо.

Наступні етапи, які ми включаємо, це – програмна реалізація гіпермедіа в електронній формі та тестування й можливість доопрацювання видання в подальшому.

Що стосується інструментальних засобів створення ЕП, то науковці *комп'ютерного світу* при розробці ЕП включають такі аспекти: 1) використання *Web-броузерів; 2)* мову розмітки гіпертексту *HTML (HTML*-конвертери); 3) текстові редактори (*Блокнот, NotePad, WordPad);* 4) графічні редактори (*FrameMaker, Web Publisher);* 5) *HTML*-редактори ( наприклад, *FrontPage*).

Після закінчення створення ЕП, вчені вважають за необхідне, не тільки провести тестування та доопрацювання ЕП, а й реєстрацію мультимедіа-курсу як інтелектуальної власності, тиражування, супровід ЕП та обов'язково дотримання *Закону про електронні документи та електронний документообіг* [2].

Що стосується структури та змістового наповнення ЕП з ДАМ для СПР, то воно повинно базуватися на таких розділах: організаційному (відомості про ЕП; методичні рекомендації щодо опанування ділового англомовного матеріалу; інформаційних джерел; таблиць для самооцінки студента; щоденника); композиційному (Modules, Units, Aspects); інформаційному (Professional Vocabulary; Golden rules for businessmen).

Зазначимо, що до загальної структури та змісту ЕП повинні входити модулі. Кожен модуль в ЕП з ДАМ може мати уніфіковану структуру, щоб полегшити для студентів процес навігації по ЕП, і складатися із вхідного та заключного тестів для визначення індивідуальної траєкторії навчання і порівняння результативності СПР до та після опрацювання модуля, а також конкретних циклів (Units) згідно з ситуаціями ді-

лового спілкування, визначених нами у попередніх розділах для самоопрацювання.

Теми, які ми плануємо включити згідно з визначеними нами ситуаціями ділового усного та писемного спілкування АМ представляємо у табл. 1. Зазначимо, що ми плануємо розробити комплекс вправ та завдань для взаємопов'язуваного навчання ділового говоріння та письма. Наприклад, коли студент вивчає тему "*Ділове інтерв'ю* (співбесіда) " (Business interview) (це тема, насамперед, для навчання ділового говоріння (ділового діалогічного мовлення)), то йому слід пропонувати навчання написання ділового резюме, оскільки тема "*Резюме*" (CV) органічно поєднана з даною темою.

Таблиця 1.

**Теми для позааудиторного самостійного навчання англомовного ділового усного та писемного спілкування**

| Модулі/теми | | Усне спілкування | Писемне спілкування |
|---|---|---|---|
| **I** | **1.1.** | **Unit 1. Ефективне ділове спілкування** (Effective business communication) | |
| | | 1.1.1. *Знайомства* (Introducing yourself)<br>1.1.3. *Етикетна (Світська) бесіда* (Small talk)<br>1.1.4. *Ділове інтерв'ю* (співбесіда) (Business interview) | 1.1.2. *Резюме* (CV) (заява)<br>1.1.6. *Ділова кореспонденція* (Applying for a job) |
| | **1.2.** | **Unit 2. Ділові телефонні контакти** (Business telephone calls) | |
| | | 1.2.1. *Телефонна розмова* (On the phone)<br>1.2.3. *Як назначати зустрічі* (Making appointments) | 1.2.2. *Телефонне повідомлення* (message)<br>1.2.4. *Факси* (faxes)<br>1.2.5. *Електронне повідомлення* (e-mail) |
| **II** | **2.1.** | **Unit 3. Ділове засідання** (Business meeting) | |
| | | 2.1.1. *Підготовка та початок* засідання<br>2.1.3. *Етап проведення процесу та ділова дискусія на засіданні* (Meeting's process & discussion at the meeting)<br>2.1.5. *Підведення підсумків* щодо проведення засідання (Conclusion) | 2.1.2. *Оголошення* (agenda)<br>2.1.4. *Тези доповідей* (reports)<br>2.1.6. *Прості есе* (essays) щодо проведення засідання |
| | | **Unit 4. Ділова презентація** (Business presentation) | |
| | **2.2.** | 2.2.1. *Етапи створення та проведення презентації* (Presentation: stages) | 2.2.2. *Тези доповідей* (reports (essays) *ділових презентацій* |
| | | **Unit 5. Ділові переговори щодо надання послуг, укладання угод чи контрактів** (Business negotiations) | |
| **III** | **3.** | 3.3.1. *Етапи проведення ділових переговорів (початок, процес та завершення)* (Business negotiations: stages) | 3.3.2. *Ділове листування* (e-mail)<br>3.3.3. *Ділові контракти та угоди* (Business contracts and agreements)<br>3.3.4. *Короткі звіти* (the business reports) щодо проведення переговорів |

До складу ЕП також необхідно розмістити загальний підсумковий тест до всіх модулів і додаткові блоки для оптимізації процесу СПР: щоденник (My plans and achievements); папку з власними аудіозаписами (My records); список гіперпосилань на додаткові вправи в Інтернеті (Resources); методичні рекомендації щодо використання ЕП (Help).

Для організації СПР при оволодінні АКК у діловому говорінні та письмі нам необхідно враховувати в ЕП, що студенти будуть мати можливість самостійно визначати послідовність опрацювання циклів (Units), що належать до одного модуля з ДАМ. Для цього їм необхідно запропонувати виконати вхідний тест, і потім, на основі отриманих результатів, зафіксувати у щоденнику індивідуальну траєкторію навчальних дій. Звідси ми включаємо можливість в ЕП записувати студентам власний голос (Record). Оскільки завдання записувати власне мовлення є незвичними для студентів, то слід було б передбачити можливість необмеженої кількості спроб запису. Разом із тим, така можливість сприяла б також неодноразовому виконанню продуктивних вправ. З цією метою необхідно створити *папку з власними аудіозаписами* (My records). Доступ до папки дозволяє студенту прослуховувати свої записи і видаляти ті, які на його думку є невдалими. Програма в ЕП зберігає аудіофайли у послідовності їх створення, оскільки для зручності користування замість назви автоматично вводиться час створення аудіозапису, що дозволяє студентам швидко знайти необхідний аудіозапис та порівнювати результативність своєї навчальної діяльності [1].

Далі аналіз отриманих аудіозаписів власного мовлення (наприклад, створення монологу чи *вставка* репліки (реплік) у діалог тощо) повинна відбуватися шляхом заповнення таблиці самоспостереження, яку необхідно навести у ЕП. У таблиці необхідно подати дескриптори для всіх мовних та мовленнєвих явищ з ділового англомовного говоріння та письма, розділених по циклах (Unit), робота над якими повинна пропонуватися у даному модулі.

Таким чином, студенти будуть мати можливість завдяки ЕП прослухати власні записи і прийняти рішення щодо відповідності власного ділового говоріння твердженням дескрипторів, які вони потім зафіксують у таблиці самоспостереження.

Також варто зазначити, що заключний тест, який виконується наприкінці опрацювання модуля, повинен бути тотожним вхідному. Таким чином, студенти мають можливість побачити ефективність власної СПР, що суттєво буде підтримувати їх мотивацію.

До кожної із вправ та завдань циклу також необхідно розташувати опцію "My results", яка буде для забезпечення студентів можливістю оцінити результативність і ефективність своєї навчальної діяльності. Після виконання будь-якої з вправ вони автоматично повинні повертатися до змісту циклу (Unit) і обирати один із варіантами відповіді: "Задоволений результатами роботи" (Satisfied) або "Можуть бути кращі" (Can be better) чи бали, які означають ці варіанти відповіді (75 або 100). Студенти оцінюють власну СПР і програма в ЕП повинна зберігати результати самооцінки. Таким чином, повертаючись до змісту циклів, студенти можуть через деякий час повторно виконати вправи, результатами яких вони залишились незадоволені.

У результаті заповнення таблиці самооцінки *щоденника* (My plans and achievements in Business English) студенти вчаться усвідомлювати свої дії у процесі навчальної діяльності, ставити цілі та завдання, планувати свою діяльність, здійснювати рефлексію процесу навчання. Звідси, до складу ЕП ми включаємо цей блок. За результатами заповнення щоденника студенти потім можуть визначити для себе, які ще вправи та завдання необхідно виконати для досягнення бажаного результату, та використовуючи гіперпосилання на прослуховування та перегляду матеріалу з ДАМ в Інтернеті, переходять до їх виконання.

У блоці *"Методичні рекомендації"* щодо роботи з ЕП (Help) містяться детальні інструкції щодо послідовності роботи з ЕП, особливостей створення аудіофайлів, архівів, виконання вправ та завдань, створення звіту для викладача. Також, ми вважаємо, що в цьому блоці необхідно надати методичні рекомендації з оволодіння АКК у діловому говорінні та письмі, наприклад, як створювати діалоги різних типів, презентувати доповідь тощо. Інтерактивний зміст дозволить швидко знайти та перейти до читання необхідної інформації.

Готуючи ЕП, обов'язково слід дотримуватись ієрархії заголовків, не перевантажувати текст складними термінами ділового англомовного спілкування, ретельно працювати над добором автентичного матеріалу. До того ж електронну книжку треба розробити так, щоб її розділи можна було вивчати незалежно один від одного. Розділи повинні бути короткими, не перегружати одноманітними вправами та завданнями. Кожен із розділів при можливості повинен містити вичерпну інформацію відносно певної ситуації ділового спілкування та сприяти оволодінню АКК у певному виду мовленнєвої діяльності. Також при створенні ЕП треба неодмінно мати на увазі рівень комп'ютерних знань студентів, їхню загальну підготовку.

Таким чином, в контексті статті ми здійснили розробку змісту ЕП для самостійного позааудиторного навчання англомовного ділового говоріння та письма.

В розробці етапів ЕП виокремились певні переваги такого посібника для СПР з ДАМ: максимальний зв'язок з робочою програмою ДАМ; швидкість оновлення; ефективність проведення контролю; підвищення наочності; покращення продуктивності студента; міжпредметні зв'язки (з економічними дисциплінами); логічність подання матеріалу з ДАМ; нижча вартість, ніж підручника; дистанційне навчання.

Новостворений ЕП з ДАМ варто апробувати в умовах ВНЗ економічного профілю, щоб виявити окремі, не помічені розробниками, похибки, некоректність, незручності в експлуатації тощо. Це стане наступним етапом нашої роботи.

**ЛІТЕРАТУРА**
**(REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)**

1. Долина А.В. Методика вдосконалення фонетичної компетенції у майбутніх учителів англійської мови у самостійній роботі.: дис.... канд. пед. наук: 13.00.02 / Долина Аліна Василівна. – К., 2012. – 274 с.

*Dolyna A.V. Methods of Improving Future English Teachers' Phonological Competence in Self-Study Work. Thesis for a Candidate Degree in Pedagogical Studies. Specialty 13.00.02 – Teaching Theory and Methodology: Germanic Languages. – Kyiv National Linguistic University Ministry of Education and Science, Youth and Sport, Kyiv, 2012. – 274 p.*

2. Закон України "Про електронні документи та електронний документообіг" (Відомості 3. Верховної Ради України (ВВР), 2003, N 36, ст.275) (Із змінами, внесеними згідно із Законом N 2599-IV (2599-15) від 31.05.2005, ВВР, 2005, N 26, ст.349) [Е-ресурс]. – Режим доступу: http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/851-15

*Law of Ukraine "About electronic documentation and electronic document circulation" (Bulletin 3. Verkhovna Rada of Ukraine (BVR), 2003, N 36, st.275) (As amended by the Law N 2599-IV (2599-15) of 31.05.2005, VVR, 2005, N 26, art.349) [e-source]. - Mode of access: http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/851-15.*

3. Фіялка С.Б. Принципи організації електронних навчальних видань із культурознавства/ С.Б.Фіялка // Інститут журналістики. – 2008. Режим доступу: http://journlib.univ.kiev.ua/index.php?act=article&article=2348

*Fiyalka S.B. Principles of electronic textbooks from cultural studies / S.B. Fiyalka // Institute of Journalism. – 2008. Access: http://journlib.univ.kiev.ua/index.php?act=article&article=2348*

4. Nelson, M. R. E-Books in Higher Education: Nearing the End of the Era of Hype? // EDUCAUSE Review. - 2008. - Vol. 43. - №. 2. - P. 40-56.

*Nelson, M.R. E-Books in Higher Education: Nearing the End of the Era of Hype? // EDUCAUSE Review. - 2008. - Vol. 43. - №. 2. - P. 40-56.*

**Bykonya O.P. Stages of making an electronic textbook's content for self extracurricular training future economists in Business English Speaking and Writing**

**Abstract**. In this article it is shown how to create an electronic textbook's content in teaching Business English Speaking and Writing for future economists' self-study on the basis of critical analysis of scientific pedagogical, psychological and methodical literature.

***Keywords**: electronic textbook, independent class work, self extracurricular learning, future economists, Business English Speaking and Writing, Business English*

**Биконя О.П. Этапы разработки содержания электронного пособия для самостоятельного внеаудиторного обучения будущих экономистов деловому англоязычному говорению и письму**

**Аннотация**. В статье конкретизированы этапы разработки содержания электронного учебника для организации самостоятельной позааудиторной работы будущих экономистов при обучении их деловой английской устной и письменной речи на основе критического анализа научно-педагогической, психологической и методической литературы.

***Ключевые слова**: электронное пособие, самостоятельная внеаудиторная работа, самостоятельное внеаудиторной обучения, будущие экономисты, деловое англоязычное говорение и письмо, деловой английский язык*

***Бобылев Д.Е.***[1]

# Организация эвристической деятельности студентов при изучении функционального анализа (на примере темы «Принцип сжимающих отображений и его применение»)

[1] *Бобылев Дмитрий Евгеньевич, старший преподаватель кафедры математики и методики ее преподавания Криворожский национальный университет, г. Кривой Рог, Украина*

**Аннотация.** В статье рассматриваются вопросы усовершенствования методики обучения функциональному анализу путем организации эвристической деятельности студентов. Показаны основные приемы управления данной деятельностью при изучении темы «Принцип сжимающих отображений» в аудиторной и внеаудиторной работе студентов. На примере теоремы Банаха предложены эвристические предписания, которые целесообразно использовать в процессе ее доказательства. После изучения темы студенты должны выполнить две интегрированные лабораторные работы, составленные исходя из междисциплинарной связи между функциональным анализом и вычислительной математикой и в процессе выполнения которых студенты устанавливают зависимость коэффициента сжимания и скорости сходимости итерационного процесса.

***Ключевые слова:*** *эвристическая деятельность, функциональный анализ, принцип сжимающих отображений.*

**Введение.** Математическое образование в высшей школе Украины должно соответствовать требованиям социокультурной среды, предъявляемым к формированию личности студента. Это предполагает развитие у студентов эвристических умений, которые позволяют находить нестандартные решения, переключать внимание с одной части проблемы на другую, оперировать приемами эвристической деятельности. Между тем данному аспекту уделяется недостаточно внимания в процессе обучения в высшей школе математических дисциплин, в том числе и в высшей педагогической школе. Подготовка будущего учителя математики должна соответствовать новым требованиям к формированию их профессиональных компетентностей. То есть при организации учебного процесса по математическим дисциплинам в педагогических университетах в современных условиях необходимо ориентироваться на подготовку будущего учителя математики способного умело управлять как учебно-познавательной, так и эвристической деятельностью школьников [4]. Для этого важно найти более эффективные технологии обучения математическим дисциплинам, пересмотреть структуру и содержание математической подготовки будущих учителей математики, с учетом использования эвристик.

К нормативным математическим дисциплинам, изучаемым в высшей педагогической школе, относится курс функционального анализа, методика преподавания которого изучена не в полной мере. Функциональный анализ является заключительным среди курсов анализа (математического и комплексного). Он содержит большие возможности привития студентам интереса к творческому поиску, воспитания желания анализировать, проводить аналогии, сопоставлять, делать предположения, выдвигать гипотезы и т.п. Однако без планового управления эвристической деятельностью на занятиях функционального анализа студенты не только не будут сознательно воспринимать учебный материал и понимать его, но не смогут воспроизвести изученное в нестандартных ситуациях. Поэтому одним из направлений совершенствования методики преподавания данного курса является организация эвристической деятельности, поскольку такая деятельность в более полной мере готовит будущего учителя математики к профессиональной деятельности.

**Обзор публикаций.** Проблеме реализации эвристических идей, организации эвристической деятельности и управлению ею в обучении будущих учителей математики уделяли внимание такие украинские исследователи как М.И. Бурда, В.Г. Моторина, Г.А. Михалин, Е.И. Скафа, З.И. Слепкань, Н.А. Тарасенкова, Ю.Г. Тымко, О.В. Тутова и др. Авторами в основном рассмотрены проблемы методической подготовки студентов-математиков и сделан акцент на формировании приемов эвристической деятельности, овладении эвристическими умениями у студентов в методических курсах. Однако, как отмечает Е.И. Скафа [5], изучение эвристики как общей методологии творчества и как системы отдельных приемов решения нестандартных задач является необходимым компонентом всей системы подготовки будущего учителя математики. Такая подготовка должна быть непрерывной в течение всех лет обучения. Она должна пронизывать цикл нормативных математических и методических дисциплин, специальных курсов, подкрепляться курсовыми и дипломными работами.

Поэтому целесообразно остановиться на проблеме формирования эвристических приемов у студентов-математиков в курсе функционального анализа.

**Целью статьи** является раскрытие некоторых приемов управления эвристической деятельностью будущих учителей математики при изучении курса функционального анализа на примере темы «Принцип сжимающих отображений и его применение».

**Результаты.** Рассматривая процесс организации эвристической деятельности студентов, будущих учителей математики, следует учитывать, что в высшей педагогической школе на основе теории учебной, профессиональной, эвристической деятельности введено понятие профессионально ориентированной эвристической деятельности студентов [8]. Анализируя это понятие, мы пришли к заключению о том, что процесс учебной работы по курсу функционального анализа необходимо перестроить с учетом организации такой деятельности. Нами рассматривается ***профессионально ориентированная эвристическая деятельность студентов по функциональному анализу*** *как особый вид учебной деятельности, направленный на создание новой стратегии или системы действий в процессе решения нестандартных задач курса, вследствие чего студенты активно овладева-*

*ют предметными и методическими знаниями, овладевают эвристическими приемами, развивают эвристические умения и личностные качества будущего специалиста.*

Таблица 1

**Эвристическая схема доказательства теоремы С. Банаха**

| Формулировка условия теоремы и этапов доказательства | Эвристические предписания |
|---|---|
| ***В полном метрическом пространстве сжимающее отображение имеет одну и только одну неподвижную точку*** | |
| ***I этап доказательства.*** *Построение последовательности* | 1. Выделите, что известно из условия теоремы и что нужно доказать.<br>2. С чего нужно начать доказательство теоремы? |
| Возьмем произвольный фиксированный элемент $x \in X$ и положим<br>$x_1 = Ax$, $x_2 = Ax_1, \ldots, x_n = Ax_{n-1}, \ldots$. | Зависит ли построенная последовательность от выбора первоначальной точки? |
| ***II этап доказательства.*** *Доказательство, что построенная последовательность является фундаментальной* | Для доказательства, что построенная последовательность является фундаментальной, воспользуйтесь определением фундаментальной последовательности. Но в определении рассматривается расстояние между двумя произвольными точками. Каким образом можно зафиксировать данное расстояние? |
| Покажем, что построенная последовательность $\{x_n\}$ фундаментальная. Для этого заметим, что<br>$\rho(x_1, x_2) = \rho(Ax, Ax_1) \le \alpha\rho(x, x_1) = \alpha\rho(x, Ax)$,<br>$\rho(x_2, x_3) = \rho(Ax_1, Ax_2) \le \alpha\rho(x_1, x_2) = \alpha^2\rho(x, Ax)$,<br>……..<br>$\rho(x_n, x_{n+1}) \le \alpha^n \rho(x, Ax)$,<br>……..<br>Далее,<br>$\rho(x_n, x_{x+p}) \le \rho(x_n, x_{n+1}) + \rho(x_{n+1}, x_{n+2}) + \ldots + \rho(x_{n+p-1}, x_{n+p}) \le$<br>$\le \alpha^n(1 + \alpha + \ldots + \alpha^{p-1})\rho(x, Ax) = \dfrac{\alpha^n - \alpha^{n+p}}{1-\alpha}\rho(x, Ax)$.<br>Так как по условию $0 < \alpha < 1$, то $\rho(x_n, x_{n+p}) < \dfrac{\alpha^n}{1-\alpha}\rho(x, Ax)$, откуда в свою очередь следует, что $\rho(x_n, x_{n+p}) \to 0$ при $n \to \infty$ и любом $p > 0$.<br>Значит, последовательность $\{x_n\}$ является фундаментальной. В силу полноты пространства $X$ существует элемент $x_0 \in X$, являющийся пределом этой последовательности,<br>$x_0 = \lim\limits_{n\to\infty} x_n$. | На что указывает закономерность изменения коэффициента метрики $\rho(x, Ax)$ и неравенство, следующее из определения сжимающего отображения, $0 < \alpha < 1$? |
| ***III этап доказательства.*** *Докажем, что граница построенной последовательности является неподвижной точкой* | |
| Докажем, что $Ax_0 = x_0$. В самом деле,<br>$\rho(x_0, Ax_0) \le \rho(x_0, x_n) + \rho(x_n, Ax_0) =$<br>$\rho(x_0, x_n) + \rho(Ax_{n-1}, Ax_0) \le \rho(x_0, x_n) + \alpha\rho(x_{n-1}, x_0)$.<br>Так как $x_0 = \lim\limits_{n\to\infty} x_n$, то для любого $\varepsilon > 0$ при достаточно большом $n$<br>$\rho(x_0, x_n) < \varepsilon/2$, $\rho(x_0, x_{n-1}) < \varepsilon/2$.<br>Следовательно, $\rho(x_0, Ax_0) < \varepsilon$.<br>Так как $\varepsilon > 0$ произвольно, то отсюда следует, что $\rho(x_0, Ax_0) = 0$, т.е.<br>$x_0 = Ax_0$. | 1. Можно ли доказать, что граница построенной последовательности является неподвижной точкой исходя из алгоритма построения последовательности $x_n = Ax_{n-1}$?<br>2. Какую лемму необходимо для этого доказать? |
| ***IV этап доказательства.*** *Доказательство единственности неподвижной точки* | Какой способ использовать для доказательства единственности? |
| Докажем единственность неподвижной точки у оператора сжатия. Предположим, что существует два элемента $x_0$, $y_0 \in X$ такие, что $Ax_0 = x_0$,<br>$Ay_0 = y_0$.<br>Тогда $\rho(x_0, y_0) = \rho(Ax_0, Ay_0) \le \alpha\rho(x_0, y_0)$.<br>Если допустить, что $\rho(x_0, y_0) > 0$, то из предыдущего следует, что $\alpha \ge 1$.<br>Но это противоречит условию $\alpha < 1$. Значит, наше допущение, что<br>$\rho(x_0, y_0) > 0$, неверно и $x_0 = y_0$. | Как, исходя из аксиом метрического пространства, доказать, что две, предполагаемо разные, неподвижные точки совпадают. |

На примере темы «Принцип сжимающих отображений» рассмотрим методику организации и управления профессионально ориентированной эвристической деятельностью студентов по функциональному анализу.

Принцип сжимающих отображений изложен в теореме С. Банаха. При подготовке преподавателя к лек-

ции по данной теме целесообразно каждый этап доказательства теоремы Банаха сопроводить эвристическими предписаниями, построение которых описано в работах Дж.Пойа [2; 3]. Создав схему доказательства теоремы, как показано в таблице 1, преподаватель может предложить ее студентам на лекции. Это позволяет не только активизировать работу студентов в процессе поиска доказательства, но и позволяет им овладевать эвристическими приемами мыслительной деятельности: анализ, синтез, сравнение, абстрагирование, обобщение, аналогия, и подведение под понятие.

После доказательства теоремы необходимо поставить вопросы, которые позволят студентам более глубоко понять ее суть (можно организовать эвристическую беседу).

Например: "Почему условие $\rho(Ax, Ay) \le \alpha\rho(x, y)$ ($0 < \alpha < 1$) нельзя заменить на более «слабое» $\rho(Ax, Ay) \le \rho(x, y)$?" (*)

В процессе ответа на вопрос преподаватель рассуждает вместе со студентами.

В самом деле, пусть $X = R^1$ – множество действительных чисел с естественной метрикой $\rho(x, y) = |x - y|$ и пусть $Ax = \frac{\pi}{2} + x - arctgx$. Нетрудно видеть, что неподвижных точек у оператора $A$ нет: уравнение $x = Ax$, определяющее неподвижные точки оператора $A$, в данном случае принимает вид $x = \frac{\pi}{2} + x - arctgx$ и решений не имеет. Вместе с тем, используя теорему Лагранжа, получаем

$$\rho(Ax, Ay) = |Ax - Ay| = \left|\frac{\pi}{2} + x - arctgx - \frac{\pi}{2} - y + arctgy\right| = |x - y - (arctgx - arctgy)| =$$

$$= \left|x - y - \frac{1}{1+\xi^2}(x - y)\right| = \frac{\xi^2}{1+\xi^2}|x - y| < \rho(x, y),$$

т.е. условие (*) выполняется.

Рассматривая применение принципа сжимающих отображений необходимо сначала проиллюстрировать первый этап доказательства теоремы при решении итерационным методом уравнений с одной переменной. После чего перейти к доказательству теоремы Коши с помощью теоремы Банаха. В конце доказательства целесообразно предложить студентам разобрать доказательство этой же теоремы, не используя теорему Банаха (например, предложенное в классическом учебнике В. В. Степанова [7]). И уже на практическом занятии сравнить теорему Банаха и два способа доказательства теоремы Коши. На основании этого сравнения сформировать эвристическую схему для доказательства теорем существования и единственности решения алгебраических, дифференциальных, интегральных и других функциональных уравнений сформулированную в 1922 г. С. Банахом.

Как отмечает З. И. Слепкань [6], по мере сформированности у обучаемых основных компонентов умения доказывать теорему и решать задачи на доказательства, учащимся полезно предложить общую эвристическую схему доказательства любого математического утверждения.

Таким образом, будущие учителя математики могут самостоятельно понять, что принцип сжимающих отображений является функционально-геометрической обработкой идеи Пикара – метода последовательных приближений и, что большое достоинство этого принципа состоит в том, что он не только гарантирует при определенных условиях однозначную разрешимость уравнения, но и может служить для получения приближенных решений.

Во внеаудиторное время студенты выполняют лабораторные работы. В двух лабораторных работах (№ 1 – «Решение методом итераций уравнений с одной переменной», № 2 – «Решение методом итераций систем линейных алгебраических уравнений») показано применение функционального анализа в вычислительной математике – разделе математики, в котором изучаются теории численных методов решения типовых математических задач и проводится изучение и сравнительный анализ методов решения типовых задач. Важным элементом этого анализа является поиск экономичных методов, позволяющих получить результат, используя наименьшее число операций, оптимизация методов решения. Для задач больших размеров особенно важным является исследование устойчивости методов и алгоритмов, в том числе к ошибкам округления. Методические указания к лабораторным работам [1] позволят студентам построить последовательные приближения $\{x_n\}$, сходящихся к неподвижной точке $x_0$ и убедиться в том, что можно начинать итерационный процесс с любого элемента $x \in X$ и, что выбор элемента $x$ будет сказываться лишь на скорости сходимости $\{x_n\}$.

**Выводы.** Для качественной подготовки учителя к организации и управлению эвристической деятельностью учащихся особенное значение приобретает организация профессионально ориентированной эвристической деятельности в курсе функционального анализа. Показаны некоторые приемы управления данной деятельностью при изучении темы «Принцип сжимающих отображений» при аудиторной и внеаудиторной работе студентов. На примере теоремы Банаха предложены эвристические предписания, которые целесообразно использовать в процессе доказательства. Во время лабораторных работ, которые составлены исходя из междисциплинарной связи между функциональным анализом и вычислительной математикой, студенты устанавливают зависимость коэффициента сжимания и скорости сходимости итерационного процесса.

**ЛИТЕРАТУРА**
**(REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)**

1. Бобилєв Д.Є. Методичні вказівки до проведення лабораторних робіт з функціонального аналізу / Д. Є. Бобилєв. – Кривий Ріг: КДПУ, 2004. – 40 с.
*Bobyliev D. Metodichni vkazivki do provedenia laboratornih robit z functionalnogo analizu [Methodological guidelines for laboratory works on functional analysis]. – Kryvyi Rig: KDPU, 2004. – 40 p.*
2. Пойа Дж. Математическое открытие / Дж. Пойа. – 2-е изд. – М.: Наука, 1976. – 448 с.

*Polya G. Matematicheskoe otkritie [Mathematical discovery]. – M.: Nauka, 1976. – 448 p.*
3. Пойа Дж. Математика и правдоподобные рассуждения / Дж. Пойа. – М.: Наука, 1975. – 464 с.
*Polya G. Matematika i pravdopodobnie rassugdenia [Mathematics and plausible reasoning]. – M.: Nauka, 1975. – 464 p.*
4. Скафа Е. И. Эвристическое обучение математике: теория, методика, технология. Монография / Е. И. Скафа. – Донецк: Изд-во ДонНУ, 2004. – 439 с.
*Skafa E.I. Evristicheskoe obuchenie matematike: teoria, metodika, techologia [Heuristic teaching of mathematics: theory, methodology, technology]. Monograph. – Donechk: Izd-vo DonNU, 2004. – 439 p.*
5. Скафа О. І. Евристична складова сучасної підготовки майбутнього вчителя математики / О. І. Скафа // Матеріали Всеукраїнської наук.-методичної конф. "Стан та перспективи підготовки вчителя математики в Україні". – Вінниця: Планер, 2009. – С. 6-8.
*Skafa O. I. Evristichna skladova suchasnoi pidgotovki maibutniogo vchitelia matematiki [Heuristic constituent of modern preparation of future teacher of mathematics] // Materiali Vseukrainskoi nauk.-metodichoi konf. "Stan ta perspektivi pidgotovki vchitelia matematiki v ukraini". – Vinnicha: Planer, 2009. – P. 6-8.*
6. Слєпкань З.І. Методика навчання математики / З.І. Слєпкань. – К.: Вища школа, 2006. – 582с.
*Slepkan Z.I. Metodika navchania matematiki [Methods of Teaching Mathematics]. – K.: Visha shkola, 2006. – 582 p.*
7. Степанов В.В. Курс дифференциальных уравнений / В.В. Степанов. – 8 изд. – М.: Физматлит, 1959. – 473 с.
*Stepanov V.V. Kurs differenchialnich uravnenii [The course of differential equations]. – M.: Физматлит, 1959. – 473 c.*
8. Тымко Ю.Г. Методическая система формирования профессионально ориентированной эвристической деятельности будущего учителя математики: дис. … канд. пед. наук: 13.00.02 / Ю.Г. Тымко. – Черкассы, 2012. – 244 с.
*Tymko Yu.G. Metodicheskaya systema formirovania professionalno orientirovannoi evristicheskoi deiatelnosti budushego uchitelia matematiki [Methodical system of forming professionally oriented heuristic activity of future teacher of mathematics]: thesis ... candidate of pedagogical sciences, specialty 13.00.02 / Yu.G. Tymko. – Cherkassy, 2012. – 244 p.*

**Bobyliev D.E. Organization of heuristic teaching of students in the study of functional analysis (on example theme of "The principle of contraction mappings and its application").**

**Abstract.** The article deals with the improvement of methods of teaching functional analysis by providing heuristic activity of students. The basic techniques of control of the activities in the study of the topic " The principle of contracting maps " in the classroom and extracurricular work of students. On the example of the Banach proposed heuristic prescriptions that should be used in the process of proving it. After studying the topics students must complete two integrated laboratory work drawn up on the basis of interdisciplinary communication between functional analysis and computational mathematics and in the implementation of which students establish the dependence of the compression and the rate of convergence of the iterative process.

***Keywords:*** *heuristic activity, functional analysis, the principle of contraction mappings.*

***Босенко М.В.*** [1]

# Реформирование системы высшего образования Республики Казахстан в контексте Болонского процесса

[1] *Босенко Марина Васильевна, преподаватель кафедры английской филологии*
*Луганский национальный университет имени Т. Шевченко, г. Луганск, Украина*

**Аннотация.** В данной статье рассматриваются проблемы формирования единого образовательного пространства в обществе, с целью выработки соответствующей парадигмы изменений, в ходе реформирования системы высшего образования Республики Казахстан в контексте ее интеграции в Болонский процесс. В частности подчеркивается настоятельная необходимость изменений, что связано с изменениями сущностных мировоззренческих оснований общества, а также задач, стоящих перед высшей школой на современном этапе общественного развития.

***Ключевые слова:*** *высшее образование, Болонский процесс, европейский стандарт образования, европейская кредитно-модульная система, принципы реформирования высшего образования.*

Сегодня можно наблюдать глобальные изменения в общественных и культурных процессах, переход к научно-информационным технологиям. В такой ситуации первоочередной задачей системы образования является обеспечение соответствующего уровня развития инновационных возможностей личности, определяющих ее конкурентоспособность, как отдельного специалиста, так и государства в целом.

Основной целью государственной политики в области образования, и высшего в частности, является создание условий для развития и творческой самореализации личности. Этого можно достигнуть через личностную ориентацию высшего образования, повышение его качества, обновление содержания, форм и методов организации учебно-воспитательного процесса, внедрение образовательных инноваций и информационных технологий, интеграцию отечественной высшей школы в европейское и мировое образовательное пространство.

Современные тенденции развития в системе образования преобразовались в так называемый Болонский процесс, который осуществляют влияние на реформирование всей системы высшего гуманитарного образования, а именно переход к динамической ступенчатой системе подготовки специалистов. Некоторые ученые полагают, что Болонская система подготовки даст возможность удовлетворить возможности личности в получении определенного образовательного и квалификационного уровня по желаемому направлению. Более того, она способствует формированию сети высших учебных заведений, которая по формам, программам, срокам обучения и источникам финансирования удовлетворяла бы интересы, как личности, так и государства [3, с. 28].

Безусловно, актуальным сегодня является исследование процесса внедрения Болонской системы образования в странах СНГ, в частности особенности интеграции высшего образования Казахстана в международное образовательно-научное сообщество.

В последние два десятилетия Казахстан активизировал международное сотрудничество в сфере высшего образования. Интеграция системы высшего образования страны в мировое образовательное пространство – это долговременный стратегический приоритет республики. Об этом свидетельствует значительное количество подписанных двусторонних межправительственных договоров о сотрудничестве с высшими школами зарубежных стран, а также число прямых договоров с зарубежными университетами [4, с. 109].

Полноправное вступление Казахстана в Болонский клуб предполагалось еще в 2009 году и продолжается по сегодняшний день. Предпринимаются меры по сближению и обеспечению соотношения структур и периодизаций образования. Происходит постепенный переход к трехступенчатой вузовской и послевузовской системе образования с присуждением степеней бакалавра, магистра, доктора по отраслям.

В то же время одной из острых социальных проблем развития высшего образования Казахстана, как и любой другой страны, в контексте Болонского процесса является включение его в единое европейское образовательное пространство, что приводит к унификации, нивелированию индивидуальных особенностей образовательной системы Казахстана [4, с. 111].

Конечно, следует отметить, что болонская конвенция не является международным правовым документом и ни одна страна не может быть принуждена к присоединению к данному процессу. Тем не менее, в начале 2008 года число стран-участниц болонского процесса составляло 46 и это число имеет тенденцию к неуклонному росту.

Поскольку целью Болонской декларации является создание единого общеевропейского рынка труда для работников высшей квалификации, обеспечение свободного доступа к европейскому образованию, то оставаться в стороне от процесса интеграции практически невозможно. Игнорирование этого факта не только неверно, но и опасно. Это может привести к самоизоляции и утрачиванию традиционных позиций в системе образования, на которые опирается ныне высшая школа Казахстана.

*Цель статьи* – исследовать особенности реформирования системы высшего гуманитарного образования Казахстана в контексте его интеграции в Болонский процесс.

В связи с европейской ориентацией Казахстана и его вхождением в европейское научно-образовательное поле, особый акцент делается на качестве образования, универсальности подготовки выпускника, его адаптации к рынку труда.

Основными направлениями развития гуманитарного образования в Казахстане предусматривается постепенный переход от репродуктивного, авторитарного стиля образования к новой гуманистической модели, о которой говорится в основных документах «Бо-

лонского соглашения». Это, прежде всего, изменение стратегической формулы обучения: из «образования на всю жизнь» в «образование на протяжении всей жизни» [7, с. 41].

Для современного времени характерны чрезвычайно активные процессы устаревания и обновления знаний, что объясняется ростом динамики социальных процессов и высоким уровнем социальной, географической мобильности. Изменение среды влечет за собой необходимость приобретения новых знаний. Знания, полученные в вузе, не могут оставаться неизменным багажом, эффективно обеспечивающим социальную и профессиональную адаптацию в течение всей жизни. Поэтому возникает необходимость в том, чтобы человек постоянно доучивался и, возможно, переучивался в течение всей своей жизни. Именно эти процессы имеются в виду, когда говорят о системе обучения «в течение всей жизни».

Внедрение концепции обучения в течение всей жизни имеет важное государственное значение. Быстрые темпы развития экономики и технологий в Казахстане делают необходимым адекватное обеспечение этих процессов высококвалифицированными кадрами, способными гибко реагировать на возрастающие изменения на рынке труда.

В марте 2000 года в Республике Казахстан была признана важность концепции обучения в течение всей жизни. Было организовано широкое обсуждение этой концепции с представителями всех социальных, профессиональных и общественных групп. В результате данного обзора была глубоко исследована ситуация в системе высшего образования Казахстана, отражающая успешные стороны и проблемы в реализации идей обучения в течение всей жизни [8, с. 36].

Значительный вклад в распространение идей, осмысление функций и перспектив развития образования с позиций обучения в течение всей жизни в педагогических кругах Казахстана внес Национальный наблюдательный центр профобразования, который действовал при поддержке Европейского Фонда образования (ЕФО). Центром было организовано несколько международных конференций и семинаров, подготовлено аналитические отчеты, отражающие потребности и возможности введения основных положений Меморандума об «образовании в течении всей жизни» в практику казахстанского образования всех уровней [10, с. 55].

Изучение выше обозначенных отчетов в сфере образования показывает, что в образовательной системе Казахстана имеются необходимые условия и предпосылки для практического осуществления идей Обучения в течение всей жизни.

В рамках Государственной программы развития образования в Республике Казахстан до 2010 года на цели модернизации образования национальной модели многоуровневого непрерывного образования предусмотрены дополнительные расходы в объеме около 153 млрд. тенге, что значительно превышает расходы государственного бюджета на образование в 2000-2003 годы [10, с. 61].

В существующей практике инвестирования имеются примеры включения работодателей, других социальных партнеров в финансирование образовательных программ. Однако, не находит должного применения практика поощрения индивидуального обучения через содействие в открытии учебных счетов.

Одной из неудач реформирования высшего образования в Казахстане является слабое законодательное регулирование неформального образования, как составной части единой системы непрерывного образования. Поэтому изучение зарубежного опыта по данной проблеме особенно актуально для Казахстана. Одну из главных угроз для расширения и эффективного развития программ Обучения в течение всей жизни является также отсутствие государственного контроля над качеством обучения в секторе неформального образования [8, с. 36].

Одним из приоритетов государственной политики Казахстана в области образования является обеспечение доступности образования. Последнее время региональный и местный уровни управления образованием стали более влиятельными, что соответствует требованию о предоставлении услуг «ближе к потребителям» [1, с. 18].

Обозначим основные принципы реформирования системы высшего образования в Казахстане:

1. подготовка высококвалифицированного специалиста осуществляется как последовательная, целостная система: «ученик – студент – специалист (бакалавр, магистр)»;
2. базовый принцип современного образования – это самостоятельность и творческая активность того, кто обучается, и кто обучает;
3. сегодняшнее образование невозможно без интеграции образовательной деятельности в европейское и мировое информационное пространство [9, с. 93].

Поэтому главным содержанием деятельности высшего ученого заведения должно стать формирование инновационной образовательно-воспитательной среды, что предусматривает: изменение организации и содержания образования с целью интеграции в мировое образовательное пространство; оптимизацию кадрового обеспечения; комплексное усовершенствование профессионального мастерства педагогов через освоение инновационных и опытно-экспериментальных видов деятельности.

Одной из новаций на этом пути является внедрение европейской кредитно-модульной системы – ECTS, позволяющей комплексно оценивать работу студента по учебной дисциплине. ECTS базируется на полной нагрузке студента, не ограничиваясь лишь аудиторными часами. Аудиторная нагрузка включает в себя лекции, консультации, семинары и экзамен. Остальное время распределяется между индивидуальной, самостоятельной и научной работой соответственно. Причем акцент делается на индивидуальную работу, так как именно выполнение индивидуального научно-исследовательского задания (ИНИЗ) позволяет наиболее объективно оценить уровень успеваемости студента [3, с. 30].

Элементы Болонского процесса в преподавании дисциплин в вузах Казахстана связаны с внедрением модульно-рейтинговой системы контроля и оценивания знаний студентов. Имеющийся опыт раскрывает как положительные, так и отрицательные моменты перехода на модульную систему. Среди положитель-

ных сторон можно выделить рост активности и заинтересованности студентов в своем высоком уровне знаний; возможность, благодаря итоговому рейтингу, четко и полно определять уровень знаний и общей подготовки студента; организация и проведение зачета или экзамена с учетом рейтинга и поощрение в связи с этим студентов имеющих итоговый положительный балл. Что касается отрицательных сторон, то они лежат, прежде всего, в психологической области. Нарушенное традиционное взаимодействие в системе «преподаватель – студент» не всегда находит положительное инновационное разрешение.

Поэтому, говоря о необходимости внедрения модульно-рейтинговой, а затем и полноценной кредитно-модульной системы преподавания предметов высшей школы следует учитывать уровень готовности (в том числе и материально-технический) как системы высшего образования в целом, так и непосредственных субъектов учебного процесса, консерватизм преподавательского состава и ценностно-образовательные ориентиры студентов.

**ЛИТЕРАТУРА**
**(REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)**

1. Байденко В.И. Болонские реформы: некоторые уроки Европы / В.И. Байденко // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 2. – С. 14-19.
*Baydenko VI Bologna reforms: some lessons Europe / VI Baydenko // Higher education today. - 2004. - № 2. - S. 14-19.*
2. Галактионов В. Международная практика взаимного признания документов об образовании и профессиональных квалификаций / В. Галактионов // Высшее образование в России. – 2004. – № 2. – С. 28-40.
*VA Galaktionov and international practice of mutual recognition of education and professional qualifications / V. Galaktionov / / Higher Education in Russia. - 2004. - № 2. - S. 28-40.*
3. Гарнов М. Болонский процесс: что предстоит сделать? / М. Гарнов // Академия. – 2004. – № 21. – С. 27-32.
*Garnov M. Bologna process: what to do ? / M. Garnov / / Academy. - 2004. - № 21. - Pp. 27-32.*
4. Государственная программа развития образования в Республике Казахстан до 2010 года. – Астана, 2004. – 114 с.
*The State Program of Education Development in the Republic of Kazakhstan until 2010. - Astana, 2004. - 114.*
5. Гребнев Л. «Болонский процесс не регулируется по указке сверху»: [беседа с зам. министра образования РФ Л. Гребневым / беседу вела О. Дашковская] // Первое сентября. – 2003. – 18 нояб. – С.2.
*Grebnev L. "The Bologna process is not governed by orders from above ": [ conversation with the deputy. Minister of Education of L. Grebneva / O. conversation led Dashkivska ] / / September. - 2003. - Nov 18. - C.2.*
6. Гребнев Л. Россия в Болонском процессе: середина большого пути / Л. Гребнев // Высшее образование в России. – 2004. – № 4. – С. 3-17.
*Grebnev L. Russia in the Bologna process: the middle of a long journey / L. Grebnev / / Higher Education in Russia. - 2004. - № 4. - S. 3-17.*
7. Ключарев Г., Огарев Е. Непрерывное образование в трансформирующемся российском обществе. – М., 2002.
*Klyucharev G., Ogarev E. Continuing education in transforming Russian society. - M., 2002.*
8. Лукичев Г.А. Развитие образования в государствах-участниках Болонского процесса / Г.А. Лукичев // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 8. – С. 34-37.
*Lukichev GA The development of education in the member states of the Bologna Process / GA Lukichev / / Higher education today. - 2003. - № 8. - S. 34-37.*
9. Нечаев В. Болонский процесс: мифы, иллюзии, реалии / В. Нечаев, С. Шаронова // Высшее образование в России. – 2004. – № 7. – С. 86-95.
*Nechaev Bologna process: the myths, illusions and realities / V. Nechaev, S. Sharonova / / Higher Education in Russia. - 2004. - № 7. - S. 86-95.*
10. Реформирование высшего образования в Казахстане и Болонский процесс: информационные материалы для практических действий. – Алматы, 2009. – 120 с.
*Reforming higher education in Kazakhstan and the Bologna process: information materials for action. - Almaty, 2009. - 120.*
11. Сенашенко В. Болонский процесс: о сопоставимости квалификаций / В. Сенашенко Г. Ткач // Высшее образование в России. – 2003. – № 3. – С. 25-31.
*Senashenko V. Bologna process: the comparability of qualifications / V. Senashenko G. Weaver / / Higher Education in Russia. - 2003. - № 3. - S. 25-31*

**Bosenko M. "Reforming the higher education system of the Republic of Kazakhstan in the context of the Bologna Process"**

**Abstract**. The problems of forming of single educational space in society with the purpose of making of the proper paradigm of changes during reformation of the system of higher education of Kazahstan Republic in the context of its integration in the Bolon process are examined in this article. The insistent necessity of changes, that is related to the changes of essence world view grounds of the society, and also tasks standing before high school on the modern stage of public development is underlined in particular.

***Keywords**: higher education, Bolon process, European standard of education, European credit-module system, principles of reformation of education.*

***Бугаева П.В.*** [1]

# Профессиограмма как основа формирования профессиональной подготовки будущих инженеров-электриков

[1] *Бугаева Полина Викторовна, преподаватель кафедры электротехники Севастопольской национальный университет ядерной энергии и промышленности, г. Севастополь, Украина*

**Аннотация**. в статье выделены основные типы профессиограмм и составлена профессиограмма для инженеров-электриков.

***Ключевые слова:*** *профессиограмма, инженер-электрик, профессиональные компетенции.*

Профессиональная подготовка специалистов определяется социальным заказом общества, его потребностями в специалистах различного профиля и высоким уровнем квалификации. В современных условиях уровень подготовленности специалиста является главным фактором в системе высшего образования, который определяет конкурентоспособность специалиста.

Формирование профессиональных компетенций будущих специалистов электротехнического профиля обусловлено в первую очередь, процессом обучения студентов в высших учебных заведениях. Профессия «инженер - электрик» является относительно молодой. Она появилась в конце 19 века из-за массового применения электричества, как на производстве, так и в быту. Это произошло благодаря бурному развитию электротехники, в том числе изобретению электрической лампочки Томасом Эдисоном. Сейчас невозможно представить без электричества. Что происходит в больших городах при масштабном отключении электричества? Останавливаются промышленные предприятия, транспорт, отключаются компьютеры, осветительные приборы, без способности работать остаются больницы и другие службы. Современный человек уже не может представить полноценной жизни и качественной работы без электричества. Если перегоревшую электрическую лампочку может заменить практически каждый человек, то для более серьезных работ с ремонтом, проектированием электрических сетей и обеспечением работы электрооборудования необходим высококвалифицированный специалист. Профессия инженера – электрика связана с проектированием, изготовлением и обслуживанием мощных агрегатов, вырабатывающих электроэнергию, электросетей и электропотребителей.

Чтобы выяснить какими качествами должен обладать инженер – электрик составим профессиограмму. Профессиограмма (от лат. *Professio* – специальность, *Gramma* - запись) – это научно обоснованные нормы и требования профессии к видам профессиональной деятельности и качествам личности специалиста, которые позволяют ему эффективно выполнять требования профессии, получать необходимый для общества продукт и вместе с тем создают условия для развития личности самого работника [2]. Или профессиограмма - это характеристика профессии с подробным описанием ее особенностей, содержания и характера процесса труда, требования к уровню квалификации, состоянию здоровья и психологическим особенностям человека [5].

Каждую профессию можно всесторонне описать с помощью многих признаков, которые объединены в пять основных категорий [3]:

1. технологические;
2. экономические;
3. педагогические;
4. медицинские;
5. психологические.

Технологические характеристики профессии описывают:

- предмет труда, то есть то на что направлена трудовая деятельность специалиста (технические средства, другие люди, информация и т.д.);
- цели труда, с помощью каких средств выполняется трудовая деятельность (автоматизированные, механизированные и ручные);
- операции в ходе трудовой деятельности (умственные, социальные и физические);
- рабочее место специалиста и др.

Экономические характеристики включают в себя:

- отрасли, в которых используется данная профессия (строительство, сельское хозяйство, образование, промышленность, здравоохранение, наука, финансы, торговля, культура и т.д.);
- спрос в настоящие время на данную профессию на рынке труда, нужны ли специалисты этой профессии;
- характер оплаты труда: повременная или сдельная;
- пределы изменения заработной платы среди специалистов данной профессии.

Педагогические характеристики содержат:

- требования, которые предъявляет профессия к содержанию и уровню образования;
- список учебных заведений, осуществляющих подготовку по данной профессии;
- знания, умения и навыки, которые необходимы для успешной профессиональной деятельности.

Медицинские характеристики профессии включают в себя описание:

- уровня здоровья, необходимого для данной профессии;
- медицинских противопоказаний, существующих для данной профессии;
- неблагоприятных условий труда, которые присущи данной профессии (большие физические нагрузки, риск, угроза поражений, вредные факторы, ограниченная подвижность, быстрая реакция, повышенная ответственность, конфликты между людьми, работа в одиночестве).

Психологические характеристики определяют:

- какие различные психологические особенности предъявляет профессия к человеку (черты характера: общительность, самостоятельность и т.п.; органы чувств: зрение, слух, осязательное восприятие).

**Рис. 1.** Психологические характеристики

На основании задач и целей, для которых нужны какие-либо описательные системы профессий, выделены следующие типы профессиограмм [3]:

1. информационные – необходимы для использования в профессионально-ориентационной и профессионально-консультационной работе для информирования о профессиях, которые вызвали у человека интерес;
2. конструктивные – предназначены для совершенствования производственной системы, на основе проектирования новых образцов техники, а также организации и подготовки работы персонала;
3. диагностические – нужны для подбора методик профотбора, расстановки и переподготовки персонала;
4. ориентировочно-диагностические служат для выявления причин аварий, сбоев, низкой эффективности и выполняются на основе сравнения реальной работы данного специалиста или группы с требуемыми (эффективными) стандартами трудовой деятельности;
5. методические служат для подбора действующих методов исследования данной производственной схемы, т.е. направлены на анализ и последующую организацию труда конкретного специалиста, который составляет профессиографическое описание самой работы.

Для составления профессиограммы инженера – электрика выделим пять основных позиций: общая информация, содержание труда, психологические характеристики профессии, требования профессии, родственные профессии [1]. Рассмотрим каждую из них подробнее.

**Общая информация.** Инженер – электрик – это специалист с высшим техническим образованием по системам электроснабжения. Электроэнергетика является одной из важнейших отраслей народного хозяйства каждой стороны. На сегодняшний день почти нет отрасли деятельности человека, где бы ни использовалась электрическая энергия. Потребности человечества в электричестве стремительно возрастают. И этот значительный рост его производство в основном зависит от работы энергетиков. Инженеры – электрики работают на предприятиях энергетики и электрофикации, сельскохозяйственных, промышленных, транспортных предприятиях, в конструкторских, научных и проектных организациях.

**Содержание труда.** Обязанности инженера – электрика:

- проектирование, конструирование электрической части промышленного оборудования и установок, систем электроснабжения городов, предприятий и т.п., электрических аппаратов и машин;
- разработка и расчет технологических процессов электроснабжения;
- обеспечение и выполнение наладки, монтажа, технического обслуживания и испытания электрооборудования;
- составление технической документации для задания на реконструкцию действующего и разработка нового оборудования;
- планирование ремонта электрооборудования;
- расчет экономической эффективности устанавливаемых проектных и технологических решений.

Таким образом, основной целью деятельности инженера – электрика является проектирование, конструирование и контроль состояния электрической части оборудования и установок, а также систем электроснабжения.

Основные предметы труда – чертежи, схемы, цифры, нормативные документы, электротехнические системы, электрооборудование. Сопутствующими предметами труда является человек, т.е. управление и организация.

Используемые средства труда в работе инженера – электрика:

- орудийные (вещественные) – электрифицированные (персональный компьютер, планшет, смартфон), измерительные приборы (амперметр, вольтметр, ваттметр и т.д.), средства связи (телефон, интернет). ручные (карандаш, авторучка и другие канцелярские принадлежности),
- функциональные (невещественные) – наглядно-образное логическое мышление, кратковременную и долговременную вербальную и образную память, распределенное и объемное внимание, воссоздающие воображение, деловую речь, органы чувств (слух, зрение, осязание, обоняние);

Работа инженера – электрика имеет четкий характер и выполняется в соответствии с действующими:

- должностными обязанностями;
- инструкциями, положениями и другими руководящими документами;
- техническими характеристиками обслуживаемого электрооборудования;

- правилами техники безопасности, нормами охраны труда, правилами внутреннего распорядка.

**Требования профессии**. К индивидуальным способностям:
- Технические способности;
- Математические способности.

К личностным качествам и способностям:
- Самостоятельность;
- Внимание к мелочам;
- Ответственность;
- Личная организованность.

На рис. 1 представлены **психологические характеристики** инженера-электрика.

Медицинские противопоказания. Людям со следующими заболеваниями не рекомендуется профессия инженера – электрика:
- Нервно-психическими (психические заболевания, органические заболевания периферической и центральной нервной системы);
- Опорно-двигательной системы (заболевания и деформации верхних и нижних конечностей);
- Бронхо-легочными (хронические заболевания легких, бронхов, туберкулез, астма);
- Лор-органов (глухота, отиты, нарушение работы вестибулярного аппарата);
- Зрения (сильное снижение остроты зрения, нарушение бинокулярного зрения, хронические воспалительные и дистрофические заболевания глаз).

К допрофессиональному образованию: необходимы знания государственного языка, математики, физики, информатики и информационных компьютерных технологий в рамках школьной программы. К профессиональному образованию: высшее профессиональное образование.

**Родственные профессии**. Инженер- механик, инженер- технолог, инженер систем коммуникации, инженер – проектировщик.

Данная профессиограмма может меняться по мере изменения условий труда, поэтому обращаться к ней необходимо в течении всей профессиональной деятельности каждому инженеру – электрику, чтобы осуществлять коррекцию психологических характеристик и содержанию труда с учетом современных требований. Используя составленную профессиограмму можно формировать базовые профессиональные компетенции и основы профессиональной подготовки будущих инженеров как высококвалифицированных специалистов.

**ЛИТЕРАТУРА**
**(REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)**

1. Горбунова М.В. 333 современные профессии и специальности: 111 информационных профессиограмм/ М.В. Горбунова, Е.В. Кирилюк. – Ростов н/Д: Феникс, 2009. – 441 с.
*Gorbunova MV 333 modern professions and trades: 111 Information professiogram / M.V. Gorbunova, E.V. Kyrylyuk. - Rostov n / D: Phoenix, 2009. - 441 p.*
2. Маркова А.К. Психология профессионализма. - М.: Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. - 312 с.
*Markova A.K. Psychology professionalism. – Moscow: International Humanitarian Fund "Knowledge", 1996. – 312 p.*
3. Мучински П. Психология. Профессия. Карьера. - СПб.: Питер, 2003. – 392 с.
*Muchinski P Psychology. Profession. Career. - St. Petersburg.: Peter, 2003. - 392 p.*
4. Носс И.Н. Психология управления персоналом: профессиографический аспект. – М.: Инфра-М, 2003. – 297 с.
*Noss I.N. Psychology of Personnel Management: professiografichesky aspect. - Moscow: Infra-M, 2003. - 297 p.*
5. Одегов Ю.Г. Управление персоналом: Оценка эффективности. – М.: ЗАО «Бизнес-школа «Интел-Синтез», 2004. – 255 с.
*Odegov J.G. Personnel management: Performance evaluation. - Moscow: ZAO "Business School" Intel-Synthesis ", 2004. – 255 p.*

**Bugaeva P.V. Professiograme as a basis of professional training of future electrical engineers**

**Abstract**. This article highlights the major type's professiogram and compiled professiograme for electrical engineers.

***Keywords****: professiograme, an electrical engineer, professional competence.*

***Гіптерс З.В.*** [1]

# Діяльність українських педагогів в організації економічної освіти дітей і молоді (західноукраїнські землі першої половини ХХ століття)

[1] *Гіптерс Зінаїда Василівна, кандидат педагогічних наук, доцент*
*Львівський інститут банківської справи*
*Університет банківської справи Національного банку України, м. Львів, Україна*

**Анотація.** У статті розглядається внесок українських педагогів в теорію і практику економічної освіти дітей і молоді у першій половині ХХ століття. Внаслідок аналізу їхніх праць було виявлено, що вітчизняні педагоги, як і західноєвропейські вчені, сприяли розвиткові економічної освіти та застосуванню методів психологічних досліджень у професійній орієнтації. Особливу увагу вони приділяли формуванню нового педагогічного досвіду на основі експериментування, його узагальненню та теоретичному осмисленню.

***Ключові слова:*** *економічна освіта, професійна орієнтація, професійна консультація.*

Вступ. Початок ХХ століття був переломним етапом суспільно-політичної та економічної боротьби на західноукраїнських землях. Після Першої світової війни проблема відбудови господарства покликала до життя необхідність підготовки кваліфікованих фахівців. Прогресивна інтелігенція краю розробляла теоретичні пропозиції і здійснювала практичні кроки, спрямовані на залучення збіднілих селянсько-ремісничих верств до економічної самочинності і самодопомоги. Українські педагоги розглядали фахову економічну освіту, торговельне навчання та оволодіння справою банківництва української молоді як важливий чинник соціальної незалежності людини, а в майбутньому – творення незалежної держави України.

Короткий огляд публікацій з теми. Потужне громадсько-педагогічне сподвижництво організувало підготовку кадрів для української кооперації і торгівлі. Педагоги М. Базник, І. Блажкевич, М. Галущинський, І. Герасимович, Ю.-К. Дзерович, Д. Коренець, І. Карбулицький, К. Коберський, І. Франко, І. Ющишин були активними учасниками багатьох господарських нарад, організаторами й учасниками заочних економічних курсів, вишколів з метою поглиблення кооперативної ідеї, вироблення економічного світогляду населення. Актуальними як для свого часу, так і для сучасності є праці педагогів про важливість професійної орієнтації молоді, правильного вибору фаху.

Вагомого значення набирало дослідження психології професійної придатності людини і, за словами М. Базника, "покликало до життя окрему установу, фахову порадню для вибору звання з професійним дорадником на чолі". Автор дає пораду вибору професії, спираючись як на дослідженні нахилів і здібностей людини, так і на вимогах, які ставить звання до людини. Допомагають дорадникові в тому учитель, шкільний лікар і фаховий психолог. На думку педагога, вибором професії, порадою щодо визначення свого місця у житті, тобто "вибором звання" повинні займатися "сучасна школа, дбайливий батько, народний провідник, політик, економіст, кожна професійна організація, словом – всі", оскільки правильне використання людської здібності має соціально-етичне значення, є одним "з найважніших чинників господарського життя" [1, с. 119].

Педагог і організатор економічної освіти краю Д. Коренець багато уваги приділяв розбудові фахового шкільництва відповідно до потреб українського народу. "Треба, щоб народ зрозумів, що фахова школа — це не остання пристань для менш здібної або малозабезпеченої молоді, а й життєва школа, яка дасть нам продуктивних робітників на різних ділянках праці" [6]. Проблему професійної освіти як важливої ланки в системі безперервної освіти розглядав Д. Коренець у таких працях, як "За фахову школу", "Організація торговельно-кооперативного шкільництва", "Кілька слів вияснення в справі нашої Торговельної школи", "Нові типи торговельних шкіл і їх значення для нас", "Рідна школа та реформи шкільництва", "Українська торговельно-кооперативна школа в 1933–34 рр. ", "Фахові школи", "Чи ми дійсно відчуваємо потребу фахових шкіл".

На жаль, ідеї, висловлені Д. Коренцем, зустрічали негативне ставлення офіційної (польської) влади, а також певне нерозуміння українських верств населення, про що він з сумом писав: "На наших очах відбувається в Польщі перебудова й розбудова шкільництва усіх ступенів і родів. На нових основах перебудовано народну та середню школу, утворено найрізноманітніші нижчі, середні і вищі фахові школи. …Дещо зроблено також і в нас у цьому напрямі, але цього мало... Наші школи зовсім не такі повні, як повинні бути, бо наш загал недооцінює-таки важливості шкільної науки". І автор закликає вести енергійну пропаганду, щоб родичі давали дітей до українських шкіл, створених товариством "Рідна Школа" [5, с. 133].

Особливу педагогічну цінність становить зв'язок професійної освіти особистості з принципом природовідповідності. У працях "Що робити з дітьми", "Чи ми дійсно відчуваємо потребу фахових шкіл" Д. Коренець аналізує ситуацію, яка, на його погляд, не є нормальною, а саме: часто дітей, здібних до практичної діяльності, віддають до загальноосвітніх гімназій, ліцеїв, керуючись лише показним престижем, волею батьків, а не природною обдарованістю дитини. "А чого дитину вчити, то знову ж залежить від таланту й бажання дитини. Є діти, що більше схильні до книжної науки, а є інші діти, що більше надаються до практичної науки... Тому вчасно пізнати, довідатися, до чого саме дитина надається, є справою дуже важливою для її майбутнього. На це не треба шкодувати ні коштів, ні праці. Як щось важливе починаємо, то треба добре обдумати, що робити, тим більше, що тут про рідних дітей йдеться" [8]. Прихильник фахової освіти Д. Коренець робить такий висновок: "То ж нехай до загальноосвітніх шкіл ідуть ті, що мають хист і

справжнє бажання до теоретичної науки, ті, що зможуть своє навчання продовжувати. Зате молодь з практичними нахилами, бажанням до творчої реальної праці та з духом підприємництва нехай іде до фахових шкіл" [7]. З цією метою він закликає, де лише можливо, створювати "порадні для вибору звання", організовувати професійну орієнтацію молоді, різні види консультацій і знаходить підтримку серед найбільш прогресивних освітян краю. Зокрема М. Омельченко в книзі "Вибір фаху" акцентує увагу на тому, що нам, українцям, більш як будь-якому іншому народові, треба зберегти свої інтелектуальні і фізичні сили, "нам треба, щоб кожна одиниця якісно була якнайвищою", бо за відсутності "власної держави і нам треба себе виявити на кожному найменшому місці визначними працівниками, а головне – зберегти енергію, фізичну силу і свіжість духу, які так потрібні нам у нашій визвольній боротьбі" [10, с. 38].

Мета. Виходячи із цих реальних потреб, 4 лютого 1932 року у Львові був відкритий заклад професійної орієнтації шкільної молоді "Українська порадня з вибору звання" як наукова комісія в Українському Педагогічному Товаристві (УТП) "Рідна школа". Повідомляючи про відкриття такої установи, педагог І. Ющишин писав: "Тепер час вимагає розумного розподілу й оволодіння засобами праці. Кожна людина повинна зайняти своє місце у фаховій галузі матеріального чи духовного виробництва відповідно до своїх фізичних чи духовних талантів та можливостей. Невідповідний громадянин на невідповідному місці є самогубцем своєї індивідуальності та дезорганізатором життя, передбаченого соціального шляху творчості" [11, с. 241].

Матеріали і методи. З питань організації і підготовки порадні при УПТ було засновано організаційний психотехнічний комітет, який старався ознайомити широкі кола українського громадянства "з наукою і працею можливої консультації з вибору звання через: 1) організацію пропаганди в пресі ("Діло", "Жіноча доля", "Новий Час", "Торгівля і Промисл", "Рідна школа", календарі і збірки "Просвіти"); 2) проведення циклу публічних лекцій зі сфери професійної орієнтації, прикладної психології, суспільної економії та гігієни; 3) написання і виголошення рефератів у "Технічному Товаристві", гуртках "Рідної школи", товаристві "Зоря", на з'їзді Українських інженерів. У справі матеріального і технічного забезпечення діяльності профорієнтаційної установи організаційний комітет налагодив контакти з польською та єврейською професійними консультаціями у Львові, а також із зарубіжними: Психотехнічним інститутом у Відні, Психотехнічною академією у Празі й Центром чехословацької професійної консультації у Празі, у яких запозичив статути, інструкції, тестові матеріали, необхідні для психотехнічної професійної консультації [3, с. 128-129].

Цією справою на основі статуту займалася окрема комісія при головному управлінні "Рідної школи" у Львові. Роботу професійної консультації щорічно забезпечувало в середньому 86 фізичних і 14 юридичних осіб (українські економічні й культурні установи та професійні організації). Бібліотека установи була укомплектована літературою українською та іноземними мовами (німецькою, чеською, англійською, польською та ін.), що в цілому забезпечувало високий науковий і кваліфікаційний рівень консультацій, які надавали у письмовій чи усній формах, а також проведення спеціальних психотехнічних і лікарських дослідів.

При професійній консультації функціонували окремі секції: психотехнічна, економічно-статистична, секція фахового шкільництва. У закладах "Рідної школи" психотехнічна секція проводила тестові дослідження різних психічних функцій, на основі яких були розроблені діаграми і класифікаційні графіки, опрацьовано серію професійних тестів та складено професіографічні карти з точним виділенням психофізичних вимог 64-х професій.

Сферою діяльності економічно-статистичної секції було: 1) дослідження питань із сучасного українського економічного становища; 2) збирання відомостей про ринок праці; 3) надання інформації щодо термінових потреб фахівців з конкретних спеціальностей; 4) спрямовування молоді з народних і середніх шкіл до фахових шкіл; 5) налагодження тісного контакту з усіма професійними організаціями, економічними установами, промисловими і торговельними підприємствами; 6) обмін інформацією та порадами щодо підготовки фахівцями консультації рефератів про вибір спеціальності й професійні школи. Відповідно секція сформувала каталоги професій та ремісничих і торговельних шкіл.

Фахівці секції збирали інформаційний матеріал про професійні школи. Було складено перелік українських і польських професійних шкіл, розташованих на західноукраїнських землях. Члени секції зібрали дані про професійні вищі школи в Чехословаччині, Англії, Австрії, Німеччині, Бельгії, Польщі, а також у Франції, Данії, Норвегії, Швейцарії, Швеції, Італії, з метою полегшення пошукової роботи встановили контакти зі студентськими організаціями у вищих школах.

Секція фахового шкільництва організовувала обмін української галицької молоді та української молоді в Америці для навчання. У цій справі було прийнято документ (комунікат) про посередництво, потреби і можливості обміну для навчання учнів, студентів, дітей американських українців і місцевих українських громадян. Такі інформаційні статті були розміщені в американській пресі (газети "Свобода", "Народна воля", "Америка").

Важливою сферою діяльності секції була організація при професійній консультації інформаційно-координуючого центру для учнів ремісничих установ і торговельних практикантів – "Бюро посередництва місць науки і праці для ремісничих і торговельних практикантів", яке вже на початку своєї роботи займалося учнями доповнюючих фахових шкіл і учнями приватних майстрів. З цього приводу в періодичних виданнях для широкого загалу подавалася інформація про належно організоване бюро, за допомогою якого можна практично розв'язувати одну з найважчих проблем – скерування української молоді на навчання і практику на промислові, ремісничі і торговельні підприємства. Важкі господарські відносини українського села – безземелля і безробіття – змушували селян емігрувати з села до міста і шукати праці на інших ділянках господарського життя, але місто могло дати робо-

ту лише кваліфікованим фахівцям, що мали знання в галузі ремесла, промислу і торгівлі.

Секція збирала інформаційний матеріал про різні ремісничо-промислові і торговельні фірми, які послуговувалися працею практикантів, налагоджувала контакти та дбала про скерування до них кандидатів на практичне навчання. Щоб виконати це завдання, центр вів облік ремісничо-промислових і торговельних фірм за допомогою окремих картотек. Кожна фірма мала свою картотеку, в якій реєструвала прийом і звільнення практикантів. Аналогічно вели окремий облік для учнів і практикантів. Практика показала, що більшість ремісників і купців не оцінила велику потребу таких бюро. Господарська скрута та висока оплата утруднювали прийом нових учнів. Виходячи з такого становища, члени секції досягнули домовленості з товариством "Народна Торгівля" про прийом на навчання торговельних практикантів тільки через центр професійної консультації. Для зв'язків з приватними крамницями було організовано їх реєстрацію через Союз українських купців. Крім того, було налагоджено зв'язки з Міщанським братством, "Зорею", Ремісничою бурсою, товариством "Праця", всього – з 42-ма ремісничими, промисловими, торговельними фірмами, залучено до праці в секції представників цих організацій [3, с. 130].

Дослідницька діяльність тогочасних психотехнічних інститутів чи професійних консультацій – іноземних чи українських – здійснювалася у двох напрямах: 1) дослідження вимог і медичних чи фізіологічних показань чи протипоказань, які ставить конкретна професія до людини, її психологічних особливостей, тобто професіографічні досліди; 2) дослідження здібностей, нахилів, психологічних особливостей, працеспроможності кандидатів. Результати цих досліджень служили підставою до складання професіографічних карт досліджуваної професії.

Під час досліджень кандидатів спеціалісти консультації використовували індивідуальні й групові експериментальні методи (фізичні подразнення органів мислення, реакція реагування) і тестування. У звітах 1930-х років знаходимо дані, згідно з якими в середньому за рік спеціалістами консультації здійснено повні психотехнічні дослідження над 247 пацієнтами у Львові і провінції, а також 183 лікарські огляди. Як писав В. Метельський у статті "Психологічні досліди при виборі звання", за результатами одного з досліджень, 159-м кандидатам рекомендовано продовжити навчання або працювати в таких галузях виробництва: торгівля (39 осіб), городництво (14 осіб), агрономія (9 осіб), медицина (7 осіб), пекарня (7 осіб), кошикарство (5 осіб), фотографія (4 особи), лісництво (2 особи), середні школи (31 особа), технічні школи (12 осіб), рільничі школи (7 осіб), школи піклунок (6 осіб), філософія (6 осіб), слюсарство (4 особи), будівництво (3 особи), право (3 особи) [9, с. 125].

Результати досліджень підтверджували, що "фаховій спроможності одиниці, успіхам, які вона може осягнути у своїй праці, сприяє не лише доцільна фахова підготовка, але й у великій мірі вроджена здатність до вибраного покликання... Для кожного звання характерні кілька яскраво виражених основних ознак: спеціального виду увага, пам'ять, відповідний ритм життя, реагування нервової системи, комбінації здібностей". Цікавим є факт, що психологи того часу виділяли в залежності від домінуючої здібності суб'єктивний, об'єктивний, рефлексійний та чуттєвий типи людей, які відповідають сучасним чотирьом акцентованим типам темпераменту: холерик, сангвінік, флегматик і меланхолік. Об'єктивний тип (сангвінік) характеризувався як описовий, інтелектуально зберігаючий, який виділяє ту енергію, яку акумулює у собі власною працею, додаючи ззовні дещо суто своє, той, що пристосовується до об'єкту.

На думку психологів першої половини XX століття, люди з цим типом темпераменту мають нахил до професійної діяльності вчителя, винахідника, інженера, адвоката, торговельного працівника, організатора, наукового дослідника, адміністратора, службовця. Щодо інших психологічних особистісних якостей та здібностей кандидата, необхідних для торговельної діяльності, професіографія містила такі вимоги: зорова пам'ять, розумова рухливість, хист до рахунків, любов до порядку, які мусять бути розвинені значною мірою. Менш важливі для купця здорові нерви, здорові легені, швидкість рухів, слухова пам'ять, неприйняття того, що шкодить увазі, спроможність реагувати одночасно на різні речі, тривалість уваги, оперативне мислення й терпеливість. Крім того, ураховувались особистісні цінності, такі як "такт і вихованість, розуміння людей, обережне поводження з товаром, точне знання, де товар лежить, ввічливість і вміння говорити з клієнтами, гарні манери, приємний усміх, толерантність, постійно добрий настрій, приємна зовнішність, терпимість" [2, с. 20].

Вимоги (професіографія) до фаху секретаря-друкарки чи стенографістки полягали у здатності читати невиразний, складний чи взагалі нерозбірливий текст, у загальному знанні правильної орфографії, значній за об'ємом і розподілом увазі, швидкості і впорядкованості рухів, зоровій пам'яті, дотиковій вразливості. Такі дослідження та складені спеціалістами професійної консультації професіографічні карти давали можливість молоді зробити правильний професійний вибір.

Результати та їх обговорення. "Невмирущий творчий геній живої Нації навіть у найгірших обставинах знаходив для себе вихід", – зазначалося 1938 року у педагогічному часописі "Шлях виховання й навчання". На місце загальноосвітніх шкіл усяких типів створювались різного роду курси, вишколи, як нові форми українського економічного виховання. Серед багатьох невідрадних явищ в українському шкільництві 1930-х років, що повстали зрештою не з нашої вини, українське фахове шкільництво належить безумовно до позитивних і радісних, підтверджуючи тим, що українська освіта прямує в своєму розвитку правильним шляхом, обіймаючи щораз нові ділянки, зокрема так потрібні в пору соціальної перебудови суспільства – фахові, економічні школи [3, с. 131].

Навчання і виховання – складний, нероздільний процес. "Школа має виховувати і учити, – писав Д. Коренець- – Виховуючи, повинна школа розвивати такі прикмети характеру молоді, яких треба, щоб людина була добрим громадянином. Научаючи, має школа дати учням засіб знання, який потрібний у

практичному житті". Головна ідея навчально-виховного процесу, як вважав Д. Коренець, полягає в тому, щоб виховати "людину-громадянина, людину з характером, людину, яка …стане двигуном, носієм та співучасником справжньої демократії в господарському і духовному житті народу" [4, с. 442].

Висновки. Українські педагоги своїми працями зробили значний внесок в теорію і практику економічної освіти, господарського виховання дітей і молоді у першій половині XX століття. Внаслідок аналізу їхніх праць виявлено, що вітчизняні педагоги, як і західноєвропейські вчені, сприяли розвиткові економічної освіти та застосуванню методів психологічних досліджень у професійній орієнтації. Особливу увагу вони приділяли формуванню нового педагогічного досвіду на основі експериментування, його узагальненню та теоретичному осмисленню, використовували досягнення психолого-педагогічних наук на користь суспільності.

**ЛІТЕРАТУРА**
**(REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)**

1. Базник М. Вибір звання // Українська школа. – 1942. – № 5-6. – С. 119-124.
*Baznyk M. Wybir zwania [Choice of rank] // Ukrainska schkola. – 1942. – № 5-6. – S. 119-124.*

2. Базник М. Народна школа і вибір звання // Шлях навчання і виховання. – 1930. – Кн. 1. – С. 18-21.
*Baznyk M. Narodna shkola i wybir zwania [Folk school and choice of rank] // Schliach nawtshania i wychowania, 1930. Kn. 1. –18-21 s.*

3. Гіптерс З. В. Економічна освіта на західноукраїнських землях та її сподвижники (XIX – перша половина XX століть): монографія / З. В. Гіптерс. – К.: УБС НБУ, 2011. – 347 с.
*Gipters Z. W. Ekonomitschna oswita na zachidnoukrainskich zemliach ta ii spodwyzhniki (XIX – perscha polowyna XX stolit) [Economic education on Western Ukraine and his associates (XIX is the first half of XX of centuries)]: monografia / Z. W. Gipters. K.: UBS NBU, 2011. – 347 s.*

4. Коренець Д. 20-ліття нашої торговельно-кооперативної школи (5.X.1911– 5.X.1931)// Кооперативна республіка. – 1931. – № 12. – С. 434-442.
*Korenez D. 20-litia naschoi torhowelno-kooperatywnoi schkoly [20year of our trade-co-operative school] (5.X.1911–5.X.1931)// Kooperatywna Respublika. – 1931. – №. 12. – S. 434-442.*

5. Коренець Д. Помагаймо молоді добути освіту // Рідна школа. – 1937. – № 10. – С. 133.
*Korenez D. Pomahajmo molodi dobuty oswitu [Help young people to extract education] // Ridna schkola. – 1937. – № 10. – S.133.*

6. Коренець Д. Реформа фахового шкільництва в Польщі // Рідна школа. – 1934. – № 2. – С. 21-23.
*Korenez D. Reforma fachowoho schkilnytstwa w Polschi [Reform of professional apprenticeship is in Poland] // Ridna schkola. – 1934. – № 2. – S. 21-23.*

7. Коренець Д. Чи ми дійсно відчуваємо потребу фахових шкіл // Господарсько- кооперативний часопис. – 1927. – № 37. – С. 3-4.
*Korenez D. Tcshy my dijsno widtschuwajemo potrebu fachowych schkil [Whether we feel the necessity of professional schools really] // Hospodarsko-kooperatywnyj tschasopis. – 1927. – № 37. – C. 3-4.*

8. Коренець Д. Що робити з дітьми // Рідна школа. – 1934. – № 10. – С. 150-151.
*Korenez D. Scho robyty z ditmy [What to do with children] // Ridna schkola. – 1934. – № 10. – C. 150-151.*

9. Метельський В. Психологічні досліди при виборі звання // Шлях виховання й навчання. – 1934. – Кн. 2. – С. 122-127.
*Metelskyj W. Psycholohitschni doslidy pry wybori zwania [Psychological experiments are at the choice of rank ] // Schliach wychowania i nawtshania. – 1934. – Kn. 2. – S. 122-127.*

10. Омельченко М. Вибір фаху. – Прага, 1925. – 38 с.
*Ometlschenko M. Wybir fachu [Choice of profession]. – Praha, 1925. – 38 s.*

11. Ющишин І. Новий культурно-суспільний почин // Шлях виховання і навчання. – 1932. – Кн. 4. – С. 240-242.
*Juschyschyn I. Nowyj kulturno-suspilnyj potschyn [New in a civilized manner-public initiative ] // Schliach wychowania i nawtshania. – 1932. – Kn.4. – S. 240-242.*

**Gipters Z.W. Activity of the Ukrainian teachers is in organization of economic education of children and young people (Western Ukraine of the first half of XX of century)**

**Abstract.** In the article the contribution of the Ukrainian teachers is examined to the theory and practice of economic education of children and young people of the first half of XX of century. It was educed as a result of analysis of their works, that domestic teachers, as well as West-European scientists, assisted development of economic education and application of methods of psychological researches in the professional orientation. The special attention they spared to forming of new pedagogical experience on the basis of experimentation, to his generalization and theoretical comprehension.

***Keywords**: economic education, professional orientation, professional consultation.*

**Гиптерс З.В. Деятельность украинских педагогов в организации экономического образования детей и молодежи (западноукраинские земли первой половины XX века)**

**Аннотация.** В статье рассматривается вклад украинских педагогов в теорию и практику экономического образования детей и молодежи в первой половине XX века. В результате анализа их работ было выявлено, что отечественные педагоги, как и западноевропейские ученые, способствовали развитию экономического образования и применению методов психологических исследований в профессиональной ориентации. Особое внимание они уделяли формированию нового педагогического опыта на основе экспериментирования, его обобщению и теоретическому осмыслению.

***Ключевые слова**: экономическое образование, профессиональная ориентация, профессиональная консультация.*

***Гора В.А.*** [1]

# Особливості системи професійної підготовки курсантів у вищих навчальних закладах Державної служби України з надзвичайних ситуацій

[1] *Гора Вячеслав Анатолійович, начальник науково-дослідної лабораторії з пожежно-профілактичної роботи Академія пожежної безпеки імені Героїв Чорнобиля, м. Черкаси, Україна*

**Анотація.** У статті розглянуто особливості професійної підготовки курсантів вищих навчальних закладів Державної служби України з надзвичайних ситуацій. Визначено зміст та компоненти професійної підготовки курсантів. Проаналізовано та сформовано складові частини, що відображають сутність і спрямованість підготовки майбутніх керівників оперативно-рятувальної служби цивільного захисту до професійного спілкування.

***Ключові слова:*** *спілкування, професійне спілкування, педагогічна технологія, технологія, професійна підготовка.*

Як свідчать проаналізовані наукові дослідження, проблема професійного спілкування завжди перебувала в центрі уваги вчених, які розробляли систему професійної підготовки особистості. Попри численність наукових розвідок, порушене питання донині не розв'язане та не втратило своєї актуальності насамперед через фактори суспільно-історичного характеру, які в усі часи слугують передумовою загострення проблем професійної підготовки майбутнього офіцера – курсанта вищого навчального закладу Державної служби України з надзвичайних ситуацій (далі – ДСНС України).

Нові економічні, екологічні, соціокультурні й соціально-політичні процеси зумовлюють необхідність модернізації органів управління та підрозділів служби цивільного захисту, а також професійної підготовки до фахового спілкування курсантів на основі формування загальної соціокультурної та соціально-психологічної бази, яка б сприяла розвиткові особистості, активізації мотиваційних, інтелектуальних і психофізіологічних процесів [14]. Навчальні заклади, що готують кваліфікованих фахівців для підрозділів цивільного захисту, на кожному етапі своєї діяльності повинні постійно розв'язувати проблему співвідношення спеціального й універсального складників у розвитку потенціалу курсантів, що зумовлене специфікою їхньої професійної діяльності, яка нерідко формулює суперечливі вимоги до професійних умінь керівника.

Проблему військово-педагогічних засад професійної підготовки в умовах військової діяльності вивчали М. Горліченко [3], В. Павлушенко [9], А. Пилиповський [10] та ін. У працях дослідників обґрунтовано концепцію професійної підготовки в умовах військової служби, що імпонує нам з огляду на мету роботи, оскільки служба в органах управління й підрозділах цивільного захисту подібна до військової служби. У межах цієї концепції професійна підготовка курсантів трактована насамперед як процес формування особистості через засвоєння нею зразків реальної поведінки, норм, цінностей, вимог актуального соціально-педагогічного й соціально-психологічного середовища [10].

Характер професійного спілкування курсанта, динаміка його показників, рівень залежать передовсім від особливостей індивідуальної адаптації до умов і вимог вищого навчального закладу системи ДСНС України. Педагогічна практика підтверджує істинність науково-теоретичних положень стосовно того, що курсанти 15-23 років постають перед труднощами первинної адаптації та низкою суперечливих чинників. Тому доцільно звернути увагу на певні стандартні особливості умов підготовки керівників оперативно-рятувальних служб до професійного спілкування.

Характерною особливістю системи загальної професійної підготовки курсантів вищого навчального закладу ДСНС України є регламентоване Статутом імперативно-правове регулювання взаємин у навчальному закладі. Так, загальні права та обов'язки слухачів і курсантів відповідно до їх спеціального звання та службового положення визначаються згідно з законами України, загальновійськовими статутами, дисциплінарним статутом ДСНС України, іншими нормативними актами, що втілює принцип єдиноначальності й декларативності спілкування. Єдиноначальність полягає в праві командира особисто ухвалювати рішення, віддавати накази, розпорядження, забезпечувати їх виконання. Необхідно наголосити на вимозі беззаперечного підпорядкування наказам командирів (начальників). Такі умови ускладнюють творчу активність курсантів стосовно висловлення власної думки, що варто визнати своєрідною особливістю професійної підготовки, зокрема підготовки до професійного спілкування в освітньому середовищі навчального закладу ДСНС України.

Одна з особливостей професійної підготовки курсантів – типовість взаємин у колективі, що свідчить про регламентовану структуру взаємин між курсантами, обмеженість в особистісному спілкуванні та домінування моностатевого спілкування. Взаємини побудовані на основі вимог законів України та підзаконних актів у сфері діяльності ДСНС України. У курсантському колективі діє двобічна система внутрішніх взаємин: формальна (офіційні стосунки між курсантами, що продиктовані принципом єдиноначальності й дотримання суворої субординації, регламентовані статутами, наказами, інструкціями, розпорядженнями й реалізовані шляхом нормування поведінки) і неформальна (взаємини, зумовлені неформальною структурою колективу, наявністю неформальних груп, як соціально конструктивних, так і деструктивних).

Серед аналізованих особливостей варто виокремити високий рівень колективності професійного спілкування курсанта у вищому навчальному закладі: курсант постійно перебуває в середовищі однокурсників, в умовах переплетіння індивідуальних моделей спілкування, утвердження домінантної моделі особистісного спілкування, розвитку стратегії професійного спілкування під впливом лідера групи.

Професійна підготовка і професійне спілкування курсантів відбуваються в умовах суворої регламентації й чітких часових інтервалів. Розподіл часу від підйому до відбою жорстко структурований розпорядком дня, порушення якого є порушенням дисципліни та призводить до дисциплінарної відповідальності. Особливий режим організації життєдіяльності, виконання різних видів чергування в умовах жорсткої регламентації сприяє розвиткові навичок і вмінь внутрішньої самоорганізованості, відповідальності курсанта, уміння правильно й раціонально планувати час для всіх видів професійної діяльності, зокрема для результативного професійного спілкування.

Підготовка курсанта вищого навчального закладу ДСНС України до професійного спілкування ускладнена щоденним навчальним і фізичним навантаженням [11, с. 320], що виявляється в багаторазовому моделюванні екстремальних ситуацій, як-от: гасіння пожеж, розміновування, реагування на надзвичайні ситуації техногенного та природного походження різного рівня складності.

Специфіка професійної підготовки курсантів полягає також в обмежених можливостях для добровільного вибору навчальних і позанавчальних видів діяльності, самореалізації, творчого розвитку.

Крім того, особливістю професійної підготовки курсантів є соціально-референтна депривація: обмеження безпосереднього контакту із соціально значущими людьми – батьками, родичами, друзями.

Виокремленні нами особливості традиційних умов, у яких формуються засади професійного спілкування майбутніх керівників служб цивільного захисту населення, та їхній вплив на процес професійного становлення залежать також від характеру і змісту службової діяльності, життєвого досвіду, сімейного стану, особливостей виховання, освіти та інших факторів. Усе це виявляється в моральних вчинках, поведінці, запитах і потребах курсантів [13]. Отже, професійне спілкування курсантів традиційно розгортається в умовах імперативного пресингу від нав'язаних стереотипів поведінки, регламентації її дій. Водночас задекларовані й вимоги до індивідуальної активно-позитивної діяльності курсанта в ході розв'язання питань, що стосуються організації власного життя. Такі суперечності, поєднуючись із труднощами процесів професійної підготовки курсанта, засвоєння ним соціальних цінностей і норм поведінки, можуть ускладнювати розвиток умінь та навичок продуктивного професійного спілкування. Саме на подолання цих суперечностей і вдосконалення системи підготовки до професійного спілкування зорієнтована розроблена та науково обґрунтована нами педагогічна SMART-технологія.

Головним змістом професійної підготовки курсантів вищого навчального закладу ДСНС, що впливає на її особливості, є: пізнання специфіки професійної діяльності, сутності ролі офіцера, керівника оперативно-рятувальної служби цивільного захисту; засвоєння як майбутнім офіцером служби цивільного захисту необхідних нормативно-рольових правил, функцій, прав та обов'язків, навичок професійної діяльності; опанування специфічних службово-соціальних і службово-професійних цінностей, установок та формування необхідної для успішного функціонування в навколишньому середовищі структури ціннісних орієнтацій; набуття соціальних позицій, статусів і виконання соціальних та професійних ролей, що відповідають професійним функціям; ідентифікація з цими позиціями як соціально і професійно значущими, самовизначення серед інших статусів, соціально-професійних спільнот та груп; формування певної спрямованості і структури особистості курсанта (соціального типу), включення її до різних сфер соціальної, навчальної та майбутньої службово-професійної діяльності; усвідомлення необхідності й доцільності регламенту, що передбачений статутами та неухильно підтримуваний традиціями служби.

Аналіз традиційної моделі процесу професійної підготовки як соціально-педагогічного явища дає змогу представити його зміст у вигляді опису компонентів, запропонованих Н. Головановою: гностичний (пізнавальний) компонент пов'язаний із потребою суб'єктів у пізнанні, передбачає засвоєння певного кола знань, становлення системи соціальних уявлень, узагальнених образів фахівця, сприяє розвиткові дослідницького підходу до суспільних явищ; реалізований суттєвою мірою в процесі навчання й виховання, у спілкуванні; виявляється насамперед у ситуаціях самоосвіти та саморозвитку, коли курсант засвоює інформацію, керуючись власними потребами та ініціативою; поведінковий компонент – це широке й різноманітне коло дій, моделей поведінки, які засвоює курсант (від простих навичок гігієни, побутової поведінки до вмінь у різних видах трудової діяльності та конкретної спеціальності); передбачає засвоєння різних правил, норм, звичаїв, усталених у процесі суспільного розвитку, а також функцій, прав та обов'язків, навичок майбутньої професійної діяльності; комунікативний компонент пов'язаний з урегулюванням взаємин у соціумі, соціальній групі; передбачає оволодіння мовою та іншими видами комунікації, необхідними в різних соціальних ситуаціях; ціннісний компонент – це система виявів мотиваційно-потребнісної сфери особистості; вартісні орієнтації, від яких залежить ставлення курсанта до цінностей суспільства; пов'язаний із засвоєнням специфічних соціальних і професійних цінностей та установок.

Процес професійної підготовки курсанта в освітньому просторі вищого навчального закладу має бути "керованою випереджальною системою, яка б передбачала й задовольняла потреби нинішніх і майбутніх поколінь, що відповідає духу нової цивілізованої моделі розвитку – моделі стійкого розвитку особистості" [6; 7; 8]. Нині система професійної підготовки повинна бути зорієнтована насамперед не на теперішні, а на перспективні цінності суспільства. Це твердження дає змогу окреслити фактори [6; 8; 14], які вмотивовують необхідність переходу до нової моделі освіти й формування готовності до професійного спілкування, що враховує суспільну динаміку: традиційна система вищої освіти передбачала підготовку спеціаліста до професійного спілкування в стабільних умовах, що зберігалися впродовж подальшої життєдіяльності особистості, проте сьогодні вищі навчальні заклади зобов'язані готувати спеціаліста до активного життя й успішного професійного спілкування в надзвичайно

динамічному, суперечливому соціальному середовищі; традиційна система професійної діяльності була зорієнтована на сталу систему знань, умінь і навичок, на певні норми життя; у сучасних умовах, коли період здобуття знань скоротився до 3-5 років, трансформуються й видозмінюються особистісні ідеали молодого покоління, тому запрограмовані знання, ідеали та норми життєдіяльності вже не можуть бути провідною метою професійного спілкування курсанта; традиційна модель професійного спілкування майбутнього спеціаліста спрямована на формування вмінь застосовувати алгоритм дій під час виконання професійних завдань, вона ігнорує креативний потенціал особистості; метою вищої освіти як соціального середовища "була не стільки підготовка творчого спеціаліста, скільки працівників, здатних репродукувати уже здобуті знання, ідеали, норми поведінки" [1; 4; 5]; у сучасних умовах володіння інформацією, комп'ютерною технікою суттєвою мірою допомагає виконувати названі функції, що дає спеціалістові змогу розкривати свій творчий потенціал, сприяє успішності реалізації професійних завдань; звідси виникає необхідність у підготовці фахівця, здатного на творчу діяльність, нестандартне мислення, адекватну спонтанну поведінку; якщо традиційний підхід до майбутнього залежав від технологічних можливостей, то в сучасних умовах різко зросла роль гуманістично-етичної концепції, що лежить в основі життєдіяльності суспільства та впливає на варіативний діапазон його розвитку, а в ньому кожного індивіда.

Науковці обґрунтували систему вимог до спеціаліста, що докладно схарактеризована в Державних стандартах підготовки фахівців різного рівня (зокрема в Галузевому стандарті вищої освіти України за напрямом підготовки 0928 "Пожежна безпека" [2]). У чинних стандартах на високому науково-професійному рівні окреслено комплекс знань і вмінь, якими має володіти бакалавр, спеціаліст, однак лише оглядово описано ті людські якості, які необхідні для продуктивного професійного спілкування в певному соціальному середовищі. Очевидно, цей аспект потребує уточнення й поглиблення.

Наукове зацікавлення становлять дослідження, де сформульовано систему вимог до спеціаліста з вищою освітою, проаналізовано складники, що відображають сутність і спрямованість підготовки майбутніх керівників оперативно-рятувальних служб цивільного захисту ДСНС України до професійного спілкування: професійна компетентність спілкування, що передбачає гармонійну інтеграцію теоретичних знань і практичних навичок у галузі професійної діяльності, уміння аналізувати, планувати й виконувати розрахунки, постійно оновлювати знання шляхом ознайомлення з новітніми напрацюваннями й досягненнями. Професійна компетентність – базова характеристика фахового спілкування спеціаліста, що включає як змістовий (знання), так і процесуальний компоненти (уміння), має свої суттєві ознаки: мобільність знань, гнучкість використовуваних засобів і критичність мислення; креативність професійного спілкування прогнозує спроможність фахівця виконувати оригінальний аналіз і дослідження, необхідні для розв'язання професійного завдання, орієнтуватися в нестандартних умовах і ситуаціях, збагачувати традиційний досвід професійного спілкування власним внеском, а також спонтанну адекватність у новаторській діяльності, прагнення до апробування прогресивних моделей та психотехнік спілкування на основі особистісної і професійної самореалізації; системність професійного спілкування передбачає розуміння динамічних процесів у суспільстві, науці й техніці, уміння оцінювати взаємозв'язок явищ, виявляти причинні зв'язки. Для неї характерне вміння розробляти достовірні моделі, оптимізувати параметри схвалюваних рішень, знаходити компроміс між різними суперечливими підходами; комунікативна активність професійного спілкування базована на зрілій особистісній потребі та спроможності розуміти інших, володінні мовою вербального й невербального спілкування, навичками взаєморозуміння та спільної діяльності; знання психології й етики професійного спілкування; усвідомлена відповідальність керівника оперативно-рятувальної служби прогнозує розуміння значущості рішень, що ухвалюють, своєї ролі в діяльності виробничої мікрогрупи, відповідальності перед підлеглими, населенням; універсальна функційна грамотність передбачає здатність до нормативного виконання соціальних ролей, що ґрунтоване на успішному засвоєнні теоретичних знань і практичного досвіду в різних сферах суспільного життя (технологія, економіка, політика, культура); надфункційна грамотність – обсяг знань, розвиток інтелектуального потенціалу й духовного світу в цілому, що перевищує рівень функційно необхідних вимог, здатність фахівця долати детермінантний вплив обставин найближчого соціального оточення, розширення своєї свободи вибору [12, с. 15].

Розуміння професійного спілкування курсантів (майбутніх офіцерів служби цивільного захисту) як неперервного динамічного процесу набуття певної системи соціальних навичок і моделювання взаємин, що спрямовані на реалізацію функційних обов'язків у соціальному середовищі, яке змінюється, і в екстремальних життєвих ситуаціях, спонукає до розроблення й упровадження в систему професійної підготовки майбутніх фахівців педагогічної SMART-технології:

а) опора на науково-теоретичні знання психолого-педагогічних засад особистісного та професійного спілкування як основи успішної фахової реалізації;

б) пізнання й розвиток індивідуальної сенситивності курсанта для гармонізації власного психічного стану, відчуття та розуміння інших людей-учасників професійної взаємодії як провідної умови ефективного й результативного професійного спілкування курсантів;

в) тлумачення технології педагогічного спілкування як цілісного соціально-педагогічного феномену, що має специфічні педагогічні ознаки – взаємозв'язок теоретичного і практичного аспектів, системність та неперервність;

г) педагогічний супровід упровадження педагогічної SMART-технології професійного спілкування курсантів на всіх етапах навчання: інтегрування в систему професійної підготовки у вищих навчальних закладах спецкурсів, спецдисциплін із проблем професійного спілкування; оптимізація конструктивної особистісно-професійної взаємодії курсантів вищого на-

вчального закладу; створення умов для самопізнання й саморозвитку курсантів, розвитку сенситивності.

Отже, важливим напрямом діяльності вищого навчального закладу в удосконаленні підготовки спеціалістів повинен стати перехід від мети навчання у вигляді системи знань, умінь і навичок у їх класичному розумінні до формування особистісних характеристик майбутнього спеціаліста, які виконують роль безпосередніх показників рівня професійного спілкування спеціаліста. Успіх професійного розвитку особистості курсанта залежить від низки об'єктивних і суб'єктивних умов, які тісно взаємопов'язані та взаємозумовлені. Успішна й результативна підготовка курсантів до професійного спілкування потребує впровадження інноваційних педагогічних технологій, зокрема розробленої та апробованої нами педагогічної SMART-технології професійного спілкування.

**ЛІТЕРАТУРА**
**(REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)**

1. Браим И.П. Этика делового общения / И.П. Браим. – Минск: НКФ Экоперспектива, 1996. – 208 с.
*Braim I.P. Etika delovogo obscheniya [Ethics of business communication] / I.P. Braim. - Minsk: NKF Ekoperspektiva, 1996. - 208 s.*

2. Гмурман В.Е. Руководство к решению задач по теории вероятностей и математической статистике / В.Е. Гмурман. – М.: Высшая школа, 1999. – 400 с.
*Gmurman V.E. Rukovodstvo k resheniyu zadach po teorii veroyatnostei i matematicheskoi statistike [Guide to solving problems in the theory of probability and statistics]/ V.E. Gmurman. - M.: Vysshaya shkola, 1999. - 400 s.*

3. Грехнев В.С. Культура педагогического общения / В.С. Грехнев. – М.: Просвещение, 1990. – 144 с.
*Grehnev V.S. Kul'tura pedagogicheskogo obscheniya [Culture teacher communication] / V.S. Grehnev. - M.: Prosveschenie, 1990. - 144 s.*

4. Ильина Т.А. Педагогика / Т.А. Ильина. – М.: Просвещение, 1969. – 574 с.
*Il'ina T.A. Pedagogika [Pedagogy] / T.A. Il'ina. - M.: Prosveschenie, 1969. - 574 s.*

5. Коломинский Я. Л. Психология общения / Я.Л. Коломинский. – М.: Молодая гвардия, 1974. – 311 с.
*Kolominskii Ya.L. Psihologiya obscheniya [Psychology of Communication] / Ya.L. Kolominskii. - M.: Molodaya gvardiya, 1974. - 311 s.*

6. Лийметс Х.И. Подготовка к общению в системе воспитательных устремлений общеобразовательной школы / Х.И. Лийметс. – Таллинн: ТалПИ, 1974. – 104 с.
*Liimets H.I. Podgotovka k obscheniyu v sisteme vospitatel'nyh ustremlenii obscheobrazovatel'noi shkoly [Preparing for communication in the educational aspirations of secondary school] / H.I. Liimets. - Tallinn: TalPI, 1974. - 104 s.*

7. Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности / В. С. Мерлин. – М.: Педагогика, 1986. – 253 с.
*Merlin B.C. Ocherk integral'nogo issledovaniya individual'nosti [Outline of the integrated study of personality] / B.C. Merlin. - M.: Pedagogika, 1986. - 253 s.*

8. Петровская Л.А. Компетентность в общении. Социально-психологический тренинг / Л.А. Петровская. – М.: Изд-во МГУ, 1989. – 216 с.
*Petrovskaya L.A. Kompetentnost' v obschenii. Social'no-psihologicheskii trening [Competence in communication. Socio-psychological training] / L.A. Petrovskaya. - M.: Izd-vo MGU, 1989. - 216 s.*

9. Петровский А.В. Личность. Деятельность. Коллектив / А.В. Петровский. – М.: Политиздат, 1982. – 255 с.
*Petrovskii A.V. Lichnost'. Deyatel'nost'. Kollektiv [Personality. Activity. Collective] / A.V. Petrovskii. - M.: Politizdat, 1982. - 255 s.*

10. Проблемы функциональной грамотности / под ред. В.Г. Онушкина, Ю.Н. Кулюткина. – СПб., 1993. – С. 3–16.
*Problemy funkcional'noi gramotnosti [The problems of functional literacy] / pod red. V.G. Onushkina, Yu.N. Kulyutkina. - SPb., 1993. - S. 3-16.*

11. Рютін В.В. Педагогічні умови соціалізації військовослужбовців строкової служби Збройних Сил України: дис. канд. пед. наук: 13.00.05 / Рютін Віталій Васильович; Харківський ун-т Повітряних Сил ім. Івана Кожедуба. – Харків, 2006. – 219 с.
*Ryutin V.V. Pedagogichni umovi socializacії viis'kovosluzhbovciv strokovoї sluzhbi Zbroinih Sil Ukraїni [Pedagogical conditions of socialization soldiers of the Armed Forces of Ukraine]: dis. kand. ped. nauk: 13.00.05 / Ryutin Vitalii Vasil'ovich; Harkivs'kii un-t Povitryanih Sil im. Ivana Kozheduba. - Harkiv, 2006. - 219 s.*

12. Савина Ф.К. Вариативность педагогических технологий / Ф.К. Савина // Инновационные технологии в учебно-педагогическом процессе школы и вуза: сб. науч. ст. – Волгоград: Перемена, 1993. – С. 5–11.
*Savina F.K. Variativnost' pedagogicheskih tehnologii [Varyatyvnost pedagogical technologies] / F. K. Savina // Innovacionnye tehnologii v uchebno-pedagogicheskom processe shkoly i vuza: sb. nauch. st. - Volgograd: Peremena, 1993. - S. 5-11.*

13. Скопылатов И.А. Индивидуализация обучения в высшей военной школе России: дис. к.мед. наук / И.А. Скопылатов. – СПб., 1995. – 382 с.
*Skopylatov I.A. Individualizaciya obucheniya v vysshei voennoi shkole Rossii [High society individualization learning in military school Russia]: dis. k.med. nauk / I.A. Skopylatov. - SPb., 1995. - 382 s.*

14. Якунин В.А. Педагогическая психология / В.А. Якунин. – СПб.: Изд-во Михайлова В.А., Изд-во «Полиус», 1998. – 639 с.
*Yakunin V.A. Pedagogicheskaya psihologiya [Pedagogical psychology] / V.A. YAkunin. - SPb.: Izd-vo Mihailova V. A., Izd-vo "Polius", 1998. - 639* **s.**

**Hora V.A. Features of the system of professional training of cadets in higher educational establishments of Government emergencies service of Ukraine**

**Abstract.** In the article the features of professional training of students of higher educational establishments of Government services of Ukraine are considered from emergencies. Maintenance and components of professional preparation of students are certain. Component parts that represent essence and orientation of preparation of future leaders of operatively rescue service of civil defense to the professional communication are analyzed and formed.

***Keywords:*** *communication, professional communication, pedagogical technology, technology, professional preparation.*

**Гора В.А. Особенности системы профессиональной подготовки курсантов в высших учебных заведениях Государственной службы Украины по чрезвычайным ситуациям**

**Аннотация.** В статье рассмотрены особенности профессиональной подготовки курсантов в высших учебных заведениях Государственной службы Украины по чрезвычайным ситуациям. Определено содержание и компоненты профессиональной

подготовки курсантов. Проанализированы и сформированы составные части, которые отображают сущность и направленность подготовки будущих руководителей оперативно-спасательной службы гражданской защиты к профессиональному общению.

***Ключевые слова:*** *общение, профессиональное общение, технология, педагогическая технология, профессиональная подготовка.*

***Галібіна Н.А.***[1]***, Євсєєва О.Г.***[2]

**Методика використання схем орієнтування при навчанні аналітичної геометрії студентів будівельних вищих навчальних закладів**

[1] *Галібіна Надія Анатоліївна, асистент кафедри вищої та прикладної математики та інформатики Донбаська національна академія будівництва і архітектури, м. Донецьк, Україна*

[2] *Євсеєва Олена Геннадіївна, доктор педагогічних наук, професор кафедри вищої математики Донецький національний технічний університет, м. Донецьк, Україна*

**Анотація.** Подано методику удосконалення навчання вищої математики студентів будівельних ВНЗ з використанням професійно-орієнтованих задач на прикладі аналітичної геометрії. Запропоновано методику формування професійної компетентності студентів інженерно-будівельних ВНЗ з використання семантичного конспекту і схем орієнтування при розв'язанні професійно-спрямованих задач.

***Ключові слова:*** *вища математика, аналітична геометрія, професійно-спрямовані задачі, будівельні ВНЗ, діяльнісний підхід, схеми орієнтування.*

**Вступ.** Основна мета вищої освіти у сфері будівництва і архітектури полягає в підготовці кваліфікованого компетентного інженера, конкурентоспроможного на ринку праці, фахівця, який вільно володіє професією, орієнтується в суміжних галузях діяльності та засвідчує готовність до постійного професійного зростання, соціальної й професійної мобільності.

Кожна дисципліна в системі вищої освіти у сфері будівництва і архітектури спроможна зробити внесок у підвищення її якості. Важливу роль у цьому відіграє математика як універсальна міждисциплінарна мова для опису будівельних та архітектурних об'єктів, а також процесів, пов'язаних з будівництвом. Основною метою при навчанні математики є формування у студентів вмінь моделювати такі процеси та явища, з якими вони зустрінуться у своїй професійній діяльності.

Одним з найважливіших розділів курсу вищої математики при навчанні бакалаврів архітектурно-будівельних напрямів підготовки є аналітична геометрія, тому що комплексне проектування будівельних та архітектурних об'єктів дуже близько пов'язано з аналітичним описом їх форми. Також з аналітичною геометрією пов'язані задачі моделювання будівельних процесів та деякі задачі оптимізації. Тому формування компетентностей у галузі аналітичної геометрії є необхідною вимогою професіоналізму майбутнього інженера-будівельника.

**Короткий огляд публікацій за темою.** Питання про формування професійної компетентності при вивченні математики у вищій інженерній школі розглядались у працях таких вітчизняних вчених, як К.В. Власенко, А.Я. Дутка, О.Г. Євсєєва [3], В.І. Клочко, Т.В. Крилова, В.Г. Моторіна, Л.І. Нічуовська, В.А. Петрук, О.І. Скафа, Н.А. Тарасенкова, П.А. Стеблянко та ін. Питання формування математичних компетентностей студентів ВНЗ у навчанні математичних дисциплін, розглянута у працях О.Ю. Беляніної, С.А. Ракова, С.І. Федорова та ін.

Нами розглянуто реалізацію компетентнісного підходу на заняттях з теорії ймовірностей і математичної статистики для студентів будівельних ВНЗ [1].

Загальні питання щодо використання професійно-спрямованих задач з вищої математики для формування професійної компетенції інженера-будівельника розглянуто в роботі [2].

**Мета.** Основною метою статті є опис методики розв'язування професійно-спрямованих задач з аналітичної геометрії з використанням схем орієнтування з метою формування професійних компетентностей студентів архітектурно-будівельних напрямів підготовки.

**Матеріали і методи**. На даний момент існують три основні підходи до розвитку вищої освіти. Перший з них – знаннєвий підхід, де домінують знання, які студенти здобувають у вищій школі. Другий підхід називається діяльнісним. Для нього важливі питання організації навчання, те, як студенти навчаються, що засвоюють, як побудована їхня навчальна діяльність. Третій підхід називається компетентнісним. Він спрямовує навчальний процес на формування та розвиток базових і предметних компетентностей (знань, умінь, навичок, ставлень тощо), якими повинні володіти студенти після закінчення навчання у ВНЗ.

Діяльнісний і компетентнісний підходи зміщують акценти з процесу накопичення нормативних знань, умінь і навичок у площину формування й розвитку у студентів здатності практично діяти та творчо застосовувати набуті знання й досвід у професійній сфері. При цьому у фахівця формується висока готовність до успішної професійної діяльності. За такої концептуальної схеми викладачі й студенти апріорі скеровані на особистісно орієнтовану та діяльнісну модель навчання.

Отже, традиційні методи навчання аналітичної геометрії у будівельних ВНЗ не можуть реалізувати цілі з формування у студентів вмінь моделювати процеси та явища, пов'язані з їх майбутньою професійною ді-

яльністю. У студентів дуже низька мотивація до вивчення математики, вони не усвідомлюють, де і як будуть використовувати свої знання.

Методики навчання, що основані на використанні схем орієнтування, дозволяють досягнути результатів більш високої якості, в більш короткі терміни, з меншими витратами зусиль і матеріально-фінансових ресурсів. Основу цих методик навчання складають опора на психологічну закономірність засвоєння знань, згідно з якою знання формуються не до, а в процесі їх практичного застосування, а також на спеціально розроблені семантичні конспекти. Для навчання математики таки методики уперше застосовані О.Г. Євсеєвою, для навчання студентів будівельних ВНЗ вони раніше не використовувалися.

**Результати та їх обміркування.** Ми пропонуємо для підвищення рівня професійної компетентності студентів архітектурно-будівельних напрямів навчання на заняттях аналітичної геометрії курсу вищої математики використовувати систему спеціально підібраних професійно-орієнтованих задач, що розв'язуються на засадах діяльнісного підходу. Під професійно-орієнтованою задачею [3] у навчанні математики студентів ВТНЗ мається на увазі математична задача, що оперує з об'єктами професійної діяльності і орієнтована на формування способу дій майбутньої професійної діяльності фахівців.

Аналіз задач, що виникають у професійній діяльності інженерів-будівників дає змогу окреслити коло тих професійних компетентностей, що мають бути сформовані. Так, на необхідність вивчення розділу "Аналітична геометрія на площині" курсу вищої математики для майбутнього фахівця архітектурно-будівельних напрямів підготовки вказує наступна задача.

Задача. Між пунктами *A* та *B* по прямій проходить автострада. На плані місцевості ці пункти мають координати (1; 5) та (13; 14) (розміри у км, система координат прямокутна). Об'єкт *C* з координатами (7; 7) у тієї ж самій системі координат потрібно з'єднати найкоротшим шляхом з цією автострадою. Знайти на автостраді точку входження в неї дороги та довжину дороги.

При розв'язанні цієї задачі формуються наступні вміння:

1) знаходити рівняння прямої на площині, що проходить через дві задані точки;

2) знаходити рівняння прямої, що перпендикулярна прямій, яка задана рівнянням з кутовим коефіцієнтом;

3) знаходити координати точки, де перетинаються дві прямі, що задані рівняннями з кутовим коефіцієнтом;

4) знаходити довжину відрізка на площині, якщо відомі його координати.

Приведена задача буде найбільш актуальною для студентів напрямів підготовки 1.070106 "Автомобільний транспорт" спеціальності "Автомобілі та автомобільне господарство" та 6.060101 "Будівництво" спеціальності "Автомобільні дороги та аеродроми". Для студентів цих напрямів підготовки одним з елементів професійної компетентності є розв'язання задач, пов'язаних розрахунками схем доріг та аеродромів.

Отже, до складу математичних компетентностей, необхідних для формування описаної професійної компетентності фахівців напряму підготовки «Автомобілі та аеродроми», входять нагадані вище вміння 1-4.

Ми пропонуємо розв'язувати професійно-орієнтовані задачі у курсі вищої математики у архітектурно-будівельному ВНЗ за методикою, що спирається на розроблену О. Г. Євсеєвою діяльнісно-орієнтовану технологію навчання вищої математики студентів ВТНЗ [3]. Етапами розв'язання таких задач є:

1) складання математичної моделі об'єкта професійної діяльності, про який йдеться мова у задачі;

2) складання схеми орієнтування: визначення опорних знань і дій, необхідних для розв'язання;

3) визначення необхідних фрагментів семантичного конспекту з математики та предметної галузі;

4) виконання дій з розв'язання задачі;

5) аналіз отриманого розв'язку.

Під схемами орієнтування ми розуміємо схему, що містить процедуру виконання орієнтувальної частини діяльності з розв'язування задачі і складається з загального орієнтування і орієнтування на виконання. У цій схемі на етапі загального орієнтування визначаються об'єкти і їх характеристики, які надані в умові задачі, з'ясовується, що треба знайти. Крім того визначаються декларативні знання (означення, властивості, теореми, ознаки, умови), необхідні для розв'язання. На етапі орієнтування на виконання з'ясовується, які дії треба виконати, щоб розв'язати задачу, і які процедурні знання (формули та алгоритми) для цього необхідні. Схема орієнтування містить в собі всю цю інформацію. Працюючи за цими схемами, студент наочно бачить склад своєї діяльності, більш ефективно засвоює зміст навчання за допомогою механізму мимовільного запам'ятовування згідно з психологічною закономірністю засвоєння знань, яка полягає в тому, що знання формуються не до, а в процесі їх практичного застосування [3].

Складемо математичну модель об'єкта приведеної задачі на основі даних, що є в її умові. Нам задані координати трьох точок *A*, *B* та *C* на площині у прямокутній системі координат. Відомо, що ці точки не лежать на одній прямій. Потрібно знайти довжину відрізка *CD*, який характеризується наступними властивостями:

1) відрізок *CD* перетинає відрізок *AB* у точці *D*;

2) відрізок *CD* є найкоротшим зі всіх відрізків, для яких виконується властивість 1).

Також необхідно знайти координати точки *D*.

З курсу шкільної математики відомо, що відрізок *CD*, для якого виконуються властивості 1) – 2), буде перпендикуляром до відрізка *AB*. Схематично відрізки *AB* та *CD* показані на рисунку 1.

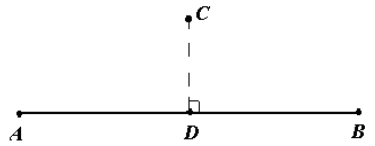



**Рис.1.**

Схему орієнтування до задачі наведена у таблиці 1. У цій схемі у дужках подані посилання на висловлю-

вання семантичного конспекту [3] з аналітичної геометрії (СК) та з елементарної математики (СК$^{м}$). Семантичний конспект є повним набором знань певної предметної галузі, поданих у вигляді висловлювань, що отримали назву семантичних фактів. Кожне висловлювання містить завершену думку, яка передає означення, властивість, теорему, позначення, символьний вигляд понять тощо. Семантичні факти мають подвійну нумерацію, яка містить номер розділу в конспекті та номер висловлювання у розділі. Кожне висловлювання містить посилання на висловлювання, з якими воно пов'язане, на які спирається.

Таблиця 1

**Схема орієнтування задачі 1**

| Загальне орієнтування | |
|---|---|
| Що дано? | 1. Три точки *A*, *B* та *C* на площині.<br>2. Координати цих точок.<br>3. Відрізок *CD* є перпендикуляром до відрізку *AB*.<br>4. Відрізок *CD* перетинає відрізок *AB* у точці *D*. |
| Що треба знайти? | 1. Довжину відрізка *CD*.<br>2. Координати точки *D*. |
| Що треба знати? | 1. Означення рівняння прямої з кутовим коефіцієнтом. (СК.2.7)<br>2. Ознаку перпендикулярності прямих на площині. (СК.3.3)<br>3. Означення довжини відрізку на площині.(СК$^{м}$.4.2)<br>4. Означення точки перетину двох прямих на площині. (СК.3.5) |
| Орієнтування на виконання | |
| Які дії треба виконати? | 1. Знайти рівняння з кутовим коефіцієнтом для прямої *AB*. (СК.2.3; СК.2.7; СК.2.10).<br>2. Скласти рівняння з кутовим коефіцієнтом для прямої *CD*. (СК.2.7; СК.2.8).<br>3. Знайти координати точки *D*.<br>4. Знайти довжину відрізка *CD*. (СК$^{м}$.4.1). |
| Які формули необхідні? | 1. Загальне рівняння прямої на площині у символьному вигляді. (СК.2.3).<br>2. Рівняння прямої, що проходить через дві задані точки на площині. (СК.2.10)<br>3. Рівняння прямої, що проходить через задану точку з відомим кутовим коефіцієнтом (СК.2.11)<br>4. Рівняння прямої з кутовим коефіцієнтом у символьному вигляді. (СК.2.7).<br>5. Умова перпендикулярності двох прямих на площині, які задані рівняннями з кутовими коефіцієнтами у символьному вигляді. (СК.3.4).<br>6. Алгоритм знаходження координат точки перетину двох непаралельних прямих на площині. (СК.3.6; СК.3.7)<br>7. Формула знаходження довжини відрізка за заданими координатами його кінців. (СК$^{м}$.4.1). |

Для розв'язання наведеної задачі необхідні такі висловлювання семантичного конспекту:

***СК$^{м}$.4.1.*** *Відстань між двома точками A та B на площині, які мають координати* $(x_A;\, y_A)$ *та* $(x_B;\, y_B)$ *відповідно, знаходиться за формулою:*

$$AB = \sqrt{(x_B - x_A)^2 + (y_B - y_A)^2}\,. \textbf{(СК}^{м}\textbf{.3.16)}$$

***СК$^{м}$.4.2.*** *Довжиною відрізку на площині називають відстань між точками, що є кінцями відрізка. (* ***СК$^{м}$.4.1.)***

***СК.2.3.*** *Рівняння Ax + By + C = 0, де A, B та C – деякі дійсні числа, при цьому хоча б одно з чисел A чи B не дорівнює нулю, називається загальним рівнянням прямої на площині. (****СК$^{м}$.1.1; СК.2.1; СК.2.2)***

***СК.2.7.*** *Рівняння у вигляді y = kx + b, де k та b – деякі дійсні числа, називається рівнянням прямої на площині з кутовим коефіцієнтом. (****СК$^{м}$.1.1; СК.2.1; СК.2.2)***

***СК.2.8.*** *Число k у рівнянні прямої з кутовим коефіцієнтом y=kx + b називають кутовим коефіцієнтом. (****СК$^{м}$.1.1; СК.2.7)***

***СК.2.10.*** *Загальне рівняння прямої, яка проходить через точки A та B, що мають координати* $(x_A;\, y_A)$ *та* $(x_B;\, y_B)$ *відповідно, можна знайти за формулою:*

$$\frac{x - x_A}{x_B - x_A} = \frac{y - y_A}{y_B - y_A}. \textbf{(СК}^{м}\textbf{.1.1; СК.2.3)}$$

***СК.2.11.*** *Загальне рівняння прямої, яка проходить через точку A, що має координати* $(x_A;\, y_A)$*, з відомим кутовим коефіцієнтом* ***k****, можна знайти за формулою:*

$$y - y_A = k \cdot (x - x_A). \textbf{(СК}^{м}\textbf{.1.1; СК.2.3; СК.2.9)}$$

***СК.3.3.*** *Умова перпендикулярності прямих на площині: дві прямі на площині, що задані рівняннями з кутовим коефіцієнтом, є перпендикулярними тоді і тільки тоді, коли їх кутові коефіцієнти є взаємно оберненими та протилежними за знаком числами. (****СК$^{м}$.1.1; СК$^{м}$.1.20; СК.2.7; СК.2.9)***

***СК.3.4.*** *Умова перпендикулярності прямих на площині у символьному вигляді: прямі* $l_1$ *та* $l_2$ *на площині, що задані рівняннями* $y = k_1x + b_1$ *та* $y = k_2x + b_2$ *відповідно, є перпендикулярними тоді і тільки тоді, коли для їх кутових коефіцієнтів* $k_1$ *та* $k_2$ *виконується:*

$$k_2 = -\frac{1}{k_1}. \textbf{(СК}^{м}\textbf{.1.1; СК}^{м}\textbf{.1.2; СК}^{м}\textbf{.1.20; СК.2.7; СК.2.9)}$$

***СК.3.5.*** *Точкою перетину двох прямих, що перетинаються, називається точка, яка лежить на кожній з прямих.(****СК$^{м}$.1.1; СК$^{м}$.1.5)***

***СК.3.6.*** *Координати точки перетину двох прямих, що перетинаються, на площині є розв'язком системи рівнянь, яка складена з рівнянь цих прямих. (****СК$^{м}$.1.1; СК$^{м}$.1.5; СК$^{м}$.11.16; СК.3.5)***

***СК.3.7.*** *Координати точки перетину двох прямих* $l_1$ *та* $l_2$*,що перетинаються та задані рівняннями* $y = k_1x + b_1$ *та* $y = k_2x + b_2$ *відповідно, є розв'язком системи рівнянь:*

$$\begin{cases} y = k_1x + b_1; \\ y = k_2x + b_2. \end{cases}$$

***(СК$^{м}$.1.1; СК$^{м}$.1.2; СК$^{м}$.1.5; СК$^{м}$.11.16; СК.2.7; СК.3.5; С.3.6)***

Наведені висловлювання, фактично, є опорними знаннями, необхідними для розв'язання задачі. Виконаємо дії, за допомогою опорних знань:

1. Знайдемо рівняння прямої *AB*, як прямої, що проходить через дві задані точки за формулою СК.2.10. Маємо:

$$\frac{x - x_A}{x_B - x_A} = \frac{y - y_A}{y_B - y_A} \Rightarrow \frac{x-1}{12} = \frac{y-5}{9}.$$

Приведемо це рівняння до вигляду рівняння прямої з кутовим коефіцієнтом (СК.2.7***)***. Для цього виразимо змінну *y* через *x*, отримаємо: $y = \frac{3}{4}x + \frac{17}{4}$. Кутовий коефіцієнт прямої *AB* дорівнює:

$$k_{AB} = \frac{3}{4}.$$

2. Складемо рівняння прямої *CD*, як рівняння прямої, що проходить через задану точку з відомим

кутовим коефіцієнтом. Кутовий коефіцієнт перпендикуляра *CD* до прямої *AB* визначимо з умови перпендикулярності прямих *CD* і *AB* на площині (СК.3.4). Він дорівнює:

$$k_{CD} = -\frac{1}{k_{AB}} = -\frac{1}{3/4} = -\frac{4}{3}.$$

Тоді рівняння прямої CD, яка проходить через точку *C*(7; 7) і має кутовий коефіцієнт $k_{CD}$, знаходимо за формулою СК.2.11. Отримаємо:

$$y - y_C = k_{CD} \cdot (x - x_C) \Rightarrow y - 7 = -\frac{4}{3}(x - 7).$$

Після перетворень рівняння прямої *CD* буде мати вигляд: $y = -\frac{4}{3}x + \frac{49}{3}$.

3. Знайдемо координати точки *D*, що є точкою перетину прямих *AB* та *CD*. Для цього потрібно розв'язати систему, що складено з рівнянь цих прямих. Це є система лінійних алгебраїчних рівнянь:

$$\begin{cases} y = \frac{3}{4}x + \frac{17}{4}; \\ y = -\frac{4}{3}x + \frac{49}{3}. \end{cases} \qquad (1)$$

Прирівнюючи праві частини рівнянь у системі (1), отримуємо:

$$\frac{3}{4}x + \frac{17}{4} = -\frac{4}{3}x + \frac{49}{3}.$$

Звідки $x = \frac{145}{25} = 5{,}8$. Підставимо це значення у будь-яке рівняння системи (1), наприклад, у перше, знаходимо, що $y = \frac{3}{4} \cdot 5{,}8 + \frac{17}{4} = 4{,}35 + 4{,}25 = 8{,}6 \cdot$

Отже, точка *D* має координати (5,8; 8,6).

4. Знайдемо довжину дороги *L* як відстань між точками *C* і *D* за формулою СК$^{м}$.4.1, одержуємо:

$$L = CD = \sqrt{(x_D - x_C)^2 + (y_D - y_C)^2} =$$
$$\sqrt{(5{,}8-7)^2 + (8{,}6-7)^2} = \sqrt{1{,}44 + 2{,}56} = \sqrt{4} = 2 \text{ (км)}.$$

*Відповідь*: точка входження найкоротшої дороги до автостради має координати (5,8; 8,6); довжина дороги дорівнює 2 км.

**Висновки.** Використання схем орієнтування є дуже потужним засобом підвищення ефективності навчання математики студентів архітектурно-будівельних напрямів підготовки. Розв'язання професійно-спрямованих задач за допомогою схем орієнтування у навчальній діяльності студентів з вищої математики не тільки уможливлює опанування студентами навчальних дій, що є необхідними для роботи за фахом та для науковій діяльності, та ще й сприяє підвищенню мотивації до вивчення вищої математики. Таким чином, у студентів формується професійна компетентність, яка відповідає обраному фаху.

## ЛІТЕРАТУРА
## (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Галибина Н.А. Реализация компетентностного подхода на занятиях по теории вероятностей и математической статистике для студентов строительных ВУЗов / Н.А. Галибина // Збірник науково-методичних робіт. – Вип.8. – Донецьк: РВВ ДонНТУ, 2013. – 33-40 с.

*Galibina N.A. Realizatsiya kompetentnostnogo podkhoda na zanyatiyakh po teorii veroyatnostey i matematicheskoy statistike dlya studentov stroitelnykh VUZov [The realization of the competence-based approach at lessons in Theory of probability and Statistics for students of Building Institutes] / N.A. Galibina // Zbirnik naukovo-metodichnih robit. – Vip.8. – Donetsk: RVV DonNTU, 2013. – 33-40 s.*

2. Галибина Н.А., Евсеева Е.Г. Профессионально-направленные задачи по аналитической геометрии как средство формирования профессиональной компетентности инженера-строителя / Н.А. Галибина, Е.Г. Евсеева // Тезисы докладов 8-й международной конференции по геометрии, топологии и преподаванию геометрии. – Черкассы: ЧНТУ, 2013. – 67-68 с.

*Galibina N.A., Yevseieva Ye.G. Professionalno-naprav-lennyye zadachi po analiticheskoy geometrii kak sredstvo formirovaniya professionalnoy kompetentnosti inzhenera-stroitelya [Professionally oriented problems in Analytic Geometry as the instrument of the professional competence forming of an engineer-builder] / N.A. Galibina, Ye.G. Yevseieva // Tezisy dokladov 8-y mezhdunarodnoy konferentsii po geometrii, topologii i prepodavaniyu geometrii. – Cherkassy: ChNTU, 2013. – 67-68 s.*

3. Євсеєва О.Г. Теоретико-методичні основи діяльнісного підходу до навчання математики студентів вищих технічних закладів освіти: монографія / О.Г. Євсеєва. – Донецьк: ДонНТУ, 2012. – 455 с.

*Yevseieva O.G. Teoretiko-metodichni osnovi diyalnisnogo pidkhodu do navchannya matematiki studentiv vishchikh tekhnichnikh zakladiv osviti: monografiya [Theoretical and methodical footing of the activity-based approach in teaching Mathematics for students of higher education institutes: monograph]/ O.G. Yevseieva. – Donetsk: DonNTU, 2012. – 455 s.*

**Galibina N.A., Yevsyeyeva E.G. The methodology of using the orientation schemes in the process of teaching the Analytic Geometry for students of Building Institutes**

**Abstract**. The methodology of the teaching Higher Mathematics for students of building directions of training by solving the professionally oriented problems with the use of the orientation schemes by the example of Analytic Geometry is given in the work. The professionally oriented problem in the Mathematics teaching means a mathematical problem which deals with the objects of professional activity and it is oriented on the forming of the activity methods of the future professional activity of specialists. The example of the professionally oriented problem in Analytic Geometry which promotes the professional competence forming for students of Building Institutes is considered. The stages of solving the professionally oriented problems are described. The solving process begins with the mathematical model compiling of the professional activity object at issue the problem. The second stage is the orientation scheme compiling. The third stage of solving consists in the determination of the semantic synopsis fragments in Mathematics and adjoining subject fields. The fourth stage consists in the realization of the problem solving. And the fifth stage consists in the analysis the result which is obtained. The orientation scheme means the scheme which describes the accomplishment procedure of the oriented part of the solving problem activity and it consists in the general orientation and the accomplishment orientation. In this scheme the knowledge and actions which are necessary to solve the problem are described. Another important element of the author's system is the semantic synopsis which includes the full set of knowledge in some subject field represented in the form of statements

which are called the semantic facts. Using the proposed system allows to raise the effectiveness of the professional competence forming the builder engineer during the process of teaching Higher Mathematics.

***Keywords:*** *Higher Mathematics, Analytic Geometry, professionally oriented problems, Building Institutes, activity-based approach, the orientation schemes.*

**Галибина Н.А., Евсеева Е.Г. Методика использования схем ориентирования для решения профессионально-ориентированных задач по аналитической геометрии**

**Аннотация**. Представлена методика обучения высшей математике студентов строительных направлений подготовки путём решения профессионально-ориентированных задач с использованием схем ориентирования на примере аналитической геометрии. Под профессионально-ориентированной задачей понимается математическая задача, которая оперирует с объектами профессиональной деятельности и ориентирована на формирование способа действий будущей профессиональной деятельности специалистов. Рассмотрен пример профессионально-ориентированной задачи по аналитической геометрии, которая способствует формированию профессиональной компетентности у студентов архитектурно-строительных направлений подготовки. Описаны этапы решения профессионально-ориентированных задач. Процесс решения начинается с составления математической модели объекта профессиональной деятельности, о котором идет речь в задаче. Вторым этапом является составление схемы ориентирования. Третий этап решения заключается в определении фрагментов семантического конспекта по математике и смежным предметным областям. Четвёртый этап состоит в выполнении действий по решению задачи. И последний пятый этап состоит в анализе полученного результата. Под схемой ориентирования понимается схема, которая описывает процедуру выполнения ориентировочной части деятельности по решению задачи и состоит из общего ориентирования и ориентирования на выполнение. В этой схеме описаны необходимые для решения задачи знания и действия. Еще одним важным элементом авторской методики является семантический конспект, который представляет собой полный набор знаний предметной области, представленных в виде высказываний, получивших название семантических фактов. Использование предложенной методики позволяет повысить эффективность формирования профессиональной компетентности инженера-строителя в процессе обучения высшей математике.

***Ключевые слова:*** *высшая математика, аналитическая геометрия, профессионально направленные задачи, строительные ВУЗы, деятельностный подход, схемы ориентирования.*

***Дермельова К.О.*** [1]

## Соціалізація особистості в епоху глобалізації та універсалізації

[1] *Дермельова Катерина Олегівна, аспірант кафедри теорії та методики професійної освіти Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди, м. Харків, Україна*

**Анотація.** У статті йдеться про підходи до соціалізації як до виняткового чинника формування особистості. Розкрито сутність поняття "соціалізація" та схарактеризовано аспекти дослідження цього феномену в різних галузях науки. Доведено, що в епоху глобалізації та універсалізації освітніх систем, соціалізацію можна розглядати як комплекс суспільно значущих якостей людини, що інтегрують її в соціум.

***Ключові слова:*** *соціалізація, універсалізація, глобалізація, освіта, суспільство, соціум, взаємодія.*

Прискорені темпи розвитку цивілізації і ходу історичних процесів поставили питання про неминучість глобальних взаємин, про їх поглибленні, зміцненні та ліквідацію ізоляції країн і народів. Загальний взаємозв'язок, взаємозумовленість є закономірністю вкрай складних і суперечливих процесів глобалізації.

Формується глобальна наука, чому сприяють міжнародні академічні обміни, розвиток світової академічної інфраструктури (інтернаціональні форуми, журнали, видавництва). Педагогіка серед інших наук, і як система теоретичного знання, і як суспільний інститут, стає глобальною [2, с. 23 – 24].

Глобалізація сьогодні є важливою проблемою для вищої освіти, бо від адекватного впровадження в процес утворення складових елементів глобалізації залежить сама модель майбутньої системи освіти, рівень кваліфікації трудових ресурсів. Проблеми адаптації наукових та освітніх сфер до процесів глобалізації вимагають підвищеної уваги з різних причин. Перш за все тому, що саме в цих сферах створюються і передаються наступним поколінням не тільки нові знання і нові технології, а й нові механізми і способи організації тих чи інших форм діяльності людей.

Вища освіта є найважливішим соціальним інститутом, функціонуючим з метою задоволення суспільних потреб, і тому жваво реагує на внутрішні та зовнішні зміни і процеси. Постійно зростаюча потреба в універсальних кадрах фахівців, які отримують професійну підготовку в національних вузах призводить до того, що зміст національних систем вищої освіти природно прагне до так званих "світових стандартів", що виробляються світовою наукою і технікою. Процеси глобалізації також вимагають від вищої освіти нової цільової орієнтації, що враховує потреби у міжнародній солідарності.

В умовах глобалізації неминуча універсалізація змісту й технологій освіти, яку неможливо зупинити враховуючи розвиток випереджального становлення світових інформаційних і комунікаційних систем. Відбувається інтернаціоналізація вищої освіти, яка поступово набуває рис якісно нового етапу – інтеграції, усебічного зближення національних освітніх систем, їхнього взаємодоповнення. Перетворення вищої освіти в світову соціальну систему характеризується без-

ліччю взаємопов'язаних елементів різного рівня і характеру.

Практика показує, що підготовка кваліфікованих фахівців у вищих навчальних закладах можлива лише за умови випереджального становлення особистості, яка формується в процесі соціалізації.

Соціалізація індивіда є магістральним шляхом формування особистості, основою її подальшого розвитку та самовдосконалення.

Метою статті є визначення сутності соціалізації особистості в контексті універсалізації та глобалізації світових процесів.

Уперше поняття "соціалізація" з'явилося наприкінці XIX ст. в американській та французькій соціології, зокрема в роботах американського соціолога Ф. Гіддінгса та французького соціолога Г.Тарда [4, с. 6]. За Г. Тардом, основним процесом взаємодії свідомості окремої людини з існуючими віруваннями, переконаннями, розуміннями бажань і намірів, які породжені суспільством, є соціалізація. Учений зауважував, що головним механізмом соціалізації (входження людини у суспільство) є наслідування, що регулюється суспільством через систему освіти (навчання і виховання), сім'ю, громадську думку й інші соціальні інститути. Г.Тард у соціалізації вбачав не лише стабілізуючий суспільний механізм і можливості забезпечення розвитку суспільства. Завдання освіти і виховання полягає у створенні передумов та умов для розвитку творчості людини, яка виникає в її індивідуальній свідомості як процес взаємодії людей у суспільстві [4]. Погляди Г. Тарда позначилися на розумінні процесу соціалізації відомим соціологом із США Ф. Гіддінгсом. На думку деяких учених, Ф. Гіддінгс уперше ввів поняття "соціалізація". Він наголошував, що соціалізація як процес розвитку соціальної природи чи характеру людини відбувається як у результаті стихійного впливу соціуму, так і завдяки впливам суспільства відповідно до "свідомих планів". Результатом соціалізації, вважав учений, має стати "плюралістична поведінка", яка забезпечує взаєморозуміння та комунікацію людей і відповідає запитам суспільства ("соціальному розуму", під яким розуміється суспільна свідомість) [7].

Сучасне розуміння соціалізації як процесу перетворення людини на особистість у результаті засвоєння нею суспільних норм та інтеграції в соціальні інститути дав Т. Парсонс. На його думку, витоком процесу соціалізації особистості є набуття нею самосвідомості та свідомості. Наслідком соціалізації є структурування сфери свідомості особистості під інформаційним впливом інституційованого соціального середовища. Так, вчений писав, "що основний характер структури окремої особистості склався у процесі соціалізації на основі структури систем соціальних об'єктів, з якими вона мала зв'язок протягом свого життя, включаючи, звичайно, культурні цінності й норми, інституційовані в цих системах" [5, с. 27]. Схожої позиції дотримуються представники біхевіоризму Б. Скіннер та Дж. Доллард, які вважали, що становлення особистості відбувається у процесі научання людиною соціальним нормам. Ч. Кулі та Дж. Мід вважали, що одним із механізмів соціалізації є модель "міжособового спілкування", згідно з якою індивід, дивлячись на себе очима інших людей, засвоює в результаті безлічі інтеракцій правила співжиття. Ж. Піаже та Л. Колберг запропонували"когнітивну" модель соціалізації, що зводиться до розвитку свідомості й самосвідомості дитини у процесі оволодіння образним та абстрактним мисленням. Соціалізація полягає у створенні у свідомості зразків когнітивних схем, які індивід адаптує до нового досвіду за допомогою механізму "рівноваги". А. Маслоу та К. Роджерс розглядають прагнення індивіда до самоактуалізації як рушійну силу соціалізації. Ф. Боаста, В. Малиновський вважали, що суть соціалізації у передаванні культурної спадщини. Згідно з теорією психоаналізу З. Фрейда, соціалізація полягає у приборканні вроджених інстинктів, виявлення яких суперечить цивілізованому способу життя, шляхом інтеріоризації соціальних регламентів. За еволюційною теорією Е. Еріксона, процес соціалізації – це подолання індивідом критичних ситуацій на життєвому шляху. У концепції М. Лукашевича поєднані поняття соціалізації та соціальної адаптації. На його думку, соціалізація людини відбувається в результаті взаємодії з навколишнім середовищем протягом життя шляхом адаптацій, що змінюють одна одну в кожній сфері життєдіяльності.

Сучасна наука розглядає процес соціалізації особистості в онтогенезі у філософському (С. Батенін, Г. Батищев, Б. Гершунський, Я. Глинський, М. Каган, В. Орлов, В. Шепель), соціально-психологічному (В. Абраменкова, І. Бех, Л. Божович, Л. Виготський, Д. Ельконін, О. Кононко, О. Леонтьєв, Т. Піроженко та ін.), соціально-педагогічному вимірах (І. Звєрева, А. Капська, О. Караман, Л. Міщик, А. Мудрик, С. Савченко, С. Харченко та ін.).

Різні аспекти проблеми соціалізації учнівської молоді досліджуються здебільшого в контексті проблематики соціальної педагогіки (О. Карпенко, Н. Лавриченко, Н. Огренич, Л. Пінчук, О. Якуба та ін.).

Більшість дослідників визначають поняття соціалізації як сукупність соціальних процесів, завдяки яким індивід відтворює певну систему знань, норм, цінностей і функціонує як повноцінний член суспільства. Слід зазначити, що ряд сучасних вчених, таких як М. Галагузова, А. Іванов, І. Ліпский, Л. Мардахаєв вважають, що соціалізацію в соціально-педагогічному розумінні необхідно розглядати як процес соціального впливу на особистість під впливом стихійних, як процес соціального впливу на особистість під впливом стихійних, відносно регульованих і цілеспрямованих умов, з метою засвоєння суспільних норм, цінностей, значень, суспільно і особистіснозначущих якостей, способів поведінки, що дозволяють виявити свої індивідуальні особливості та можливості, а також використовувати їх в навколишньому середовищі.

Дослідник Т. Шибутані визначає соціалізацію як процес, за допомогою якого люди навчаються ефективно брати участь в соціальних групах. Особистість соціалізована, коли вона здатна брати участь в узгоджених діях на основі конвенціональних норм [6].

Є. Змановська зазначає, що соціалізація – це процес поступового інтегрування індивіда в соціум за допомогою пізнання, присвоєння та прийняття суспільнозначущих відносин, значень і норм [3].

Соціалізація особистості передбачає, що об'єктом дослідження є не одне або декілька, а весь комплекс суспільнозначущих якостей людини в їх тісній єдності і взаємодії. Вони охоплюють усю сукупність рис свідомості і поведінки: знання, переконання, працелюбність, культуру, вихованість, прагнення жити за законами краси, фізичну підготовку тощо. Важливе значення має подолання пережитків минулого у свідомості та поведінці людей.

Особистість є причиною і наслідком усіх змін у суспільстві. Вона водночас виступає об'єктом і суб'єктом соціальних відносин, соціального розвитку. Перше обумовлено прагненням бути належним до соціуму, а друге – прагненням активно взаємодіяти з ним, змінювати його у відповідності до своїх уявлень, шляхом виявлення творчої індивідуальності в процесі опанування соціальних норм і функцій, здійснення різноманітних видів діяльності.

Соціалізація включає три взаємопов'язані процеси: 1) соціальна адаптація – це активне пристосування до умов середовища за допомогою засвоєння / асиміляції зовнішніх вимог і зміни / акомодації власних реакцій; 2) індивідуалізація – активне пристосування особистості до власних особливостей у формі самопізнання, самоприйняття та самореалізації; 3) соціально-психологічна інтеграція (поступове ускладнення, впорядкованість і узгодження інтрапсихічних компонентів і функцій відповідно до вимог соціальної реальності.

Виділяються три сфери, в яких здійснюється соціалізація особистості: діяльність, спілкування та розвиток самосвідомості.

У процесі засвоєння змісту діяльності та її різноманітних видів, відбувається орієнтування індивіда здійснюється вибір головного, пріоритетного напряму, формуються особистісні змісти діяльності, відносин. Одночасно відбувається розширення контактів людини з іншими людьми. Крім того, в процесі соціалізації відбувається становлення в людині образу "Я", формується його ідентичність.

Якщо розглядати соціалізацію індивіда як процес його інтеграції до складу певної соціальної спільноти, то можна виділити певні рівні такої інтеграції, а саме: об'єктивну (соціально-економічну), в результаті якої людина обіймає певну позицію, положення в структурі спільноти; функціональну, що обумовлює виконання людиною певних функцій, ролей; нормативну, що визначає готовність людини діяти певним чином для досягнення власних цілей, узгоджених з цілями діяльності спільноти; міжособистісну, що визначає ставлення оточення до індивіда, оцінку його взаємодії з ним.

Процес соціалізації здійснюється різноманітними формами навчання, які завжди задіяні в комплексі. Серед основних форм навчання можна виділити: навчання закріпленням (закріплення здійснюється шляхом застосування системи заохочень і покарань), навчання через спостереження (спостереження і наслідування старших). Існують так само різні агенти соціалізації, такі як сім'я, школа, однолітки, засоби масової інформації [1, с. 30 – 31].

Особистість соціалізується упродовж усього життя. Періодом найбільш інтенсивної соціалізації є дитинство, але й доросла людина змушена адаптуватися до мінливих соціальних цінностей – при переході з одного соціального середовища в інше (зміна статусу, зміна місця проживання, роботи, супроводжується зміною кола спілкування), до нових ролей – при вступі в шлюб, народження дітей тощо.

Соціалізація особистості органічно включає в себе передачу соціального досвіду людства, тому спадковість, збереження і засвоєння традицій невід'ємне від повсякденного життя. З їхньою допомогою нові покоління залучаються до вирішення економічних, соціальних, політичних і духовних проблем суспільства.

Соціалізація особистості пов'язана з трудовою, суспільно-політичною та пізнавальною діяльністю людини. Недостатньо просто володіти знаннями, їх ще треба перетворити у переконання, які відображаються в діях особистості. У сучасних умовах процес соціалізації висуває нові вимоги щодо духовного вигляду, переконань і дій людей. Це зумовлено тим, що кардинальні завдання соціально-економічного, політичного та духовного відродження можуть бути посильні лише людям високоосвіченим, висококваліфікованим, тим які свідомо беруть участь у втіленні їх у життя. Тільки людина, глибоко переконана в необхідності намічених перетворень, може бути активною, дієвою силою історичного процесу.

Процес соціалізації особистості вимагає постійного вдосконалення засобів здійснення. Вони потребують оновлення, щоденного пошуку, конкретизуючого і уточнюючого місце і відповідальність людини при вирішенні як громадських, так і особистих проблем. Цей процес передбачає подолання негативних явищ у свідомості і поведінці людей.

Соціалізація особистості відбувається в умовах взаємодії світової та національної культур. І хоча загальнолюдські мотиви визнані провідними в структурі суспільної свідомості і поведінки, вплив національних особливостей виявляється вирішальним фактором, який багато в чому визначає напрям громадських і політичних рухів. Феномен національного у процесі соціалізації поставив питання щодо пошуку нових резервів його поєднання з загальнолюдськими цінностями, привів до необхідності більш глибокого розуміння соціально-психологічних мотивів визнання його особливого місця в суспільному житті кожного народу, кожної нації й національності та кожного окремого їх представника.

**ЛІТЕРАТУРА**
**(REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)**

1. Волков Ю.Г. Социология: Элементарный курс: Учеб. Пособие / Ю.Г. Волков – М.: Гардарики, 2005.— С. 30 – 31.
*Volkov Yu.G. Sociologiya: Elementarnnii kurs [Sociology: Elementary Course]: Ucheb.Posobie / Yu.G. Volkov. – M.: Gardariki, 2005. – S. 30 – 31.*

2. Глобализация: многостороннее измерение / Под общ. ред. В.А. Михайлова, В.С. Буянова. – М.: Книга и бизнес, 2004. – С. 23 – 24.
*Globalizaciya: mnogostoronnee izmereniye [Globalization: The multilateral dimension] / Pod obsch.ryed. V.A. Mihailova, V.S. Buyanova. – M.: Kniga i biznes, 2004. – S. 23 – 24.*

3. Змановская Е.В. Психология девиантного поведения: структурно-динамический подход / Змановская Е.В. – СПб, 2005.
*Zmanovskaya E.V. Psihologiya deviantnogo povedeniya: strukturno-dinamicheskii podhod [Psychology of deviant behavior: the structural-dynamic approach] / E.V.Zmanovskaya. – SPb, 2005.*
4. Тард Г. Социальные этюды / Г. Тард. – СПб., 1902. – С. 6.
*Tard G. Socialniye etyudi [The social etudes] / G.Tard. – SPb., 1902. – S.6.*
5. Циба В. Соціологія особистості: системний підхід (соціально-психологічний аналіз): Навчальний посібник / В. Циба — К.: МАУП, 2000. – С. 27.
*Ciba V. Sociologiya osobistosti: sistemnii pidhid (socialno-psihologichnii analiz) [Sociology of personality: a systematic approach (socio-psychological analysis)]: Navchalnii posibnik / V. Ciba. – K.: MAUP, 2000.- S. 27.*
6. Шибутани Т. Социальная психология. Пер. с англ.. В.Б. Ольшанского / Т. Шибутани – Ростов н / Д, 1999. – 554 с.
*Shibutani T. Socialnaya psihologiya [Social psychology]. Per. s angl. V.B. Olshanskogo / T. Shibutani. – Rostov n/D, 1999. – 554 s.*
7. Giddings F.P. The theory of socialisation. N.Y., 1897.
*Giddings F.P. The theory of socialisation. N.Y., 1897.*

**Dermelyova K.O. The socialization of the individual in the age of globalization and the universalization**

**Abstract**. The article focuses on the process of socialization as a phenomenon that is being studied by different humanities: pedagogy, philosophy, sociology, psychology. The article is aimed at defining the nature of socialization in the globalization and the universalization context. As the socialization is a relevant factor in the educational process in the modern developing society, it should be viewed from the point of globalization. The issues of the adaptation of the scientific and educational spheres to the globalization process are topical for several reasons. These spheres provide not only the knowledge and technology continuity but they also provide the basis for new mechanisms and ways of organization of the human activity. It was proved that higher education is a vital social institution that functions to meet the needs of society, and responds to internal and external changes. There exists a constant need for versatile human resources, educated in the national universities. It causes the world standardization of the national higher education systems. The globalization process also requires new target orientation of higher education, which considers the need for international solidarity. The process of the personal socialization necessitates the permanent improvement of its realization means. They need constant renovation and daily specification of the individual's responsibility and social place. Personal socialization also involves negative mind and behavior phenomena overcoming.

***Keywords**: socialization, universalization, globalization, education, the society, interaction.*

**Дермелёва Е.О. Социализация личности в эпоху глобализации и универсализации.**

**Аннотация**. В статье речь идет о процессе социализации как о феномене, который изучается разными гуманитарными науками: педагогикой, философией, социологией, психологией. Цель статьи – определение сущности социализации личности в контексте универсализации и глобализации мировых процессов. Рассмотрены подходы к процессам социализации в эпоху глобализации, которая сегодня является важной проблемой для высшего образования, поскольку от адекватного внедрения в процесс образования составляющих элементов глобализации зависит сама модель будущей системы образования, уровень квалификации трудовых ресурсов. Проблемы адаптации научных и образовательных сфер к процессам глобализации требуют повышенного внимания по разным причинам. Прежде всего потому, что именно в этих сферах создаются и передаются следующим поколениям не только новые знания и новые технологии, но и новые механизмы и способы организации тех или иных форм деятельности людей. Доказано, что высшее образование является важнейшим социальным институтом, функционирующим с целью удовлетворения общественных потребностей, и поэтому живо реагирует на внутренние и внешние изменения и процессы. Постоянно растущая потребность в универсальных кадрах специалистов, получающих профессиональную подготовку в национальных вузах приводит к тому, что содержание национальных систем высшего образования естественно стремится к так называемым "мировым стандартам", производимых мировой наукой и техникой. Процессы глобализации также требуют от высшего образования новой целевой ориентации, учитывающий потребности в международной солидарности. В статье подчеркнута мысль о том, что процесс социализации личности требует постоянного совершенствования средств его осуществления. Они нуждаются в обновлении, ежедневном поиске конкретизирующем и уточняющем место и ответственность человека при решении как общественных, так и личных проблем. Социализация личности также предполагает преодоление негативных явлений в сознании и поведении людей.

***Ключевые слова:** социализация, универсализация, глобализация, образование, общество, взаимодействие.*

***Ершова Л.М.*** [1]

# Развитие идеи воспитательного идеала К. Ушинского в педагогическом наследии Е. Водовозовой (XIX – начало XX в.)

[1] *Ершова Людмила Михайловна, кандидат педагогических наук, доцент, докторант*
*Житомирский государственный университет имени И.Я. Франко, г. Житомир, Украина*

**Аннотация**. Предложены результаты сравнительного анализа взглядов Е. Водовозовой и К. Ушинского на воспитательный идеал личности и условия его формирования, который доказывает, что научное наследие Е. Водовозовой последовательно продолжает и развивает педагогические идеи К. Ушинского. Воспитательный идеал выступает как исторически и социально обусловленный педагогический феномен, содержание которого определяется историческим временем, экономическим и идеологическим устройством государства, особенностями социального и имущественного состояния воспитанника, его национальностью и полом. Развивая историко-педагогические традиции К. Ушинского, Е. Водовозова последовательно продолжила исследования в области изучения национальных особенностей формирования воспитательного идеала, фокусируя внимание на истории формирования образа идеального человека в русской народной и педагогической традициях. Историко-педагогические исследования автора отличаются научной незаангажированностью характеристик и объективностью выводов. Прослеживается преемственность во взглядах ученых на значение образовательного компонента воспитательного идеала, который в основном рассматривался как важное условие формирования всесторонне развитой гармоничной личности. Однако у К. Ушинского образование выступало стимулом развития врожденного стремления человека к собственному совершенству, а у Е. Водовозовой – акцент смещен на необходимость совершенствования всего рода путем надлежащего воспитания потомков. Выявлены также определенные различия в отношении обоих ученых к христианскому воспитательному идеалу: К. Ушинский считал, что именно христианство дало человечеству настоящий идеал совершенства, перед которым склоняются все народности, а Е. Водовозова не только не акцентировала внимания на роли религии в формировании воспитательного идеала личности, но и подвергала беспощадной критике существующую в то время систему религиозного воспитания молодежи. Е. Водовозова доказывала также, что отставание России от общеевропейских педагогических тенденций в формировании идеала человека было обусловлено мощной социальной инерцией, которая тормозила продвижение западных воспитательных идеалов. Показано, что мысль К. Ушинского об отсутствии в обществе единого универсального образа "идеального человека", в работе Е. Водовозовой "Умственное и нравственное воспитание детей" нашла свое отражение в разграничении понятий "нравственный" и "высоконравственный" человек, что способствовало обоснованию важности формирования в обществе канона референтных личностей.

***Ключевые слова***: *Е. Водовозова, К. Ушинский, воспитательный идеал, моральный человек, идеальный человек.*

**Введение.** Для объективного освещения развития идеи воспитательного идеала в педагогической теории и практике Украины XIX – начала XX в. важен анализ научного наследия не только украинских педагогов, но и российских, взгляды которых формировались в правовом поле единого государства и имели много общего. Учитывая это, определенный интерес представляет педагогическое наследие Елизаветы Николаевны Водовозовой – ученицы и последовательницы выдающегося педагога К. Ушинского, который большое внимание уделял исследованию истории и разработке теории воспитательного идеала личности [4].

**Краткий обзор публикаций по теме.** Педагогическое наследие К. Ушинского активно изучается в двух основных направлениях: в русле русской образовательной традиции (Д. Лордкипанидзе, Е. Медынский, Ю. Рехневский, В. Струминский, С. Чавдаров и др.) и в рамках развития украинской (О. Вишневский, Г. Ващенко, М. Евтух, Н. Калита, Д. Луцик, О. Сухомлинская, В. Янив и др.). Современные исследования творчества Е. Водовозовой преимущественно ориентированы на анализ ее взглядов на дошкольное воспитание детей (Г. Ларионова, Ф. Сватиков, С. Саяпина, А. Плеханов, О. Фролова, И. Чувашев и др.). Е. Горбылева воспитательный идеал Е. Водовозовой анализировала в контексте изучения воспитательных ценностей ее наследия [3]. Однако влияние К. Ушинского на развитие идеи воспитательного идеала в трудах Е. Водовозовой требует более глубокого изучения.

**Цель**. Задачей данной статьи является анализ особенностей развития идеи воспитательного идеала в педагогическом наследии педагога, ученицы и последовательницы К. Ушинского – Е. Водовозовой.

**Материалы и методы**. Сравнительный анализ и обобщение особенностей освещения идеи воспитательного идеала в педагогическом наследии К. Ушинского и Е. Водовозовой осуществлен на основе изучения их педагогических и мемуарных произведений, а также современных публикаций и диссертационных исследований, посвященных их творчеству.

**Результаты и их обсуждение.** Гуманистические идеи К. Ушинского относительно воспитательного идеала как врожденного стремления человека к совершенству, обоснование им идеала гармонически и всесторонне развитой личности на принципах народности, культуро- и природосоответствия нашли логическое продолжение в педагогических трудах Е. Водовозовой. Она активно сотрудничала со многими педагогическими изданиями, издала ряд книг для детского чтения, подготовила несколько историко-педагогических работ и произведений мемуарного характера. Однако самым важным ее трудом, доказывающим последовательную связь главных ее выводов с основополагающими идеями К. Ушинского, является книга для воспитателей "Умственное и нравственное воспитание детей от первого проявления сознания до школьного возраста" (1907), в которой особое место отводится проблеме воспитательного идеала.

Е. Водовозова воспитательный идеал личности рассматривала в контексте нравственного воспитания, основной целью которого называла формирование нравственного человека. "Нравственным человеком, – отмечала она, – может считаться тот, который свято выполняет свои обязанности относительно семьи и

общества, и который, не покладая рук, работает всю жизнь" [2, с. 205-206]. Характерными признаками нравственного человека исследовательница называла: устойчивость сложившихся черт и качеств (горе, нищета или жизненные неурядицы не разрушают его, а лишь обогащают жизненным опытом и пробуждают склонность к анализу окружения и самого себя, а успех не превращает его в строптивого повелителя или божка), искренность (он поступает нравственно не по принуждению, а по убеждению), постоянство (друзья, убеждения и ценности остаются у него неизменными и в богатстве, и в бедности), доброжелательность (ничто не меняет его ответственности перед людьми), скромность (он никогда не завидует и не жалуется на судьбу) и др. "Нравственного человека" Е. Водовозова отличала от "высоконравственного". Если качествами первого, по ее мнению, должны были обладать все, то второй рассматривается как некий эталон, образец сочетания наилучших человеческих добродетелей (энергичности, железной воли, геройства чести, нравственной высоты). Именно высоконравственные личности, по мнению Е. Водовозовой, образуют в обществе определенный канон референтных личностей, к которым она относила Р. Оуена, Д. Гарибальди, И. Песталоцци, В. Белинского [2, с. 206].

Воспитательный идеал у Е. Водовозовой – исторически и социально обусловленный педагогический феномен, содержание которого определяется историческим временем, экономическим и идеологическим устройством государства, особенностями социальной стратификации общества, половому признаку питомца т. п. Исследовательница обращает внимание на отсутствие в обществе единого универсального образа "идеального человека". "Различные классы общества, – писала она, – совсем не сходятся между собой в своих идеалах, в понятиях о нравственности" [2, с. 205]. Это мнение полностью совпадает с убеждениями К. Ушинского, который в работе "О народности в общественном воспитании" (1857) отмечал, что в основе особой идеи воспитания у каждого народа в определенный период его развития лежит "особая идея о человеке". Кроме того, он отмечал, что "народный идеал человека изменяется еще в каждом народе по сословиям" и есть всегда хорошим относительно своего века [8, с. 77]. К. Ушинский, осуществляя сравнительный анализ воспитательных идеалов разных народов, пришел к выводу, что даже самый устойчивый английский воспитательный идеал также испытывал временные трансформации, многолико отрефлектированные английской литературой.

Внутренняя потребность в создании "абстрактного идеала человека, лишенного всех конкретных исторических определений", по мнению К. Ушинского, присуща немецкой педагогике, которая "от души верит в универсальность этого идеала <...> и думает создавать универсальные законы воспитания", которые служили бы образцом для педагогических стремлений других народов [8, с. 78, 79]. Педагог соглашается, что "гораздо легче придерживаться одного принятого идеала воспитания", искореняя из него «все, что с ним несогласно" [8, с. 98]. Однако он подчеркивал, что есть факторы, которые невозможно изменить, например, чувство народности, которое даже во время "общей гибели всего святого и благородного" погибает последним [8, с. 100]. Наряду с этим педагог признает наличие в педагогической истории уникального "идеала совершенства, перед которым склоняются все народности". По его убеждению, такой идеал человечеству дает христианство [8, с. 101]. Однако Е. Водовозова, в отличие от К. Ушинского, не связывала нравственное воспитание детей с религией и вообще не касалась этой проблемы в основной своей работе "Умственное и нравственное воспитание детей". Очевидно, что обучение в Смольном институте с присущей ему, как и всем закрытым женским заведениям второй половины XIX в., двойной моралью, которую часто и остро критиковали светские педагоги начала XX в., определенным образом отразилось на формировании сознания исследовательницы. В своих мемуарах "На заре жизни" [1] в разделе "Результаты институтского воспитания и образования" Е. Водовозова осуждала состояние религиозного образования, которое, по ее убеждению, только способствовало нравственной порче воспитанниц и их полному индифферентизму к религии. "К выпуску, – писала она, – оставалось очень мало девушек религиозных, и даже те, которые с таким благоговением и трепетом приступали к причастию в первый год своей институтской жизни, перед последним причастием уже грызли шоколад, нередко делая это демонстративно и громко высмеивая религиозные обряды". Потерю религиозных чувств она считала логическим следствием пережитого девушками холода и голода, пренебрежения их элементарными физиологическими и духовными потребностями, непосильных для детского организма и психики религиозных требований и ритуалов, ханжества воспитателей, большинство из которых на самом деле никогда не проявляли к своим воспитанницам ни любви, ни христианского милосердия. Учитывая все это, ценности христианского воспитательного идеала в сознании воспитанниц теряли ореол святости и нивелировались.

Существует определенная общность взглядов Е. Водовозовой и К. Ушинского на особенности формирования женского воспитательного идеала. К. Ушинский отмечал, что воспитательный идеал женщины должен удовлетворять не только ее естественные потребности как матери и жены, но и общечеловеческие потребности ее как члена народной жизни, хранительницы не только семьи и рода, но и народа [4, с. 33]. Е. Водовозова не только доказывает право женщины на прогрессивную трансформацию содержания ее воспитательного идеала, которую К. Ушинский рассматривал в контексте эмансипации, но и подробно анализирует исторические особенности этой трансформации. Например, она исследует причины замены во второй половине XVIII в. традиционных идеалов женщины-матери, жены или светской львицы новым "идеалом самостоятельной труженицы, жены, связанной с мужем взаимностью идеалов, интересов, взглядов и труда на общественной арене, образованной, развитой матери – настоящей наставницы своих детей" [2, с. 94].

Как и К. Ушинский, Е. Водовозова большое внимание обращала на национальные особенности форми-

рования воспитательного идеала, в частности, изложенные в трудах А. Коменского, произведениях Ж.-Ж. Руссо, идеях Дж. Локка, взглядах М. Монтеня и Ф. Фенелона и др. Подробно она анализировала также историю формирования воспитательного идеала русских. Следует отметить объективный беспристрастный подход исследовательницы к деликатному вопросу о недостатках воспитания собственной нации. Выводы Е. Водовозовой о категории "неидеального" в "старой" русской педагогической практике созвучны с идеями некоторых других педагогов, писавших о большой отдаленности отечественных воспитательных идеалов от реальной жизни русского общества. Например, В. Антонович причину бездуховности старорусского быта видел в том, что среди общественных ценностей центральное место занимали "состояние, сила и власть"[7, с. 220], а Н. Костомаров – в том, что внутренняя духовная сторона веры уступала внешней обрядовой [6, с. 33-34]. Именно эту мысль развивала и Е. Водовозова, которая, анализируя русский православный аскетизм, отмечала, что возник он как протест "наиболее чутких людей" против внешнего церковно-обрядового отношения к религии, пренебрежения его моральной составляющей, жестокости и распущенности русского общества. Она писала, что предков мало волновали нравственные вопросы и поэтому многие из них вели "беспутную, безобразную жизнь, строго веря, что ее вполне можно загладить исполнением одних обрядовых предписаний: поклонами, постами, частым посещением церкви" [2, с. 8, 9]. Именно поэтому монашеский идеал стал идеалом истинной христианской нравственности, конечной целью наиболее честных и порядочных людей того времени и вечно униженных и бесправных русских женщин. "Если смерть медлила прийти на выручку несчастной", – писала Е. Водовозова, то только в монастыре она «находила душевный покой и избавлялась от истязаний» [2, с. 12]. Вера бесправного русского народа в монашеский идеал как единственный высоконравственный способствовала быстрому распространению сети монастырей. Но, с другой стороны, как отмечает Е. Водовозова, это очень пагубно отразилось на развитии русского общества, поскольку наиболее талантливые его представители, которых возмущали порочность, грубость и ложность окружающего мира, спрятались в монастырях, и не смогли принести пользу своим ближним в области государственной и общественной жизни [2, с. 9].

Пожими есть также взгляды К. Ушинского и Е. Водовозовой на значение образовательного компонента воспитательного идеала, который рассматривается как залог формирования всесторонне развитой гармоничной личности. К. Ушинский называл образование основою развития у человека "врожденного стремления к совершенству" [5, с. 10], а Е. Водовозова – условием "выработки в себе стремления содействовать физическому, умственному и нравственному совершенствованию породы в своих потомках" [2, с. 207].

Главная цель воспитания в трактовке Е. Водовозовой заключалась в воспитании человека как будущего общественного деятеля и гражданина своей родины, проникнутого идеей человечества. Однако реализации такого идеала воспитания мешала мощная социальная инерция Российской империи. Известно, что еще в XVIII в. Екатерина II пыталась привить своей стране популярные западные идеалы воспитания, но даже в XIX в. имперское общество оказалось не готовым к их воплощению. Об этом, в частности, писала в 1907 г. Е. Водовозова, анализируя статью Н. Пирогова "Вопросы жизни" (1856), которая, по ее мнению, "наделала много шума", приведя в восторг интеллигенцию [2, с. 85]. Однако педагог отмечала, что высказанные в статье мысли о необходимости воспитания идеала человека и гражданина, полезного своей стране, были ценными, но не новыми, поскольку еще в XVIII в. были сформулированы Ж.-Ж. Руссо в его "Эмиле". Хотя статья и не содержала ничего нового, общество приняло ее "восторженно, как новое открытие", что служило наглядным примером того, как основательно были забыты идеи, привнесенные в общество деятелями 40-х гг. "Идею эту, ставшую аксиомой на западе еще в конце XVIII века, у нас, – подчеркивала Е. Водовозова, – только теперь стали повторять при любой возможности и предлагать общественности в самых разнообразных формах" [2, с. 86]. Очевидно, что подобная общественная "забывчивость" также имела определенные причины, к которым можно отнести неготовность русского общества XVIII века воспринимать западные инновации, несовершенные механизмы распространения новых педагогических идей в обществе того времени, страх властных структур перед возможными "побочными эффектами" воспитательного новаторства, что в совокупности является ничем иным, как обычной социальной инерцией.

**Выводы.** Анализ взглядов Е. Водовозовой на воспитательный идеал и условия его формирования позволяет говорить о ее научном наследие как последовательном продолжении и развитии педагогических идей К. Ушинского. Много общего находим в их взглядах на воспитательный идеал как исторически и социально обусловленный педагогический феномен, содержание которого определяется историческим временем, экономическим и идеологическим устройством государства, особенностями социального и имущественного состояния воспитанников и их полом. Схожим есть также мнение педагогов об отсутствии в обществе единого универсального образа "идеального человека". У Е. Водовозовой это видение отражено в разграничении понятий "нравственный" и "высоконравственный" человек, что позволило обосновать важность формирования в обществе канона референтных личностей, исследование воздействия которого на сознание и поведение украинцев XIX – начала XX в. может быть предметом отдельных историко-педагогических работ.

**ЛИТЕРАТУРА**
**(REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)**

1. Водовозова Е.Н. На заре жизни: мемуарные очерки и портреты: в 2-х тт. / Е.Н. Водовозова. – М.: "Худ. литература", 1964–.–Т. 1. – 582 с.
*Vodovozova E.N. Na zare zhizni: memuarnye ocherki i portrety: v 2-kh tt. [At the Dawn of Life: the Memoirs Essays and Portraits in 2 vols.] / E.N. Vodovozova. – M.: "Khud. literatura", 1964–.–T. 1. – 582 s.*
2. Водовозова Е.Н. Умственное и нравственное воспитание детей от первого проявления сознания до школьного возраста. Книга для воспитателей / Е.Н. Водовозова. – СПб.: тип. М.М. Стасюлевича, 1907. – 346 с.
*Vodovozova E.N. Umstvennoe i nravstvennoe vospitanie detey ot pervogo projavlenija soznanija do shkol"nogo vozrasta. Knyga dlja vospitateley [Intellectual and Moral Education of Children from the First Manifestation of Consciousness up to School Age. A Book for Educators] / E.N. Vodovozova. – SPb.: typ. M.M. Stasjulevicha, 1907. – 346 s.*
3. Горбылева Е.В. Воспитательные ценности в педагогическом наследии Е.Н. Водовозовой: дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / Горбылева Е.В. – Смоленск, 2002. – 199 с.
*Gorbylyova Y.V. Vospitatel"nye tsennosti v pedagogicheskom nasledii Y.N. Vodovozovoj [Educational Values in the Pedagogical Heritage E.N. Vodovozova]: dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.01 / Gorbylyova Y.V. – Smolensk, 2002. – 199 c.*
4. Калита Н. Проблема жіночого виховання у структурі виховного ідеалу К. Ушинського / Н. Калита // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти: зб. наук. праць. Наукові записки Рівненського держ. гуманітарного ун-ту. – 2008. – Вип. 39. – С. 31–33.
*Kalyta N. Problema zhinochoho vykhovannia u strukturi vykhovnoho idealu K. Ushynskoho [The Problem of Women's Education in the Structure of K. Ushynskiy Educational Ideal] / N. Kalyta // Onovlennia zmistu, form ta metodiv navchannia i vykhovannia v zakladakh osvity: zb. nauk. prats. Naukovi zapysky Rivnenskoho derzh. humanitarnoho un-tu. – 2008. – Vyp. 39. – S. 31–33.*
5. Калита Н.І. Виховний ідеал у педагогічній спадщині Костянтина Ушинського: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец.13.00.01 "Загальна педагогіка та історія педагогіки" / Н.І. Калита. – Дрогобич, 2009. – 23 с.
*Kalyta N.I. Vykhovnyi ideal u pedahohichnii spadshchyni Kostiantyna Ushynskoho [Ideal in Pedagogical Heritage of Konstantin Ushynskiy]: avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. ped. nauk: spets.13.00.01 "Zahalna pedahohika ta istoriia pedahohiky" / N.I. Kalyta. – Drohobych, 2009. – 23 s.*
6. Костомаров М. Дві руські народности / М. Костомаров / Пер. О. Кониського; переднє слово Д. Дорошенка. – Київ–Ляйпціг: Українська накладня, 1923. – 42 с.
*Kostomarov M. Dvi ruski narodnosty [Two Russian Nations] / M. Kostomarov / Per. O. Konyskoho; perednie slovo D. Doroshenka. – Kyiv–Liaiptsig: Ukrainska nakladnia, 1923. – [Elektronna biblioteka ukrainskoi literatury]. – 42 s.*
7. Мельник-Антонович К. З невиданих рукописів В.Б. Антоновича / К. Мельник-Антонович // Син України: В.Б. Антонович: у 3 тт./ Упор. В. Короткий, В. Ульяновський. – Т. 1. – К.: Заповіт, 1997. – С. 209–223.
*Melnyk-Antonovych K.Z nevydanykh rukopysiv V.B. Antonovycha [From the Unpublished Manuscripts of V.B. Antonovych] / K. Melnyk-Antonovych // Syn Ukrainy: V.B. Antonovych: u 3 tt./ Upor. V. Korotkyi, V. Ulianovskyi. – T. 1. – K.: Zapovit, 1997. – S. 209–223.*
8. Ушинський К.Д. Про народність у громадському вихованні / К.Д. Ушинський // Вибрані педагогічні твори: у 2 тт. – К. "Радянська школа", 1983–.–Т. 1: Теоретичні проблеми педагогіки. – С. 43–103.
*Ushynskyi K.D. Pro narodnist u hromadskomu vykhovanni [About Nations in the Public Education] / K.D. Ushynskyi // Vybrani pedahohichni tvory: u 2 tt. – K. "Radianska shkola", 1983–.–T. 1: Teoretychni problemy pedahohiky. – S. 43–103.*

**Yershova L. M. Development of the educational ideal idea of K. Ushynskiy in E. Vodovozova's pedagogical heritage (XIX – early XX century)**

**Abstract**. The results of comparative analysis of E. Vodovozova and K. Ushynskiy views about individual educational ideal and the conditions of its formation, which proves that E. Vodovozova scientific heritage successively continues and develops K. Ushynskiy pedagogical ideas, are offered. Educational ideal acts as a historically and socially conditioned pedagogical phenomenon, the content of which is determined by historical time, economic and ideological structure of the state, features of social and property status of the pupil, his nationality and gender. Building on K. Ushynskiy historical and pedagogical traditions, E. Vodovozova consistently continued research in the sphere of national peculiarities of educational ideal formation, focusing on the history of the ideal man image formation in Russian folk and pedagogical traditions. Author's historical-educational researches have scientifically impartial characteristics and objective conclusions. Succession in scientists' view concerning the importance of educational component of pedagogic ideal which generally is considered as an important condition of forming the many-sided harmonic personality is investigated. However according to K. Ushynskiy, the education has been as a motivation to development of man's congenital aspiration to own perfection, and according to E. Vodovozova – the focus is shifted to necessity of improving whole family by means of appropriate upbringing the descendants. Also definite distinctions in the attitude of both scientists concerning Christian pedagogic ideal were discovered: K. Ushynskiy considered that Christianity in particular has given to all the mankind the real ideal of perfection all the nations bow down to, and E. Vodovozova has not just ignored the role of religion in forming the pedagogic ideal of personality but also has subjected to relentless criticism the existing at that time system of religious upbringing of young people. E. Vodovozova was proving also that Russia has been falling behind time from common European pedagogic tendencies of forming the personality ideal because of the powerful social inertness, which has been the reason of slowing down the advancement of the western pedagogic ideals. It's been shown, that K. Ushynskiy's thought concerning the absence of the one common image of the «perfect person» in E. Vodovozova work «Mental and moral upbringing of children» has found its reflection in delimitation of the following terms such as «moral» and «high-minded» person which helped to ground the importance the formation the canon of referential personalities in society.

***Keywords**: E. Vodovozova, K. Ushynskiy, educational ideal, moral person, ideal person.*

***Ильясова Ф.С.*** [1]

# Проведение анкетирования и экспертного опроса в области разработки программного обеспечения у выпускников специальности «Информатика»

[1] *Ильясова Фатиме Серверовна, преподаватель, аспирант кафедры информационно-компьютерных технологий Крымский инженерно-педагогический университет, г. Симферополь, Украина*

**Аннотация**. В статье рассмотрены этапы проведения и анализ результатов исследования в ходе проведения анкетирования и экспертного опроса среди выпускников специальности «Информатика» для рассмотрения состояние проблемы подготовки студентов в области разработки программного обеспечения в ходе проведения педагогического эксперимента.

***Ключевые слова:*** *программное обеспечение, методика, образование, учебный прочес.*

**Введение.** Несомненно, сфера разработки программного обеспечения развивается очень стремительно. Даже передовые разработчики учебных планов не всегда в полном объеме могут отследить изменения в своих учебных планах. Успешность любой университетской методики в немалой степени зависит от того, насколько адекватно преподавательский корпус понимает уровень подготовки и основные мотивации студентов первого курса [1]. В связи с постоянно меняющимися требованиями к программным продуктам предъяв-ляются новые требования к технологии и методам разработки, поэтому обучение технологиям разработки программного обеспечения будущих инженеров-программистов, а также разработка методики обучения является задачей, которую необходимо решать.

**Краткий обзор публикаций по теме.** Проблемам и перспективам информатизации образования в Украине посвящены работы М.И. Жалдака, З.С. Сейдаметовой, Г.А. Михалина, Н.В. Морзе, В.Е. Быкова, Н.Н. Кузьминой, С.А. Ракова, М.В. Рафальской, О.М. Спирина, В.С. Крилова и др. Также, работы многих ученых США и стран СНГ посвящены вопросам разработки программного обеспечения, таких как: Э.Дж. Брауде, И. Соммервилл, Г. Майерс, Л.Г. Гагарина, Е.В. Кокорева, Б.Д. Виснадул, А. Якобсон, Г. Буч, Дж. Рамбо и других [1], [2], [3], [4].

В работе [2] З.С. Сейдаметова подробно описала мировые стандарты в области компьютинга при подготовке IT-специалистов. Отметила, что стремительные изменения в компьютинге, повлияли на подходы к программированию, разработке программного обеспечения, а также нашли свое отражение в международных стандартах: Computing Curricula Computer Science 2001 (CC 2001), Information Systems 2002 (IS 2002), Computer Engineering 2004 (CE 2004), Software Engineering 2004 (SE 2004), предыдущей версии Information Technology 2005 (IT 2005), Computing Curricula 2005. На сегодняшний момент, по данным электронного ресурса Association for Computing Machinery, который служит для определения достижений в образовании посредством инициатив, направленных на изменение потребностей студентов и специалистов в области компьютерных и информационных технологий, представлена новая программа CS2013 Strawman. Новые обучающие принципы были представлены в следующей серии компьютерных наук CS2013 [http://www.acm.org/education].

В работе [2, с. 353] З. С. Сейдаметова определила, с помощью Анкеты фрэшмена [2, с.346-357], перечень личных качеств, которые являются наиболее важными для успешной карьеры программиста, по результатам ответов студентов, поступивших на первый курс на специальность «Информатика» Крымского инженерно-педагогического университета: 1) упорство в достижении поставленной цели, 2) умение работать в команде, 3) стремление к познанию нового, 4) терпение, 5) логическое мышление, 6) интуиция, 7) знание иностранного языка (английский, немецкий).

**Целью** статьи является описание и результаты проведения анкетирования и экспертного опросов у выпускников специальности «Информатика» по технологии разработки программного обеспечения на первом этапе педагогического эксперимента.

**Материалы и методы.** Актуальность проблемы исследования обуславливает необходимость ее решения с помощью проведения педагогического эксперимента, который качественно и количественно показал бы необходимость введения новой методической системы «Методика обучения технологии разработки программного обеспечения будущих инженеров-программистов» в Вузы для подготовки специалистов в области разработки сложных программных систем. Программа экспериментальной работы была разработана для того, чтобы рассмотреть состояние проблемы подготовки студентов в области разработки программного обеспечения.

В зависимости от целей педагогического эксперимента, объектов исследования и других характеристик экспериментального исследования, принято выделять следующие виды эксперимента:

– констатирующий эксперимент (изучение существующего состояния исследуемой проблемы);

– поисковый эксперимент (поиск путей решения исследуемой проблемы);

– формирующий эксперимент (создание и проверка эффективности новых методов, приемов, средств, которые, по мнению исследователя, улучшают существующее состояние исследуемой проблемы после педагогического воздействия).

На первом этапе, в 2011–2013 гг. (констатирующий эксперимент) изучалось теоретическое состояние исследуемой проблемы путем анализа психолого-педагогических аспектов подготовки разработчиков программного обеспечения; структура специальностей IT-сферы, имеющих отношение к индустрии разработки программного обеспечения; современные методики обучения технологии разработки программного обеспечения; изучались педагогические технологии, определялись направления и задачи эксперимен-

та; проводилось анкетирование и экспертные опросы студентов, выпускников; определяется существующий опыт в изучении разработки программного обеспечения студентов-выпускников для определения важности разработки методической системы обучения по технологии разработки программного обеспечения. Констатирующий эксперимент проводится в начале исследования, одним из важных этапов являлось проведение анкетирования и экспертного опроса среди выпускников Крымского инженерно-педагогического университета, в котором принимали участие выпускники 2004, 2005, 2007, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013 гг. (всего 256 человек). Полученные данные помогли оценить и скорректировать модель обучения, учебные программы, связанные разработкой программных систем.

На вопрос «Как Вы полагаете, соответствует ли Ваша работа специальности, указанной в дипломе» (ответы распределены по четырем вариантам ответов «Да, частично соответствует», «Нет, скорее не соответствует», «Нет, абсолютно не соответствует»): 66% респондентов ответили «Да, вполне соответствует», 20 % – «Да, частично соответствует», 10% ответили «Нет, скорее не соответствует», 4 % – «Нет, абсолютно не соответствует».

На вопрос «Основные виды деятельности компании (учреждения) в котором выработаете?» большинство респондентов указали в сферу информационных технологий и сопутствующих систем.

На вопрос «Специалисты какого профессионального направления преимущественно нанимаются компаниями, которые занимаются разработкой программного обеспечения?». На этот вопрос мнения были разнозначными (например, бизнес-аналитики и консультанты, разработчики программного обеспечения, разработчики web-систем, системные и сетевые администраторы, специалисты по аппаратному обеспечению, специалисты по информационной безопасности, специалисты по развертыванию и внедрению бизнес-приложений, специалисты по сетевым технологиям и другое), что говорит о широком спектре требований в области IT-технологий.

На вопрос «Помогают ли Вам знания в области разработки программного обеспечения, полученные во время учебы на факультете информатики в Крымском инженерно-педагогическом университете в вашей нынешней работе?» – 71 % ответили «Однозначно, да», 19 % ответили «Частично», 10 % ответили «Нет».

Последний вопрос «Считаете ли вы, что проектирование является важным этапом в разработке программных систем?» показал, что знания необходимы по проектированию, но в ходе работы выяснилось, что они не достаточны и нужно доучиваться. Также последний вопрос показал, что большинство выпускников отмечают необходимость использования современных методик и средств для проектирования, так как на рынке труда большая конкуренция, поэтому знания и использование современных средств, технологий для создания программных систем является важным и необходимым.

Характеристика оценивания результатов знаний в области программной инженерии представлена на рисунке 1, показывает, что применение новых средств, форм в обучении значительно улучшает знания в области разработки программных систем (критерии оценивания определялись по 100-балльной шкале. На рисунке 1 видно, что качество знаний в программной инженерии достигло высокого показателя в 2013 (92 балла) по сравнению с предыдущими годами выпуска, это показывает эффективность введения новых средств и методов при разработке новой методики обучении технологии разработки программного обеспечения. Это обусловлено применением новых форм и методов обучения (например, виртуальное общение), также современных технологий для получения-передачи заданий, результатов выполненной работы, примеров и т.д. между преподавателем и студентом (студентами) (например, GoogleSite, GoogleGroup, HangOuts), средств и технологий для разработки программных продуктов (IBM Rational Software Architect V 7.5, MS Visual Studio 2012, IBM Rational RoseEnterprise Edittion, CodeUml, Visual Paradigm for UML 10.0).

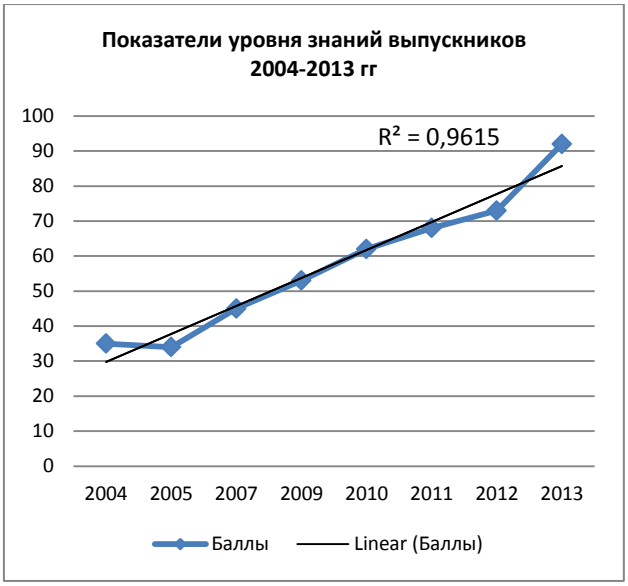



**Рис. 1.** Результаты оценивания знаний в программной инженерии выпускников за 2004-2013 гг.

Для оценки качества эффективности применения новых подходов при изучении на основе предлагаемого содержания, форм, средств и методов был также проведен *регрессионный анализ*, который определяется *коэффициентом детерминации* $R_d^2$ (достоверность аппроксимации) изменяется в диапазоне от 0 до 1. Если он равен 0, это означает, что связь между переменными регрессионной модели отсутствует, и вместо нее для оценки значения выходной переменной можно с таким же успехом использовать простое среднее ее наблюдаемых значений. Напротив, если коэффициент детерминации равен 1, это соответствует идеальной модели, когда все точки наблюдений лежат точно на линии регрессии, т.е. сумма квадратов их отклонений равна 0. На практике, если коэффициент детерминации близок к 1, это указывает на то, что модель работает очень хорошо (имеет высокую значимость), а если к 0, то это означает низкую значимость модели, когда входная переменная плохо «объ-

ясняет» поведение выходной, т.е. линейная зависимость между ними отсутствует. Очевидно, что такая модель будет иметь низкую эффективность [5].

*В нашем случае модель регрессионного анализа показывает линейный рост показателя уровня знаний во временном интервале, что доказывает линия тренда и коэффициент детерминации* $R_d^2 = 0{,}9615$, *что определяет повышение оценки качества знаний, умений, навыков в области программной инженерии с использованием новых технологий, средств в обучении.*

*Линия тренда* – уравнение $y = y(x)$, где $x$ играет роль независимой переменной, называется уравнением регрессии, а соответствующий график – линией или кривой регрессии. Наиболее простым является случай, когда регрессия $x$ и $y$ линейна (наш случай). Уравнение при этом выражается формулой $y = \bar{y} + \mathrm{cov}(y,x)(x-\bar{x})/\sigma_x^2$, где $\bar{x}, \bar{y}$ – средние значения величин $x$ и $y$, cov($y$, $x$) ковариация (служит мерой взаимной связи между случайными величинами $x$ и $y$, то есть стремление одной случайной величины возрастать или убывать при возрастании или убывании другой. $\bar{x}, \bar{y}$ – средние значения величин $x$ и $y$.) $x$ и $y$, – дисперсия (Статистическая характеристика, которая описывает меру разброса значений случайной величины относительно ее среднего значения) $x$.

Теперь необходимо определить тесноту связи между качеством применения методической системы для соответсвующего года и результатами уровня знаний, которые показали выпускники 2004-2013 гг. для этого применим еще один статистический метод – *корреляционный анализ,* который показал бы тесноту связи между качеством предложенной методики по дисциплине «Технология разработки программного обеспечения» (ТРПО) и результатами обучения выпускников 2004-2013 гг. по ТРПО.

Возможны случаи: 1) положительная корреляция (при увеличении одного параметра второй тоже увеличивается), 2) отрицательная корреляция, 3) отсутствие корреляции. Для этого вводится ***коэффициент корреляции*** *r*. Он рассчитывается следующим образом: есть массив из *n* точек $\{x_{1,i}, x_{2,i}\}$. Рассчитываются средние значения для каждого параметра, где *r* изменяется в пределах от -1 до 1. В данном случае это линейный коэффициент корреляции, он показывает линейную взаимосвязь между $x_1$ и $x_2$: *r* равен 1 (или -1), если связь линейна.

Коэффициент корреляции определяет степень, тесноту линейной связи между величинами и может принимать значения от -1 (строгая обратная линейная зависимость) до +1 (строгая прямая линейная зависимость). Приближенно принимают следующую классификацию корреляционных связей: 1) сильная, или тесная при коэффициенте корреляции $r_в > 0{,}70$; 2) средняя – при $0{,}50 < r_в < 0{,}69$; 3) умеренная – при $0{,}30 < r_в < 0{,}49$; 4) слабая – при $0{,}20 < r_в < 0{,}29$; 5) очень слабая – при $r_в < 0{,}19$.

Корреляционная оценка изучения тем по технологии разработки программного обеспечения по годам определяется коэффициент корреляции *r*. Для нашего случая это выглядит следующим образом: есть массив из *n* точек$\{x_{1,i}, x_{2,i}\}$, где массив $x_{1,i}$ определен параметрами, которые были определены для нашей задачи как *технологический коэффициент (ТК).* Формула для определения ТК выражается в виде $T_{kj} = P_j + F_j + T_j$.

$P_j$ – количество программного обеспечения, которое применялось при изучении ТРПО в соответсвующем году. $F_j$ – применение различных форм обучения, определяется количеством форм обучения при изучении ТРПО в соответствующем году. $T_j$ – количество тем, которые были представлены для изучения ТРПО. Приведем таблицу количественных показателей $P_j$, $F_j$, $T_j$, за 2004-2013 гг. при изучении дисциплины «Технология разработки программного обеспечения».

Таблица 1.

**Значения показателей** $P_j$, $F_j$, $T_j$

| Гг. | 2004 | 2005 | 2007 | 2009 | 2010 | 2011 | 2012 | 2013 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| $P_j$ | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 3 | 5 |
| $F_j$ | 0 | 0 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 3 |
| $T_j$ | 0 | 0 | 5 | 5 | 7 | 9 | 12 | 12 |

Из таблицы 1 определим значение коэффициента корреляции за 2004-2013 гг.: 2004 г. – $Тк_1 = 0$, 2005 г. – $Тк_2 = 0$, 2007 г. – $Тк_3 = 7$, 2009 г. – $Тк_4 = 7$, 2010 г. – $Тк_5 = 9$, 2011 г. – $Тк_6 = 11$, 2012 г. – $Тк_7 = 17$, 2013 г. – $Тк_8 = 20$. Массив $x_{2,i}$ определен параметрами из таблицы 1, которые характеризуют уровень знаний выпускников по технологии разработки программного обеспечения за 2007-2013 гг. (рис.2) ((в 2004, 2005 гг. дисциплина «Технология разработки программного обеспечения» не была включена в учебный план, в 2006-2009 гг. изучалась дисциплина «Технология проектирования»)).

Таким образом, полигон значений для обнаружения корреляционной зависимости между двумя параметрами, такими как: «технологический коэффициент» и баллы выглядит следующим образом: 2004 г. – (0, 35), 2005 г. – (0, 34), 2007 г. – (7, 45), 2009 г. – (7, 53), 2010 г. – (9, 62), 2011 г. – (11, 68), 2012 г. – (17, 73), 2013 г. – (20, 92). В данном случае (рис. 2) – это **положительная корреляция** (при увеличении одного параметра второй тоже увеличивается). Для статистической обработки полученных данных использовались инструменты статистического анализа MS Excel, а также «Пакет анализа», «Analysis ToolPak – VBA» – получение регрессионной и корреляционной оценки. Коэфициент корреляции в нашем случае = **0,9191** (*r>0,70*), что определяет тесную (сильную) степень линейной связи между величинами.

Более детальная оценка была представлена в виде регрессионной статистики, которую определяет «Пакет анализа»: по критерию F= 80,6118, регрессия больше параметра «Значимость F» = 0,00506, Множественный R = **0,9191**, Нормированный R-квадрат = **0,8448**, Стандартная ошибка = **6,2582**, Наблюдения = **4** – показывает высокую вероятность верности предположения о наличии степенной зависимости массива из *n* точек $\{x_{1,i}, x_{2,i}\}$. Множественный коэффициент

корреляции R весьма высок – связь очень сильная. В итоге мы получили следующую математическую модель (рис. 2): $y = 31{,}9081 + 2{,}83874*x_1$.

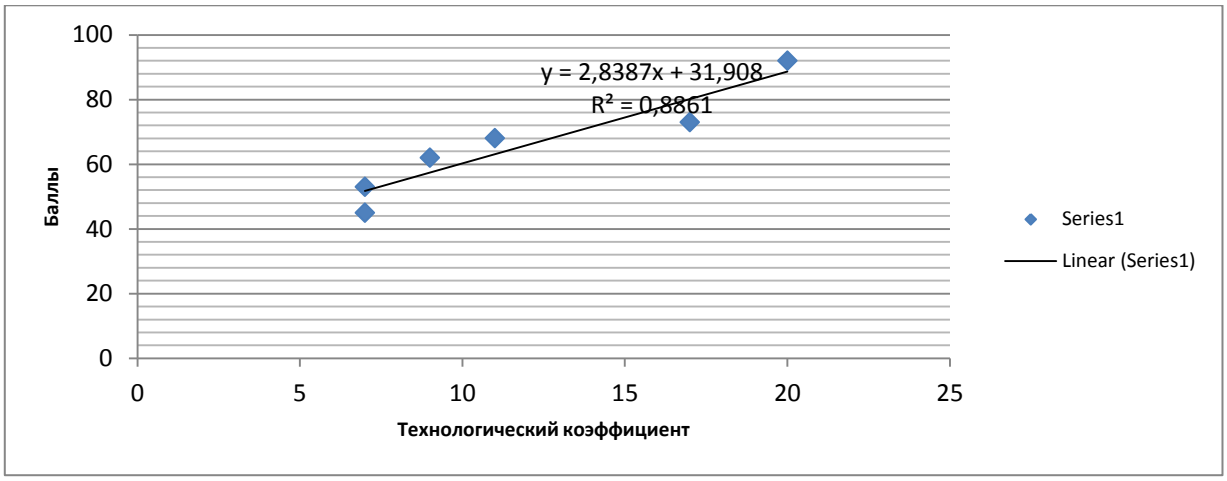



**Рис. 2.** Корреляционный анализ

**Результаты и их обсуждение.** В результате констатирующего эксперимента было установлено: большинство будущих инженеров-программистов считает, что их профессиональная культура определяется знаниями, полученными в процессе изучения дисциплин, непосредственно связанными с теоретическими и практическими основами информатики; необходима целенаправленная работа по разработке методической системы подготовки будущих инженеров-программистов.

Данные выводы находили многократное подтверждение в беседах с инженерами-программистами, работающими в различных IT-фирмах, а также с коллегами во время международных и всеукраинских научных и научно-методических конференций и семинаров.

**Выводы.** В данном исследовании по методике обучения технологии разработки программного обеспечения были проведены социометрические исследования выпускников специальности «Информатика», позволяющие определить степень и скорость адаптации выпускников к требованиям рынка труда. Полученные в таких исследованиях данные помогают оценить и скорректировать модель обучения, учебные программы для подготовки будущих инженеров-программистов.

**ЛИТЕРАТУРА**
**(REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)**

1. Буч Г. Унифицированный процесс разработки программного обеспечения. The Unified Software Development Process / Г. Буч, А. Якобсон, Дж. Рамбо. – СПб.: Питер, 2002. – 496 с.
*Booch G. Unifitsirovanny process razrabodki programmnogo obespecheniya [The Unified Software Development Process] // G. Booch, A. Jacobson, and J. Rumbaugh. – St. Petersburg.: Peter, 2002. – s. 496.*
2. Сейдаметова З.С. Нова версія стандарту Computer Science Curricula: еволюція базисного корпусу знань за чверть століття / З. Сейдаметова, В. Темненко // Вища школа. – К.: Знання. – 2013, Науково-практичне видання 12/2012. С. 54-64
3. Сейдаметова З. С. В. Методична система рівневої підготовки майбутніх інженерів-програмістів за спеціальністю «Інформатика»: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук: 13.00.02 – теорія та методика навчання (інформатика) / Сейдаметова З.С.; Нац. пед.. ун-т ім. Драгоманова. – К., 2007. – 39 с.
*Seydametova Z. S. Methodicheskaya systema rivnevoї pidgotovki maybutnih inzheneriv-programistiv dlya spetsialnistyu "Informatika" [Articles tiered system of training of future software engineers, specialty "Information"]: authoref. dis. na zdobuttya uch. step. doctor ped. nauk: 13.00.02 - teoriya ta metodika navchannya (informatika) / Seydametova Z.S.; Nat. ped.. Univ IM. Drahomanova. – K., 2007. – s. 39.*
4. Жалдак М. И. Система подготовки учителя к использованию информационной технологии в учебном процессе: дисс. на соискание уч. ст. доктора пед. наук: 13.00.02 – теория и методика обучения (информатика) / Жалдак Мирослав Иванович. –М., 1989. – 48 с.
*Zhaldak M.I. Sistema podgotovki uchitelya k ispolzovaniyu informatsionnoy tehnologii v uchebnom protsesse [System training teachers to use information technology in the educational process]: diss. on soiskanie uch. step. doktora ped. nauke: 13.00.02 – theorya and methodaka obucheniya (informatika) / Zhaldak Miroslav Ivanovich. M. –. 1989. – s. 48.*
5. Технология анализа данных. Э-ресурс – [Режим доступа]: http://basegroup.ru/glossary/definitions/coef_ determination/
*Tehnologiya analiza dannyh. [Technology data analysis]. E-source – [Access Mode]: http://basegroup.ru/glossary/ definitions/coef_ determination/*

**Ilyasova F. S. Conducting surveys and expert survey in the field of software engineering graduates specialty "Informatics"**

**Abstract**. The article describes the stages of the analysis and results of sociometric research among graduates of the specialty "Computer" to consider the state of the problem of training students in the field of software development in the pedagogical experiment.

***Keywords**: software, methodology, education, training batt.*

***Каменщук Т.Д.*** [1]

# Обучение детей с умеренной и тяжелой степенью интеллектуальной недостаточности в контексте международного опыта

[1] *Каменщук Татьяна Дмитриевна, аспирант кафедры логопедии и специальных методик Каменец-Подольский национальный университет им. И. Огиенка, г. Каменец-Подольский, Украина*

**Аннотация**. В статье представлен опыт обучения и воспитания детей с умеренной и выраженной степенью интеллектуальной недостаточности путем краткого анализа учебных программ Украины, России, Беларуси и Польши.

***Ключевые слова:*** *обучение, дети с умеренной и выраженной степенью интеллектуальной недостаточности, учебные заведения.*

Практика специального обучения детей с умеренной и тяжелой степенью интеллектуальной недостаточности на современном этапе имеет разные организационные формы и зависит от уровня экономики и культуры каждой страны, принятых нормативно-правовых документов в области специального обучения, а также методов работы, которые сложились в процессе работы с детьми.

Общий анализ учебных программ свидетельствует, что в разных странах разный срок обучения детей с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью, разная разбивка по учебным дисциплинам и разные типы заведений, в которых учатся и воспитываются дети данной категории.

Концепция развития специального образования в современных условиях предполагает учет особых образовательных потребностей детей с умеренной и выраженной интеллектуальной недостаточностью. Основной задачей обучения и воспитания данной категории детей является их социальное развитие (Л.С. Выготский, Е.К. Грачева, В.З.Кантор, Н.Н. Малофеев, Н.Г. Назарова, М.І. Никитина, Е.А. Стребелева, Л.М. Шипицына и др.).

В Украине внимание этим детям было уделено в исследованиях таких научных работников, как И.Д. Бех, В.И. Бондарь, Л.С. Вавина, А.Н. Высоцкая, О.В. Гаврилов, Ю.В. Галицкая, О.В. Гармаш, В.В. Золотоверх, А.А. Колупаева, М.П. Матвеева, Н.Д. Мацько, С.П. Миронова, А.В. Нейман, С.Л. Рубинштейн, Т.В. Сак, В.М. Синьов, О.П. Хохлина и прочие. Однако, разработок учебных программ для детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью в Украине недостаточно. Так, Министерством образования и науки Украины разработано и рекомендовано к использованию 4 учебные программы, которые рассчитаны на пятилетний срок обучения (из подготовительного по 4-ый класс): трудовое обучение, математика, изобразительное искусство, “Я і Украина (Окружающая среда)” [4,5,6,7].

Развитие Украины как правового и демократического государства связано с ее вхождением в мировое сообщество, формированием новых социально-экономических отношений - переоценкой ценностей и изменением общественного мнения. Переоценка ценностей, перестройка их иерархической структуры, утверждение приоритета общечеловеческих ценностей в общественном сознании вызвали к жизни новое педагогическое мышление и потребовали конструирования такого образовательного пространства, которое отвечало бы запросам всего общества и каждого его члена.

Значительным толчком к разработки учебных программ было включение детей с умеренной степенью умственной отсталости в учебно-образовательный процесс специальных школ-интернатов для детей с легкой степенью умственной недостаточности согласно новой редакции Положения о специальных учебных заведениях для детей, которые нуждаются в коррекции физического и/или умственного развития, утвержденное Министерством образования и науки, в котором были предусмотрены классы для детей данной категории [3]. До этого момента эти дети, согласно законодательной базы, направлялись в заведения системы социальной защиты населения второго или третьего профиля, где акцент делался на сроке «пребывание» и отнюдь не « обучения» этих детей.

Учебные программы украинских научных работников разработаны согласно требованиям Государственного стандарта начального общего образования и Государственного стандарта специального образования (область “Человек и мир”), Программ общеобразовательных учебных заведений для умственно отсталых учеников, Базового компоненту дошкольного образования в Украине с учетом психофизических особенностей и познавательных возможностей детей данной категории. Программа по математике рассчитана на детей с разными степенями умственной отсталости (умеренной, тяжелой и глубокой). Программы по изобразительному искусству, Я и Украина (окружающая среда), трудовому обучению разработанные для детей с умеренной степенью умственной отсталости.

Программы построены по линейно-концентрическому принципу, программный материал подобран с учетом межпредметных связей. Программы подаются в виде таблицы, которые содержат три раздела: содержание учебного материала, требования к учебным достижениям учеников, направленность коррекционно-развительной работы на уроке. Также приводится распределение материала по подготовительному – 4 классах с определением примерного количества часов на изучение каждой темы. Количество часов может корегироваться учителем, выходя со структуры учебного года и контингента учеников класса. Структурирование программ обучения учеников с умеренной умственной отсталостью осуществлено в направлении последовательного уточнения и систематизации учебной информации.

В настоящий момент в Украине нет четких критериев выделения детей в данную группу; недостаточно определены их особые образовательные потребности и варианты индивидуальных образовательных марш-

рутов; не разработан механизм стратегии поведения членов общества при социальном взаимодействии с данной категорией детей.

В России вопросами медико-социальной помощи лицам с тяжелой степенью умственной отсталости занимается Федеральный центр медико-социальной экспертизы и реабилитации инвалидов (бывший Центральный институт экспертизы трудоспособности инвалидов Министерства труда и социального развития). Система коррекционно-воспитательной работы, которая сложилась в домах интернатах Российской Федерации включает в себя три этапа. На первом этапе основной задачам есть сформировать у детей дошкольного возраста (от 4 до 8 лет) санитарно-гигиенические привычки, развивать моторику, предметно-практическую, игровую деятельность, развивают речь. На втором этапе у воспитанников (от 8 до 16 лет) длится учения навыков самообслуживания и личной гигиены, учат счет и элементам грамоты, продолжают занятия по развитию речи, большое внимание отводится формированию хозяйственно-бытовых и социальных навыков. Задачами третьего этапа обучения (16-18 лет) есть социально-трудовая адаптация воспитанников, усиливается трудовая подготовка и социальное ориентирование [1]. В 90-х годах XX ст. возникают правительственные документы (Типичное положение о специальном (коррекционном) обучение для воспитанников с отклонениями в развитии), согласно которому в структуре специальных (коррекционных) заведений VIII вида открываются классы для детей с тяжелой умственной отсталостью, что и дало возможность включить детей данной категории в систему специального обучения. Срок обучения составляет не больше 10 лет. В 1-4 классах формируются знания об окружающей среде с развитием речи, обучение грамоте, счету, формируются навыки самообслуживания, ручной работы. В 5-9 классах длится обучение общеобразовательным предметам и начинается трудовая подготовка детей. Ученики данной категории в случае не усвоения очерченных предметов не оставались на повторное обучение, усвоение их максимально индивидуализируется или предлагаются другие организационные формы занятий. Включение в систему специального образования детей с умеренной и тяжелой степенью умственной отсталости закрепило за ними право на получение образования, и в свою очередь максимальное включение ребенка в социальную жизнь и достижение развития ее личности [1].

Специалисты работают по программе для глубоко умственно отсталых детей специальных общеобразовательных школ [15], в которой предусмотрено 9 основных учебных предметов со сроком обучения 8 лет: на протяжении восьми лет учат чтению и письму, счету, развития речи, хозяйственно-бытовой работе и формированию новичок самообслуживания, физической культуры, пения и ритмики, рисованию; с первого по седьмой класс проводят предметные уроки и экскурсии; первых пять лет учат предметно-практической деятельности, конструированию та ручной работе; из четвертого по восьмой класс - трудовое обучение; к неосновным предметам – социально-бытовое ориентирования (4-8 класс) и индивидуальные логопедические занятия (1-6 класс).

На современном этапе одной из форм помощи этим детям есть создания реабилитационных центров, которые в подчинении, как Министерству труда, так и Министерству образования. Параллельно работают и негосударственные образовательные заведения (Школа Св. Георгия, г. Москва, учебная программа дополнена занятиями с арттерапии, другие виды работы, такие как деревообработка, швейное дело). Во многих регионах создаются общественные организации, родительские ассоциации, задачей которых есть помощь семьям в воспитании ребенка с проблемами в развитии.

На современном этапе в России наблюдаются положительные тенденции отхода от удержания детей в больших домах-интернатах к организации реабилитационных центров с небольшим количеством детей. Открываются специальные классы в школах для детей с умственной отсталостью. Преимущества состоят в том, что ребенок живет в семье и воспитывается в обычной среде.

В Республике Белоруссии для обучения детей с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью используют программы вспомогательной школы второго отделения и в классах центров коррекционо-розвивающего обучения и реабилитации, а именно: элементы грамоты и развития речи (1-9 класс), предметно-практическая деятельность (1-4 класс), музыкально-ритмические занятия (1-9 класс), формирование санитарно-гигиенических умений та самообслуживание (1-4 класс); социальная адаптация (4-9 класс), адаптивно физическая культура (1-9 класс), хозяйственно-бытовая работа (5-9 класс); как интегрированный полагается курс человек и мир (7-9 класс), который направлен расширить компетентность об окружающем мире, формировать и развивать способность ориентироваться в нем [8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 17].

Программный материал распределен на три периода учения по учетом уровня развития ребенка, «готовности» к обучению. I период охватывает первые четыре года обучения (I-IV классы), II период — три года обучения (V-VII классы), III период — два года обучения (VIII-IX классы). Особенностью белорусских учебных программ есть то, что распределение программного материала по периодам обучения не означает, что предложенный материал должен быть усвоен на протяжении одного периода обучения. Программный материал каждого класса может изучаться детьми не один год, в зависимости от индивидуальных возможностей учеников. Практический материал каждого периода может изучаться от 2-4 до 9 лет в зависимости от темпа его усвоения учениками.

Международный опыт, а именно польских научных работников, из данной проблематики, показывает, что обучение детей с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью осуществляется в три этапа, каждый из которых длится 3-4 года. Польские заведения для такой категории детей называются школами жизни (начальные и средние). Школы жизни функционируют в рамках общего Устава базовой и начальной школы, приложение 2 и 3 Распоряжение мини-

стра национального образования от 21 мая 2001 года (Законодательный вестник № 61/2001), Распоряжение министра народного образования от 30 января 1997 года (Законодательный вестник № 14/1997). В этих школах для детей и молодежи с умеренной и тяжелой умственной отсталостью организовывают коллективные и индивидуальные реабилитационно-воспитательные занятия. Самой важной задачей, которую реализовывает школа жизни, есть всестороннее стимулирование развития учеников с умеренной и тяжелой интеллектуальной недостаточностью, чтобы они как можно лучше по мере своих возможностей функционировали в обществе [2].

К детальным образовательным целям, как начальной школы, так и гимназий относят: развитие самостоятельности ученика с нарушениями путем формирования навыков согласия с окружающей средой (в том числе, как вербальное или невербальное) и навыков для участия в разных формах общественной жизни. К этим навыкам относят: развитие их независимости, самообслуживание в повседневной жизни, формирование и развитие социальных навыков, формирование взглядов и поведения здоровых. С целью подготовки ученика для выполнения определенных ролей в социальной среде – обучают познание социально-культурной и естественной среды, практическое применение пространственных, количественных, качественных и временных понятий. Развивают творческую активность ученика в области изобразительного искусства, музыки и пластики, формируют навыки самостоятельного пользования социальными и техническими приборами в повседневной жизни, стимулируют и развивают физическую подготовку, подготовку к активному отдыху, развивают индивидуальные способности и интересы, как подготовка следующего этапа обучения или профессиональной реабилитации. Организационные отделения, которые функционируют в рамках школы жизни, называются просветительно-терапевтическими группами (только в пределах учебного плана их называют классами). Количество учеников в таких группах разное:

– 6-8 детей - для учеников с умеренными и тяжелыми интеллектуальными нарушениями (если хотя бы один ученик имеет сложный недостаток в развитии, то количество группы может быть уменьшенной на 2 человека).

– 2-4 детей - для учеников с глубокой интеллектуальной недостаточностью с множественными нарушениями и аутизмом.

В этой образовательной группе может быть вековая дифференциация воспитанников, поскольку возраст не является основным квалификационным критерием. При подборе детей к школьной группе учитываются их образовательные возможности и потребности. Не разработано учебные программы, которые бы определили более подробно цели, задачи и содержание образования, которые входят в обязательную начальную школу. Программы, опираясь на которую учителя школы жизни планируют и осуществляют воспитательную и дидактическую работу, до сих пор не разработана. Действует программа воспитания и обучение детей и молодежи с умеренной и тяжелой степенью психических нарушений, затверженною Министерством образования в 1997 году для реализации в детских садах и начальной школе ( как и в восьмиклассных школах).

Индивидуальный темп развития, дифференцированные возможности и потребности жизни учеников приводят к тому, что вне границ общей учебной программы, группа учителей и специалистов, которые работают с учеником разрабатывают индивидуальные учебные программы. Основой создания такой программы есть всесторонняя оценка уровня функционирования ученика разными специалистами, которая определяет образовательные и терапевтические цели, согласно зоны ближайшего развития ребенка. Согласно образовательной реформе ученики с интеллектуальной недостаточностью, так как и дети интеллектуально сохранны, реализуют школьную обязанность на уровне начальной школы и гимназии. После окончания гимназии ученики с умеренной и тяжелой степенью интеллектуальной недостаточности имеют возможность продолжать обучение в двухлетних классах профессиональной подготовке, созданным в структуре общего специального образования.

Школьное обучение ученикам данной категории осуществляется в четыре этапа. Первые два этапа включает подготовительная школа: первый этап обучения – 1-3 класс и длится 3-4 года, второй этап – 4-6 класс, обучение длится 3-4 года. Третий этап обучения проводится в гимназии и имеет три класса, которые длятся 3-4 года. Четвертый этап – классы профессиональной подготовки, которые имеют два класса на протяжении двух лет обучения.

Гуманистические и демократические тенденции в развитии специального обучения детей с умеренной и тяжелой степенью интеллектуальной недостаточности в разных странах нашли свое отображение в усовершенствовании содержания обучения, форм и методов помощи детям данной категории и обеспечено их право на получение качественного образования. Благодаря созданию разных учебных заведений обеспечивается право выбора родителей оптимального учебного заведения для развития их детей.

Опыт стран показывает, что теоретически достижение социальных целей образовательной системы является вполне осуществимой задачей. Однако их практическая реализация зависит от разработанности нормативных актов, от научной разработанности проблемы и отношения общества к детям с проблемами в развитии.

**ЛИТЕРАТУРА**
**(REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)**

1. Маллер А.Р., Цикото Г.В. Воспитание и обучение детей с тяжелой интелектуальной недостаточностью: Учеб. пособие для студ.высш.пед.учеб.заведений. – М.: Издательський центр «Академия», 2003. – С.15-22.

*Maller A.R., Cukoto G.V. Vocpitanie I obyshchenie deteu c tiajeloi intellektyalnoi nedoctatoshchnocty:yshcheb.pocobie dlia ctyd.vus.yshcheb.zavedeniu. – M.:Izdet.centr Akademia, 2003. – S. 15-22.*

2. Maria Kościólek, Katarzyna Parys Edukacja szkolna uczniów z upośledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym, znaczny i głębokie /Usprawnienie wychowanie i nauczanie osób z głębszym upośledzeniem umysłowym pod redakcją Jana Pileckiego Wydawnictwo Naukove Akademii Pedagogicznej. Wydanie drugie zmienione / redaktor Irena Pabian Kraków 1998. - С. 137-192.

*Maria Koshchilek, Katarzyna Parys Edukacia szkolna uczniew z uposledzeniem umysłowym w stopniu umiarkowanym, znaczny i glebokie /Usprawnienie wychowanie i nauczanie osob z głebszym uposledzeniem umysłowym pod redakcia Jana Pileckiego Wydawnictwo Naukove Akademii Pedagogicznej. Wydanie drugie zmienione / redaktor Irena Pabian Krakow 1998. - C. 137-192*

3. Положення про спеціальну загальноосвітню школу (школу-інтернат) для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку, наказ Міністерства освіти і науки України від 15.09.2008 р. №852.

*Pologennia pro specialny zagelnoosvitny shkoly dlia ditey, iaki potrebuyt korekcii fizushchnogo ta (abo) rozymovogo rozvutky, nakaz Ministerctva osvitu i nayku Ukrainy vid 15.09.2008 r. №852.*

4. Програма з математики для спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для розумово відсталих дітей (помірна, тяжка, глибока розумова відсталість) підготовчий, 1-4 класи /Укладачі: Волнянська Н.В., Юр'єва Ю.М.,Засуха Г.П. рекомендовано листом Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України № 1/11-10293 від 25.06.12р.).

*Programa z matematyky dlia specialny zagelnoosvitny navshchalny zakladiv dlia rozumovo vidstaly ditei (pomirna,tiagka, glyboka rozumova vidstalist) pidgotovshchyi, 1-4 klasy / Ukladashchi: Volnianska N.V., Yrieva U.M., Zasuchsha G.P rekomendovano lystom Ministerctva osvitu i nayku, molodi ta sporty Ukrainy №1/11-10293 vid 25.06.2012 r.*

5. Програма з образотворчого мистецтва для спеціальних загальноосвітніх шкіл для дітей з вадами розумового розвитку (помірна розумова відсталість)/Розроблено Дмитрієва І.В., Омельянович І.М. рекомендовано листом Міністерства освіти і науки України № 1/11-12304 від 30.12.2010 р.

*Programa z obrazotvorshchogo mystectva dlia zagalnoosvitniu shkil dlia ditey z vadamy rozumovogo rozvytky (pomirna rozumova vidstalist) / rozrobleno Dmytrieva I.V., Omelianovych I.M. Rekomendovano lystom Ministerctva osvitu i nayku Ukrainy № 1/11-12304 vid 30.12.2010 r.*

6. Програма з трудового навчання спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей з помірною розумовою відсталістю (підготовчий, 1-4 класи) / Розроблено Мерсіяновою Г.М., Хохліною О.П., рекомендовано листом Міністерства освіти і науки України № 1/11-12306 від 30.12.2010 р.

*Programa z trudovogo navchannia specialnyi zagalnoosvitnii navchalnyi zakladiv dlia ditey z pomirnoy rozumovou vidstalisty (pidgotovchiy, 1-4 klasy) / rozrobleno Mersiyinovoy G.M., Hohlinoy O.P. Rekomendovano lystom Ministerctva osvitu i nauki Ukrainy № 1/11-12304 vid 30.12.2010 r.*

7. Програма "Я і Україна" для спеціальних загальноосвітніх шкіл для дітей з вадами розумового розвитку (помірна розумова відсталість) / Укладачі: Мякушко О. рекомендовано листом Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України № 1/11-6350 від 20.07.2011 р.

*Programa Yi.I. Ukraine dlia specialnyi zagalnoosvitniu shkil dlia ditey z vadamy rozumovogo rozvytky (pomirna rozumova vidstalist) / Ykladachi: Miakyshko O. rekomendovano lystom Ministerctva osvitu i nayku, molodi ta sporty Ukrainy № 1/11-6350 vid 20.07.2011 r.*

8. Программы вспомагательной школы с русским языком обучения II отделение: Социальная адаптация (4-9 клас) /автори В.І.Олешкевич, С.П.Самуйлик. Утверждено Министерством образования Республики Беларусь, Национальный институт образования. - Минск, 2005, - 43 с.

*Programmy vspomagatelnoi shkoly s rysskim yizykom obychenia II otdelenie: Socialnaia adaptacia (4-9 klas) / avtory V.I.Oleshkevych, S.P. Samyilyk. Ytverjdeno Ministerstvom obrazovania Respybliky Belarys, Nacionalnyi institute obrazovania. – Minsk, -2005. – 43 s.*

9. Программы вспомагательной школы 2-е отделение: Хозяйственно-бытовой труд V—IX классы / укладач Шинкаренко Е.В., утверждено Министерством образования Республики Беларусь, Национальный институт образования. - Минск, 2003, -18 с.

*Programmy vspomagatelnoi shkoly 2-e otdelenie: Hoziayctvenno-bytovoi trud V-IX klasy / ukladach Shynkarenko E.V. Ytverjdeno Ministerstvom obrazovania Respybliky Belarys, Nacionalnyi institute obrazovania. – Minsk, -2003. – 18 s.*

10. Программы вспомагательной школы 2-е отделение: Элементы арифметики I—IX классы / укладач Лисовская Т.В., утверждено Министерством образования Республики Беларусь, Национальный институт образования. - Минск, 2003, -18 с.

*Programy vspomagatelnoy shkoly 2-e otdeleniye: Elementy arifmetyky I – IX klassy / ukladach Lysovskaya T.V., utverjeno Ministerstvom obrazovaniya Respubliky Belarus, Nacionalnuy instytut obrazovaniya. – Minsk, 2003, 18 s.*

11. Программы вспомагательной школы с русским языком обучения II отделение: Элементы грамоты и развития речи I–IX классы / автори Л.А. Новикова. Л.М. Сахар, утверждено Министерством образования Республики Беларусь, Национальный институт образования. - Минск, 2004, - 28 с.

*Programy vspomagatelnoy shkoly s russkim iazykom obucheniya II otdeleniye: Elementy gramoty i razvitiya rechi I – IX klassy / avtory L.A. Novikova. L.M. Sachar, utverdsheno Ministerstvom obrazovaniya Respubliky Belarus, Nacionalnuy instytut obrazovaniya. – Minsk, 2004, 28 s.*

12. Программы вспомагательной школы 2-е отделение: Формирование санитарно-гигиенических умений и самообслуживание I–IV классы / укладач Шинкаренко В.А., утверждено Министерством образования Республики Беларусь, Национальный институт образования. - Минск, 2003, - 14 с.

*Programy vspomagatelnoy shkoly 2-e otdeleniye: Formirovaniye sanitarno-gigiyenicheskih umeniy i samoobslyjivaniye I – IV klasy / ykladach Shynkarenko E.V. Ytverjdeno Ministerstvom obrazovania Respybliky Belarus, Nacionalnyi institute obrazovania. – Minsk, -2003. – 14 s.*

13. Программа вспомагательной школы II отделение: Человек и мир VII—IX классы / автори – укладачі О.Х. Серединская, Т.В. Лисовская, утверждено Министерством образования Республики Беларусь, Национальный институт образования. – Минск, 2006, - 18 с.

*Programy vspomagatelnoy shkoly 2-e otdeleniye: Chelovek I mir VII—IX klasy / avtory- ykladachi O.X. Seredynskaia, T.V. Lisovskaia, Ytverjdeno Ministerstvom obrazovania Respybliky Belarus, Nacionalnyi institute obrazovania. – Minsk, -2006. – 18 s.*

14. Программа вспомагательной школы с русским языком обучения II отделение: Музикально-ритмические занятия I–IX классы /автор-укладач А.В. Клезович, утверждено Министерством образования Республики Беларусь, Национальный институт образования. - Минск, 2007, – 35 с.

*Programy vspomagatelnoy shkoly s russkim iazykom obucheniya II otdeleniye: Muzikalno – rytmicheski zaniatia I – IX klassy / avtor-ukladach A.V. Klezovich, utvershdeno Ministerstvom obrazovaniya Respubliky Belarus, Nacionalnuy instytut obrazovaniya. – Minsk, 2007, 35 s.*

15. Программы обучения глубоко умственно отсталых детей Составитель-НИИ дефектологии АПН СССР, Москва. – 1984.

*Programmy obychenia glyboko ymstvenno otstalyh detey Sostavitel NII defectologii APN SSSR, Moskva. – 1984.*

16. Учебная программа для 2-го отделения вспомагательной школы: Предметно-практическая деятельность I–IV классы утверждено Министерством образования Республики Беларусь, Национальный институт образования. – Минск, 2008, – 33 с.
*Ychebnaia programma dlia 2-go otdelenia vspomagatelnoi shkoly: Predmetno-prakticheskaia deiatelnost I–IV klasy Ytverjdeno Ministerstvom obrazovania Respybliky Belarys, Nacionalnyi institute obrazovania. – Minsk, -2008. – 33 s.*

17. Учебная программа для 2-го отделения вспомагательной школы: Адаптивная физическая культура I–IX классы утверждено Министерством образования Республики Беларусь, Национальный институт образования. – Минск, – 2009, – 50 с.
*Ychebnaia programma dlia 2-go otdelenia vspomagatelnoi shkoly: Adaptivnaia fizicheskaia kultura I–IX klasy Ytverjdeno Ministerstvom obrazovania Respybliky Belarys, Nacionalnyi institute obrazovania. – Minsk, -2009. – 50 s.*

**Kamenshchuk T.D. Education children with moderate and heavy intellectual deficiency in the context of international experience**

**Abstract.** This paper presents a learning experience and education of children with moderate and heavy intellectual deficiency by a brief analysis of curriculum Ukraine, Russia, Belarus and Poland.

***Keywords:*** *education, children with moderate and heavy intellectual exponent of failure, schools.*

**Каменщук Т.Д. Обучение детей с умеренной и тяжелой степенью интеллектуальной недостаточности в контексте международного опыта**

**Аннотация.** В статье представлен опыт обучения и воспитания детей с умеренной и выраженной степенью интеллектуальной недостаточности путем краткого анализа учебных программ Украины, России, Беларуси и Польши.

***Ключевые слова:*** *обучение, дети с умеренной и выраженной степенью интеллектуальной недостаточности, учебные заведения.*

***Княжева І.А.*** [1]

## Кластерний аналіз результатів діагностики рівнів розвитку методичної культури майбутніх викладачів

[1] *Княжева Ірина Анатоліївна, кандидат педагогічних наук, доцент, докторант*
*Південноукраїнский національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського, м. Одеса, Україна*

**Анотація.** У статті розкрито сутність, представлена методика й описано результати кластерного аналізу даних діагностики рівнів розвитку методичної культури майбутніх викладачів для прогнозування перспектив і найбільш оптимальної побудови експериментальної методики розвитку означеного феномену у процесі магістерської підготовки майбутніх викладачів в умовах вищого навчального закладу.

***Ключові слова:*** *методична культура, майбутні викладачі, кластерний аналіз, розвиток, магістерська підготовка, вищий навчальний заклад.*

Сучасне суспільство потребує конкурентоспроможних висококваліфікованих, компетентних професіоналів, серед яких особливе місце посідають майбутні викладачі, професійна діяльність яких буде пов'язана з підготовкою фахівців, здатних до формування життєвої компетентності дітей дошкільного віку. Одним із найважливіших показників якості їхньої професійної підготовки є розвиток методичної культури.

Різні аспекти професійно-педагогічної підготовки майбутніх викладачів вищої школи розкрито в наукових дослідженнях В.Є. Береки, В.І. Бондаря, Н.О. Верещагіної, С.С. Вітвицької, О.І. Гури, І. Ф. Ісаєва, Ю.В. Подповетної, Р.К. Серьожнікової, В.О. Сластьоніна та ін. Вивченню особливостей прояву феноменів методичної сфери професійно-педагогічної підготовки майбутніх педагогів присвятили свої дослідження О.А. Абдуліна, К.Б. Абраменко, І.М. Артемьєва, А.М. Богуш, А.П. Карачевцева, О.Е. Коваленко, Т.Е. Кочарян, Н.В. Морзе, О.С. Падалка, С.А. Пятаєва, Л.Ф. Спірін, Л.Г. Таланова, В.Д. Шарко та ін. Попри це проблема розвитку методичної культури майбутніх викладачів педагогічних дисциплін спеціальності «Дошкільна освіта» досі залишається недослідженою.

Метою статті є опис сутності, методики і результатів кластерного аналізу результатів діагностики рівнів розвитку методичної культури майбутніх викладачів.

Методичну культуру майбутнього викладача розуміємо як системне динамічне особистісне утворення, що виявляється в його здатності до рефлексивного осмислення, привласнення, відтворення і продукування ціннісних сенсів та змісту методик і технологій викладацької діяльності. Структурними компонентами методичної культури, що спрямовують і коригують у соціально-культурному й особистісному просторі методико-педагогічну діяльність майбутнього викладача, є когнітивний, діяльнісно-організаційний, рефлексивно-оцінний та ціннісно-мотиваційний. Для виявлення особливостей впливу окремих компонентів на розвиток методичної культури на різних рівнях її особистісного розвитку в майбутніх викладачів, експериментальні дані оброблялись методом кластерного аналізу.

Термін кластерний аналіз (від "cluster" – згусток, нагромадження) позначає метод класифікації, внаслідок якої вихідну сукупність об'єктів поділяють на класи з подібними властивостями – кластери. Кластер утворює група об'єктів, що характеризується певною загальною властивістю (заданою мірою схожості), що

піддаються інтерпретації за ступенем подібності [4, с. 298]. Кластерний аналіз включає в себе набір різних повністю визначених, кінцевих наборів кроків, операцій або процедур, що призводять до конкретного результату – класифікації його об'єктів, виходячи з їх подібності за виміряними ознаками. Тобто його застосування дозволяє зменшити число об'єктів шляхом їх групування. У кластерному аналізі зазвичай змінні не групуються, а виступають в якості критеріїв для групування об'єктів. З існуючих близько ста різних алгоритмів кластеризації в нашому дослідженні застосовано найбільш гнучкий з них – ієрархічний кластерний аналіз, який належить до агломеративних методів. Він дозволяє детально досліджувати структуру відмінностей (схожості) між об'єктами, обирати оптимальну кількість кластерів з метою отримання більш розгорнутої картини впорядкування компонентів методичної культури майбутніх викладачів.

Ієрархічний кластерний аналіз полягає в аналізі змінних для визначення статистичних зв'язків між ними, об'єднанні об'єктів у досить великі кластери, використовуючи деяку міру схожості або відстань між об'єктами. Ці відстані (між поточним об'єктом і всіма іншими об'єктами) можуть визначатися в одновимірному або багатовимірному просторі. Кластер утворює та пара, для якої відстань виявилася найменшою. Подібним чином кожен об'єкт групується або з іншим об'єктом, або включається до складу існуючого кластера. Процес кластеризації кінцевий і продовжується до тих пір, поки всі об'єкти не будуть об'єднані в один кластер. Процес послідовного об'єднання відображується на графіку у вигляді дендрограми. Дендрограма представляє процес кластеризації у формі деревовидної структури або дерева об'єднання. Тобто типовим результатом такої кластеризації є ієрархічне дерево (tree clustering), тому цей метод також називають методом деревовидної кластеризації. Це дає змогу організувати отримані експериментальні дані в наочні структури, розгорнуті таксономії складних об'єктів. Дендрограма дозволяє перейти до будь-якого об'єкта на будь-якому рівні і дає можливість судити про те, яка відстань між кластерами або об'єктами на кожному з рівнів [1; 2; 3; 4].

Найбільш прямий шлях обрахунку відстаней між об'єктами в багатовимірному просторі полягає в обчисленні евклідових відстаней. Евклідова відстань – найбільш загальний тип відстані. Вона є геометричною відстанню в багатовимірному просторі та не змінюється при введенні в аналіз нового об'єкта. Перевагою цієї метрики є те, що неї можуть впливати розбіжності між осями, за координатами яких обчислюються ці відстані [4, с. 301]. Евклідова відстань обчислюється таким чином:

відстань(x,y) = $\{\Sigma_i (x_i - y_i)^2\}^{1/2}$

Для зв'язку об'єктів у кластери застосовано метод одиночного зв'язку (single linkage). За цим методом на першому кроці поєднуються два об'єкти, що мають між собою максимальну подібність. Ці два об'єкта утворюють новий. Існує багато методів обчислення, у нашому випадку використано метод середнього значення. На наступній ітерації цей новоутворений об'єкт – кластер розглядається поряд з об'єктами, що залишилися. На подальших кроках описана вище операція повторюється.

На першому етапі аналізу ми відфільтрували (згрупували) дослідницькі дані за результуючим рівнем методичної культури. За наявності значень по чотирьох компонентах можемо отримати до трьох рівнів ієрархії. Перший рівень ієрархії визначає максимально близькі за своїм значенням компоненти, які утворюють новий об'єкт – кластер. Кожен наступний рівень ієрархії визначає найбільш близькі два об'єкти, що будуть об'єднані на цьому кроці.

Здійснимо кластерний аналіз для респондентів, віднесених до низького рівня розвитку методичної культури.

У результаті першої ітерації оцінки евклідової відстані отримуємо матрицю:

| | К1 | К2 | К3 | К4 |
|---|---|---|---|---|
| К1 | 0 | 5,830951895 | 6,855655 | 6,403124 |
| К2 | 5,830952 | 0 | 5,196152 | 6,244998 |
| К3 | 6,855655 | 5,196152423 | 0 | 5,656854 |
| К4 | 6,403124 | 6,244997998 | 5,656854 | 0 |

Друга і третя ітерації дають нам такі значення:

| | К1 | К2+К3 | К4 |
|---|---|---|---|
| К1 | 0 | 5,809475019 | 6,403124 |
| К2+К3 | 5,809475 | 0 | 5,361903 |
| К4 | 6,403124 | 5,361902647 | 0 |

| | К1 |
|---|---|
| (К2+К3)+К4 | 5,494315244 |

Отже будуємо вертикальну дендрограму як результат проведеного кластерного аналізу. Упорядкування отриманих кластерів, їх наближеність один до одного дозволило наочно представити послідовність внутрішніх зв'язків між досліджуваними компонентами методичної культури, їх віддаленість, або близькість до бажаного результату, визначити ті компоненти, або їх угруповання, які на даному рівні є вирішальними щодо перспектив розвитку досліджуваного особистісного феномену.

Представлена на рис. 1 дендрограма наочно демонструє, що для респондентів, віднесених до низького рівня найбільший вплив на розвиток їхньої методичної культури здійснюють діяльнісно-організаційний (К2) і рефлексивно-оцінний (К3) компоненти.

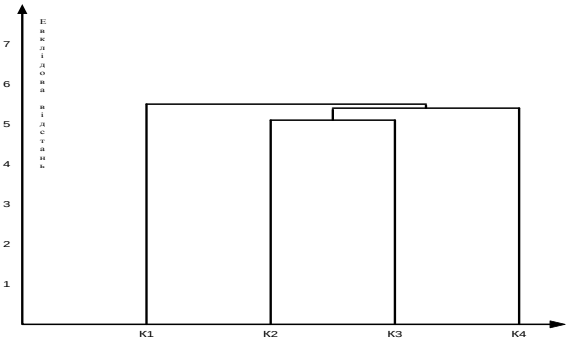



**Рис. 1** Дендрограма кластеризації компонентів для низького рівня методичної культури

Саме вони утворюють найбільш подібний центральний кластер і виявляють особливості синергетичного ефекту, здійснюючи однаково важливий вплив на загальний рівень розвитку методичної культури майбутніх викладачів. Наступний кластер утворює цінні-

сно-мотиваційний компонент (К4). Завершує цю ієрархічну впорядкованість когнітивний компонент (К1). З величини евклідової відстані видно, що всі чотири компонента мають тісні зв'язки. Найбільші вони між діяльнісно-організаційним (К2) і рефлексивно-оцінним (К3) та між ціннісно-мотиваційним (К4) і когнітивним компонентами (К1). Наявність спільних рис між означеними парами компонентів ними трохи зменшується, проте з малюнка добре видно, що вона не є значущою.

Проведемо аналогічні розрахунки для респондентів, віднесених до середнього рівня розвитку методичної культури.

У результаті першої ітерації оцінки відстані отримуємо матрицю:

| | К1 | К2 | К3 | К4 |
|---|---|---|---|---|
| К1 | 0 | 7 | 8,124038 | 8,660254 |
| К2 | 7 | 0 | 5,385165 | 8,246211 |
| К3 | 8,124038 | 5,385165 | 0 | 7,28011 |
| К4 | 8,660254 | 8,246211 | 7,28011 | 0 |

Друга і третя ітерації дають такі значення:

| | К1 | К2+К3 | К4 |
|---|---|---|---|
| К1 | 0 | 7,088723 | 8,660254 |
| К2+К3 | 7,088723 | 0 | 7,29726 |
| К4 | 8,660254 | 7,29726 | 0 |

| | К4 |
|---|---|
| (К2+К3)+К1 | 7,180703 |

Отже, в результаті об'єднувальної деревоподібної кластеризації можна побудувати відповідну дендрограму (рис. 2). Вона наочно демонструє особливості поєднання компонентів методичної культури для майбутніх викладачів, віднесених до середнього рівня розвитку досліджуваного феномену.

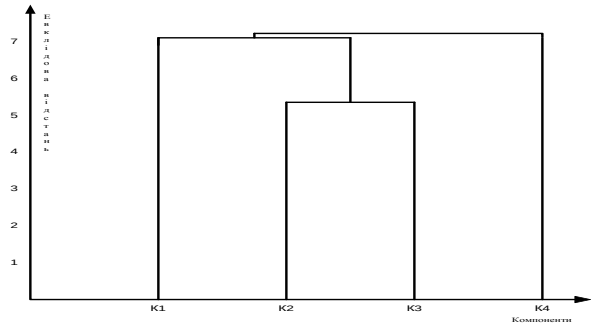



**Рис. 2** Дендрограма кластеризації компонентів для середнього рівня методичної культури

З малюнку бачимо, що і на цьому рівні вирішальними для розвитку методичної культури виявилися діяльнісно-організаційний (К2) і рефлексивно-оцінний (К3) компоненти. Саме вони утворили основу дендрограми – її центральний незалежний кластер. Таким чином, для респондентів, віднесених до низького і середнього рівня найбільший вплив на розвиток їхньої методичної культури здійснюють діяльнісно-організаційний (К2) і рефлексивно-оцінний (К3) компоненти. Наступний кластер, на відміну від дендрограми, побудованої для респондентів, які виявили низький рівень сформованості методичної культури, утворюється примиканням до центрального кластеру когнітивного компоненту (К1). Завершується дане впорядкування ціннісно-мотиваційним компонентом (К4).

На відміну від дендрограми, представленої на рис. 1, утвореної за результатами діагностики респондентів, віднесених до низького рівня, друга дендрограма упорядкування компонентів розвитку методичної культури майбутніх викладачів, віднесених до середнього рівня, дозволила виявити й інші відмінності. Для цього звернемо увагу на величини евклідової відстані між утвореними кластерами. З малюнку видно, що порівняно з першою дендрограмою величина евклідової відстані між центральним кластером, утвореним діяльнісно-організаційним (К2) і рефлексивно-оцінним (К3) компонентами і кластерами, створеними когнітивним (К1) і ціннісно-мотиваційним (К4) компонентами значно збільшується. Це свідчить про зменшення спільних рис між означеними кластерами. Проте тенденція щодо тісних зв'язків між названими парами компонентів зберігається.

Проведемо кластерний аналіз результатів діагностувального експерименту для респондентів, віднесених до достатнього рівня розвитку методичної культури. Затим що кількість таких осіб в експериментальній групі була незначною для проведення кластерного аналізу до них було приєднано майбутніх викладачів контрольної групи, які виявили достатній рівень розвитку методичної культури. Вважали це правомірним, оскільки однорідність контрольної й експериментальної груп була доведена.

У результаті першої ітерації оцінки відстані отримуємо матрицю:

| | К1 | К2 | К3 | К4 |
|---|---|---|---|---|
| К1 | 0 | 2,645751 | 2,645751 | 0 |
| К2 | 2,645751 | 0 | 0 | 2,645751 |
| К3 | 2,645751 | 0 | 0 | 2 |
| К4 | 0 | 2,645751 | 2 | 0 |

Друга ітерація має вигляд:

| | К1+К4 | К2+К3 |
|---|---|---|
| К1+К4 | 0 | 2,645751 |
| К2+К3 | 2,645751 | 0 |

Одержані результати представимо на рис. 3.

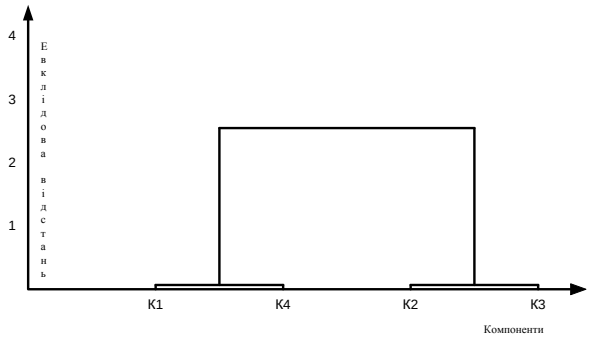



**Рис. 3** Дендрограма кластеризації компонентів для достатнього рівня методичної культури

З рисунку 3 видно, що, на відміну від попередніх результатів, основу дендрограми кластеризації компонентів методичної культури для майбутніх викладачів, які продемонстрували достатній рівень її розвитку, складають два незалежних кластери. Один незалежний кластер об'єднує діяльнісно-організаційний (К2) і рефлексивно-оцінний (К3) компоненти, інший створений ціннісно-мотиваційним (К4) і когнітивним (К1) компонентами. Таким чином, можна констатувати збереження тісного зв'язку між діяльнісно-організаційним (К2) і рефлексивно-оцінним (К3) ком-

понентами та збільшення такого зв'язку, порівняно з попередніми рівнями, між ціннісно-мотиваційним (К4) і когнітивним (К1) компонентами. Однак, порівняно з попередніми даними, збільшення евклідової відстані між означеними парами компонентів трактується нами як зменшення спільних рис між ними. З малюнку видно, що на достатньому рівні вплив усіх компонентів методичної культури на кінцевий результат – загальний рівень її розвитку практично рівнозначний.

Отримані за допомогою кластерного аналізу дані будуть використані для прогнозування перспектив і найбільш оптимальної побудови експериментальної методики розвитку методичної культури майбутніх викладачів у процесі магістерської підготовки відповідно до вихідних рівнів розвитку означеного феномену.

**ЛІТЕРАТУРА**
**(REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)**

1. Дюран Б., Оделл П. Кластерный анализ. – М.: Статистика, 1977. – 128 с.
*Dyuran B., Odell P. Klasternyy analiz [Cluster analysis]. – M.: Statistika, 1977. – 128 s.*

2. Жамбю М. Иерархический кластер-анализ и соответствия. – М.: Финансы и статистика, 1988. – 342 с.
*Zhambyu M. Iyerarkhicheskiy klaster-analiz i sootvetstviya [Hierarchical cluster analysis and compliance.] – M.: Finansy i statistika, 1988. – 342 s.*

3. Мандель И.Д. Кластерный анализ. – М.: Финансы и статистика, 1988. – 176 с.
*Mandel I. D. Klasternyy analiz [Cluster analysis] – M.: Finansy i statistika, 1988. – 176 s.*

4. Руденко В.М., Руденко Н.М. Математичні методи в психології: підручник. – К.: Академвидав, 2009. – 384 с.
*Rudenko V.M., Rudenko N.M. Matematichni metodi v psikhologiï: pidruchnik [Mathematical methods in psychology: a textbook.] – K.: Akademvidav, 2009. – 384 s.*

**Knyazheva I.A. Cluster analysis of results of diagnostics of levels of development of methodical culture of future teachers**

**Abstract.** In the article the value of methodical culture is well-proven during master's degree preparation of future teachers in the conditions of higher educational establishment. The methodical culture of future teacher is presented as system dynamic personality new formation, showing up in his capacity for a reflection comprehension, appropriation, reproducing and producting of the valued senses and maintenance of methods and technologies of teaching activity. Cognitive, activity-organizational, reflection-evaluational and valued-motivational components are structural elements of methodical culture, that aim and correct methodical and pedagogical activity of the future teacher on social, cultural and personality space. Experimental data was processed by the method of cluster analysis with the purpose of exposure of features of influence of separate components on development of methodical culture on the different levels of its personality development for future teachers. Organization of the received clusters, their closeness to each other allowed to present evidently, as dendrogramm, the sequence of intracommunications between probed components of methodical culture, their remoteness or closeness to the desired result, and also to define those components, or their groupments which at this level are significant in relation to the prospects of development of methodical culture.

***Keywords:*** *methodical culture, future teachers, cluster analysis, development, master's degree preparation, higher educational establishment.*

**Княжева И.А. Кластерный анализ результатов диагностики уровней развития методической культуры будущих преподавателей**

**Аннотация.** В статье доказано значение методической культуры в ходе магистерской подготовки будущих преподавателей в условиях высшего учебного заведения. Методическая культура будущего преподавателя представлена как системное динамическое личностное новообразование, проявляющееся в его способности к рефлексивному осмыслению, присвоению, воспроизведению и продуцированию ценностных смыслов и содержания методик и технологий преподавательской деятельности. Структурными компонентами методической культуры, направляющими и корректирующими в социально-культурном и личностном пространстве методико-педагогическую деятельность будущего преподавателя, являются когнитивный, деятельностно-организационный, рефлексивно-оценочный и ценностно-мотивационный. Для выявления особенностей влияния отдельных компонентов на развитие методической культуры на разных уровнях ее личностного развития у будущих преподавателей, экспериментальные данные обрабатывались методом кластерного анализа. Упорядочение полученных кластеров, их близость друг к другу позволило наглядно (в виде дендрограмм) представить последовательность внутренних связей между исследуемыми компонентами методической культуры, их удаленность или близость к желаемому результату, определить те компоненты или их группировки, которые на данном уровне являются решающими относительно перспектив развития методической культуры.

***Ключевые слова:*** *методическая культура, будущие преподаватели, кластерный анализ, развитие, магистерская подготовка, высшее учебное заведение.*

***Корнева З.М.*** [1]

# Отбор базовых общепрофессиональных иноязычных коммуникативных умений в обучении английскому языку на I курсе экономических и технических вузов при интеграции преподавания языка и специальности

[1] *Корнева Зоя Михайловна, кандидат педагогических наук,*
*доцент кафедры теории, практики и перевода английского языка*
*Национальный технический университет Украины "Киевский политехнический институт", г. Киев, Украина*

**Аннотация.** В статье проанализированы особенности отбора иноязычных коммуникативных умений, подлежащих формированию у студентов-первокурсников экономических и технических специальностей, изучающих язык для профессиональных целей в рамках разработки метода интеграции обучения иностранному языку и специальности.

***Ключевые слова:*** *интеграция обучения языку и специальности, общепрофессиональные иноязычные коммуникативные умения.*

**Введение.** Отправной точкой отбора содержания обучения иностранному языку для специальных целей является точное определение набора компонентов, входящих в это содержание. Поскольку на этот счет у разных авторов существуют разные, и даже противоположные, мнения, [4; 6; 7; 9; 13], мы предлагаем включать в такое содержание все, что должно остаться в памяти обучаемых после окончания ими языкового курса. С этой точки зрения в содержание обучения иностранному языку в неязыковом вузе должны входить:

*1. Речевые навыки и умения* как главный компонент, поскольку из них складывается иноязычноречевая коммуникативная компетентность.

*2. Языковой материал*, поскольку именно на его основе развиваются произносительные, грамматические и лексические речевые навыки обучаемых и без сохранения этого материала в их памяти функционирование таких навыков невозможно. Но при этом следует отметить, что из трех возможных видов языкового материала (фонетического, грамматического и лексического) фонетический материал не отбирается для преподавания языка в неязыковом вузе.

*3. Социолингвистическая, психологическая, предметная, формально-логическая, прагматическая, паралингвистическая информация, информация, касающаяся стереотипов «стиля жизни» («стиля деловой жизни»* в нашем случае). На основе этой информации у обучаемых вырабатываются соответствующие коммуникативные умения. Они составляют основу разных компетентностей и их аспектов внутри единой коммуникативной компетентности. Среди всех таких видов информации важнейшей и ведущей является информация социолингвистическая (лингвосоциокультурная), поскольку только владение ей и наличие у учащихся соответствующих ей умений позволяет им эффективно участвовать в межкультурной коммуникации [1].

*4. Речевой материал*, т.е. тексты для чтения и устной речи, используемые в учебном процессе. Они входят в содержание обучение не потому, что обучаемые должны сохранить их в памяти – это невозможно и не нужно. Такие тексты являются фактически единственным источником, из которого студенты черпают *языковой материал, социолингвистическую, психологическую, предметную, формально-логическую, прагматическую, паралингвистическую информацию и информацию, касающуюся стереотипов «стиля деловой жизни»*, формируя и развивая на основе этой информации собственные иноязычные *речевые навыки и умения*. Именно в качестве такого главного (если не единственного) *источника учебной информации, подлежащей усвоению и сохранению в памяти*, речевой материал и входит в обучение.

*5. Темы и ситуации общения*, которые являются основополагающим компонентом содержания обучения. Это связано с тем, что общение без темы невозможно в принципе и при этом любое общение протекает в ситуации, которая и определяет, как коммуникация будет проходить [2; 5]. Отношения между темой и ситуацией могут быть самыми разными. Это понятия разноплановые [3], но всегда взаимосвязанные и во многом взаимозависимые через экстралингвистические факторы [11, с.133]. Тема общения может зависеть от ситуации или наоборот, ситуация может зависеть от темы [10]. В профессиональном, в том числе деловом, общении наиболее распространен последний вариант, поэтому утверждается, что в содержании обучения иностранным языкам в неязыковом вузе темы являются приоритетным элементом по сравнению с ситуациями [8].

**Целью** настоящей статья является определение тех иноязычных коммуникативных умений, которые подлежат формированию у студентов-первокурсников экономических и технических специальностей, изучающих язык для профессиональных целей в рамках разработки метода интеграции обучения иностранному языку и специальности.

**Изложение основного материала исследования.** Отобрать содержание обучения для I курса возможно, если предварительно выделить то, что можно назвать *базовыми общепрофессиональными иноязычными коммуникативными умениями*. Именно принцип выделения базовых общепрофессиональных иноязычных коммуникативных умений был положен нами в основу интеграции обучения английскому языку и будущей специальности на первом курсе экономических и технических вузов. Суть этого принципа состоит в следующем.

Профессиональная деятельность, связанная с использованием изучавшегося иностранного языка, предполагает довольно многочисленные коммуникативные умения, которые не связаны непосредственно с конкретной специальностью, но важны для выполнения профессиональных обязанностей в условиях, когда эти обязанности предполагают международные

контакты на основе иноязычной коммуникации. Необходимые для специалистов экономического и технического профиля иноязычные коммуникативные умения этого вида, по сути, идентичны. Это и послужило для объединения таких специалистов в одну группу.

Например, и тем, и другим, проводя международную деятельность в рамках своих профессиональных обязанностей, приходится осуществлять деловые контакты на иностранном языке по телефону, вести иноязычную деловую переписку, участвовать в деловых переговорах, общаться по вопросам поставки оборудования и использовать ряд других аналогичных иноязычных коммуникативных умений. Владение такими иноязычными коммуникативными умениями очень важно профессионально, но эти умения не отражают напрямую содержание конкретной специальности, а тем более специализации каждого конкретного инженера, менеджера или специалиста в области экономики предприятия. Они в равной мере обслуживают потребности в профессиональном иноязычном речевом общении любого из них.

Инвентарь лексических и грамматических речевых навыков, которыми предстоит овладеть обучаемым, полностью зависит и определяется отобранным языковым инвентарем. Точно так же подавляющее большинство речевых умений, подлежащих формированию у студентов, определяются отобранной социолингвистической, прагматической, формально-логической, психологической и иной учебной информацией. Например, если мы включили в учебный процесс информацию о том, как нужно вежливо запрашивать у собеседника сведения в процессе проведения профессиональных/деловых переговоров или телефонных контактов на английском языке (социолингвистическая информация), или о том, как адекватно сообщать что-либо в ответ на запрос в названных ситуациях (прагматическая информация), то понятно, что студенты должны овладеть и соответствующими умениями запроса и передачи нужных данных.

Однако у обучаемых необходимо сформировать и развить и иные коммуникативные умения, которые не покрываются отобранными для обучения социолингвистическими, прагматическими, формально-логическими и иными нормами общения в целевой языковой общности. Эти умения связаны непосредственно с потребностями самой профессиональной иноязычной коммуникации, в которой будущим специалистам с достаточно высокой степенью вероятности придется участвовать при выполнении ими своих профессиональных обязанностей. Имеются в виду специфические умения англоязычного говорения, слушания, чтения и письма в профессиональных целях, которые должны соответствовать специфике служебных задач, решаемых в профессиональной деятельности.

Составляя список таких умений, нам удалось устно проинтервьюировать по этому поводу 50 респондентов. Каждому из интервьюируемых давалось краткое описание того или иного умения письменной или устной англоязычной речи (например, умения ознакомительного чтения) и регистрировалось, считает ли данный респондент такое умение существенным, исходя из личного опыта использования английского языка в профессиональных целях.

Результаты интервьюирования показали, что наиболее важными в плане чтения респонденты считали умения просмотрового, ознакомительного и поискового чтения [14]. Они обеспечивают, во-первых, понимание читающим того, нужно ли ему вообще дальнейшее чтение конкретного текста для решения профессиональных задач (просмотровое чтение). Во-вторых, они дают возможность понимания лишь основной и действительно нужной информации в читаемом при том, что некоторая второстепенная и не очень важная информация может оставаться за пределами внимания. Исходя из таких потребностей, наиболее ценилось умение находить основные идеи и информацию в читаемом тексте с определением того, какую информацию можно безболезненно пропустить; умение четко выделять логические связи между частями текста; умение как можно быстрее и эффективнее найти в тексте нужную информация, минуя необязательную, и т.п. (ознакомительное и поисковое чтение).

С другой стороны, только 6 опрашиваемых из 50 отмечали важность для себя изучающего чтения [14], предусматривающего абсолютно полное и точное понимание абсолютно всей информации в тексте, что показало отсутствие необходимости уделять большое внимание формированию умений именно в этом виде чтения.

Аналогичным образом выделялись специфические умения говорения и аудирования, которые рассматривались совместно как параллельные друг другу. Соответственно, были определены следующие, отмеченные в Таблице 1, умения для формирования в учебном процессе на первом курсе экономических и технических вузах.

Для обучения англоязычному письму профессионального содержания на основе такого же опроса были выделены следующие подлежащие формированию умения:

1. Умения написания англоязычных деловых писем (обычных и электронных) разных жанров [15]: писем-запросов по поводу определенной информации, писем-ответов на такие запросы, писем жалоб / рекламаций, писем-ответов на жалобы/рекламации, писем-извинений, благодарностей и писем-ответов на извинения и благодарности, писем-заявлений о приеме на работу, писем-приглашений (к участию в конференции, семинаре, выставке и т.п.) и писем-ответов на такие приглашения [12, с.46].
2. Умения написания собственного резюме (CV).
3. Умения составления в письменном виде англоязычных деловых контрактов и соглашений.
4. Умения написания различных видов англоязычных инструкций.
5. Умения написания англоязычных конспектов и полных текстов презентаций (для последующего устного воспроизведения этих презентаций), а также умения составления англоязычного графического текстового сопровождения к собственным презентациям для демонстрации этого сопровождения в *PowerPoint*.
6. Умения англоязычного письменного конспектирования прослушиваемых презентаций и информации,

воспринимаемой в процессе деловых совещаний, дискуссий, обсуждений и т.п.

7. Умения англоязычного реферирования и аннотирования текстов профессионально значимого содержания.

8. Умение делать письменные заметки на английском языке, например, умения кратко записывать основную информацию, полученную в процессе контактов по телефону.

Таблица 1.

**Умения англоязычного говорения и аудирования для формирования в учебном процессе на первом курсе экономических и технических вузах**

| **Говорение** | **Слушание** |
|---|---|
| Умения устной передачи на английском языке профессионально значимой информации делового характера в отобранных для обучения ситуациях профессионально значимого делового общения. | Умения понимания на слух профессионально значимой информации делового характера на английском языке в отобранных для обучения ситуациях профессионально значимого делового общения. |
| Умения проведения телефонных контактов на английском языке с партнерами, клиентами, поставщиками, покупателями. | Умения понимания при телефонных контактах англоязычной речи партнеров, клиентов, поставщиков, покупателей. |
| Умения интервьюирования на английском языке партнеров, клиентов, поставщиков, покупателей для получения разных видов профессионально значимой информации делового характера. | Умения понимания на слух всего, что говорится, в процессе интервьюирования на английском языке по профессионально значимым деловым вопросам для того, чтобы адекватно отвечать на такие вопросы. |
| Умения проведения на английском языке профессиональных переговоров делового характера. | Умения понимать на слух все, что говорится, в процессе проведения на английском языке профессиональных переговоров делового характера. |
| Умения проведения и участия в профессиональных дискуссиях и обсуждениях делового характера, осуществляемых на английском языке. | Умения понимания на слух всего, что говорится, в процессе проведения на английском языке профессиональных дискуссий и обсуждений делового характера. |
| Умения проведения на английском языке профессиональных презентаций делового характера. | Умения понимания на слух англоязычных профессиональных презентаций делового характера. |

Обсуждая все выделенные умения в целом, стоит обратить внимание на два момента. Первый из них состоит в том, что умения говорения, слушания и письма, выделенные нашими респондентами, практически однозначно совпадают с ситуациями профессионального англоязычного общения, – теми ситуациями, которые были обозначены ими же в качестве коммуникативной основы для построения учебного процесса. Это вполне естественно, так как данные коммуникативные умения и нужны для обслуживания таких ситуаций.

Второй момент, который заслуживает упоминания, состоит в том, что выделенный инвентарь умений почти полностью совпадает с их инвентарем, обозначенным в работе O. Tarnopolsky [16, с.114-117]. Это также нельзя считать удивительным, поскольку, во-первых, процедура отбора в обоих случаях была идентичной. Во-вторых, и в исследовании O. Tarnopolsky (2012) отбор проводился с целью обучения деловому общению на английском языке, т.е. с той же целью, что и в нашем случае, – научить студентов-первокурсников экономических и технических вузов профессионально значимой деловой коммуникации на основе общеупотребительного делового английского языка. Нужно также упомянуть, что совпадение результатов отбора в обоих случаях, в условиях, когда респонденты были разными людьми, делает данные результаты более надежными и достоверными.

**Выводы**. Отбор умений, подлежащих формированию у студентов-первокурсников, изучающих английский язык для профессиональных целей согласно предлагаемому нами подходу составил основу отбора содержания обучения, которое предполагалось осваивать на основе создававшегося учебника “*Professional Basics – Вещи первой профессиональной необходимости*“. Это дало возможность разработать метод обучения на основе интеграции преподавания языка и специальности в неязыковом вузе.

**ЛИТЕРАТУРА**
**(REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)**

1. Бориско Н.Ф. Концепция учебно-методического комплекса для практической языковой подготовки учителя немецкого языка (На материале интенсивного обучения) / Н.Ф. Бориско. – Киев: Изд. Центр КГЛУ, 1999. – 268 с.

*Borisko N.F. Kontseptsia uchebno-metodicheskogo kompleksa dlia prakticheskoi iazikovoi podgotovki uchitelia nemetskogo iazika (Na materiale intensivnogo obucheniia) [Textbook concept for practical German teachers training (Based on intense teaching)] / N.F. Borisko. – Kiev: Izd. Tsentr KGLU, 1999. – 268 s.*

2. Зимняя И.А. Психологические основы обучения говорению на иностранном языке / И.А. Зимняя. – Изд. второе. – М.: Просвещение, 1985. – 160 с.

*Zimniaia I.A. Psikhologicheskie osnovy obucheniia govoreniiu na inostrannom iazyke [Psychological fundamentals of teaching foreign language speaking] / I.A. Zimniaia. – Izd. Vtoroe. – M.: Prosveshcheniie, 1985. – 160 s.*

3. Изаренков Д.И. Обучение диалогической речи / Д.И. Изаренков. – М.: Русский язык, 1981. – 136 с.

*Izarenkov D.I. Obucheniie dialogicheskoi rechi [Teaching dialogical speaking] / D.I. Izarenkov. – M.: Russkii Iazyk, 1981. – 136 s.*

4. Лапидус Б.А. Проблемы содержания обучения языку в языковом вузе / Б.А. Лапидус. – Москва: Высшая школа, 1986. – 144 с.

*Lapidus B.A. Problemy soderzhaniia obucheniia iazyku v iazykovom vuze [Problems of teaching content selection for students majoring in foreign languages] / B.A. Lapidus. – Moskva: Vysshaia Shkola, 1986. – 144 s.*

5. Леонтьев А.А. Психология общения / А.А. Леонтьев. – Тарту, 1974. – 219 с.

*Leontiev A.A. Psikhologiia obshcheniia [Communication psychology] / A.A. Leontiev. – Tartu, 1974. – 219 s.*

6. Методика обучения иностранным языкам в средней школе / [Н.И. Гез, М.В. Ляховицкий, А.А. Миролюбов и др.]. – Москва: Высшая школа, 1982. – 374 с.

*Metodika obucheniia inostrannim iazykam v srednei shkole [Teaching foreign languages at school]/ [N.I. Gez,*

*M.V. Liakhovitski, A.A. Miroliubov i dr.]. – Moskva: Vysshaia Shkola, 1982. – 374 s.*

7. Миньяр-Белоручев Р.К. Методика обучения французскому языку / Р.К. Миньяр-Белоручев. – Москва: Просвещение, 1990. – 224 с.

*Miniar-Beloruchev R.K. Metodika obucheniia frantsuzskomu yazyku [Methodology of teaching French]/ R.K. Miniar-Beloruchev. – Moskva: Prosveshcheniie, 1990. – 224 s.*

8. Мотина Е.И. Язык и специальность: лингвометодические основы обучения русскому языку студентов-нефилологов / Е.И. Мотина. – М.: Русский язык, 1983. – 170 с.

*Motina E.I. Iazyk i spetsialnost: lingvometodicheskiie osnovy obucheniia russkomu iazyku studentov-nefilologov [Language and majors: linguistic and methodological fundamentals of teaching Russian to non-linguistic students] / E.I. Motina. – M.: Russkii Iazyk, 1983. – 170 s.*

9. Основы методики преподавания иностранных языков / Под ред. В.А. Бухбиндера, В. Штрауса. – Киев: Выща школа, 1986. – 335 с.

*Osnovy metodiki prepodavaniia inostrannikh iazykov [Teaching foreign languages methodology fundamentals] / Pod red. V.A. Bukhbindera, V. Shtrausa. – Kiev: Vyshcha Shkola, 1986. – 335 s.*

10. Розенбаум Е.М. Основы обучения диалогической речи на языковом факультете педагогических вузов / Е.М. Розенбаум. – М.: Высшая школа, 1975. – 126 с.

*Rozenbaum E.M. Osnovy obucheniia dialogicheskoi rechi na iazykovom fakultete pedagogicheskikh vuzov [Fundamentals of teaching dialogical speaking to university students majoring in pedagogy] / E.M. Rozenbaum. – M.: Vysshaia Shkola, 1975. – 126 s.*

11. Содержание обучения иностранным языкам в средней школе: Организация речевой деятельности / Под ред. А.Д. Климентенко. – М.: Педагогика, 1984. – 144 с.

*Soderzhaniie obucheniia inostrannym iazykam v srednei shkole: Organizatsiia rechevoi deiatelnosti [Teaching foreign languages at school content: Communication arrangement] / Pod red. A.D. Klementenko. – M.: Pedagogika, 1984. – 144 s.*

12. Тарнопольський О.Б. Методика навчання студентів вищих навчальних закладів письма англійською мовою / О.Б. Тарнопольский, С.П. Кожушко. – Вінниця: Нова Книга, 2008. – 288 с.

*Tarnopolsky O.B. Metodika navchannia studentiv vyshchykh navchalnykh zakladiv pysma angliiskoiu movoiu [Teaching university students writing in English] / O.B. Tarnopolsky, S.P. Kozhushko. – Vinnytsia: Nova Knyha, 2008. – 288s.*

13. Теоретические основы методики обучения иностранным языкам в средней школе / Под ред. А.Д. Климентенко, А.А. Миролюбова. – Москва: Педагогика, 1981. – 456 с.

*Teoreticheskiie osnovy metodiki obucheniia inostrannym iazykam v srednei shkole [Theoretical foundations of teaching foreign languages at school] / Pod red. A.D. Klementenko, A.A. Miroliubova. – Moskva: Pedagogika, 1981. – 456s.*

14. Фоломкина С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе / С.К. Фоломкина. – Москва: Высшая школа, 1987. – 207 с.

*Folomkina S.K. Obucheniie chteniiu na inostrannom iazyke v neiazykovom vuze [Teaching reading in a foreign language to non-linguistic students] / S.K. Folomkina. – Moskva: Vysshaia Shkola, 1987. – 207s.*

15. Swales J. Genre analysis: English in academic and research settings / J. Swales. – Cambridge: Cambridge University Press, 1990. – 260 p.

16. Tarnopolsky O. Constructivist blended learning approach to teaching English for Specific Purposes / O. Tarnopolsky. – London: Versita, 2012. – 254 p.

**Kornieva Z.M. Identification of basic foreign language communicative skills in teaching English to the first year students majoring in economics and technology under teaching foreign languages and majors integration**

**Abstract**. The given article highlights the peculiarities of identifying communicative skills which are to be formed when teaching the first year university students majoring in economics and technology English for specific purposes within the limits of the methodology integrating learning majors and foreign languages.

***Keywords:*** *teaching foreign languages and majors integration, basic professional foreign language communicative skills.*

***Мамон А.В.*** [1]

# Контроль и оценка как способы педагогического стимулирования учебной деятельности будущих педагогов

[1] *Мамон Александр Васильевич, ассистент кафедры математического анализа и информатики Полтавский национальный педагогический университет имени В.Г. Короленко, г. Полтава, Украина*

**Аннотация**. Проблема максимального раскрытия потенциала каждого человека, его развития, формирования как субъекта социальной жизни, подготовки к постоянному самосовершенствованию, саморазвитию и самореализации в значительной степени связана с качеством функционирования системы педагогического образования, с теорией и практикой профессиональной подготовки учителя. Такой вид деятельности человека, как учебная, нуждается в мотивации, поскольку именно она предопределяет целеустремленную активность, которая определяет выбор средств и приемов достижения цели. Особенно это относится к высшему образованию, ведь в период учебы в ВУЗЕ происходит становление личности специалиста и качество его формирования в значительной степени зависит от мотивов обучения. Именно с мотивацией учебно-познавательной деятельности студентов связана проблема ее стимулирования. В предлагаемой статье исследована проблема контроля и оценки учебной деятельности студентов. Раскрыты понятия учебной деятельности и педагогического стимулирования учебной деятельности студентов. Проанализирована роль педагогического стимулирования в учебном процессе. Изучено влияние оценки педагога на формирование личностных качеств студентов, присущих педагогам-профессионалам. Установлена взаимосвязь между привлечением студента к оценочной деятельности и его способностью к усовершенствованию, формированием у него самооценки собственной учебной деятельности. Определены преимущества привлечения студентов к взаимоконтролю и взаимооцениванию, оценке независимых работ, что позволяет студентам осваивать новые для них роли: преподавателя, консультанта, участника групповой работы. Обозначена роль такой оценочной деятельности в процессе формирования самооценки собственной учебной деятельности. Доказано, что педагогическая оценка не только измеряет знания в соответствии с требованиями программы и образовательного стандарта, но и мотивирует, стимулирует познавательную деятельность студента, способствует формированию у него адекватной самооценки.

***Ключевые слова:*** *учебная деятельность, контроль, оценка, самооценка, взаимооценивание, педагогическое стимулирование.*

Актуальность исследования. Создание гуманной, профессиональной образовательной среды, которая обеспечивает самореализацию и рефлексию всех его субъектов требует изменений в учебной деятельности, которые заключаются в организации взаимодействия между студентами и преподавателями на основе партнерских отношений, что предусматривает предоставление студентам самостоятельности как в целеопределении и целеосуществлении, так и оценке ее результатов.

Объект исследования процесс профессиональной подготовки будущего учителя.

Предмет исследования – Контроль и оценка как способы педагогического стимулирования учебной деятельности будущих педагогов.

Главная цель исследования заключается в теоретическом обосновании роли оценки и контроля педагогом учебной деятельности студента в формировании его личностных качеств, необходимых будущему педагогу.

В соответствии с отмеченной целью были поставлены такие задания:

– На основании анализа психолого-педагогических исследований определить суть педагогического стимулирования учебной деятельности.

– Охарактеризовать роль оценки контроля педагогом учебной деятельности студентов.

– Обозначить особенности оценочной деятельности студентов и её влияние на способность к усовершенствованию.

Учебная деятельность – это сложное, системное образование, которое характеризуется такими компонентами, как цели, мотивы, учебные действия, действия самоконтроля и самооценки. Основная направленность в ее осуществлении – открытие новых способов познания и овладения ими, связанных с новообразованиями в психике человека, с развитием его индивидуальности [2, с.18].

Учитывая научные труды таких ученых, как В. Давыдов, Д. Ельконин, В. Репкин и др., учебная деятельность, как и любая другая деятельность состоит из таких компонентов:

– ориентировочно-мотивационный, который состоит из познавательных потребностей и учебно-познавательных мотивов;

– операционно-исполнительный, который включает те общие способы действий, на какие направленные учебно-познавательные мотивы, и позволяют достичь поставленной цели;

– рефлексионно-оценочный, обеспечивает осознание процесса продвижения к определенным целям, осуществлению самоконтроля и самооценки.

Отсутствие первого компонента превращает деятельность в хаотическое скопление отдельных действий без четкой и осознанной цели, когда человек не видит личностного смысла в осуществляемых действиях, не осознает их как значимые, важные, необходимые для себя. Отсутствие же третьего компонента также приводит к потере цели деятельности, поскольку у человека не сформирована при этом способность оценить собственное поэтапное продвижение к желательному результату, возможность его достижения, перспективы и последствия своего поведения и деятельности в дальнейшем. Успешность деятельности, возможность ее корректировать, развитие творческих способностей и самосовершенствование в целом становятся сложными при отсутствии или невысоком уровне сформированности рефлексии.

Формирование учебной деятельности как способа активного приобретения знаний, умений и навыков, является одним из направлений развития личности. На этой основе появляется проблема все большей самостоятельности перехода от реализации одного компонента учебной деятельности к другому, то есть

формирование умений самоорганизации деятельности, ее самоконтроля и самооценки.

В педагогическом словаре отмечено, что умение – это способность должным образом производить определенные действия, основана на целесообразном использовании человеком приобретенных знаний и навыков. Умение предусматривает использование ранее приобретенного опыта, определенных знаний; без последних нет умений.

Такой вид человеческой деятельности, как учебная, нуждается в мотивации, поскольку именно она предопределяет целеустремленную активность, которая определяет выбор средств и приемов достижения цели. Особенно это относится к высшему образованию, ведь в период учебы в ВУЗЕ происходит становление личности специалиста и качество его формирования в значительной степени зависит от мотивов обучения. С мотивацией учебно-познавательной деятельности студентов связанна проблема ее стимулирования. Вопросом педагогического стимулирования посвящены исследования педагогов и психологов Ю. Бабанского, А. Зосимовского, Л. Божович, А. Леонтьева, В. Мерлина, Е. Голанта, Л. Занкова, Н. Менчинской и др. Методы и особенности процесса педагогического стимулирования были исследованы В. Сластёниным, Е. Бондаревской, В. Тарасюк, М. Яновской и другими учеными.

Анализ психолого-педагогической литературы позволяет утверждать, что теоретическим обоснованием педагогического стимулирования является концепция обучения как сложной многокомпонентной системы (А. Алексюк, И. Лернер, В. Лозовая, М. Махмутов), которая состоит из подсистем: преподавание (деятельности преподавателя) и обучения (учебно-познавательной деятельности студентов).

Проблемам педагогического стимулирования посвящены также исследования Л. Гордин, А. Любашенко, В. Пряничной, В. Тарасюк, А. Чорноус, в которых этот феномен изучался в аспекте развития познавательной активности учащихся.

В отраслевой энциклопедии педагогическое стимулирование определяется как сознательное, целеустремленное использование с целью всестороннего и гармоничного развития личности объективно свойственных обществу материальных и идеальных, внешних и внутренних стимулов, которые отвечают их индивидуальному развитию [3].

В словарях отмечается, что педагогическое стимулирование – это такая движущая сила учебного процесса, которая создает благоприятные условия между педагогом и студентом с целью обучения на основе объединения субъективного опыта студентов (интерес, способности, желания) с педагогическими знаниями [4].

Актуальность и целесообразность исследования выбранной проблемы усиливаются необходимостью устранения противоречий, которые объективно имеют место в современной педагогической теории и практике, между:

– существующими тенденциями относительно перехода от обучения к непрерывному образованию и неопределенностью механизмов их воплощения в учебный процесс высшей школы;

– современными требованиями относительно формирования специалиста, способного к самоопределению и самореализации и недостаточной разработанностью теоретических и методических принципов этого процесса в высших учебных заведениях.

Главной целью педагогического стимулирования является формирование таких качеств личности будущего специалиста, как самоанализ, самокритика, самопознание, самосовершенствование, самоконтроль, самостимулирование. Сущность стимулирования заключается в том, чтобы превратить нужное и необходимое в желательное. Этому, по мнению педагогов и психологов, помогает самопознание и самоанализ, которые предусматривают самонаблюдение, познание самого себя, профессиональную самооценку и рефлексию, то есть размышления о самом себе, своем назначении и самореализации. Самонаблюдение, а потом саморефлексия – это умение смотреть на себя глазами другого, это диалог, какой преподаватель и студент ведут с самим собой. Профессиональная самооценка – это оценка себя как личности, своих качеств, поведения и поступков. Стимулирование предусматривает при этом преодоление недостатков в учебной деятельности, совершенствование приобретенных качеств и, безусловно, развитие профессиональных качеств личности будущего специалиста.

Ученые доказывают, что без внешней оценки студента не формируется и его самооценка. Оценки могут вдохновлять или быть препятствием в зависимости от того, как студенты их воспринимают (как справедливые или нет) [1, с. 328].

Учитывая стимулирующую роль оценки, отметим, что при правильном умном ее использовании она активно влияет на развитие личности студента, способствует осознанию им процесса учебной работы и пониманию уровня собственных учебных достижений, стимулирует формирование стремлений, влияя на сферу переживания успеха или неудачи. Поэтому стимулирующая роль оценки (оценка знаний в баллах или словесная; оценочные суждения педагога или студента относительно работы другого студента, всей группы или взаимооценка) адекватно будет расти при условии, когда она будет объективно справедливой, не предвзятой, не связанной с любыми побочными влияниями, что поднимет не только ее педагогический, но и социальный авторитет. Продуманное педагогическое оценивание, как правило, захватывает эмоциональную и волевую сферы личности студента, что, в свою очередь, становится инструментом стимулирования самостоятельной учебно-познавательной их деятельности.

Изменения в современном образовании за последние десятилетия, а именно, перенесения акцента из предметных знаний, умений, навыков как основной цели обучения на формирование общеучебных умений и умений, необходимых для выполнения в будущем специальных и профессиональных заданий, на развитие самостоятельных учебных действий, предопределяют изменение системы контроля и оценивания учебных достижений студентов.

Система контроля и оценки, которая используется в современной высшей школе, сложилась в другие условия функционирования образовательной систе-

мы. Изменение подходов, требований относительно организации и осуществления учебного процесса открыло такие недостатки существующей системы контроля и оценивания учебной деятельности студентов:

1. Ежедневный устный опрос как форма контроля учебной деятельности и ее результатов является выборочным и случайным. Это создает условия для бессистемной учебной деятельности отдельных студентов. При таком контроле преподаватель не владеет информацией о фактическом усвоении знаний, умений, навыков каждым студентом.
2. Некоторые преподаватели используют оценку как средство давления на студентов, что создает напряжение в учебе. Оценка для них часто становится главным итогом учебной деятельности студентов и стимулом для дальнейшей работы. Следовательно, деформируется мотивационная сфера студентов и искажается весь учебный процесс.
3. В существующей системе контроля оценка студента одновременно является оценкой работы преподавателя. Понимая такой подход, некоторые студенты уверенны, что оценка их учебной деятельности не зависит от результата, а обусловлена внешними конъюнктурными факторами. Это, в свою очередь, не способствует формированию личной ответственности студентов за собственную учебную деятельность и ее результаты.
4. Внешний контроль и оценка педагогом является единственными определяющими факторами учебных достижений студентов. Как следствие, у студентов не формируется умение самоконтроля и самооценки. Следовательно, в существующей системе их функции не реализуются, что приводит к снижению возможностей педагогического стимулирования.

Следовательно, появилась проблема ввода системы контроля и оценивания, которая сочетала бы в себе внешний контроль и оценивание, взаимоконтроль и взаимооценивание, самоконтроль и самооценивание

Процесс перехода от внешних форм оценки (контролю) к самооценке (самоконтролю) происходит поэтапно:

– привлечение студентов к совместной оценочной деятельности в условиях коллективного учебного процесса (использование взаимоконтролю и взаимооценки);
– самостоятельная оценка студентами собственной деятельности и самоконтроль.

Оценочная деятельность преподавателя должна быть образцом, эталоном осуществления оценивания. Наблюдая за тем, как преподаватель оценивает процесс и результат учебной деятельности, студенты усваивают виды, формы и критерии оценивания. Потом они сами производят эти действия сначала по отношению друг к другу (взаимооценка), впоследствии в отношении себя (самооценка). По мнению ученых, научить студентов способам самооценки – это значит ориентировать их на самосовершенствование.

Использование взаимоконтролю и взаимооценки в учебном процессе высших учебных заведений имеет такие преимущества:

– позволяет студентам быть субъектами учебно-воспитательного процесса: ставить перед собой цель, планировать ее достижение, самостоятельно приобретать новые знания, контролировать своих товарищей и себя, оценивать результаты своей деятельности и товарищей;
– готовит к инновационной деятельности в условиях постоянной переменчивости социальной среды путем развития их сознания;
– обеспечивает высокое качество знаний путем многократного повторения материала, который изучается, обучения друг друга;
– максимально развивает индивидуальные способности каждого студента.

Кроме того, взаимоконтроль и взаимооценивание позволяет студентам осваивать новые для них роли: преподавателя, консультанта, участника групповой работы. Выполнение этих ролей способствует пониманию процессов, которые происходят внутри группы, готовит к самоуправлению; формирует мотивы, потребности, жизненные цели с гуманистическим содержанием. Разделение труда между студентами делает реальным сотрудничество, взаимопомощь, личную ответственность каждого за порученное дело.

Обязательным условием включения студентов в оценочную деятельность является опережающая самооценка и их участие в определении критериев оценки.

Для формирования самооценки недостаточно включать студентов в оценочную деятельность. Важнее вооружить их теми критериями, руководствуясь которыми студенты и будут осуществлять оценку и самооценку. Студент должен уметь соотносить (примерять) знания (свои, своих одногрупников) с заданным образцом, эталоном. Сверяя свои действия или конечный результат своей работы с эталоном, он приобретает умения оценивать собственную деятельность.

Для осуществления оценочной деятельности студенту необходимо овладеть такими группами умений:

– определять предмет оценивания, то есть выделять то, что подлежит оценке;
– определять критерии оценки, соотносить предмет оценки с критериями оценки;
– формировать оценочные суждения.

Переход от оценки преподавателя к самооценке важен для перевода студента в позицию активного субъекта обучения. Это значит, что он должен сам, исходя из определенных критериев, оценивать свою познавательную деятельность. И чем чаще студент занимается самооценкой, тем увереннее он становится субъектом обучения.

Следовательно, ввод в учебный процесс высшей школы взаимо- и самооценки позволяет развивать у студентов разные умения:

– коммуникативные (ставить вопрос, вести диалог, критиковать и понимать критику, убеждать, разъяснять, доводить, оценивать);
– познавательные умения (сравнивать, анализировать, синтезировать);
– организационные (организовывать учебный процесс на основе гуманизации, демократизации, сотрудничества, взаимо- и самоуправление).

Каждый из определенных видов контроля и оценки имеет собственную цель и выполняет определенные функции. Оценка отображает результаты контроля. С

ее помощью устанавливается степень соответствия результатов деятельности студентов установленным нормам. Такой способ оценивания получил название нормативный. Кроме нормативного способа оценивания, существует сравнительный, по которому сравниваются результаты учебной деятельности между разными студентами, и личностный, что предусматривает сравнение предыдущих и нынешних результатов одного и того же студента.

Следовательно, система контроля и оценки в учебном процессе высшей школы охватывает: 1) внешний контроль и оценку преподавателем учебной деятельности студентов и ее результатов; 2) самоконтроль и самооценку студентами собственной учебно-познавательной деятельности и ее результатов; 3) контроль и оценку учебной деятельности и ее результатов другими студентами (взаимоконтроль, взаимооценка) или внешними экспертами; 4) сочетания контроля и самоконтроля, оценки и самооценки учебной деятельности студентов и ее результатов.

С помощью специально разработанных анкет нами был проведен опрос студентов III курса естественного и физико-математического факультетов Полтавского национального педагогического университета имени В.Г.Короленка относительно стимулирующего влияния разных видов контроля и оценки на учебную деятельность будущих специалистов. В анкетировании участвовали 120 респондентов. Результаты анкетирования показаны наглядно в таблице 1.

Таблица 1.

**Контроль и оценка как способы педагогического стимулирования учебной деятельности**

| № п/п | Виды контроля и оценки | Рейтинг |
|---|---|---|
| 1. | Контроль и оценка деятельности студентов преподавателем | 4 |
| 2. | Самоконтроль и самооценка учебной деятельности студентами | 2 |
| 3. | Сочетание контроля и самоконтроля, оценки и самооценки в учебе | 3 |
| 4. | Контроль и оценка учебной деятельности студента другим студентом (взаимоконтроль, взаимооценка) | 1 |
| 5. | Контроль и оценка учебной деятельности студента независимым экспертом | 5 |

Как видно из таблицы 1.2. такие виды контроля и оценки как взаимоконтроль, взаимооценка, самоконтроль и самооценка, имеют наивысшие рейтинги. Это можно объяснить тем, что способность к самоконтролю и самооценке обусловливаются развитием мотивационной сферы студента, поскольку опираются на его потребность в признании, уважения, самосовершенствования, заинтересованность в высоких оценках окружающих, признании его достоинств и успехов в учебной деятельности.

Следовательно, главное назначение педагогического стимулирования заключается в создании атмосферы творческого подхода к приобретению знаний, возбуждения стремления к поиску и овладению новой информацией, формированию потребности личности в самосовершенствовании.

**ЛИТЕРАТУРА**
**(REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)**

1. Власова О.І. Педагогічна психологія: навч. посібник / О.І. Власова. – К.: Либідь, 2005. – 400с.
*Vlasova O.I. Pedagogichna psihologiya: navch. posibnik [Pedagogical psychology: textbook. manual] / O.I. Vlasova. – K.: Libid, 2005. – 400s.*

2. Гребенюк О.С. Теория обучения: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений. / О.С. Гребенюк, Т.Б. Гребенюк. – М.: Изд-во ВЛАДОС – ПРЕСС, 2003. – 384с.
*Grebenyuk O.S. Teoriya obucheniya: Ucheb. dlya stud. vyissh. ucheb. zavedeniy. [Learning theory: Textbook. for stud. the high. textbook. institutions.] / O.S. Grebenyuk, T.B. Grebenyuk. – M.: Izd-vo VLADOS – PRESS, 2003. – 384s.*

3. Енциклопедія освіти України / Акад. пед. наук України; Головний редактор В. Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008.- 1040 с.
*Entsiklopediya osviti Ukrayini [Encyclopedia of education of Ukraine] / Akad. ped. nauk Ukrayini; Golovniy redaktor V. G. Kremen. – K.: Yurinkom Inter, 2008.- 1040 s.*

4. Коджаспирова Г.М. Словарь по педагогике / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М.: ИКЗ «МарТ»; Ростов н/Д: ИЦ «МарТ», 2005. – 448с.
*Kodzhaspirova G.M. Slovar po pedagogike [Pedagogical dictionary] / G.M. Kodzhaspirova, A.Yu. Kodzhaspirov. – M.: IKZ «MarT»; Rostov n/D: ITs «MarT», 2005. – 448s.*

5. Лысенко Ю.Н. Личностные факторы и эффективность профессиональной подготовки будущего учителя / Ю.Н. Лысенко, М.Г. Лысенко, В.А. Марченко // Профессиональная подготовка будущего учителя в процессе обучения в вузе. Самара, 2000. – С. 27-42.
*Lyisenko Yu.N. Lichnostnyie faktoryi i effektivnost professionalnoy podgotovki buduschego uchitelya [Personal factors and the efficiency of the professional preparation of future teacher] / Yu.N. Lyisenko, M.G. Lyisenko, V.A. Marchenko // Professionalnaya podgotovka buduschego uchitelya v protsesse obucheniya v vuze. Samara, 2000. – S. 27-42.*

6. Ляшенко О.І. Якість освіти: проблеми оцінювання, моніторингу та управління / О.І. Ляшенко // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992–2002 рр.: збірник наукових праць до 10-річчя АПН України / АПН України. – Харків: ОВС, 2002. – Ч. 1. – С. 243–250.
*Lyisenko Yu.N. Lichnostnyie faktoryi i effektivnost professionalnoy podgotovki buduschego uchitelya [Quality of education: the problems of assessment, monitoring and management] / Yu.N. Lyisenko, M.G. Lyisenko, V.A. Marchenko // Professionalnaya podgotovka buduschego uchitelya v protsesse obucheniya v vuze. Samara, 2000. – S. 27-42.*

7. Новейший философский словарь. – 3-е изд., исправ. – Мн.: Книжный Дом, 2003. – 1280 с. – (Мир энциклопедий).
*Noveyshiy filosofskiy slovar [The latest philosophical dictionary]. – 3-e izd., isprav. – Mn.: Knizhnyiy Dom, 2003. – 1280 s. – (Mir entsiklopediy).*

8. Тарасова Л.Е. Влияние оценочной деятельности вузовских преподавателей на формирование самооценки студентов / Л.Е. Тарасова //Ученые записки Педагогического инсти-тута СГУ им. Н.Г. Чернышевского. Серия: Психология, Педагогика. 2008. Т.2. №3-4. С. 17-22.
*Tarasova L.E. Vliyanie otsenochnoy deyatelnosti vuzovskih prepodavateley na formirovanie samootsenki studentov [Influence of valuation activity of University professors on the formation of self-assessment of students] / L.E. Tarasova // Uchenyie zapiski Pedagogicheskogo instituta SGU im. N.G. Chernyishevskogo. Seriya: Psihologiya, Pedagogika. 2008. T.2. №3-4. S. 17-22.*

9. Чорноус О.А. Психолого-педагогічний аналіз сутності стимулювання навчальної діяльності / О.А. Чорноус // Мате-

ріали всеукраїнської науково-практичної конференції. Ялта, 20-22 вересня 2007 р. – Ялта, 2-7. – С.170 – 174.
*Chornous O.A. Psihologo-pedagogichniy analiz sutnosti stimulyuvannya navchalnoyi diyalnosti [Psychological-pedagogical analysis of the essence of stimulating educational activity] / O.A. Chornous // Materiali vseukrayinskoyi naukovo-praktichnoyi konferentsiyi. Yalta, 20-22 veresnya 2007 r. – Yalta, 2-7. – S. 170 – 174.*

**Mamon A.V. Control and estimation as methods of pedagogical stimulation of future teachers' educational activity.**
**Abstract**. Problem of the maximal opening of everybody's potential, his development, forming as subject of social life, preparations to permanent self-improvement, self-development and self-realization largely related to quality of functioning of the system of teacher education, with a theory and practice of professional education of teacher. Such type of human activity, as educational, needs motivation, as exactly it predetermines purposeful activity that determines the choice of facilities and receptions of reaching the target. Especially it behaves to higher education, in fact in the period of studies in the higher educational establishment there is becoming of personality as specialist and quality of his forming largely depends on reasons of educating. Exactly to motivation of educational-cognitive activity of students the problem of its stimulation is related. In the offered article the questions of control and estimation of students' educational activity are examined. The concepts of educational activity and pedagogical stimulation of educational activity of students are exposed. The role of the pedagogical stimulation in the educational process is analyzed. Influence of teacher's estimation on forming of personality students' internals, inherent to the professional teachers is studied Intercommunication between bringing in of student to estimation activity and its ability to the self-improvement is set, forming for his self-esteem of own educational activity. Advantages of bringing in of students to the intercommunication between the involvement of the student to self- and inter-estimation, to the estimation of independent works are certain, that allows to the students to master new for them roles: teacher, consultant, participant of group work. The role of such estimation activity in the process of forming of self-esteem of own educational activity is marked. It is well-proven that a pedagogical estimation not only measures knowledge in accordance with the requirements of the program and educational standard but also explains, stimulates cognitive activity of student, assists forming of his adequate self-esteem.
***Keywords**: educational activity, control, estimation, self-esteem, inter-estimation, pedagogical stimulation.*

***Марков Д.Ф.***[1]

## Особливості самостійної роботи в процесі професійної підготовки майбутнього вчителя технологій

[1] *Марков Денис Федорович, аспірант кафедри педагогіки*
*Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди,*
*м. Переяслав-Хмельницький, Україна*

**Анотація.** У статті на основі досліджень науковців та різноманітних джерел інформації розглянуто сучасний стан професійної підготовки майбутніх вчителів. Проаналізовано особливості самостійної роботи в процесі професійної підготовки майбутнього вчителя технологій. Виділена ефективність її використання у навчальному процесі Теоретично доведено, що самостійна робота сьогодні є однією з пріоритетних форм організації навчального процесу у вищому навчальному закладі. Вона відіграє важливу роль у професійному становленні студентів, сприяє розвитку творчих здібностей, забезпечує успішність оволодіння знаннями, уміннями та навичками роботи. В процесі самостійної роботи студент поповнює та вдосконалює свої знання, формує переконання, виховує волю, старанність, працелюбство. Лише на основі самостійної роботи кожного студента забезпечується глибоке засвоєння теоретичних знань, формування потреби в постійному їх поповненні та оновленні, оволодіння раціональними прийомами та методами самоосвіти. Завдяки самостійній роботі можлива реалізація безперервної освіти та залучення студентів до участі в наукових роботах, яка є засобом індивідуалізації навчання і виховання студентів. Усе це дозволяє йому виховувати в собі якості активного громадянина, який володіє високою культурою праці та поведінки. У зв'язку з тим, що систематична та правильно організована самостійна робота є однією з основних компонентів процесу професійної підготовки майбутнього вчителя технологій, в статті виділено умови які сприяють якісній організації самостійної роботи. Виділено необхідність вдосконалювати навчально-виховний процес, розробляти нові методи і форми взаємодії викладача і студента для стимулювання самостійної навчальної діяльності бо без неї, навіть за найкращої та найдосконалішої організації навчальних занять, розраховувати на високий рівень підготовки неприпустимо, тому, що ті знання які людина набула самостійно, завдяки власним діям, стають справді її здобутком.
***Ключові слова:** професійна підготовка, навчальний процес, самостійна робота, організація самостійної роботи,особливості самостійної роботи, процес підготовки майбутнього вчителя технологій.*

**Постановка проблеми.** Одне з головних завдань сьогодення, яке стоїть перед вищими навчальними закладами України, полягає у сформуванні в студента умінь самостійно, свідомо і відповідально вчитися, творчо мислити, застосовувати свої знання на практиці, приймати нестандартні рішення, впроваджувати педагогічні інновації, бути готовим до колективної діяльності та вміти ним керувати а також створення в навчальних закладах необхідних для цього умов. Однією з можливих умов такого розвитку є самостійність, тобто здатність самостійно працювати та поповнювати свої знання, яка має формуватися у майбутнього вчителя в процесі його професійної підготовки. Поряд з цим необхідно відмітити, що на відміну від інших педагогічних спеціальностей процес професійної підготовки майбутнього вчителя технологій дуже складний та багатогранний. Значна кількість знань, які отримує студент на практичних заняттях, засвоюється методом спроб та помилок і самостійність в цьому процесі відіграє головну роль. З огляду

на це, врахування та дотримання особливостей організації самостійної роботи забезпечить підвищення рівня професійної підготовки майбутнього вчителя. І тому на даний момент аналіз особливостей організації самостійної роботи у вищому навчальному закладі є своєчасним та актуальним.

**Основні дослідження і публікації.** На сьогодні проблема професійної підготовки майбутнього вчителя є досить актуальною. У свій час її дослідженням займалися такі науковці як: І. Закір'янова «формування соціокультурної компетентності у майбутніх вчителів іноземної мови в процесі професійної підготовки», О. Семеног «система професійної підготовки майбутніх учителів української мови і літератури (в умовах педагогічного університету)», М. Чобітько «теоретико-методологічні засади особистісно-орієнтованої професійної підготовки майбутніх учителів», Л. Макаренко «комп'ютерна грамотність як складова професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи», О. Дунаєва «формування педагогічної креативності майбутніх учителів у процесі професійної підготовки», та інші.

Дослідженням професійної підготовки, але з точки зору майбутнього вчителя технологій, займалися: О. Сидоренко «розвиток художньо-творчих умінь і навичок майбутніх учителів трудового навчання в процесі професійної підготовки», О. Копіца «формування умінь діалогічної взаємодії майбутніх учителів трудового навчання у процесі професійної підготовки», Т. Столярова «формування творчої активності майбутнього вчителя трудового навчання в процесі професійної підготовки», В. Стешенко «теоретико-методичні засади професійної підготовки майбутніх учителів трудового навчання в умовах ступеневої освіти» та інші.

Проблема організації самостійної роботи знайшла своє відображення в працях: В. Луценко «організація самостійної роботи студентів в умовах особистісно-орієнтованого навчання», І. Шайдур «організація самостійної роботи студентів педагогічних університетів на основі індивідуально орієнтованого підходу», І. Щимко «дидактичні умови організації самостійної навчальної роботи студентів вищих навчальних закладів», А. Цюприк «організація самостійної роботи студентів технічного коледжу у процесі навчання суспільних дисциплін», М. Смирнова «дидактичні засади організації самостійної роботи з іноземної мови студентів вищих економічних навчальних закладів», Н. Бойко «організація самостійної роботи студентів вищих навчальних закладів в умовах застосування інформаційно-комунікаційних технологій», М. Умрик «організація самостійної роботи майбутніх учителів інформатики в умовах дистанційного навчання інформатичних дисциплін» та інші. З російських науковців дослідженням цієї проблеми займалися: Л. Разумова «активизация самостоятельной работы студентов вузов в процессе профессиональной підготовки», Э. Новикова «организация самостоятельной работы студентов на основе дистанционного обучения и метода проектов», В. Усманов «интенсивные технологии управления самостоятельной работой студентов в процессе их профессионального обучения", Ю. Дроботенко "организация самостоятельной работы студентов в вузе при изучении педагогических дисциплин", К. Симонян "методика использования компьютерных технологий при организации самостоятельной работы студентов", Г. Царева "тестовый контроль как средство организации самостоятельной работы студентов технического вуза по гуманитарным предметам", О. Сенина "организация самостоятельной работы студентов по общепрофессиональным дисциплинам технического вуза с использованием электронных учебных пособий", П. Острожков "технология организации самостоятельной работы студентов технических вузов в процессе графической подготовки", Л. Жук "интернет-технологии как средство организации самостоятельной работы студентов технических вузов" та інші.

Не зважаючи на досить велику кількість праць з даної проблеми, дослідженням самостійної роботи в процесі підготовки майбутнього вчителя технологій займався лише В. Буринський "самостійна робота як засіб удосконалення графічної підготовки майбутніх учителів трудового навчання" але розглядав він її тільки як засіб удосконалення графічного компоненту в підготовці майбутнього вчителя технологій. Враховуючи це та виходячи з аналізу наукових праць дає нам підстави стверджувати, що дослідження проблеми самостійної роботи у навчальному процесі завжди вважалось досить актуальним. Але ціла низка питань, ще й досі, залишається маловивченою, зокрема це стосується професійної підготовки майбутнього вчителя технологій. Саме це й спонукало нас до вибору теми нашої статті "Особливості самостійної роботи в процесі професійної підготовки майбутнього вчителя технологій"

**Мета статті** полягає в аналізі особливостей самостійної роботи та її організації для підвищення рівня професійної підготовки майбутнього вчителя технологій.

**Виклад змісту власного дослідження.** 19 травня 2005 року з підписанням декларації на Бергенській конференції в Україні офіційно розпочався Болонський процес. Для неї це стало новими можливостями, пов'язані з перспективою входження до загальноєвропейського освітнього простору, а саме:

– визнання українських дипломів на міжнародному рівні;
– більша мобільність в європросторі для студентів та викладачів;
– спільні освітні та пошукові проекти з європейськими університетами;
– конкурентоспроможність на європейському і світовому ринках праці [1].

Отримані можливості супроводжувалися низкою завдань які ставилися перед вищою освітою України. Одне з яких, обумовлене сучасними тенденціями реформування освітньої галузі “Технологія”, стосувалося підвищення рівня професійної підготовки майбутнього вчителя технологій. Адже висококваліфікований педагог повинен вміти: творчо мислити, самостійно вчитися, поповнювати свої знання та застосовувати їх на практиці.

Одним з можливих варіантів підвищення рівня професійної підготовки майбутнього вчителя технологій могла б стати якісно організована самостійна робота. Свідченням чого є:

По-перше, слова В.М. Володько який стверджував, що коли студент не навчиться самостійній роботі з врахуванням як мотиваційного, так і технологічного компонентів протягом терміну навчання у вузі, то до фази самоосвіти він так і не перейде, або вона дається йому з великими зусиллями [4];

По-друге, твердження В.А. Козакова, який розглядав самостійну роботу як форму організації навчально-пізнавальної та навчально-практичної діяльності студентів яка забезпечує формування самостійності суб'єкта, навчання через зміст та методи всіх видів навчальних занять [5].

Зважаючи на це підготовка висококваліфікованих фахівців, за умовами Болонської конвенції, неможлива без підвищення уваги до самостійної роботи студентів, спрямованої на стимулювання їх професійного зростання та виховання їхньої творчої активності.

В зв'язку з тим були розроблені нормативні документи, інтеграції Болонського процесу у вищу освіту України, в яких зазначалося, що навчальний час, відведений для самостійної роботи, регламентується навчальним планом і повинен становити не менше 1/3 та не більше 2/3 загального обсягу навчального часу студента, відведеного для вивчення конкретної дисципліни [3]. З огляду на це можна відмітити, що раніше самостійна робота розглядалась як складова навчального процесу, яка все ж таки поступалась за вагомістю аудиторним заняттям, а зараз вона має стати одним з головних складників в процесі професійної підготовки майбутнього вчителя технологій.

Як було відмічено вище, самостійна робота сьогодні є однією з пріоритетних форм організації навчального процесу у вищому навчальному закладі. Також вона відіграє важливу роль у професійному становленні студентів, сприяє розвитку творчих здібностей, забезпечує успішність оволодіння знаннями, уміннями та навичками роботи. В процесі самостійної роботи студент поповнює та вдосконалює свої знання, формує переконання, виховує волю, старанність, працелюбство. Усе це дозволяє йому виховувати в собі якості активного громадянина, який володіє високою культурою праці та поведінки.

Лише на основі самостійної роботи, майбутній вчитель технологій, забезпечить глибоке засвоєння теоретичних знань, сформує потреби в постійному їх поповненні та оновленні. Завдяки самостійній роботі можлива реалізація безперервної освіти та залучення студентів до участі в наукових роботах, яка є засобом індивідуалізації навчання і виховання.

Поряд з цим хотілося б відмітити, що в професійній підготовці майбутнього вчителя технологій настав якісно новий етап розвитку проблеми самостійної роботи, у якому одними з основних завдань викладача є переорієнтування навчального процесу на формування у студентів умінь самостійно оволодівати знаннями з різних джерел інформації. Для реалізації даного завдання насамперед необхідно дотримуватися наступних умов:

– формування у студентів потреби й інтересу до самостійної роботи;
– володіння студентами вміннями та навичками самостійної навчальної діяльності;
– врахування індивідуальних особливостей студентів під час визначення завдань для самостійної роботи;
– врахування групових особливостей студентів (рівень інтелектуального розвитку, провідний тип темпераменту, мотив навчальної діяльності та ін.);
– розробка індивідуальних творчих завдань для самостійної роботи студентів над проблемними темами курсу і керівництво нею з боку викладача;
– створення необхідного методичного матеріалу для організації самостійної роботи студентів;
– грамотне керівництво самостійною роботою студентів і надання вчасної допомоги для усунення недоліків [2].

Дотримання цих умов організації самостійної роботи, в професійній підготовці майбутнього вчителя технологій, якісно покращить навчальний процес та виховає висококваліфікованого фахівця, який відповідатиме сучасним вимогам. Тому, що якісна підготовка спеціалістів є тією передумовою, яка має суттєвий вплив на подальший розвиток освіти в нашій державі.

**Висновок.** Отже, систематична та правильно організована самостійна робота є одним з основних компонентів процесу професійної підготовки майбутнього вчителя технологій. Вона забезпечує студенту, з урахуванням його індивідуальних особливостей та здібностей, можливість якісно усвідомлювати та засвоювати навчальний матеріал, розширювати і поглиблювати свої знання, вдосконалювати навички та уміння, а без неї, навіть за найкращої та найдосконалішої організації навчальних занять, розраховувати на високий рівень підготовки неприпустимо. Той з студентів, хто бажає розвиватися, повинен досягати це своєю самостійною працею, власною наполегливістю, цілеспрямованістю, увагою й сумлінням, але організувати цей процес та керувати ним повинен висококваліфікований викладач.

**ЛІТЕРАТУРА**
**(REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)**

1. Бабкіна О.В. Проблеми підвищення якості вищої освіти у контексті Болонських реформ // Освіта і управління. – 2006. - №1.Т9. – с. 91-95

*Babkina O.V. Problems improve the quality of higher education in the context of the Bologna reforms / / Education and management. - 2006. - №1.T9. - P. 91-95*

2. Васильєва Н.О. Методичні аспекти організації самостійної роботи студентів вищих навчальних закладів / Н.О. Васильєва // Вісник СевНТУ. – 2011. – Сер. 124: Прикладні питання педагогіки. – С. 62-67

*Vasilyeva N.O. Methodological aspects of self-study students in higher education / N.O. Vasilyeva / / Bulletin SevNTU. - 2011. - Ser. 124: Applied issues of pedagogy. - P. 62-67*

3. Вища освіта України і Болонський процес: навч. посібник / [М.Ф. Степко, Я.Я. Болюбаш, В.Д. Шинкарук і ін.; за ред. В.Г. Кременя]. – Тернопіль: Навч. книга – Богдан, 2004. – 384 с.

*Higher education in Ukraine and the Bologna process: learn_ manual / [M.F. Styopko, Y.Y. Bolyubash, V.D. Heard by others.; Edited_ V.G. Kremenia]. - Ternopol: Navch._ Book - Bogdan, 2004. - 384 p.*

4. Володько В.М. Самостійна пізнавальна діяльність студентів: Методичні рекомендації / Укл. В.М. Володько, І.С. Дмитрик, Т.В. Іванова та ін. – К.: ІСДО 1993. – 52 с.
*Volodko V.M. Independent cognitive activity of students: Guidelines / Compil. V.M. Volodko, I.S. Dmytryk, T.V. Ivanov and others. - K.: ISDO 1993. - 52 p.*

5. Козаков В.А. Самостоятельная работа и ее информационно-методическое обеспечение: учеб. пособие / В.А. Козаков. – К.: Выща шк., 1990. – 248 с.
*Kazakov V.A. Independent work and information-methodical support: scientific manual / V.A. Kazakov - K.: Vyshcha school, 1990. – 248*

**Markov D. Features independent work during the training of the future teacher technology.**

**Abstract**. On the basis of research scientists and different sources of information with the current status of training of future teachers. The features of independent work in the training of future teachers of technology. Highlighted the effectiveness of its use in the educational process. Theoretically proved that independent work is now one of the priority forms of organization of educational process in higher education. It plays an important role in the training of students, fosters creativity, and provides a successful acquisition of knowledge, abilities and skills. In the process of self-study student adds and improves their knowledge, forms the belief brings will, diligence, hard work. Only on the basis of independent work of each student is provided a profound assimilation of theoretical knowledge, the formation of their need for constant replenishment and renewal, rational mastery of the techniques and methods of self-education. Thanks to independent work can be implemented continuing education and attracting students to participate in scientific work, which is the means of individualization of learning and educating students. All this allows him to cultivate the quality of the active citizen, having a high culture of work and behavior. Due to the fact that a systematic and well -organized self-study is one of the main components of the process of training future teachers of technology, the article highlighted the conditions that contribute to the quality organization of independent work. Highlighted the need to improve the educational process, to develop new methods and forms of interaction between teacher and student to encourage independent learning activities, for without it, even the best and most advanced training sessions, expect a high level of training is unacceptable, so that the knowledge people who bought their own, through their own actions, are really her achievement.

***Keywords:*** *training, learning process, self-study, self-organization of work, especially independent work, the process of preparation of the future teachers of technology.*

**Марков Д.Ф. Особенности самостоятельной работы в процессе профессиональной подготовки будущего учителя технологии.**

**Аннотация**. В статье на основе исследований ученых и различных источников информации рассмотрено современное состояние профессиональной подготовки будущих учителей. Проанализированы особенности самостоятельной работы в процессе профессиональной подготовки будущего учителя технологии. Выделена эффективность ее использования в учебном процессе. Теоретически доказано, что самостоятельная работа сегодня является одной из приоритетных форм организации учебного процесса в высшем учебном заведении. Она играет важную роль в профессиональной подготовке студентов, способствует развитию творческих способностей, обеспечивает успешность овладения знаниями, умениями и навыками работы. В процессе самостоятельной работы студент пополняет и совершенствует свои знания, формирует убеждение, воспитывает волю, усердие, трудолюбие. Только на основе самостоятельной работы каждого студента обеспечивается глубокое усвоение теоретических знаний, формирование потребности в постоянном их пополнении и обновлении, овладение рациональными приемами и методами самообразования. Благодаря самостоятельной работе возможна реализация непрерывного образования и привлечение студентов к участию в научных работах, которая является средством индивидуализации обучения и воспитания студентов. Все это позволяет ему воспитывать в себе качества активного гражданина, обладающего высокой культурой труда и поведения. В связи с тем, что систематическая и правильно организованная самостоятельная работа является одной из основных компонентов процесса профессиональной подготовки будущего учителя технологии, в статье выделены условия, которые способствуют качественной организации самостоятельной работы. Выделены необходимость совершенствовать учебно-воспитательный процесс, разрабатывать новые методы и формы взаимодействия преподавателя и студента для стимулирования самостоятельной учебной деятельности, ибо без нее, даже при наилучшей и самой совершенной организации учебных занятий, рассчитывать на высокий уровень подготовки недопустимо, так, что те знания, которые человек приобрел самостоятельно, благодаря собственным действиям, становятся действительно ее достижением.

***Ключевые слова:*** *профессиональная подготовка, учебный процесс, самостоятельная работа, организация самостоятельной работы, особенности самостоятельной работы, процесс подготовки будущего учителя технологии.*

***Мартовицька Н.В.***[1]

# Ефективні складові системи соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, у Великій Британії

[1] *Мартовицька Наталія Володимирівна, кандидат педагогічних наук, викладач кафедр іноземних мов, соціальної роботи і соціальної педагогіки Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, м. Черкаси, Україна*

**Анотація.** У статті розглянуто і проаналізовано базові складові системи соціального захисту Великої Британії, що сприяють ефективному захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, які можуть бути використані у системі соціального захисту цих дітей в Україні. Зазначено нормативно-правове забезпечення соціального захисту цієї категорії дітей; проаналізовано поняття "дитина, позбавлена батьківського піклування", у контексті законодавчих документів країни; розкрито тлумачення термінів "нужденні діти", "улаштовані діти", "діти під наглядом". Автором представлено трирівневу структуру системи соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, охарактеризовано основні компоненти цієї системи на місцевому рівні, охарактеризовано їхню мету і функції. Автором визначено роль та завдання агенцій з фостерінгу та усиновлення, визначено види допомоги, що надаються цими агенціями.

***Ключові слова:*** *дитина-сирота, дитина, позбавлена батьківського піклування, місцеві органи влади, агенції з фостерінгу та усиновлення.*

**Вступ.** Одним із основних завдань сьогодення є поліпшення становища дітей у суспільстві. Особливе місце у розв'язанні цієї проблеми належить створенню достатніх умов щодо захисту прав кожної дитини. Масштабні за соціальними наслідками зміни, які нині відбуваються у світі та в Україні, зумовили зростання кількості дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування. Зокрема, за офіційними даними станом на 2013 рік виявлено 94 тисячі таких дітей. Щороку близько 8 тисяч дітей залишаються без батьківського піклування через знецінення інституту сім'ї, складні життєві обставини, безвідповідальність батьків до виконання своїх обов'язків стосовно дітей, зростання рівня алкоголізації сімей з дітьми, зловживання батьків наркотичними засобами, жорстоке поводження з дитиною.

У зв'язку з цим особливо гостро постала проблема вдосконалення системи соціального захисту та захисту дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, в Україні, що обумовлює її перегляд і реорганізацію, які б сприяли створенню умов успішного входження цієї категорії дітей у соціум.

**Огляд публікацій з теми**. Аналіз наукових напрацювань з окресленої проблеми дозволяє стверджувати, що питання соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, стало об'єктом дослідження у сфері права, історії, психології, педагогіки, соціальної роботи та соціальної педагогіки. Вивчення міжнародного досвіду захисту дітей сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, свідчить про ефективність соціальної і соціально-педагогічної роботи з такою категорією дітей. Так, специфіка соціальної роботи з дітьми-сиротами окреслена у працях зарубіжних учених Д. Кіртона, Е. Освальда та ін.; проблема дитинства та соціального захисту дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, відображена у дослідженнях Д. Толфрі, Д. Арчарда, Р. Кента та ін.; ефективність сімейних форм улаштування висвітлено у працях Д. Берріджа, Д. Гуча, Р. Ламберта, І. Сінклер; значущість фостерінга як форми влаштування дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, розкривали К. Віллсон, С. Вотерхаус, Ш. Джордж, А. Кейн, Дж. Роу; позитив-ний вплив усиновлення та його роль у формуванні свідомості дитини вивчали Е. Монк, К. Селік та ін.

Саме у Великій Британії розроблені та успішно реалізуються соціальні програми, які діють відповідно до правових норм, що зафіксовані в законодавчих документах Об'єднаного Королівства, ефективно працюють організації соціальної підтримки нужденних дітей. Позитивний досвід зарубіжжя щодо соціального захисту дітей може слугувати орієнтиром для впровадження його в соціально-педагогічну діяльність нашої держави, зокрема й реалізація отриманих здобутків Великої Британії.

**Мета статті** – розглянути і проаналізувати базові складові системи соціального захисту Великої Британії, що сприяють ефективному захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування; визначити роль місцевих органів влади, агенцій з фостерінгу та усиновлення у здійсненні цього процесу.

Фактологічний матеріал статті становлять: офіційні документи щодо соціального захисту дітей – кодекси законів про охорону дитинства, соціальний захист дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, нормативні та директивні акти уряду Об'єднаного Королівства; аналітичні матеріали міжнародних економічних, професійних організацій; дослідження науковців; інформаційно-аналітичні матеріали Інтернет-сайтів, матеріали науково-педагогічних видань.

**Результати та їх обговорення.** Нормативно-правове забезпечення соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, Великої Британії ґрунтується на Конвенції ООН про права дитини (1989 р.), Законах "Про дітей" (1989 р.), "Про дітей, які вибувають із системи опіки" (2002 р.), "Про всиновлення" (2002 р.), інструкціях та положеннях. Проте і в XXI ст. законодавча база трансформується і водночас удосконалюються положення Законів стосовно соціального захисту цієї категорії дітей. Нормативні документи, акти, положення, які стосуються соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, у Великій Британії орієнтовані на збереження біологічної родини або влаштування дітей окресленої категорії переважно у фостерні сім'ї.

На увагу заслуговує те, що британські науковці (Д. Толфрі, Е. Освальд та ін.) зазначають, що "дитина,

позбавлена батьківського піклування", тимчасово або постійно не проживає разом із батьками [6, с. 42; 11, с. 3]. Вони наголошують на тимчасовому перебуванні дитини без батьків, оскільки в основу сучасного соціального захисту дітей, позбавлених батьківського піклування, покладено домінанту розвитку і виховання дитини саме в біологічній сім'ї. На нашу думку, саме визначення "дитина, позбавлена батьківського піклування", британськими науковцями як така, яка тимчасово не може проживати із сім'єю, указує на факт можливості повернення дитини в рідну сім'ю. Це вказує на розуміння важливості виховання дитини у біологічній сім'ї.

Важливим є і те, що британські вчені виокремлюють такі категорії дітей з числа сиріт та позбавлених батьківського піклування, як: "діти під наглядом" ("looked after"), "улаштовані" ("accom-modated"), "нужденні діти" ("children in need"). Ці поняття є легітимними і закріплені Законом "Про дітей" (1989 р.).

До категорії "нужденні діти" відносять тих, хто потребує опіки та уваги, а їхній стан розвитку або умови проживання не відповідають критеріям, передбаченим стандартами охорони здоров'я (напр., здоров'я або розвиток помітно погіршується, або під загрозою погіршення через відсутність утручання місцевих органів влади; дитина є недієздатною; їй нанесено шкоду будь-ким із членів сім'ї та ін.) [4, с. 263; 7]. Діти категорії "під наглядом" знаходяться під опікою місцевих органів влади за межами власної сім'ї. До таких дітей відносять тих, хто перебуває в закладах для правопорушників, у в'язницях, у центрах для біженців, в еміграційних центрах [4, с. 2-3; 7]. "Улаштовані" діти – це така категорія дітей, якій місцеві органи влади надають притулок за згоди батьків, або вона отримує судове рішення про здійснення за нею догляду, що включає влаштування [3]. Категорії дітей "під наглядом" і "улаштовані" є тотожними, і можуть одночасно відноситися до категорії дітей "нужденних". Відмінність категорії дітей "під наглядом" від дітей "улаштованих" полягає в тому, що місцеві органи влади не несуть відповідальності за останніх. Зазначено, що відповідними термінами для характеристики цієї категорії дітей в українському законодавстві є "дитина-сирота" та "дитина, позбавлена батьківського піклування". Визначення різних категорій дітей свідчить про усвідомлення різних потреб дітей, а відповідно, і різних підходів до їх вирішення.

Велика Британія має високо централізовану систему управління. Структура соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, у Британії має три рівні: державний, регіональний, місцевий, між якими наявний тісний зв'язок у розв'язанні проблем дітей. Основні компоненти системи соціального захисту дітей у Великій Британії та її складові можна представити у вигляді схеми (рис. 1).

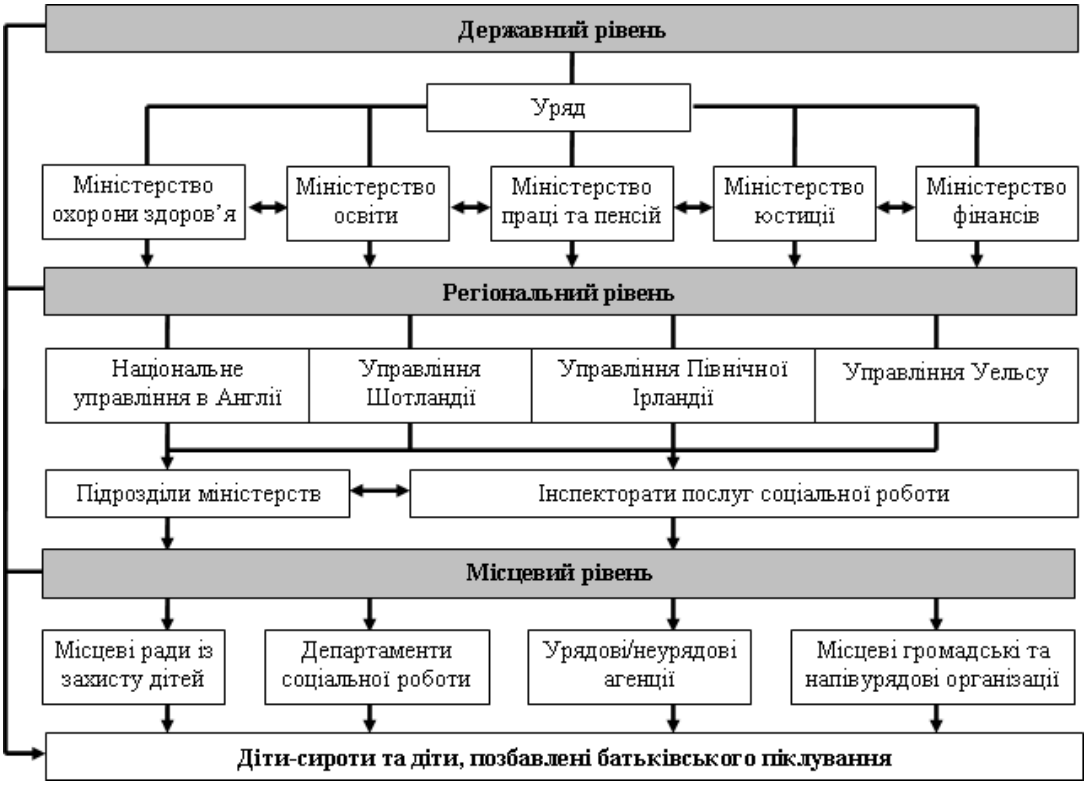



**Рис. 1.** Основні складові системи соціального захисту дітей у Великій Британії

Соціальний захист дітей у Великій Британії, передусім, покладено на Міністерство освіти (до 2010 року воно мало назву Міністерство у справах дітей, освіти та сім'ї (Department for Children, Schools & Families: DCSF). До функції цього міністерства входить надання обов'язкових інструкцій місцевим органам влади (яким вони мають слідувати) та підготовка нестатутарних положень (які Міністерство освіти пропонує місцевим органам влади для використання у своїй професійній роботі). Місцеві органи влади використовують ці інструкції для складання власних процедурних дій, що мають дотримуватися практики та професіонали, які контактують з дітьми та їхніми сім'ями в певному районі.

Центральний уряд здійснює контроль над діями місцевих адміністрацій. Не зважаючи на те, що деякі дії можуть бути недозволені парламентом, місцеві органи влади, які хотіли б здійснити деякі ініціативи, спрямовані на соціальний захист дітей, які виходять за рамки їхніх повноважень, повинні були запропонувати власний Акт на розгляд парламенту. Нещодавно Англія і Шотландія запровадили загальні повноваження для місцевих органів влади з метою сприяння соціального захисту населення, але це залишається лише нововведенням і суттєвих радикальних змін поки що не дало. На особливу увагу в системі соціального захисту дітей окресленої категорії заслуговує діяльність служб соціального захисту місцевого рівня. На цьому рівні здійснюється соціальний захист дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, місцевими органами влади із справ дітей, які відповідають за планування та забезпечення соціальним захистом дітей.

Робота місцевого уряду більшою мірою ґрунтується на інструкціях Центрального уряду. Фінансовий контроль. Не зважаючи на існування "муніципального податку", місцевий уряд має обмежені можливості щодо розподілу коштів для надання допомоги. Вони не повинні бути витрачені більше, ніж обсяг дозволеної норми. Центральний уряд може надавати гранти, реалізуючи стандарти соціальної політики [9].

Місцеві органи влади з соціального захисту забезпечують підтримку та надання послуг дітям та їхнім сім'ям, людям похилого віку, людям з особливими потребами, з фізичними та розумовими вадами. Послуги включають в себе оцінку потреб, надання допомоги, такої, як "їжа на колесах", допомога вдома, у центрах денного перебування та інституційних закладах [10, с. 163]. Муніципальні відділи соціального захисту у Великій Британії допомагають дітям, які потребують допомоги, включаючи й тих, хто знаходиться у групі ризику і можуть бути скривдженими. Кожний відділ має вносити таку категорію дітей до загальної бази даних. Станом на 31 березня 2012 року в Об'єднаному Королівстві було зареєстровано 50 573 таких дітей [8]. Інша функція, яку виконують місцеві органи влади – допомога людям, що зазнали домашнього насильства. Вони часто працюють із фахівцем волонтерської організації, забезпечуючи потерпілих притулком. У них жінки та діти отримують місце для короткотривалого перебування та підтримку, очікуючи на вирішення проблеми.

Основні компоненти системи соціального захисту дітей на місцевому рівні у Великій Британії та її складові можна представити у вигляді рисунку (рис. 2.).

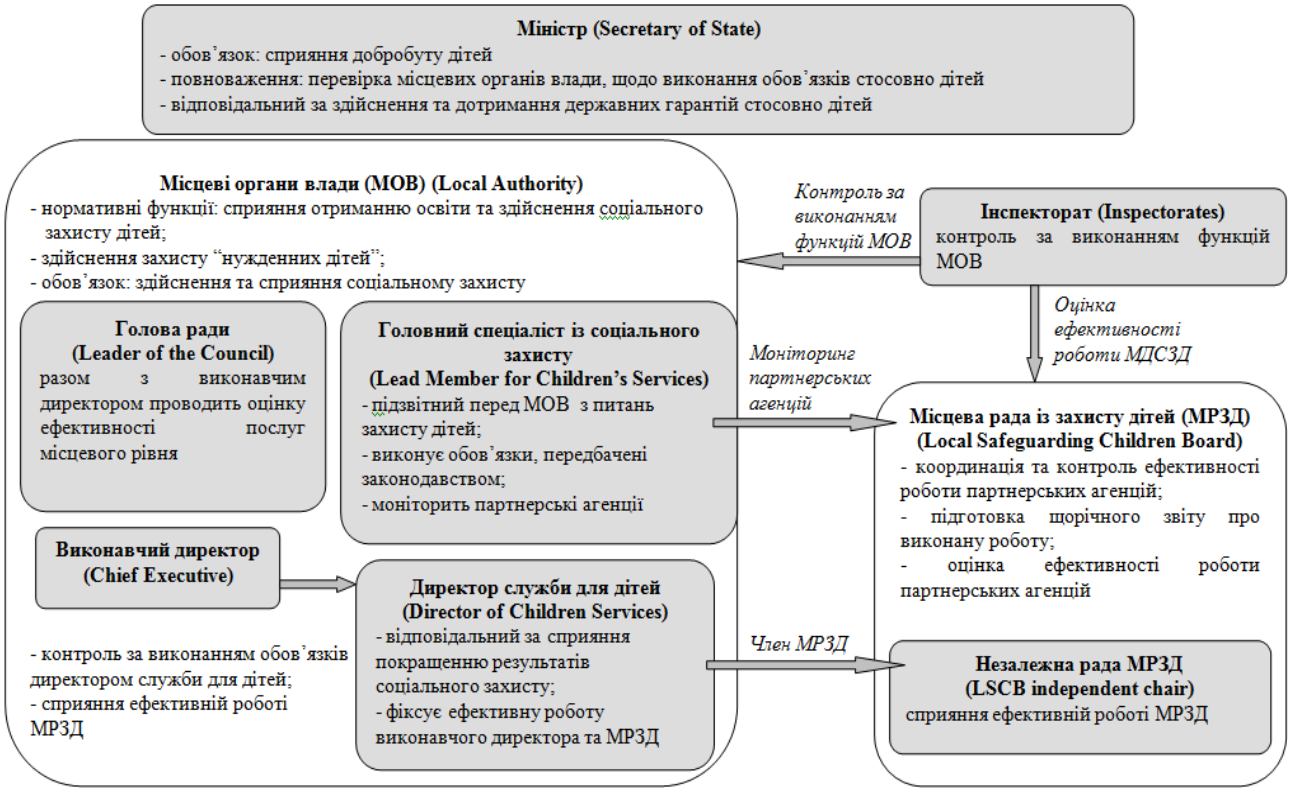



**Рис. 2.** Основні складові системи соціального захисту дітей на місцевому рівні у Великій Британії

Місцеві органи влади сприяють тому, щоб при влаштуванні дитина була розміщена у закладі/сім'ї недалеко від її дому; щоб навчання дитини не переривалося; щоб дитина, яка має рідних братів або сестер, не була з ними розлучена або мала змогу з ними зустрічатися; щоб потреби дитини з особливими потребами задовольнялись. Механізм соціального захисту дітей на місцевому рівні відіграє велике значення та має такі складові: 1 – місцева рада із захисту дітей; 2 – засідання з розгляду справи; 3 – планування соціального захисту дитини.

Місцева рада із захисту дітей виконує низку функцій (рис. 3), які мають за мету досягти позитивного результату у процесі здійснення соціального захисту дитини [4, с. 308]. Вона складається із членів місцевих органів влади та "партнерів" ради, якими є урядові організації, що виконують функцію співпраці з місцевими органами влади. До таких відносяться: офіцер

поліції, місцеві органи управління, команда, що працює з неповнолітніми правопорушниками, органи охорони здоров'я та трасти термінової допомоги; Державна служба охорони здоров'я (чиї лікарні та лікувальні заклади знаходяться на певній території); служба Connexions, яка діє у будь-якій частині певної території Великої Британії; Центр із підтримки та надання консультацій/порад для дітей та сім'ї; директор будь-якого центру з навчання фахівців, які здійснюють соціальний захист; керівник або директор закладу позбавлення волі для дітей правопорушників [4, с. 309].

Обов'язки органів місцевої влади щодо категорії дітей "під наглядом" – допомагати дитині, яка перебуває під їхньою опікою ("опіка" у цьому разі означає, що органи місцевої влади повинні дотримуватися рішення суду в кожному конкретному випадку, який стосується певної дитини). При цьому місцеві органи влади мають забезпечити житлом/притулком дитину (під "притулком" мається на увазі перебування дитини більше 24 годин в закладі суспільного виховання); надавати фізичний та морально-психологічний захист і сприяти соціальному захисту дитини; створювати і використовувати доступні послуги для батьків дітей, які опинились у складних життєвих обставинах [4, с. 264].

У Великій Британії існує багато агенцій, які займаються питанням соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, надаючи відповідні послуги. В основу їх роботи покладено загальні положення Закону "Про дітей" (1989 р.) та низки інших документів. Ці агенції пропонують різні види фостерної опіки для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, займаються пошуком для них нових сімей, а для майбутніх прийомних батьків – дітей, а також сприяють усиновленню дітей.

У Великій Британії розрізняють агенції з усиновлення та агенції з фостерінгу, які є як державними, так і громадськими організаціями. Агенції з усиновлення – це ліцензовані організації, робота яких схвалена Міністерством охорони здоров'я. Головним їх обов'язком є піклування та захист дітей, позбавлених батьківського піклування, та заохочування усиновлювачів і фостерних вихователів, а також утримування інституційних закладів для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування. Вони сприяють ефективній роботі служб при місцевих органах влади та надають великий спектр допомоги щодо видів і форм улаштування дітей. Переважно агенції з усиновлення у Великій Британії – це департаменти, які надають соціальні послуги. Серед них є й агенції, що створені на благодійних волонтерських засадах та зареєстровані як агенції з усиновлення.

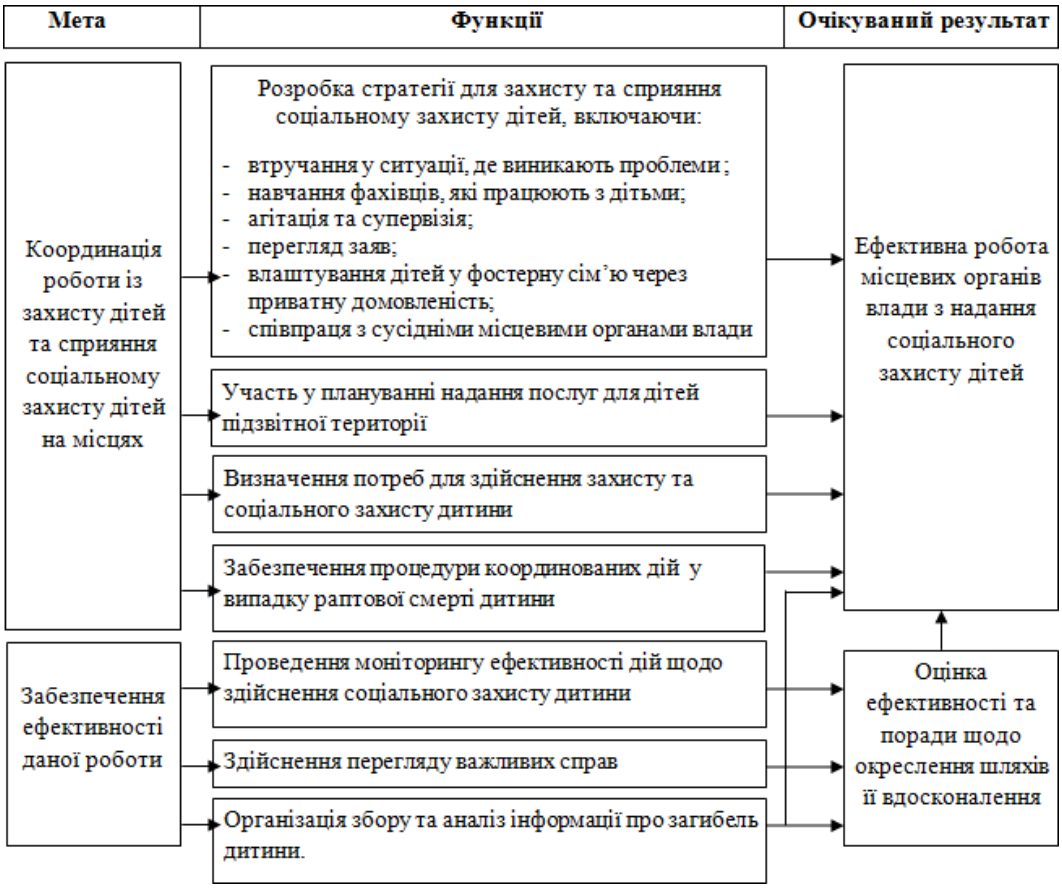



**Рис. 3.** Зміст діяльності органів місцевої влади із соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, у Великій Британії

У тих випадках, коли дитину вилучено з біологічної сім'ї і вони ще не є кандидатами на всиновлення, агенції з усиновлення беруть на себе (батьківську) відповідальність за таку дитину [3]. Ці агенції виконують такі завдання: оцінюють потреби дитини; слідкують та підтримують контакт із батьками, які не є ре-

зидентами країни; допомагають у вирішенні суперечок, якщо чоловік заперечує, що він батько дитини; підраховують витрати на утримання дитини; проводять збір та передачу коштів на утримання дитини одному з тих батьків, хто її виховує; приймають заходи, спрямовані на примушення батьків-нерезидентів платити гроші на утримання дитини, якщо це необхідно.

Однією з найвідоміших є Британська асоціація з усиновлення та фостерінгу (British Association for Adoption and Fostering (далі БАУФ)) [1]. Організація працює на території всієї Великої Британії, а її регіональні представництва знаходяться в Англії, Уельсі, Шотландії, та Північній Ірландії. Основним завданням БАУФ є: знаходження дітям сім'ї, забезпечення навчання, проведення конференцій, консультацій, кампаній стосовно покращення умов улаштування і проживання дітей-сиріт, дітей, позбавлених батьківського піклування, та дітей, які опинилися у складній життєвій ситуації.

Ще однією з найбільших агенцій фостерної опіки у Великій Британії є Асоціація фостерної опіки (Foster Care Associates (далі АФО), а одна з приватних – Незалежна агенція з фостерінгу (Independent Fostering Agency (далі НАФ). Ця асоціація співпрацює з місцевими органами влади та фондами на всій території Англії, Уельсу, Шотландії та Північної Ірландії для забезпечення кращої якості надання послуг фостерним сім'ям. АФО пропонує різні види фостерного влаштування, які розрізнюються за тривалістю, і тому можуть бути від кількох днів, тижнів до – років, залежно від умов, у яких перебуває дитина та її потреб **[2].**

Завдяки організаційним змінам, які відбулися у межах органів місцевої влади у 90-х роках, діяльність структур на місцевому рівні досягла високого рівня, яка вплинула на надання фостерних послуг, послуг усиновлення, надання соціального захисту дітям-сиротам та дітям, позбавленим батьківського піклування, у Великій Британії. Відбулося багато дій з боку органів місцевої влади щодо залучення піклувальників. Не зважаючи на таку активну діяльність, усе ще залишається багато груп дітей, які відносяться до категорії "важковлаштовуваних" (групи братів та сестер, діти підліткового віку (особливо хлопчики) та діти з девіантною поведінкою).

**Висновки.** Таким чином, соціальний захист дітей у Великій Британії – це спільна справа низки різних агенцій та професіоналів. Особлива роль у здійсненні ефективного соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, у Великій Британії відводяться діяльності органів місцевої влади із соціального захисту окресленої категорії дітей. Головною метою на цьому рівні є координація роботи із захисту дітей та сприяння соціальному захисту дітей на місцях та забезпеченні ефективності даної роботи.

Агенції з фостерінгу та усиновлення у Великій Британії надають широкий спектр допомоги щодо видів і форм улаштування дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування. Така практика свідчить про індивідуальний підхід до потреб і проблем дітей, і, відповідно, до їх ефективного вирішення.

Проаналізовані складові системи соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, у Великій Британії є позитивними для використання у сучасній системі соціального захисту окресленої категорії дітей в Україні.

Подальшого розгляду та вивчення потребує проблема проблема влаштування "важковлаштовуваних" дітей.

**ЛІТЕРАТУРА**

1. British Association for Adoption and Fostering [E-source] / Official site. – access: www.baaf.org.uk.
2. Foster Care Associates [E-source] / Official Site. – access: www.thefca.co.uk.
3. Foster Carers A to Z information [E-source] / access: http:// www.simplyfostering.co.uk/what-is-fostering/handbook.html.
4. Hugh B. Law for Social Workers / Brayne Hugh, Carr Helen. – New York: Oxford University Press, 2010. – 694 p.
5. Kirton D. Child Social Work Policy & Practice / Derek Kirton. – The Cromwell Press Ltd., Irowbridge, Wiltshire, 2009. – 223 p.
6. Oswald E. Because We Care: Programming Guidance for Children Deprived of Parental Care / E. Oswald. – USA: World Vision, 2009. – 61 p.
7. Quick Guide, Manual Version of the Luton Children and Family Care Procedures [E-source] / 2011. – (Chapter 6. 3). – Access mode: http://lutonchildcare.proceduresonline.com/chapters/g_cin_def_criteria.htm#legal_def.
8. Statistics on looked after children in 2012 in England, Wales, Scotland and Northern Ireland [E-source]: National Statistics 2012. –access: https://www.nspcc.org.uk/Inform/resources forprofessionals/lookedafterchildren/statistics_wda88009. html.
9. The administration of welfare in the UK [E. resource] / Paul Spicker. – Mode of access: http://www2.rgu.ac.uk/publicpolicy /introduction/uk.htm.
10. The Official Yearbook of the United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland / Office for National Statistics. – London: TSO, 2005. – 537 p.
11. Tolfree D. Facing the Crisis: Supporting children through positive care options. First Resort Series / D. Tolfree. – London: Save the Children Fund, 2005. – P. 7.

**Martovytska N.V. Effective components of orphans and parentally deprived children's social protection in Great Britain.**

**Abstract.** The article highlights and analyzes the basic components of the welfare system in Great Britain, which contribute to the effective protection of orphans and children deprived of parental care, which can be implemented to the system child welfare in Ukraine. Regulatory provision of these children social welfare is pointed out; the notion of "child deprived of parental care " in the context of the legal documents of the country is analyzed; definitions of the terms "children in need", "accommodated children", " children looked after" are éóffered in the article. The author suggests a three-level structure of the child welfare system in Great Britain (national, regional and local level), describes the main components of the system at the local level, characterizes its goals and functions. The author defines roles and tasks of the fostering and adoption agencies, indicates types of assistance provided by these agencies.

***Keywords:*** *orphan, parentally deprived children, local authorities, fostering and adoption agency.*

**Мартовицкая Н.В. Эффективные составляющие системы социальной защиты детей-сирот и детей, лишенных родительской опеки, в Великобритании.**
**Аннотация.**В статье рассмотрены и проанализированы базовые составляющие системы социальной защиты Великобритании, которые способствуют эффективной защите детей-сирот и детей, лишенных родительской опеки, которые могут быть использованы в системе социальной защиты этих детей в Украине. Раскрыто нормативно - правовое обеспечение социальной защиты этой категории детей; проанализированы понятия "ребенок, лишенный родительской опеки", в контексте законодательных документов страны; толкования терминов " нуждающиеся дети", "устроены дети", "дети под присмотром". Автором представлена трехуровневая структура системы социальной защиты детей-сирот и детей, лишенных родительской опеки, охарактеризованы основные компоненты этой системы на местном уровне, указаны их цели и функции. Автором определена роль и задачи агентств фостерного воспитания и усыновления, определены виды помощи, предоставляемых этими агентствами.

***Ключевые слова:*** *сирота, дети, лишенные родительской опеки, органы местной власти, агентства по усыновлению и фостерному воспитанию.*

***Матвеева О.А.***[1]

## Аспектный подход к определению качества высшего музыкально-педагогического образования

[1] *Матвеева Ольга Александровна, кандидат педагогических наук, доцент*
*Харьковский национальный педагогический университет имени Г.С. Сковороды, г. Харьков, Украина*

**Аннотация.** В статье рассматриваются аспекты качества высшего музыкально-педагогического образования. Основываясь на теории качества, педагогических исследованиях понятия "качество высшего образования" определены аспекты качества структурных компонентов высшего музыкально-педагогического образования: аспект свойств, аспект структурности, временной аспект, аспект специфичности, аспект внешне-внутренней обусловленности, количественный аспект, ценностный аспект.

***Ключевые слова:*** *качество, аспекты качества, высшее музыкально-педагогическое образование.*

**Введение.** Сегодня, качество профессиональной подготовки специалистов является неотъемлемым требованием к отечественному высшему образованию, ориентированному на интеграцию в европейское образовательное пространство. Качество подготовки специалистов приобретает все большее значение и в обеспечении конкурентоспособности выпускников высшей школы на национальном и региональном рынке труда.

Совершенствованию качества образования способствовало принятие Национальной рамки квалификаций (НРК), которая является системным и структурированным по компетентностям описанием квалификационных уровней. НРК была разработана с учетом Рамки квалификаций Европейского пространства высшего образования (2005 г.) и Европейской рамки квалификаций для обучения в течение жизни (2008 г.). Одной из целей принятия Национальной рамки квалификаций является введение европейских стандартов и принципов обеспечения качества образования с учетом требований рынка труда к компетентностям специалистов.

Качество образования как социально-педагогический феномен наиболее продуктивно исследуется в трех направлениях:

– концептуальном, в котором осуществляется первичное осмысление качества образования как объекта исследования, актуализируются идеи, раскрывающие его определенность, системную и междисциплинарную природу, ведущие к формированию его целостных научных основ;

– теоретическом, представляющем отражение сущностных характеристик и параметров качества образования, его генезиса, структуры, классификацию типов и видов и т.п.;

– системно-методологическом, осуществляющем перевод концептуального и теоретического знания в нормативное, прикладное, практикоориентированное, в котором качество характеризует процесс и результат образования.

**Краткий обзор публикаций по теме.** Концептуальные основы теории и методологи качества были заложены в трудах Г.Г. Азгальдова, Р.П. Повилейко, Н.А. Селезнёвой, А.И. Субетто, Ю.Г.Татур и др.

Теоретическая разработка понятия "качество образования" в педагогических исследованиях показывает различие и неоднозначность его определения. По мнению С.Е. Шишова и В.А. Кальней, качество образования определяется совокупностью показателей, характеризующих различные аспекты учебной деятельности образовательного учреждения: содержание образования, формы и методы обучения, материально-техническую базу, кадровый состав и т.п., которые обеспечивают развитие компетентности обучающейся молодежи [9]. Опираясь на достижения смежных наук, качество образования в педагогике также определяют как соотношения цели и результата (В.И. Зверева, Т.Д. Макарова, Н.Н. Мельникова, М.М. Поташник, Л.А. Серебрякова, Л.И. Фишман и др.). При этом постановка целей образования представляет сложную проблему, поскольку перевод целей на уровень нормы, точно фиксируемой в стандартах образования, еще не состоялся.

Объектом многих исследований являются разные аспекты качества высшего образования. В.Г. Викторовым дано толкования качества образования как многогранной модели социальных норм и требований

к личности, образовательной среде, в которой происходит ее развитие [3, с.84]; Т. Калюжная считает, что "для высшего образования показательным есть системное воспроизведение на высоком интеллектуальном и культурном уровнях одновременно всех элементов процесса приобретения, воспроизведения и продуцирования знаний: источника знаний (науки), носителя знаний (преподавателя), объекта и субъекта знаний (студента)" [4, с. 113]; К.В. Астаховой, дан анализ качества профессорско-преподавательского состава [2]; В.И. Астаховой предложено, как вариант повышения качества профессиональной подготовки специалистов во всех частных ВНЗ усиление контроля [1, с.57] и т.д.

Таким образом, есть два подхода к определению качества высшего образования: согласно первому, качество высшего образования определяется через качество выпускника; согласно второму – качество высшего образования определяется через качество выпускника и качество образовательного процесса. Основываясь на принципе отражения качества процесса в качестве результата на выходе этого процесса (принцип объектно-процессного дуализма в теории качества [8]), можно утверждать, что в качестве специалиста отражается качество компонентов образовательного процесса.

**Цель.** Считаем, что для практического применения методик диагностики качества высшего музыкально-педагогического образования (ВМПО), необходимо обосновать аспекты качества ВМПО на теоретическом уровне, поскольку эффективным может быть только то, что понятно, хорошо описано и однозначно истолковано.

**Материалы и методы.** Философский словарь определяет категорию "качество" следующим образом: "Философская категория, выражающая существующую определенность объекта, благодаря которой он является именно этим, а не иным. Качество – характеристика объектов, обнаруживающаяся в совокупности их свойств" [7, с.8]. Однако, качество предмета не сводится к отдельным его свойствам. Оно связано с предметом как целым, охватывает его полностью и неотделимо от него. Свойство же, рассматривается как выражение данного качества в отношении к другому качеству. Отсутствие хотя бы одного свойства указывает на отсутствие качества.

А.И. Субетто, определяет ряд свойств (аспектов), которые в совокупности могут представлять определение качества во всей его многоаспектности:

а) качество есть совокупность свойств (аспект свойства);

б) качество системно-структурно, то есть оно есть иерархическая система свойств и частей объекта или процесса (аспект структурности);

в) качество динамично, то есть оно есть динамическая система свойств (временной аспект);

г) качество обусловливает единичность объекта или процесса, его специфичность, целостность, упорядоченность, устойчивость (аспект специфичности);

ж) качество – основа существования объекта или процесса, оно имеет двоякую, внешне-внутреннюю обусловленность (аспект внешне-внутренней обусловленности);

з) качество количественно, оно имеет границу ***(количественный аспект);***

к) качество создаваемых человеком и обществом объектов и процессов (продуктов труда) ЦЕННО, его ценность, раскрывается во взаимодействии с природой и обществом на трех основных уровнях – предметно-вещественном ("видимом"), функциональном ("невидимом"), системном, социальном ("невидимом") (ценностный аспект) [ 8,с. 324]. Таким образом, используя аспекты качества любого предмета или явления возможно их перенесение на структурные компоненты ВМПО.

Наиболее полное и глубокое исследование проблемы сущности и содержания педагогических систем проведено Н.В. Кузьминой, которая считает, что "педагогическую систему можно определить как множество взаимосвязанных структурных и функциональных компонентов, подчиненных целям воспитания, образования и обучения подрастающего поколения и взрослых людей" [6,с.10]. В свою очередь, под структурными компонентами понимаются основные базовые характеристики педагогических систем, совокупность которых образует факт их наличия и отличает от всех других (не педагогических систем). В качестве структурных компонентов, необходимых и достаточных для создания педагогических систем, выделяются: педагогическая цель, учебная и научная информация, средства коммуникации, ученики, учителя. Таким образом, структурными компонентамо ВМПО являются: цель обучения, учебная и научная информация, средства коммуникации, студенты, преподаватели.

Также, считаем, что определение аспектов качества ВМПО должно основываться на понимании специфики музыкально-педагогической деятельности, заключающейся в решении педагогических задачь средствами музыкального искусства. Эта отличительная особенность музыкально-педагогического образования влияет на все его структурные компоненты и соответствует мнению Е.В. Коротаевой "в каждой области научной и социальной деятельности существует свое, более специфическое понятие "качества" (качество работы, качество продукции и т.п.) [5, с. 62].

**Результаты и их обсуждение.** Рассмотрим качество ВМПО с позиций аспектов качества его структурных компонентов.

Качество ВМПО как совокупность свойств (аспект свойства) его структурных компонентов (цели обучения, научной и учебной информации, средств коммуникации, субьектов образовательного процесса) подразумевает их многоаспектность, выраженную соответствующим качеством. Музыка, как вид искусства, а также, педагогическая направленность формирования специалиста, являются определяющими качественного содержания структурных компонентов. Следовательно, правомерно утверждать, что имеет место совокупность разнообразных подсистем качества, имеющих в своей основе разную природу.

Качество ВМПО как иерархическая система (аспект структурности), подразумевает последовательность и соподчинение его структурных компонентов и их качественных характеристик. Соответственно цели обучения принятие стандартов образования;

учебных планов; программ учебных дисциплин, отражающих в учебной информации достижения педагогики, музыкознания, педагогики искусства; соответственно качеству профессорско-преподавательского состава выбор определённых технологий и средств коммуникации.

Также, поскольку образовательный процесс представляет собой единство: целей и содержания (образовательных стандартов, образовательных программ), субъектов (профессорско-преподавательского состава, студентов), средств (материально-технической, экспериментальной базы, учебно-методического обеспечения, используемых учебных аудиторий, информационных ресурсов и т.п.) и способов реализации образовательных процессов (методов, технологий), то и его качество состоит из качества нормативно-целевых документов и образовательных программ; качества научно-педагогического потенциала; качества обучаемых; качества средств образовательного процесса; качества образовательной технологии. Все названные элементы направлены на формирование специалиста-профессионала и обеспечивают качество его подготовки.

Качество ВМПО как внешне-внутренняя обусловленность (аспект внешне-внутренней обусловленности) представляет собой систему, входящую как элемент в систему высшего порядка – качество высшего образования Украины. Перед высшим образованием в связи с достижением его конкурентоспособности на международном, национальном и региональном уровнях, ставятся задачи по достижению более высокого качества, решаемые на уровне государственных органов управления образованием, высших учебных заведений. Таким образом, качество ВМПО определяет качество структурных компонентов системы более высокого порядка, которые мы относим к внешним компонентам качества ВМПО (Национальная рамка квалификаций, стандарты высшего образования). Внутренние компоненты качества высшего музыкально-педагогического образования связаны с обеспечением качества учебного процесса: качество учебной и научной информации; качество средств педагогической коммуникации; качество студентов; качество профессорско-преподавательского состава; качество методического обеспечения учебного процесса. Таким образом, категория "качество образования" распространяется на такие его составляющие, как содержание образования, образовательные технологии и результаты образования. Их совокупность составляет пространство качества ВМПО.

Внешне-внутренняя, двоякая обусловленность качества (внутренней структурой и взаимодействием с внешней средой), определяет деление на понятия потенциального и реального (актуального) качеств. Потенциальное качество несет в себе содержание потенциала, способности, которое коррелирует с понятийными системами: "свойства-потенциала", "свойства-способности". Динамика потенциального качества системы становится основой понимания "качества развития", "интенсификации развития". Реальное (актуальное) качество формируется в процессе потребления, реализации в конкретных внешних средах (средах потребления, эксплуатации). Его содержание коррелирует с понятием "свойства-реакции", "свойства-поведения" [8, с.325]. Таким образом, качество ВМПО как динамическая система свойств (временной аспект) может быть как потенциальным, так и реальным. Потенциальным можно считать качество образования абитуриентов, реальным – выпускников высшего учебного заведения. Качество ВМПО на уровне выпускника понимается как достижение характеристик, отвечающих требованиям стандартов.

Поскольку качество образования – категория не статичная, а динамичная, меняющаяся во времени в соответствии с новыми требованиями экономики и общества, сменой парадигм образования, переходом к новым технологиям, изменением требований социальных заказчиков и т.д., можно утверждать, что все структурные компоненты ВМПО подвержены процессам развития. Однако, считаем необходимым определить статические структурные компоненты определяемые требованиями государства, общества и работодателей к качеству образования. Это – цель образования, стандарты образования, учебные планы, ресурсное обеспечение образовательного процесса.

В тоже время, потенциальное качество несет в себе содержание потенциала, способности. Динамика потенциального качества системы составляет основу понимания таких понятий как "качество развития", его интенсификация. Реальное (актуальное) качество формируется в процессе обучения как потребление учебной и научной информации через средства коммуникации. Следовательно, на реальное качество оказывает влияние и качество научной и учебной информации, и качество субъект-субъектных отношений. Таким образом, к динамичным структурным компонентам относятся: субъекты образовательного процесса, научная и учебная информация, средства коммуникации. На основании динамичности, как одной из характеристик категории "качества", считаем необходимым, рассматривать качество структурных компонентов высшего музыкально-педагогического образования на различных уровнях его развития (потенциальном, процессуальном, результативном).

Качество ВМПО как специфичность (аспект спецификации) отражает содержание специальности (Музыкальное искусство) и направления подготовки (Музыка). Качество выпускника определено в образовательно-квалификационной характеристике (ОКХ) выпускника.

Количественность (количественный аспект) качества ВМПО, указывает на то, что каждый из структурных компонентов имеет свою границу, что позволяет утверждать, что для измерения эффективности функционирования педагогического процесса высшего музыкально-педагогического образования необходимо и возможно использование системы педагогической диагностики. Таким образом, качество из неопределенного понятия должно быть переведено в количественную величину. При этом измеряться должны как его отдельные свойства, так и их совокупность.

Качество ВМПО как ценность (аксиологизм) предполагает ценностные ориентации педагога и студента. На уровне обучающегося это выражается в качестве отношений студентов к образованию как ценностно-

ориентированной деятельности, когда личность, взаимодействуя с миром, производит оценку объекта взаимодействия и его ценность для собственной жизни и жизни человека как таковой. Такое осмысление протекает в ходе предметной деятельности, когда студент, приходит сам к выводу о роли той или иной ценности в профессиональном становлении. Ценностный аспект качества как категории синтезирует в себе, с одной стороны, представления о ценностях с прагматической (полезность, пригодность, эффективность, уровень, способность удовлетворять потребности и т.д.) и с идеальной сторон (социальный идеал, социальная норма или социальный норматив).

**Выводы.** Таким образом, качество ВМПО означает качество выпускника вуза – будущего специалиста. Качество специалиста проявляется в совокупности социально-личностных и профессиональных компетентностей, соответствующих компетентностям, заданным целями высшего образования и отражёнными в нормативных документах – Национальной рамке квалификаций и стандартах высшего образования (аспект свойства). Совокупность социально-личностных и профессиональных компетентностей специалиста является единством взаимовлияющих и взаимодействующих внутренних и внешних свойств личности, её знаний и умений (аспект внешне-внутренней обусловленности качества). Эти свойства как содержание качества специалиста определенным образом структурированы, динамичны, подвержены изменениям и развитию (аспект структурности, иерархичности и динамичности качества объекта или процесса). Качество специалиста обеспечивается качеством образовательной системы (процесса), т.е. уровень структурированности знаний, сформированности умений, социально-личностных и профессиональных компетентностей специалиста определяется качеством процессов их формирования и развития (аспект отражения качества процессов в качестве результатов). Качество образовательной системы (процесса) определяется качеством частей, элементов её составляющих (аспект определенности).

Таким образом, качество структурных компонентов ВМПО было рассмотрено с использованием аспектного подхода, определено их взаимодействие как элементов системы качества ВМПО. Подтверждено, что внутрение и динамичные аспекты качества стркутурных компонентов ВМПО отражают качество организации образовательного процесса, качество ресурстного обеспечения учебного процесса, качество информации и коммуникации, качество выпускника и подлежат диагностике на системной основе.

**ЛИТЕРАТУРА**
**(REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)**

1. Астахова В.І. Як ся маєш, приватний ВНЗ?: роздуми ректора з великим стажем / В. І. Астахова // Вища освіта України. – 2004. – № 1. – С. 55 – 60.
*Astakhova V.I. Yak sya maєsh, privatniy VNZ?: rozdumi rektora z velikim stazhem / V. I. Astakhova // Vishcha osvita Ukraïni. – 2004. – № 1. – s. 55 – 60.*
2. Астахова Е.В. Кадровый корпус высшей школы Украины: метаморфозы развития: монография / Е.В. Астахова. – Харьков: Изд-во НУА, 2006. – 188 с.
*Astakhova Ye.V. Kadrovyy korpus vysshey shkoly Ukrainy: metamorfozy razvitiya: monografiya / Ye.V. Astakhova. – Xarkov: Izd-vo NUA, 2006. – 188 s.*
3. Вікторов В.Г. Проблема управління якістю освіти: соціально-філософський аналіз / В.Г. Вікторов // Вища освіта України. – 2005. – № 4. – С. 16 – 24.
*Viktorov V.G. Problema upravlinnya yakistyu osviti: sotsialno-filosofskiy analiz / V. G. Viktorov // Vishcha osvita Ukraïni. – 2005. – № 4. – s. 16 – 24.*
4. Калюжна Т. Основні напрями розвитку вищої освіти України у XXI столітті / Т. Калюжна // Вища освіта України – 2006.– додаток 3, т. 4 – С. 106–114.
*Kalyuzhna T. Osnovni napryami rozvitku vishchoï osviti Ukraïni u XXI stolitti / T. Kalyuzhna // Vishcha osvita Ukraïni – 2006.– dodatok 3, t. 4 – s. 106–114.*
5. Коротаева Е.В. Качество подготовки будущего педагога / Е.В. Коротаева // Педагогика. – 2006. – № 9. – С. 61– 67.
*Korotaeva E.V. Kachestvo podgotovki budushhego pedagoga / E.V. Korotaeva // Pedagogika. – 2006. – № 9. – s. 61– 67.*
6. Кузьмина Н.В. Методы системного педагогического исследования. Понятие "педагогическая система" и критерии ее оценки / Н.В. Кузьмина. – Л., 1980. – 186 с.
*Kuzmina N.V. Metody sistemnogo pedagogicheskogo issledovaniya. Ponyatiye "pedagogicheskaya sistema" i kriterii yeye otsenki / N.V. Kuzmina. – L., 1980. – 186 s.*
7. Новейший философский словарь [3-е изд., исправл] / [Составитель и главн. научн. ред. А.А. Грицанов]. – Мн.: Книжный Дом. 2003. – 1280 с.: ISBN 985-428-636-3.
*Noveyshiy filosofskiy slovar [3-e izd., ispravl] / [Sostavitel i glavn. nauchn. red. A.A. Gritsanov]. – Mn.: Knizhnyy Dom. 2003. – 1280 s.: ISBN 985-428-636-3.*
8. Субетто А.И. Квалиметрия человека и образования: генезис, становление, развитие, проблемы и перспективы // Мате-риалы XI симпозиума "Квалиметрия в образовании: методология, методика и практика" – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. 2006. – 97 с.
*Subetto A.I. Kvalimetriya cheloveka i obrazovaniya: genezis, stanovleniye, razvitiye, problemy i perspektivy // Materialy XI simpoziuma "Kvalimetriya v obrazovanii: metodologiya, metodika i praktika" – M.: Issledovatelskiy tsentr problem kachestva podgotovki spetsialistov. 2006. – 97 s.*
9. Шишов С.Е. Школа: мониторинг качества образования / С.Е. Шишов, В.А. Кальней. – М.: Педагогическое общество России, 2000. – 320 с.
*Shishov S.Ye. Shkola: monitoring kachestva obrazovaniya / S.Ye. Shishov, V.A. Kalney. – M.: Pedagogicheskoye obshchestvo Rossii, 2000. – 320 s.*

**Matveyeva O.A. Aspect-Oriented Approach to Quality of Higher Musical-Pedagogical Education**

**Abstract.** The article deals with theoretical substantiation of the quality aspects of higher musical-pedagogical education (HMPE). The study of the theory of quality and pedagogical researches into the notion of “quality of higher education” has permitted to define the aspects of HMPE quality with the focus on the structural components of the phenomenon of quality, using the aspects of quality of various objects and events. The structural components of HMPE are: the aim of education, educational and scientific information, means of communication, students and lecturers. Aspects of HMPE quality have to be analysed according to the specific nature of musical-pedagogical activity which implies pedagogical problem solving by means of music. It has been determined that HMPE quality presents: a body of a variety of quality subsystems with psychological, pedagogical and music-oriented nature as an aspect of

property; a consequence and subordination of structural components and their qualitative characteristics as an aspect of structure; students' and lecturers' orientation values as an axiological aspect; a system that makes a part of a higher level system – quality of higher education of Ukraine as an aspect of inter- and intra-causal relationship. The outer components of HMPE quality make the National Qualifications Framework and higher education standards. The inner components of HMPE quality are: the quality of scientific data and information for learning; the quality of means of pedagogical communication; "the quality" of students; "the quality" of the teaching staff; the quality of teaching aids. The quantitative aspect of HMPE quality points out that to measure the efficiency of the teaching process one should use the system of pedagogical diagnostics allowing for the transfer of quality indices into a certain quantity amount.

***Keywords**: quality, quality aspects, higher musical-pedagogical education*

***Матвийчук М.Н.***[1]

## Операционный компонент медиаграмотности социальных педагогов

[1] *Матвийчук Марина Николаевна, аспирант кафедры социальной работы и социальной педагогики Черкасский национальный университет имени Богдана Хмельницкого, г. Черкассы, Украина*

**Аннотация.** В статье проанализированы различные подходы к определению компонентов медиаграмотности, определено содержание операционного компонента медиаграмотности будущих социальных педагогов, его показатели и критерии развития, представлены результаты исследования уровней развития операционного компонента медиаграмотности будущих социальных педагогов.

***Ключевые слова:** компоненты медиаграмотности, операционный компонент медиаграмотности будущих социальных педагогов, медиазнания, медиаумениня, медианвыки.*

Современный этап социально-экономического развития Украины характеризуется реформами во всех сферах жизнедеятельности, в том числе и в сфере образования. Значительных изменений требует профессиональная подготовка социальных педагогов, деятельность которых направлена на предоставление социально-педагогической помощи детям и молодежи, создание эффективных условий социализации молодого поколения, предупреждения негативных явлений в обществе. Учитывая быстрые темпы проникновения информационных технологий во все сферы человеческой жизни, становится актуальным вопрос формирования умений и навыков использования ресурсов СМИ как источника самообразования и профессионального развития, то есть операционного компонента медиаграмотности будущих социальных педагогов.

Вопрос компонентов медиаграмотности / медиакомпетентности педагогов изучали у своих работах Н. Хилько и А. Федоров [4]. Анализ диссертаций за последние годы показал, что указанная нами проблема достаточно актуальна, особенно в сфере высшего профессионального образования. Так, Н. Леготина исследует компоненты готовности студентов к реализации медиаобразования в общеобразовательных учреждениях [5]. Н. Чичерина анализирует составляющие медиаграмотности студентов в работе с иноязычными медиатекстами. Ю. Казаков определяет компоненты медиаграмотности, которые формируются в процессе становления профессиональной культуры педагога с учетом особенностей их медиаобразования [1].

В современной научной литературе остаются недостаточно исследованными вопросы анализа компонентов, критериев и показателей медиаграмотности будущих социальных педагогов. Поэтому возникает потребность более основательно рассмотреть составляющие медиаграмотности будущих социальных педагогов, особенно такие, которые связаны с практикой взаимодействия с системой масс-медиа.

Цель статьи заключается в определении и исследовании уровней и показателей операционного компонента медиаграмотности будущих социальных педагогов.

Анализируя компоненты медиаграмотности А. Федоров берет за основу позицию О. Поттера, который отмечает, что первый компонент медиаграмотности личности – опыт (чем больше опыта контактов с медиа и с реальным миром, тем больше потенциал для развития более высокого уровня), второй компонент – активное развитие умений в сфере масс-медиа, третий – готовность к самообразованию. Среди компонентов медиаграмотности педагога А. Федоров выделяет следующие: мотивационный, контактный, информационный, перцептивный, интерпретационный, операционный, из них именно операционный компонент представляет практическую сферу медиаобразования. Этот компонент характеризует умениями выбирать те или иные медиа и медиатексты, создавать и распространять собственные медитексты, умениями самообразования в медийной сфере [4].

Н. Леготина выделяет следующие компоненты готовности студентов к реализации медиаобразования в общеобразовательных учреждениях: мотивационный (осознанные мотивы ведения работы по реализации медиаобразования), понятийный (знание основных понятий и терминов из области медиа, их функций), операционный (овладение основными методами и приемами использования медиа), креативный (самовыражение через создание медиатекстов), оценочный (оценка собственной деятельности и стремление совершенствовать знания о СМИ). Согласно ее толкования операционный компонент включает развитые ме-

тодические умения, свободный большим количеством методических приемов медиаобразования, что позволяет успешно реализовать основные позиции медиапедагогики в общеобразовательных учреждениях [2]. Н. Чичерина в своем исследовании представила более широкий взгляд на поведенческий компонент медиаграмотности, который, по ее мнению, распределился на: информационно – поисковый (умение осуществлять поиск и выбор информации из различных медиаисточников), аналитический (умение анализировать медиатекст, используя категории лингвистического и ближнего социального контекстов), интерпретативный (умение критически оценивать и интерпретировать содержание медиатекста на основе личного опыта, анализа ближнего и широкого социального контекста), креативный [ 5 ]. Учитывая значение медиаграмотности в процессе становления профессиональной культуры педагога Ю.Казаков исследовал такие критерии медиаграмотности как мотивационный, контактный, информационный, интерпретационно-творческий, где в последнем представлены практические задания медиаобразования [1].

Таблица 1.

**Операционная компонент медиаграмотности будущих социальных педагогов**

| Уровни операционного компонента | Показатели | Содержание показателя |
|---|---|---|
| Высокий | Медиазнання | знания форм, методов и технологий медиаобразования,<br>знание основных видов медиатехники,<br>знания направлений медиатворчества;<br>знание способов коммуникации посредством медиа,<br>знание основных уровней медиаграмотности клиентов. |
| | Медиаумения | умение использовать основные формы, методы и технологии медиаобразования в экспериментально-исследовательской и профессиональной работе,<br>умение общаться с помощью медиа,<br>умение использовать основные формы, методы и технологии медиаобразования в социально-педагогической работе,<br>умение дать установку на критический анализ медиатекста,<br>умение выбора основных форм, методов и технологий медиаобразования в социально-педагогической работе с учетом потребностей клиентов. |
| | Медианавыки | развитые навыки работы с медиатехникой,<br>навыки создания различных медиатекстов (4-5),<br>навыки разработки собственных методов, форм и технологий медиаобразования. |
| Средний | Медиазнання | знания форм, методов и технологий медиаобразования,<br>знания 1-2-х видов медиатехники,<br>знания направлений медиатворчества (1-2);<br>частичные знания способов коммуникации посредством медиа,<br>слабые знания уровней медиаграмотности клиентов |
| | Медиаумения | умение использовать некоторые (2-3) формы, методы и технологии медиаобразования в профессиональной работе,<br>умение общаться с помощью медиа наблюдается эпизодически,<br>умение использовать некоторые (2-3) формы, методы и технологии медиаобразования в социально-педагогической работе,<br>слабое умение дать установку на критический анализ медиатекста,<br>умение выбора основных форм, методов и технологий медиаобразования в социально-педагогической работе без учета потребностей клиентов. |
| | Медианавыки | слаборазвитые навыки работы с медиатехникой,<br>навыки создания 1-2 медиатекстов,<br>эпизодически наблюдаются навыки разработки собственных методов, форм и технологий медиаобразования |
| Низкий | Медиазнання | отсутствуют знания форм, методов и технологий медиаобразования,<br>отсутствие знаний основных видов медиатехники,<br>знание лишь одного направления медиатворчества;<br>эпизодические знания способов коммуникации посредством медиа,<br>отсутствуют знания уровней медиаграмотности клиентов. |
| | Медиаумения | умение использовать одной формы, метода или технологии медиаобразования,<br>умение общаться с помощью медиа наблюдается эпизодически и не несет содержательного наполнения,<br>неумение использовать формы, методы и технологии медиаобразования в социально-педагогической работе,<br>отсутствует умение дать установку на критический анализ медиатекста,<br>отсутствует умение выбора основных форм, методов и технологий медиаобразования в социально-педагогической работе без учета потребностей клиентов |
| | Медианавыки | эпизодические навыки работы с медиатехникой,<br>отсутствуют навыки создания различных медиатекстов, навыки разработки собственных методов, форм и технологий медиаобразования не наблюдается |

Анализируя вышеупомянутые научные работы, мы выделяем следующие компоненты медиаграмотности будущих социальных педагогов: мотивационный (осознание роли СМИ в развитии личности и ее социализации, осознание необходимости реализации медиаобразования в процессе социально-педагогической деятельности), когнитивный (знания основных понятий и терминов из области медиаобразования) и операционный (практические навыки работы с медиатекстами) [3]. Среди них именно операционный пред-

ставляет деятельностный аспект взаимодействия будущих социальных педагогов с масс-медиа. В нашем понимании операционный компонент медиаграмотности будущих социальных педагогов предполагает овладение основными методами и приемами использования медиа, возможностями профессионального самовыражения через создание медиатекстов, приобретение основных умений взаимодействия с масс-медиа. Показателями развития этого компонента, мы считаем, выступают медиазнання, медиаумения и медианавыки. Прежде чем анализировать основные позиции операционного компонента медиаграмотности будущих социальных педагогов, мы представим значения понятий "медиазнання", "медианавики" и "медиаумения".

По нашему мнению, медиазнання представлены в виде объема терминов, фактов и связей, которые отражают систему СМИ. В свою очередь, медиаумения – это способность человека сознательно выполнять медиаобразовательную деятельность на основе медиазнаний для достижения конкретной цели. Медианавыки – это способность выполнять медиаобразовательную деятельность на уровне автоматизированных действий.

Теоретический анализа трудов Н. Хилько, А. Федорова, Н. Леготина, Н. Чичериной позволил нам разработать уровни, показатели и их содержание операционного компонента медиаграмотности будущих социальных педагогов в соответствии с их профессиональной деятельностью (табл. 1).С целью определения уровня развития операционного компонента медиграмотности будущих социальных педагогов, нами было проведено исследования среди студентов специальности "Социальная педагогика" (122 респондента – экспериментальная группа, 122 – контрольная). Основною методикою исследования выступил авторский опросник "Операционный компонент медиграмотности социального педагога".

Анализ результатов исследования показал, что лишь 13,1 % контрольной группы (КГ) и 14,7 % экспериментальной группы (ЭГ) характеризируются высоким уровнем развития операционного компонента медиграмотности. Как правило, это студенты, которые имеют высокий уровень мотивации к изучению медиасистеми и опыт создания собственны медиатекстов ( фото, аудио, видео). В свою очередь 55,8% респондентов КГ и 51,7% респондентов ЭГ продемонстрировали низкий уровень развития операционного компоненту, что свидетельствует об отсутствии медиазнаний, умений создавать, анализировать и использовать в профессиональной деятельности медиатексты (табл. 2). Так же результаты исследования демонстрируют одну из проблем внедрения медиаобразования в профессиональную подготовку социальных педагогов – отсутствие навыков взаимодействия студентов с медиатехникой (кроме компьютера).

Таблица 2.

Результаты развития операционного компонента медиаграмотности

| **Уровень развития операционного компонента** | **КГ** | **ЭГ** |
|---|---|---|
| Высокий | 13,1 % | 14,7 % |
| Средний | 31,1 % | 33,6 % |
| Низкий | 55,8 % | 51,7% |

Таким образом, теоретический анализ научных позиций и практическое исследование уровня развития операционного компонента медиаграмотности будущих социальных педагогов показали необходимость внедрения комплексного медиаобразования в систему высшего образования, цели которого учитывали бы не только теоретические аспекты, но и формировали медианавыки и медиаумения с учетом их будущей профессиональной деятельности.

**ЛИТЕРАТУРА**
**(REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)**

1. Казаков Ю.Н. Педагогические условия применения медиаобразования в процессе профессиональной подготовки будущих учителей: автреф... канд. пед. наук: 13.00.04 / Юрий Николаевич Казаков. – Луганск, 2007. – 22 с.

*Kazakov Yu.M. Pedahohichni umovy zastosuvannya mediaosvity v protsesi profesiynoyi pidhotovky maybutnikh uchyteliv: avtref … kand. ped. nauk: 13.00.04 / Yuriy Mykolayovych Kazakov. – Luhans'k, 2007. – 22 s.*

2. Леготина Н.А. Педагогические условия подготовки студентов университета к реализации медиаобразования в общеобразовательных учреждениях: дис.... канд. пед. наук: 13.00.08 / Наталия Александровна Леготина. – Курган, 2004. – 365 с.

*Lehotyna N.A. pedahohycheskye uslovyya podhotovky studentov unyversyteta k realyzatsyy medyaobrazovanyya v obshcheobrazovatel'nыkh uchrezhdenyyakh: dys. … kand. ped. nauk: 13.00.08 / Natalyya Aleksandrovna Lehotyna. – Kurhan, 2004. – 365 s.*

3. Скиба М.Н. Подготовка будущих социальных педагогов в аспекте формирования медиаграмотности / М.Н. Скиба // Теоретико-методические и организационно-технологические аспекты подготовки социальных педагогов и социальных работников к работе с различными категориями клиентов [Под общ. ред. С. П. Архиповой]. – Черкассы: ФЛП: Гордиенко Е. И., 2013. – С. 30-43.

*Skyba M.M. Pidhotovka maybutnikh sotsial'nykh pedahohiv v aspekti formuvannya mediahramotnosti / M.M. Skyba // Teoretyko-metodychni ta orhanizatsiyno-tekhnolohichni aspekty pidhotovky sotsial'nykh pedahohiv ta sotsial'nykh pratsivnykiv do roboty z riznymy katehoriyamy kliyentiv [Za zah. red. S. P. Arkhypovoyi].- Cherkasy. – FOP: Hordiyenko Ye. I., 2013. – S. 30-43*

4. Федоров А. В. Медиакомпетентность личности: от терминологии к показателям / А.В. Федоров [Э. ресурс]. – Режим доступа: Пси-фактор. Библиотека. Медиапсихология. Медиакомпетентности личности. http://psyfactor.org/lib/fedorov14.htm

*Fedorov A. V. Medyakompetentnost' lychnosty: ot termynolohyy k pokazatelyam / A.V. Fedorov [E-sourse]. – Acces mode: Pryfaktor. Byblyoteka. Medyapsykholohyya. Medyakompetentnosty lychnosty. http://psyfactor.org/lib/fedorov14.htm*

5. Чичерина Н. В. Концепция формирования медиаграмотности у студентов языковых факультетов на основе иноязычных медиатекстов: дис.... докт. пед. наук: 13.00.02 / Наталья Васильевна Чичерина – СПб, 2008. – 474с.

*Chycheryna N.V. Kontseptsyya formyrovanyya medyahramot nosty u studentov yazыkovыkh fakul'tetov na osnove ynoyazych nykh medyatekstov:: dys. … dokt. ped. nauk: 13.00.02 / Natal'ya Vasyl'evna Chycheryna. – SPb, 2008. – 474s.*

**Matviychuk M. N. Operational component of media literacy of social teachers**
**Abstract.** The article analyzes the various approaches to identify the components of media literacy, defined the content of operational component media literacy of future social teachers, its indicators and criteria of development, the results of study of the levels of development of the operational component media literacy of future social teachers.
***Keywords:*** *media literacy components, the operational component of the future of media literacy of social teachers, knowledge of media, skills of media.*

***Мироненко Л.Л.***[1]

## Технологія формування та закріплення понять на уроках соціально-економічної географії

[1] *Мироненко Леонід Леонідович, заступник директора з виховній роботи*
*Полтавська спеціалізована школа-інтернат № 1, вчитель географії, м. Полтава, Україна*

**Анотація.** В статті аналізується проблема формування системи понять на уроках соціально-економічної географії та їх закріплення. Аналізується все різноманіття запропонованих для вивчення понять з курсів „Економічна і соціальна географія світу” та „Економічна і соціальна географія України”. Автор пропонує чітко визначений алгоритм дій вчителя для подачі певного поняття чи групи понять: забезпечення стійкої мотивації, чуттєве сприйняття і активна розумова діяльність, формування поняття та його суті, встановлення міжпоняттєвого зв’язку та його практичне використання. Дотримуючись методичних та педагогічних вимог і рекомендацій, формування та закріплення понять соціально-економічного спрямування різної складності стане більш результативнішим та якіснішим.
***Ключові слова:*** *соціально-економічна географія, поняття, мотивація, чуттєве сприйняття, розумова діяльність, зміст.*

В умовах постійного реформування навчально-виховного процесу та шкільної освіти, спостерігається переорієнтація основних освітніх завдань та вимог. Тепер вони спрямовані не тільки на засвоєння учнями певної суми знань, але і на розвиток їх особистості, пізнавальних інтересів, креативних здібностей, соціалізації у суспільстві і активної адаптації на ринку праці. В зв’язку з цим, гостро постала необхідність підготувати випускника загальноосвітнього навчального закладу для орієнтації в повсякденному житті та потреба у підготовці в школі економічно освічених людей, які будуть здатні вирішувати економічні проблеми та процеси, що відбуваються в суспільстві. Таке завдання покликаний виконати заключний курс шкільної географії, який надає знання соціально-економічного спрямування, повністю усуваючи таким чином економічну безграмотність населення. Отже, виникає потреба узгодити зміст географічної освіти старшокласників і потреби того соціального замовлення, яке вона повинна виконувати.

Головним орієнтиром реформування географічної освіти повинна стати здатність учнів свідомо розуміти економічні й соціальні явища, вміти прогнозувати їх через систему понять соціально-економічного спрямування.

Проблема формування наукових понять досить давно приваблювала увагу психологів та педагогів. Існують чисельні відомості, котрі підтверджують, що працями багатьох дослідників ґрунтовно і поступово розв’язувалися педагогічні проблеми, пов’язані з процесом формування наукових понять в різноманітних шкільних навчальних курсах.

В Україні ці питання прямо чи опосередковано розглядали – С.У. Гончаренко, Г.С. Костюк, В.В. Криворотько, Я.Б. Олійник, В.А. Онищук, М.П. Откаленко, О.С. Падалка, В.Ф. Паламарчук, А.Й Сиротенко, М.С. Топузов, О.Г. Топчієв, Б.П. Яценко. Значний внесок у розв’язання вказаної проблеми внесли зарубіжні психологи і педагоги – М.Н. Верзілін, Л.С. Виготський, П.Я. Гальперін, Г.П. Герасимов, А.В. Даринський, А. Дістервег, Дж. Дьюї, Л.В. Занков, Л.М. Панчешнікова, Г.О. Понурова, С.Л. Рубінштейн, М.М. Скаткін, А.В. Усова та інші. У роботах цих та багатьох інших авторів обґрунтовані психолого-дидактичні та методичні основи формування в учнів наукових понять, виділені ефективні прийоми і засоби керування розумовою діяльністю учнів. Але не зважаючи на підвищений в останні роки інтерес до проблеми формування наукових понять, досвід роботи загальноосвітніх навчальних закладів показує, що далеко не всі вчителі соціально-економічної географії підготовлені до її розв’язання, а проблема формування саме соціальних та економічних понять в учнів залишається недостатньо вивченою.

Разом з тим встановлено, що в умовах традиційного навчання рівень сформованості соціально-економічних понять в учнів є недостатнім для успішного вивчення шкільних курсів „Економічна і соціальна географія світу” та „Економічна і соціальна географія України”. Основною причиною є те, що соціально-економічні поняття формуються без урахування психолого-педагогічних умов та критеріїв відбору соціально-економічного матеріалу на кожний конкретний урок. Крім того більшість вчителів географії, використовують методи формування соціально-економічних понять, які зводиться до готового формулювання поняття, яке зовсім не відрізняється від наведеного у підручнику, а закріплення відбувається шляхом записування його визначення учнями в зошит.

Існує безліч визначень терміну “поняття”. У логічному словнику під редакцією М.І. Кондакова подано таке формулювання: “Високий ступінь мислення досягається у формі поняття, що є цілісною сукупністю думок про істотні ознаки та властивості об’єкта, який досліджується” [4, с. 38]. Педагогічний словник за редакцією М.Д. Ярмаченка дає інше визначення: “По-

няття – це логічна форма мислення, що відображає істотні зв'язки, властивості й відношення предметів та явищ" [5, с. 316]. В словнику С. Гончаренка міститься ще одне визначення: це одна з форм мислення, в якій відображаються загальні істотні властивості предметів та явищ об'єктивної дійсності, загальні взаємозв'язки між ними у вигляді цілісної сукупності ознак [1, с. 264]. Отже, поняття – це узагальнена форма відображення дійсності, зміст якої в цілому визначається суттєвими ознаками предметів і явищ та відношеннями між ними.

Система географічних понять утворює фундамент географічної освіти в школі. Поняття, як логічна категорія, характеризується двома взаємопов'язаними і взаємопротилежними сторонами, змістом і обсягом. Зміст – це сукупність істотних ознак, взаємозв'язки між якими утворюють структуру поняття, а обсяг – це кількість предметів і явищ які охоплюються даним змістом. Результативність засвоєння учнями понять знаходить своє відображення у двох формах: знання понять (які не вичерпуються лише знаннями визначень) і правильне оперування ними в конкретних видах розумової діяльності.

Соціально-економічна географія поєднує в собі одночасно елементи географії, економіки, соціології, тобто є комплексом наукових дисциплін, що позначаються на понятійно-термінологічному апараті курсу [7, с. 7]. "Соціально-економічні поняття – це форма мислення, у якій відбиваються загальні і разом з тим істотні властивості людського соціуму і явища об'єктивної дійсності (природи), загальні взаємозв'язки між ними, представлені у вигляді цілісної сукупності ознак через поєднання природничих, суспільних, виробничих, господарських категорій" [3, с. 7]. Соціально-економічна термінологія засвоюється старшокласниками неоднаково. Існує певна залежність між характером, змістом соціально-економічних понять і рівнем їх сформованості. Поняття, які носять розмитий, абстрактний характер, учнями опановуються гірше, ніж ті, що носять конкретний характер. Звичайно, що такі поняття, як „транспорт", „торгівля", „ціна товару", „розподіл праці", „туризм", „реклама" є більш зрозумілими, тому що використовуються в повсякденному житті.

Серед всього різноманіття понять, які використовуються в ході вивчення курсу „Економічна і соціальна географія світу" можна виділити такі групи [3, с. 19]:

1) поняття про політичну карту світу („країна", „територія", „колонія", „типологія країн" тощо);
2) поняття про види природних ресурсів, про їх промислове використання і господарське значення („вичерпні", „не вичерпні", „відновлювальні", „не відновлювальні", „раціональне природокористування", „альтернативні види енергії" тощо);
3) соціальні поняття: „трудові ресурси", „кількість населення" „природний приріст", „рух населення", „урбанізація", „раціональне використання трудових ресурсів" і т. ін);
4) економічні поняття: „господарство і його структура", „сфери", „галузі", „типи підприємств", „форми організації виробництва", „енерговиробничі цикли", „паливно-енергетичний баланс", „продуктивність праці", „ефективність виробництва", „інтенсифікація виробництва", „концентрація", „спеціалізація", „кооперування", "комбінування", "менеджмент", "маркетинг", „інвестиції", "собівартість продукції" та інші);
5) соціально-економічні географічні поняття про територіальну організацію виробництва, що включають розуміння понять "промисловий пункт", "вузол", "територіально-виробничий комплекс", "економічний район", "міжнародний географічний поділ праці", „науково-технічна революція", „міжнародний туризм", і об'єднують соціальні і економічні поняття. Це створює сприятливі умови для структурування понять в систему й можливість надання їм відповідного змісту і обсягу при формуванні.

Аналізуючи літературні джерела та останні наукові дослідження, напрошується висновок, що динаміка продуктивності роботи учнів старших класів під час навчання систематично змінюється. Це дозволяє встановити тривалість безперервної подачі нового матеріалу. За психологічною характеристикою та фізіологічним віком десяти- та одинадцятикласник належить до підлітків і в змозі за урок тривалістю 45 хвилин опанувати одним-двома складними науковими поняттями та двома-трьома поняттями середньої складності. Але діючі підручники насичені величезною кількістю понять. Наприклад, підручник для десятого класу за редакцією Б.П.Яценка містить близько 180 наукових понять різної складності, серед яких є такі, що вже давно відомі учням, так і зовсім нові, раніше не відомі. Аналіз змісту підручника показує, що на кожний параграф припадає приблизно шість-сім наукових понять, а деякі теми, такі, як: „Політична карта світу", „Населення світу", „Світове господарство" містить по дев'ять, чотирнадцять наукових понять. Поняття в більшості тем не структуровані і не систематизовані, що створює складності в учнів у оволодінні таким обсягом навчального матеріалу. Навчальний процес формування та закріплення соціально-економічних понять буде не настільки плідним, якщо його не забезпечити психологічними та педагогічними умовами, за допомогою яких формування соціально-економічних понять в учнів було б адекватним їх навчально-пізнавальним можливостям.

Одним із важливих пріоритетів навчального процесу є зміна ставлення до учня, особливо підлітка-старшокласника. Особистість десяти- і одинадцятикласника стоїть у центрі всього навчального процесу, що вимагає від вчителя переосмислення цілей і завдань сучасного уроку соціально-економічної географії. Виникає необхідність наділяти учня більшою самостійністю у прийнятті рішень та формулюванні власних висновків. Учень стає на місце дослідника, вчиться спостерігати над суспільними та економічними процесами, вчиться їх аналізувати, прогнозувати, щоб не розгубитися в реальному світі.

Сам процес засвоєння понять має ряд особливостей. Одна з найважливіших полягає в тому, що поняття не можуть бути засвоєнні тільки шляхом заучування визначень. Результативність засвоєння учнями понять знаходить своє відображення в двох формах: знанням понять і правильним оперування ними. Це означає, що всі вони повинні бути не формально за-

своєними, а осмисленими у процесі активної пізнавальної діяльності.

У психолого-педагогічних дослідженнях терміни "формування поняття", "утворення поняття", "розвиток поняття" часто ототожнюються. Однак А.В.Усова під формуванням поняття розуміє заключний етап його утворення, який починається з прийняття предмета, а завершується утворенням абстрактного поняття [6, с. 15].

За А.В. Усовою процес формування складних понять включає такі наступні етапи [6, с. 3 – 14]:

Чуттєво-конкретне сприйняття (спостереження за процесами, об'єктами, під час роботи з роздатковим матеріалом, перегляд фільмів…);

Виявлення загальних суттєвих рис;

Абстрагування;

Визначення поняття;

Уточнення і закріплення в свідомості суттєвих ознак поняття;

Встановлення зв'язку даного поняття з іншими (раніше засвоєними);

Використання понять у вирішенні задач навчального характеру;

Класифікація понять;

Застосування поняття у вирішенні завдань творчого характеру;

Збагачення поняття (виявлення нових суттєвих ознак);

Повторне більш повне визначення поняття;

Опора на дане поняття при засвоєнні вже нового поняття;

Нове збагачення поняття;

Встановлення нових зв'язків і відносин даного поняття з іншими.

Далеко не всі вчені, методисти, вчителі розуміють, що формування понять – це спеціально організований, складний, цілісний, психолого-педагогічний процес. У педагогічній практиці його компоненти тісно переплітаються між собою. Проте свою функцію у забезпеченні засвоєння учнями поняття вони виконують на окремих етапах цього процесу.

Інтегруючи результати психолого-педагогічних досліджень С.В. Васильєва, П.Я. Гальперіна, В.В. Давидова, Г.Є. Ковальової, О.Я. Савченко, Г.Є. Уварової, М.М. Шардакова та інших вчених ми виділили п'ять етапів процесу формування географічних понять:

Мотиваційна і змістова підготовка до засвоєння поняття.

Організація чуттєвого сприймання предметів і явищ природи.

Організація розумової діяльності, спрямованої на виділення істотних ознак поняття.

Узагальнення і словесне визначення суті поняття, позначення його відповідним терміном.

Введення сформованого поняття в систему географічних знань.

Процес утворення поняття характеризується виявленням основних суттєвих ознак предмета, які утворюють ядро поняття. Розвиток поняття включає в себе виявлення нових властивостей, ознак, зв'язків і відношень даного поняття з іншими, введення його в теоретичну систему понять.

Таким чином формування географічних понять – це окремий спеціально організований процес, який здійснюється як індуктивним так і дедуктивним шляхом. Оскільки шлях від формування до засвоєння того чи іншого поняття проходить поетапно, постараємося створити алгоритм дій формування соціально-економічних понять та розкриємо їх суть і завдання.

Перший етап можна умовно назвати етапом забезпечення стійкої мотивації. Завдання цього етапу – забезпечити сталу мотивацію учнів до процесу формування соціально-економічних понять. Щоб учні активно включилися у процес формування понять їм варто усвідомити, для чого необхідно засвоїти це поняття, тобто мотив своєї діяльності. Важливо забезпечити стійку мотивацію (пізнавальні, соціальні мотиви) на оволодіння старшокласниками новими знаннями для самовдосконалення, професійного визначення та особистісного росту. Сформувати почуття обов'язку, відповідальності, розуміння соціальної значимості та набуття досвіду. "Знания не имеют никакой ценности, если они не применяются для достижения какой либо достойной цели" (Н. Хилл "Думай и богатей"). Відповідно і окремі поняття, не маючи ніякої цінності для школяра, не стануть його досвідом. Успіх у будь-якій діяльності залежить не лише від здібностей і знань, а й від мотивації (тобто від прагнення самоствердитися, досягти високих результатів) [2, с. 40]. У процесі формування географічних понять навчально – пізнавальні (внутрішні) мотиви часто пов'язані лише з короткочасною зацікавленістю змістом поняття. Засвоєння змісту здійснюється здебільшого шляхом інформаційного повідомлення, що не створює у дітей нових вражень, не призводить до достатніх емоційних переживань, не задовольняє їх природні потреби в розумовій активності.

Пізнавальний інтерес і позитивне ставлення школярів до засвоєння певного поняття забезпечується шляхом добору доступного, цікавого матеріалу, зокрема, зачитування уривків з оповідань, демонстрування фрагментів діафільмів чи кінофільмів, ілюстрацій, натуральних об'єктів, відгадування загадок, ребусів, кросвордів, проведення дослідів тощо.

Наприклад, мотивація формування поняття "державний кордон" починається з вступної розповіді вчителя (з елементами бесіди) про практичне значення знань про державні кордони країн в житті та діяльності людей; про їх місце в курсі шкільної соціально-економічної географії та науки в цілому. Розповідь супроводжується різними наочними засобами.

Однак, зазначимо, що мотивація навчальної діяльності не закінчується на першому етапі, а здійснюється протягом усього процесу формування поняття.

Другий етап – організація свідомого сприйняття предметів та явищ природи. Основне завдання полягає в тому, щоб забезпечити свідоме сприйняття учнями нових понять, забезпеченні свідомого сприймання учнями об'єктів і явищ природи. Свідоме сприйняття забезпечується попереднім добором і демонструванням об'єктів природи, які за змістом повинні відповідати змістові того поняття, яке формується.

Об'єкти, що сприймаються, складають чуттєвий досвід школяра, без якого неможливе теоретичне за-

своєння знань – наукових понять. Сприймання відбувається через відчуття їх окремих ознак. Кожна ознака зіставляється з цілим образом і ним визначається, а цілісний образ залежить від особливостей його ознак. Поняття характеризується з різних сторін – довжина, обсяг, тривалість, масштаб, положення, температура, форма, кількість, розмір та інші. Щоб сприйняття було цілісним, використовують прийоми, які одночасно активізують чуттєвий досвід школяра, унаочнення, спонукання до згадування через посилання на місце, час безпосереднього сприймання об'єктів, про які йдеться, стислого пояснення вчителя.

На свідоме сприймання предметів і явищ довкілля має вплив правильно організоване спостереження в природі, спостереження природних об'єктів, проведення дослідів, організація самостійного навчального пошуку, використання різних засобів навчання, раніше набутих знань та практичного досвіду, точне і образне слово вчителя, вправи, які уточнюють сприймання.

Третій етап – організація розумової діяльності. Основне завдання полягає у виділенні істотних ознак поняття, встановленні взаємозв'язків і залежностей між ними, Важливо визначити не лише загальні риси, а ті, що виділяють дане поняття з усієї різноманітності схожих. Для реалізації цих завдань учням необхідно оволодіти прийомами розумової діяльності (порівняння, узагальнення, систематизація, аналіз, синтез, абстрагування);

Розумова діяльність починається тоді, коли у свідомості учнів є достатня кількість конкретних фактів, уявлень, тобто матеріалу для мислення. Осмислення цього матеріалу його внутрішній суті відіграє важливу роль у процесі формування поняття. Учні не зрозуміють суті поняття, що формується, якщо не включаться в самостійну розумову діяльність. Вони можуть запам'ятати запропоновану вчителем інформацію, але вона не буде осмисленою. З іншої сторони саме самостійна розумова діяльність буде вирішальним фактором у збереженні цього поняття в пам'яті на довгий термін, а не на період здачі тематичної чи максимум екзамену.

Логічне мислення учнів на цьому етапі залежить від вдалого підбору вчителем пізнавальних завдань, методів та засобів їх виконання. Наприклад: виділити з ряду перелічених країн ті, що мають вихід до моря; визначити країни, що мають спільний державний кордон; уявити, як би змінилося становище України, якби державний кордон проходив далі чи ближче ніж є на сьогоднішній день. Також можна запропонувати дітям скласти кросворд чи розв'язати кілька логічних задач. Наприклад: складіть невелику розповідь, використовуючи такі поняття: державна територія – акваторія – суходіл.

Четвертий етап – узагальнення суті поняття та позначення його відповідним терміном. Завдання цього етапу полягає в тому, щоб узагальнити виділені на попередньому етапі істотні ознаки поняття у вигляді доступного словесного визначення і позначити його відповідним терміном.

Можна підвести дітей до того, щоб вони самостійно дали визначення певного поняття. Власні спроби, хоч і не повністю правильні краще закріплять в пам'яті правильне визначення. Навіть невдала спроба дати визначення поняття, але власна з прикладанням розумових сил, теж позитивно впливає на процес запам'ятовування. Потрібно закріпити сутність поняття поставленими запитаннями чи проблемними завданнями. Наприклад: що таке територія держави; яке значення має принцип недоторканості й цілісності державної території, який закріплений в багатьох міжнародних договорах.

Наступний етап ми розділити ще на два.

П'ятий етап – реалізація міжпоняттєвих зв'язків. Воно полягає в об'єднанні засвоєних географічних понять у систему, у розкритті зв'язків і відносин між елементами цієї системи, в розташуванні їх у певному порядку та раціональній послідовності.

Шостий етап – практичне використання. Завдання цього етапу полягає у введенні сформованого поняття в систему географічних знань та активному використанні. Поняття вважається сформованим, якщо учень може вільно оперувати ним.

Таким чином, дотримання поетапності у процесі формування соціально-економічних понять в учнів, забезпечує послідовність розумової діяльності і є важливою дидактичною умовою їх формування і засвоєння.

Крім цього процес формування соціально-економічних понять забезпечують такі дидактичні умови, як: здійснення системно – структурного аналізу змісту поняття, встановлення міжпредметних зв'язків у формуванні понять, конструювання системи пізнавальних завдань для формування соціальних та економічних понять.

Отже, застосовуючи таку модель формування соціально-економічних понять, вчителі географії повинні притримуватися схожого алгоритму дій. Спочатку забезпечується стійка мотивація, потім чуттєве сприйняття і розумова діяльність. Далі формується саме поняття, узагальнюється його суть. Поняття закріплюється шляхом проблемного викладання з використанням проблемних завдань і запитань, учні самостійно опановують новим поняттям за допомогою навичок самоконтролю. Засоби наочності під час індивідуальної, фронтальної чи групової форми організації навчально-виховного процесу на уроці активізують зорове запам'ятовування системи понять певної теми. Використовуючи методичну модель, вчитель формує поняття за рахунок введення нових або додаткових ознак, встановлюючи міжпонятійний зв'язок, розкриває зміст поняття через певні логічні операції. Практичне застосування вивченого поняття відбувається через встановлення міжпонятійних зв'язків, перенесенні вивчених понять в практику повсякденного життя. Таким чином формується вміння практично використовувати вивчене поняття на уроці, під час екскурсії, семінару, конференції, заліку, практичної роботи.

**ЛІТЕРАТУРА**
**(REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)**

1. Гончаренко С. Український педагогічний словник / Семен Гончаренко – Київ: Либідь, 1997. – 376 с.
*S. Goncharenko Ukrayins'kyy pedahohichnyy slovnyk [Ukrainian Pedagogical Dictionary] / Simon Goncharenko – Kyiv: Lybed, 1997. – 376 s.*
2. Назаренко Т.Г. Організація навчальної діяльності старшокласників у профільних географічних класах / Назаренко Т.Г. // Географія та економіка в сучасній школі. – 2012. – № 6. – С. 38 – 43.
*T. Nazarenko Orhanizatsiya navchal'noyi diyal'nosti starshoklasnykiv u profil'nykh heohrafichnykh klasakh [Organization of training activities in specialized high school geography classes] / T. Nazarenko // Heohrafiya ta ekonomika v suchasniy shkoli. – 2012. – № 6. – S.38 – 43.*
3. Назаренко Т.Г. Формування соціально-економічних понять у старшокласників на уроках географії: автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.02 – теорія та методика навчання. – К., 2004. – 20 с.
*T. Nazarenko Formuvannya sotsial'no-ekonomichnykh ponyat' u starshoklasnykiv na urokakh heohrafiyi: avtoreferat dysertatsiyi na zdobuttya naukovoho stupenya kandydata pedahohichnykh nauk za spetsial'nistyu 13.00.02 – teoriya ta metodyka navchannya [The formation of the socio- economic concepts to high school students in the geography class]. – K,2004. – 20 s.*
4. Назаренко Т., Шиліна Н. Формування системи географічних понять у старшокласників / Тетяна Назаренко, Наталія Шиліна // Рідна школа. – 2010. – № 11. – С. 37 – 40.
*T. Nazarenko, Shilin N. Formuvannya systemy heohrafichnykh ponyat' u starshoklasnykiv [ Formation of geographical concepts in seniors] / Tatyana Nazarenko, Shilin Nataliae // Ridna shkola. – 2010. – № 11. – S. 37 – 40.*
5. Педагогічний словник / за ред. М.Д. Ярмаченка. – К.: Педагогічна думка, 2001. – 516 с.
*Pedahohichnyy slovnyk [Pedagogical dictionary] / ed. M.D. Yarmachenka. – K: Pedahohichna dumka, 2001. – 516 s.*
6. Усова А.В. Психолого-дидактические основы формирования у учащихся научных понятий: Учебное пособие / А.В. Усова. – Челябинск: ЧГПИ, 1979. – 85 с.
*Usova A.B. Psikhologo-didakticheskiye osnovy formirovaniya u uchashchikhsya nauchnykh ponyatiy: Uchebnoye posobiye [Psychological and dydaktycheskye Fundamentals of generating uchaschyhsya nauchnыh concepts] / A.B. Usova. – Chelyabinsk: CHHPY, 1979. – 85 s.*
7. Шиліна Н.В. Формування географічних понять засобами інтерактивних технологій в учнів старшої школи: автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук за спеціальністю 13.00.02 – теорія та методика навчання. – К., 2013. – 19 с.
*Shilin N.V. Formuvannya heohrafichnykh ponyat' zasobamy interaktyvnykh tekhnolohiy v uchniv starshoyi shkoly: avtoreferat dysertatsiyi na zdobuttya naukovoho stupenya kandydata pedahohichnykh nauk za spetsial'nistyu 13.00.02 – teoriya ta metodyka navchannya [Formation of geographical concepts by means of interactive technologies in high school students]. – K, 2013. – 19 s.*

**Myronenko L.L. Technology development and consolidation of concepts in class socio-economic geography**

**Abstract.** This article analyzes the problem of the formation of concepts in class socio-economic geography and their consolidation. We analyze the diversity offered to explore the concepts of the course "Economic and social geography of the world" and "economic and social geography of Ukraine." The author offers a clear sequence of actions the teacher to supply a concept or group of concepts: sustaining motivation, sensory perception and active mental activity, the formation of the concept and its essence, setting mizhponyattyevoho communication and its practical use. Following the methodological and pedagogical requirements and recommendations, the formation and consolidation of concepts of social and economic orientation of different complexity will be more effectively and better.

***Keywords:*** *social and economic geography, concept, motivation, sensory perception, mental activities, content.*

**Мироненко Л.Л. Технология формирования и закрепления понятий на уроках социально-экономической географии**

**Аннотация.** В статье анализируется проблема формирования системы понятий на уроках социально-экономической географии и их закрепление. Анализируется все многообразие предлагаемых для изучения понятий по курсам " Экономическая и социальная география мира " и "Экономическая и социальная география Украины ". Автор предлагает четко определенный алгоритм действий учителя для подачи определенного понятия или группы понятий: обеспечение устойчивой мотивации, чувственное восприятие и активная мыслительная деятельность, формирование понятия и его сути, установление связи между понятиями и его практическое использование. Следуя методическим и педагогическим требованиям и рекомендациям, формирования и закрепления понятий социально-экономического направления различной сложности станет более результативным и качественным.

***Ключевые слова:*** *социально-экономическая география, понятие, мотивация, чувственное восприятие, умственная деятельность, содержание.*

***Немченко С.Г.*[1], *Лебідь О.В.*[2]**

# Впровадження ідей синергетики у процес підготовки майбутніх керівників загальноосвітнього навчального закладу до рефлексивного управління

[1] *Немченко Сергій Геннадійович, доцент кафедри педагогіки вищої школи, управління навчальним закладом та методики викладання суспільствознавчих дисциплін*

[2] *Лебідь Ольга Валеріївна, кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри педагогіки*

*Бердянський державний педагогічний університет, м. Бердянськ, Україна*

**Анотація.** У статті досліджується нова парадигма управління, яка розглядає освітній заклад як відкриту самоорганізується систему, що володіє емерджентними властивостями, для управління якої необхідне знання і правильне застосування принципів синергетики з метою продуктивного використання потенціалу самоорганізації. Синергетика, маючи природничо основу, стала якісно новою методологією сучасного наукового пізнання. Біфуркаційний механізм еволюції суспільства, в основі якого лежить процес самоорганізації, є універсальним принципом світоустрою. При цьому синергетика не є жорстко орієнтованої сукупністю методологічних принципів і понять, вона грає роль системної рефлексії і виходить не з однозначного загальноприйнятого поняття "система", а з набору властивостей, які характерні для неї. Серед них - нелінійність, цілісність, стійкість структури, процеси її становлення, самоорганізації, системний " ефект складання", завдяки якому, елементи, які входять в систему визначаються залежно від цілого, від координації з іншими її елементами і ведуть абсолютно інакше, ніж в разі їх незалежності. Поняття "управління " передбачає здатність справлятися з людьми і з середовищем, змінює свій зміст на користь уявлення про залучення людей у процеси їх власного розвитку в інтересах створення нового цілого. Керівник стає не тільки адміністратором, а й людиною, здатним створювати умови для виникнення творчої самоорганізації в діяльності педагогічного колективу. Основним засобом досягнення нової якості управління стає рефлексивний стиль керівництва. Він передбачає оволодіння методами нелінійного управління складною системою, розуміння синергетичного сенсу найважливішої цінності рефлексивного управління - педагогічної підтримки і стимулювання переходу об'єктів управління в статус його суб'єктів. Нова парадигма організації управління полягає в тому, навчальний заклад, який є відкритою системою і діє в рамках нових освітніх цінностей і пріоритетів, створює умови для розвитку особистості, яка виявляє здатність до самоактуалізації та самореалізації.

***Ключові слова:*** *синергетика, самовизначення, самоорганізація, рефлексивне управління, рефлексивний простір.*

**Актуальність проблеми**. В умовах трансформації сучасного українського суспільства одним з провідних завдань вищої професійної освіти є формування нового типа керівника - соціально активної особі з високим рівнем освіти, вихованості та професійній компетентності, що охоплює усю сукупність фізичних, інтелектуальних і ділових навичок і функцій фахівця. Реформування системи освіти здійснюється на основі трансформації стратегії державної політики у сфері освіти.Провідні цілі та завдання реформування освітньої системи України, пріоритетні напрями й основні шляхи радикальних перетворень в управлінні системою освіти визначені Конституцією України, Державною національною програмою “Освіта” (Україна XXI століття), Законами України: “Про освіту”, “Про загальну середню освіту”, Указом Президента “Про національну програму “Діти України”, Національною доктриною розвитку освіти.

Перелічені вище документи підтверджують об’єктивну необхідність цілеспрямованої зміни системи управління освітою, у т.ч. загальною середньою. Зазначені державно-нормативні та програмні документи передбачають випереджальний розвиток освіти, при свідомому спрямуванні якого можна досягти бажаних змін у суспільстві. Управління освітою при цьому має трансформуватися з жорсткого технократичного у мобільне, гнучке, відкрите й демократичне. Така управлінська система здійснюватиме державне управління з урахуванням громадської думки й утверджуватиметься як державно-громадське, орієнтуючи освітні процеси не на відтворення, а на розвиток. Поступове розширення участі громадян в управлінських процесах та посилення їх впливу на державне управління дасть змогу надати освіті гуманістично-інноваційний характер, що забезпечить зростання самостійності і самодостатності особистості, її творчої активності й одночасно зміцніть демократичні основи та прискорить розвиток громадянського суспільства.

**Анализ останніх досліджень та публікацій.** Наукові засади реформування системи управління загальною середньою освітою складають праці відомих вітчизняних та зарубіжних дослідників, що в різні періоди розвитку українського суспільства й держави збагачували управлінську теорію і практику.

Питанням управління освітою приділяли увагу такі відомі вчені, як Є. Березняк, В. Бондар, Б. Кобзар, Ю. Конаржевський, Н. Кузьміна, В. Луговий, В. Маслов, В. Пікельна, С. Сисоєва, В. Сухомлинський, П. Худомінський, Р. Шакуров, та ін

Управління навчально-виховними закладами досліджували Л. Даниленко, Г. Єльникова, І. Жерносек, Л. Карамушка, В. Кобзар, В. Маслов, Н. Островерхова, Ю. Чернов та ін.. Питанням внутрішньошкільного управління присвячені роботи Г. Єльникової, М. Сметанського, Є. Хрикова, І. Шалаєва, Г. Шамової. Об’єктивні закономірності процесів самоорганізації й адаптації в різних системах (Дж. ван Гіг, А. Мамінонов**,** Г. Рузавін, Е. Сєдов, А. Урсул, ін.); теорії рефлексивного управління (В. Лефевр, В. Лепський, Г. Щедровицький, О. Анісимов, Ю. Красовський та ін.); концепції спрямованої самоорганізації та концепції трансформації зовнішніх вимог у внутрішні мотиви в управлінні загальною середньою освітою (Т. Давиденко, Г. Єльникова)

Аналіз змісту праць вітчизняних та зарубіжних вчених з проблем наукового управління в галузі освіти свідчить про наявність певного дисбалансу між традиційною системою управління загальною середньою освітою та потребами зміни механізмів управління на основі демократизації, гуманізації та визнан-

ня людини найвищою цінністю суспільства у новій соціально-економічній ситуації.

**Формулювання цілей статті:** впровадження ідей синергетики у процес підготовки майбутніх керівників загальноосвітнього навчального закладу до рефлексивного управління

**Виклад основного матеріалу дослідження:** Перш за все необхідно підкреслити, що синергетика

Нова парадигма управління розглядає освітній заклад як відкриту систему, що здатна до самоорганізації та володіє емерджентними властивостями, для управління якою необхідні знання і правильне застосування принципів синергетики з метою продуктивного використання потенціалу самоорганізації.

Синергетика, що має природничо-наукову основу, стала якісно новою методологією сучасного наукового пізнання. Біфуркаційні механізми еволюції суспільства, в основі яких покладено процес самоорганізації, є універсальним принципом устрою світу. При цьому синергетика не є жорстко орієнтованою сукупністю методологічних принципів і понять, вона відіграє роль системної рефлексії і виходить не з загальноприйнятого поняття "система", а з набору властивостей, які характерні для неї. Серед них - нелінійність, цілісність, стійкість, процеси становлення, самоорганізації структури, системний " ефект складання", завдяки якому, елементи, які входять у систему визначаються залежно від цілого, від координації з іншими її елементами і ведуть абсолютно інакше, ніж у разі незалежності.

Поняття "управління ", що передбачає здатність справляться з людьми і з середовищем, змінює свій зміст на користь уявлення про залучення людей у процеси їх власного розвитку у інтересах створення нового цілого. Керівник стає не тільки адміністратором, а й людиною, здатною створювати умови для виникнення творчої самоорганізації у діяльності педагогічного колективу. Основним засобом досягнення нової якості управління стає рефлексивний стиль керівництва. Він передбачає оволодіння методами нелінійного управління складною системою, розуміння синергетичного сенсу найважливішої цінності рефлексивного управління - педагогічної підтримки і стимулювання переходу об'єктів управління в статус його суб’єктів. Нова парадигма організації управління полягає в тому, що навчальний заклад, який є відкритою соціально-педагогічною системою, що діє у межах нових освітніх цінностей та пріоритетів, створює умови для розвитку особистості, яка виявляє здатність до самоактуалізації та самореалізації. Умовою необхідною для саморозвитку, самоорганізації, самовизначення майбутніх керівників навчального закладу – магістрів управління, буде створення рефлексивного простору магістратури, як відкритої системи умов розвитку особистості, що відкриває можливість самодослідження та самокорекції соціально-психологічних і професійних ресурсів особистості магістранта. Основною функцією такого є сприяння виникненню у особистості потреби в рефлексії. Таким рефлексивним освітнім простором, що сприяє саморозвитку майбутнього керівника загальноосвітнього навчального закладу, ми вважаємо, є магістратура, яка спрямована на підготовку спеціалістів з поглибленою вищою освітою та уміннями інноваційного характеру для певного рівня професійної діяльності; ступінь освіти, що дає можливість магістрам вищого навчального закладу підготувати себе до науково-педагогічної, науково-дослідницької діяльності та продовжити навчання за спеціальністю; етап освіти, спеціальна програма навчання у вищому навчальному закладі, що забезпечує формування особистості з широким світоглядом, що володіє фундаментальною науковою базою, методологією наукової творчості, сучасними інформаційними технологіями, здібною та готовою до самостійної науково-педагогічної та науково-дослідницької діяльності.

Крім цього вважаємо за важливе підкреслити, що магістратуру можна характеризувати і як систему відношень, які розвиваються та розвивають, що є багаторівневою та складною особливо стосовно внутрішнього світу суб’єкта. Проте згідно з М. Полані “не все те, що оточує..., є дійсно середовищем розвитку. На цей процес впливають лише умови, з якими особистість має той або інший діяльнісний зв’язок” [9]. Тобто кожен творить власне освітнє середовище як простір інтеграції в культуру відповідно до своїх індивідуальних особливостей.

Поняття “рефлексивний освітній простір” ще недостатньо досліджене у педагогіці, але, на нашу думку, доволі ґрунтовне визначення цього поняття навела А. Бізяєва. Під рефлексивним освітнім простором розуміють систему умов розвитку особистості, що відкриває можливість самодослідження та самокорекціїі соціально-психологічних і професійних ресурсів. Основною функцією освітнього простору дослідники називають “сприяння виникненню у особистості потреби в рефлексії”. Освітній рефлексивний простір магістратури може розглядатися як система, що володіє трьома обов’язковими ознаками системності: спрямованістю всієї організації на досягнення певної мети (цілісністю); взаємодією її елементів (самоорганізованістю та керованістю у процесі розвитку) [2]. Таким чином, можна стверджувати, що рефлексивний освітній простір магістратури буде спрямований на вирішення проблемно-конфліктних ситуацій (у мисленні магістра), на здатність працювати у команді ( у діяльності), на відносини, що обумовлюють здатність аналізувати та передавати свій досвід і використовувати досвід іншої людини (у спілкуванні). Про наявність освітнього простору будуть свідчити такі ознаки: структурна, процесуальна, функціональна.

Структурна – відображає співтворчу позицію суб’єктів у педагогічному процесі та визначається, по-перше, у критичному співвідношенні особистого та досвіду інших, по-друге, мета діяльності суб’єктів – не педагогічні та управлінські знахідки та сумісний результат діяльності, а процес сумісного пошуку, кожен виступає гарантом розвитку іншого. Співтворча позиція, процес взаємного культивування, принцип прецедентності передбачають, що магістрант стає ланкою, що забезпечує органічний процес зовнішньої і внутрішньої рефлексії.

Процесуальна ознака − взаємодія пов’язана не стільки з обміном досвіду, скільки у взаємному перетво-

ренні та добудови один одного, як цілісної особистості. Кожен магістрант стає каталізатором розвитку іншого.

Функціональна ознака. Для суб'єктів формування професійної культури кожна знахідка, кожен випадок інновації стає лише приводом виходити в інше знання, але не правилом, не остаточною істиною [2]. Таким чином, принцип функціональної прецедентності протистоїть принципу консервативної нормативності.

Теоретичний аналіз наукових праць Т.Ільїної, Є. Ісаєва, В. Слободчикова та інш., дозволив виділити декілька особливостей рефлексивного освітнього простору магістратури: культуровідповідна, оскільки саме в означеному просторі можливе переосмислення старих і нових норм у процесі освіти; варіативна: магістрант повинен мати можливість будувати освітній простір на основі своїх потреб і відповідно до визначеного напряму особистого розвитку; не мати жорстко регламентованих методів роботи; магістрант і викладач повинні виступати в ролі суб'єктів; в ньому обов'язково мають бути суб'єктивні труднощі, пов'язані з навчальною діяльністю; організація такого освітнього простору повинна носити соціально-особистісний характер.

Разом з тим слід зазначити, що проектування власних професійних змін і формування професійної культури ґрунтується на механізмі осмислення і аналізу власного досвіду, тобто рефлексії. Рівень сформованості професійної рефлексії стає ключовою кваліфікаційною характеристикою [7]. Без критичного погляду на себе, на ефективність своєї діяльності не можливий особистий і професійний розвиток магістранта, виявлення і осмислення причин своїх успіхів і невдач, успішного вирішення тактичних і стратегічних освітніх завдань. Не кожен магістрант у своїй практичній діяльності взмозі самостійно подолати труднощі і розвинути необхідний рівень професійної культури, найчастіше цей процес протікає стихійно і неефективно. Вважаємо, що у цілісному вигляді ця проблема може бути вирішена в процесі навчання у магістратурі, яка є найважливішим інтеграційним елементом професійної соціалізації майбутнього керівника.

Освітній простір магістратури та навчальний процес у ньому повинні бути спрямовані на формування здатності до рефлексії в процесі навчання, а саме: будь-яка педагогічна дія, спрямована на розвиток рефлексивних знань і умінь магістрантів, передбачає їх розвиток лише через адекватну актуалізацію їх індивідуальної діяльності; зміст навчальної діяльності повинен мати суб'єктивне значення для магістрантів та будуватися з урахуванням способів і особливостей визначеної ними рефлексивної діяльності; динаміка рефлексивної діяльності повинна стати об'єктом управління для викладача; ця управлінська дія має бути зрозумілою та прийнятною для магістрантів, а сама навчальна діяльність – усвідомлюватися як "своя"; навчальний процес у цілому повинен суб'єктивно оцінюватися магістрантами, як такий, що призводить до самозміни, та не сприймається, як такий, що "нав'язується" викладачами, не відповідає визначеним особистісним цілям та завданням.

Тому головними підставами організації процесу навчання у освітньому просторі магістратури повинні стати: концептуальні основи навчального процесу магістрантів, спрямованого на розвиток здатності до професійної рефлексії; умови організації навчальної діяльності; логіка процесу навчання, що сприяє розвитку здатності до рефлексивної діяльності в умовах магістратури.

Концептуальні основи процесу створення освітнього простору та навчання в ньому майбутніх керівників загальноосвітнього навчального закладу, спрямовані на розвиток здатності до професійної рефлексії, що є основою ефективного формування його здатності до саморозвитку та самовизначення. Цей процес повинен відбуватися на основі цілісності, ідей системного, особистісно діяльнісного та акмеологічного підходів.

Системний підхід дозволяє цілісно підійти до вивчення об'єкта і представити його у вигляді системи. У нашому дослідженні ми керуємося визначенням Т.Ільїної, яка розглядає систему як "виокремлену на основі певних ознак, впорядковану безліччю взаємозв'язаних елементів, об'єднаних загальною метою функціонування і єдності управління, що вступає у взаємодію з середовищем як цілісне явище" [5, с. 16]. У контексті системного підходу ми розглядаємо організацію навчальної діяльності з розвитку професійної рефлексії як умову ефективного формування професійної культури магістранта, як систему взаємозв'язаних між собою компонентів: мети, орієнтованої на результат; завдань, що дозволяють досягати визначеної мети; змісту процесу навчання; суб'єктів цього процесу: викладачів і магістрантів; діяльнісного компонента, що складається з навчально-професійної діяльності магістрантів і діяльності викладачів, умов, етапів, форм і засобів організації процесу навчання. У своїй сукупності та взаємозв'язку перераховані компоненти представляють цілісну структуру, спрямовану на розвиток професійної рефлексії як основу формування здатності до саморозвитку, самовизначення та самоорганізації майбутнього керівника загальноосвітнього навчального закладу.

Особистісно діяльнісний підхід дозволяє організувати процес навчання як суб'єктно орієнтовану структуру, що забезпечує здатності формування до саморозвитку, самовизначення та самоорганізації через спеціально організовану навчальну діяльність. Як відзначає І. Зимня, "особистісно діяльнісний підхід передбачає: організацію самого процесу навчання як організацію (і управління) навчальної діяльності; означає переорієнтацію, цього процесу на визначення і вирішення магістрантами конкретних навчальних завдань (пізнавальних, дослідницьких, перетворювальних, проектних тощо)" [4]. Цей підхід, на нашу думку, характеризує організацію навчальної співпраці магістрантів у процесі навчання таким чином, що формується колективний суб'єкт і реалізується принцип колективної комунікативності навчання. "Цей принцип може бути співвіднесений з принципом методу активізації резервних можливостей особистості", за Г. Китайгородською, – принципом "індивідуального навчання через групове". Іншими словами, в навчальному процесі повинна працювати схема, що забезпечує утворення єдиного колективного, сукупного суб'єкта (викладачі, магістранти) [6]. У цьому випад-

ку забезпечується єдність особистісного і діяльнісного компонентів.

Особистісний компонент забезпечує облік індивідуально-психологічних особливостей магістрантів, формування та розвиток психічних пізнавальних процесів, особистісних якостей, діяльнісних характеристик. Діяльнісний компонент, що спирається на положення про суб'єкт-суб'єктне відношення викладача і магістранта, його активності, теорію діяльності, особистісно діяльнісного опосередкування, теорію навчальної діяльності, нерозривно пов'язаний з особистісним компонентом, оскільки особистість виступає суб'єктом діяльності, яка у поєднанні з іншими чинниками, визначає його особистісний розвиток взагалі та формування його професійної культури зокрема. "У цілому особистісно діяльнісний підхід у навчанні означає, що перш за все в цьому процесі ставиться і вирішується основне завдання освіти – створення умов розвитку гармонійної, етичної, соціально активної, професійно компетентної особистості, здатної до саморозвитку" [3]. У цьому сенсі особистісно діяльнісний підхід ми можемо назвати основним підходом до створення освітнього простору магістратури, оскільки він визначає умови і логіку освітнього процесу, що сприяє розвитку професійної рефлексії як основи формування здатності самоорганізації майбутнього керівника загальноосвітнього навчального закладу.

Сутність акмеологічного підходу складається зі стратегії акмеологічного дослідження, яке не обмежується вивченням лише кінцевого результату дослідження предмета, але має за мету спрямованість дослідження, що супроводжується прогресивним зростанням професійно-особистісного потенціалу суб'єкта діяльності, виникненням у нього особистісного акмеологічного механізму перетворення особистості, що призводить до істотного підвищення рівня закладених у ньому можливостей продуктивного розвитку, разом з цим продуктивність визначається як напрям руху особистісного та професійного зростання людини, досягнення ним свого акме" [69]. Важливо підкреслити, що акмеологічний підхід знаходить своє відображення не тільки в очікуваних результатах процесу навчання магістрантів: появи якісних новоутворень у вигляді позитивних змін у професійній рефлексії, але і у процесі стимулювання механізму професійного зростання і саморозвитку.

Процес становлення освітнього рефлексивного простору, що відповідає завданням особистісно орієнтованої гуманістичної освіти, можна представити як послідовність таких дій: аналіз і співвідношення потреб магістрантів та можливостей освітнього простору; закономірне виникнення протиріччя між потребами і можливостями; включення рефлексивних механізмів як засобу подолання криз; забезпечення зміни позиції майбутнього керівника у відношенні до простору; вибудовування магістрантом довкола себе рефлексивного освітнього простору – від усвідомлення себе в просторі до перетворення простору через використання рефлексивних форм діяльності.

Умовами створення освітнього простору у магістратурі, що сприяють формуванню здатності до спрямованої самоорганізації магістранта, на нашу думку є: суб'єктна для суб'єкта взаємодія всіх учасників навчального процесу; супровід упродовж усього процесу навчання; продуктивний характер навчальної діяльності; рефлексивне освітнє середовище.

Отже, навчання в магістратурі для керівника – це крок до управління на науковій основі через трансформацію класичних і сучасних надбань теорії управління в практику діяльності; особистісна спрямованість управлінської діяльності, як такої, що забезпечує оптимальні умови ефективного навчально-виховного процесу; стратегія розвитку закладу освіти та оптимальні шляхи її реалізації; створення умов задля адаптування освітньої установи до середовища, що постійно змінюється; здійснення експериментальної та проектної діяльності, наявність нових ціннісних орієнтацій (особистість – найвища цінність; діяльність повинна бути спрямована на розвиток особистості, на створення здорового психологічного мікроклімату, фізичне, моральне, психічне і духовне здоров'я учасників навчально-виховного процесу); розвиток у суб'єктів управлінської діяльності таких рис, як незалежність, здатність до прийняття рішення та готовності до ризику, здатність працювати у команді, лідерство, раціональність, здоровий прагматизм, критичність, широкий світогляд, ерудованість, гнучкість, творчість, цілеспрямованість [8, с. 18]. Результатом і головною метою фахової підготовки магістрів майбутніх керівників загальноосвітніх навчальних закладів є формування смислової парадигми особистості майбутнього управлінця, яку можна розглядати як інтегральне утворення особистості, що забезпечує її здатність до професійного самовизначення, професійної самоактуалізації та професійної самореалізації упродовж життя, здатність до неперервної управлінської освіти [1].

**ЛІТЕРАТУРА**
**(REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)**

1. Берека В.Є. Фахова підготовка магістрів з менеджменту освіти: теорія і методика: монографія / за ред. А.Й. Сиротенка. – Хмельницький: ХГПА, 2008. – 482 с.
*Bereka V.E. Training Management Master of Education: Theory and Methods: monograph / edited. AI Sirotenko. - K. S. P. U., 2008. - 482 p.*

2. Бизяева А.А. Рефлексивные процессы в сознании и деятельности учителя: автореф. дис. канд. психол. наук / А.А. Бизяева. – С.-Петербург. – 1993. – 23 с.
*Bizyaeva A. The processes of reflection in consciousness and activity of the teacher: the Abstract. dissertation of the candidate of psychological sciences / A. Bizyaeva. - St. - Petersburg. - 1993. – 23p.*

3. Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно-ориентированого образования / Е.В. Бондаревская. – Ростов-на-Дону: Изд-во Ростовского пед. ун-та, 2000. – 352 с.
*Bondarevskaya E.V. Theory and Practice -oriented person / E.V. Bondarevskaya. - Rostov - on-Don, Rostov Pedagogical University Publishing House, 2000. - 352 p.*

4. Зимняя И.А. Педагогическая психология / И. А. Зимняя. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2002. – 480 с.
*Zimnya I.A. Educational Psychology / I.A. Zimnya. - Rostov - on-Don: Phoenix, 2002. - 480 p.*

5. Ильина Т.А. Системно-структурный подход к организации обучения / Т.А. Ильина. – М., 2002. – С. 16.
*Ilina T.A systems approach to the structural organization of training / T.A Ilyina. - Moscow., 2002. - p. 16.*
6. Китайгородская Г.А. Методологические основы интенсивного обучения иностранным языкам / Г.А. Китайгородская. – М.: Из-во МГУ, 1986. – 175 с. (97)
*Kitaigorodskaya G.A. Methodological basis of intensive foreign language teaching / G.A. Kitaigorodskaya. - Moscow: Publishing House of Moscow State University, 1986. - 175 p.*
7. Орлов Ю. Восхождение к индивидуальности: Кн. Для учителя / Ю. Орлов. – М.: Посвещение, 1991. – 287 с.
*Yuri Orlov. Rise to personality: Teacher's Book / Orlov. - Moscow.: Education, 1991. - 287 p.*
8. Підготовка магістра за спеціальністю специфічних категорій 8.000009 “Управління навчальним закладом”. Галузевий стандарт вищої освіти України. – К.: Міністерство освіти і науки України, 2006. – 61 с.
*Preparing master's degree in special categories 8.000009 "Management of the institution." The industry standard of higher education in Ukraine. - Ministry of Education and Science, 2006. – 61p.*
9. Поздняков А.П. Формирование управленческой культуры будущего специалиста социальной работы в вузе: автореф. дис. канд. пед. наук 13.00.08. / А.П. Поздняков. – Тамбов, 2007. – 39 с.
*Pozdnjakov A.P. Formation of administrative culture of the future social work specialist in high school: the dissertation of the candidate of pedagogical sciences 13.00.08. / A.P. Pozdnjakov. - Moscow., 2007. – 39p.*
10. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности. Учебное пособие для вузов / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 384 с.
*Slobodchikov V.I., Isaev E.I. Fundamentals of psychological anthropology. Human Psychology: An Introduction to Psychology of subjectivity. A manual for schools / V.I. Slobodchikov, E.I. Isaev. - Moscow.: School Press, 1995. - 384 p.*

**Немченко С., Лебедь О. Внедрение идей синергетики в процесс подготовки будущих руководителей общеобразовательных учебных заведений к рефлексивному управлению**

**Аннотация.** В статье Немченко С., Лебедь О.. ”Внедрение идей синергетики в процесс подготовки будущих руководителей общеобразовательных учебных заведений к рефлексивному управлению” исследуется новая парадигма управления, которая рассматривает образовательное учреждение как открытую самоорганизующуюся систему, обладающую эмерджентными свойствами, для управления которой необходимо знание и правильное применение принципов синергетики с целью продуктивного использования потенциала самоорганизации. Синергетика, имея естественнонаучную основу, стала качественно новой методологией современного научного познания. Бифуркационный механизм эволюции общества, в основе которого лежит процесс самоорганизации, является универсальным принципом мироустройства. При этом синергетика не является жестко ориентированной совокупностью методологических принципов и понятий, она играет роль системной рефлексии и исходит не из однозначного общепринятого понятия ”система”, а из набора свойств, которые характерны для нее. Среди них – нелинейность, целостность, устойчивость структуры, процессы ее становления, самоорганизации, системный ”эффект сложения”, благодаря которому, элементы, которые входят в систему определяются в зависимости от целого, от координации с другими ее элементами и ведут совершенно иначе, чем в случае их независимости. Понятие ” управление”предполагает способность справляться с людьми и со средой, изменяет свое содержание в пользу представления о вовлечении людей в процессы их собственного развития в интересах создания нового целого. Руководитель становится не только администратором, но и человеком, способным создавать условия для возникновения творческой самоорганизации в деятельности педагогического коллектива. Основным средством достижения нового качества управления становится рефлексивный стиль руководства. Он предполагает овладение методами нелинейного управления сложной системой, понимания синергетического смысла важнейшей ценности рефлексивного управления – педагогической поддержки и стимулирования перехода объектов управления в статус его субъектов. Новая парадигма организации управления состоит в том, учебное учреждение, которое является открытой системой и действует в рамках новых образовательных ценностей и приоритетов, создает условия для развития личности, которая проявляет способность к самоактуализации и самореализации.

***Ключевые слова****: синергетика, самоопределение, самоорганизация, рефлексивное управление, рефлексивный простор.*

**Nemchenko S., Lebed O. The introduction of synergy of ideas in the process of preparing the future leaders of secondary schools for reflective management**

The article Nemchenko S., Lebed O. ”The introduction of synergy of ideas in the process of preparing the future leaders of secondary schools for reflective management” examines new management paradigm that views the educational institution as an open self-organizing system with emergent properties to control which requires knowledge and proper application of the principles of synergy to the productive use of the potential for self. Synergetics, with natural science foundation, a qualitatively new methodology of modern scientific knowledge. Bifurcation mechanism of evolution of society, which is based on self-organization process is a universal principle of world order. In this synergy is not rigidly oriented set of methodological principles and concepts, she plays the role of systemic reflection and does not come out of a clear concept of the conventional "system", and a set of properties that are characteristic of her. Among them - the non-linearity, integrity and stability of the structure, the processes of its formation, self-organization, the system "effect of addition", thanks to which, the elements that are included in the system are determined as a function of the whole, from coordinating with the other elements, and are quite different than in If their independence. The term " control " means the ability to deal with people and with the environment, changes its content in favor of the idea of the involvement of people in their own development in order to create a new whole. Head is not only an administrator, but also a man capable of creating the conditions for the emergence of creative self-organization of the teaching staff. The primary means to achieve a new quality of governance is reflective leadership style. It involves the mastery of the complex non-linear control system, the most important point in understanding the synergistic value of reflexive control - teaching support and promote the shift of control objects to the status of its subjects. The new paradigm of management organization is an educational institution that is an open system and operates within the framework of new educational values and priorities, creates conditions for the development of the individual, which is liable to self-actualization and self-realization.

***Keywords:*** *Klyuchovi words: synergy, self-determination, self-organization, reflexive control, reflective expanse.*

***Одинець О.А.*** [1]

# Роль історичних стилів при створенні художньо-функціонального образу фахівцями з перукарського мистецтва та декоративної косметики

[1] *Одинець Олена Анатоліївна, аспірант,*
*Луганський національный університет імени Тараса Шевченка, м. Луганськ, Україна*

**Аннотація.** В данній статті розглядається роль історичних стилів при створенні художньо-функціональних образів в сучасному перукарському мистецтві, проводиться теоретико-методологічне дослідження сутності створення художнього образу людини фахівцями з перукарського мистецтва та декоративної косметики.

**Ключові слова:** *історичні стилі, перукарське мистецтво, художньо-функціональний образ, галузь «Мистецтво», історичні зачіски, дизайн зачіски*

Зачіска, одяг, взуття, аксесуари є такими ж об'єктами дизайну, як і меблі, посуд, інструменти, літаки. Таким чином, дизайн – один з напрямів дизайн – діяльності перукарів-модельєрів, метою якої є художнє проектування нових якостей образу; комплекс проектної та художньої діяльності (спираючись на проектно-художні образи), які призначені максимально задовольняти потрібності людини і при цьому відповідають сучасним напрямкам в мистецтві, моді.

Останнім часом спостерігається тенденція зникнення кордону між мистецтвом і дизайном. Мистецтво – явище досить багатогранне, це поняття поєднує в собі музику і пов'язані з нею вокал і танець, театр, цирк, і, зрозуміло, пластичні види мистецтва.

Під пластичними (просторовими), маються на увазі ті види мистецтва, витвори яких існують у просторі, не змінюючись і не розвиваючись у часі, і сприймаються нами за допомогою зору. Усі види пластичних мистецтв діляться на дві групи: образотворчі і архітектонічні (необразотворчі). До першої групи відносяться живопис: станковий (картини, створені за допомогою фарб) і монументальний (розпис, мозаїка, фрески і т.п.); скульптура, також станкова( що не залежить від навколишнього середовища) і монументальна ( пам'ятники, монументи, архітектурні прикраси і т.п.); графіка: станкова, прикладна (марки, етикетки і т.п.), книжкова (обкладинки, ілюстрації і т. п.) і плакатна.

До архітектонічних мистецтв належать архітектура, декоративно-прикладне мистецтво (кераміка, художнє ткатство, ювелірне мистецтво, художнє лиття та т.п) і дизайн.

Твори архітектонічних мистецтв не зображують, а створюють гармонійне матеріально-предметне середовище, що найбільш повно задовольняє матеріальні і духовні потреби людини.

Усі види образотворчого мистецтва функціонують тільки для задоволення органічної потреби людини у красі. Ні живопис, ні графіка, ні скульптура не можуть бути використані у практичній діяльності людей, тобто мають одну функцію – естетичну.

Інша справа витворів мистецтва необразотворчих. Усі об'єкти людського побуту( будинки, посуд, аксесуари, одяг, зачіска) стають творами мистецтва за умови їхнього художнього вирішення. Таким чином, усі добутки архітектонічних мистецтв, зберігаючи естетичну функцію, мають ще і практичну, або улітарну. Надаючи певні властивості матеріальним об'єктам, дизайнер формує (проектує) саму людину, яка буде користуватися цими об'єктами або жити в їх оточенні. Отже дизайн, або художнє проектування зовнішності людини відноситься до архітектонічного мистецтва та виконує і естетичну і практичну функції. Люди прагнуть мати зачіску красиву, модну, яка найбільш пасує до зовнішності та підкреслює індивідуальність, але вона повинна бути практичною та зручною.

Метою даної статті є розгляд основних історичних стилів та їх вплив на створення сучасних художньо-функціональних образів перукарями-модельєрами.

Творчість дизайнера тісно пов'язана з модою – відтвореними в суспільстві в той чи інший період часу естетичними уподобаннями в одязі і нарядах, оточуючих предметах побуту, звичаях і манерах. Почуття кон'юнктури, вивчення ринкового попиту – все це входить в коло обов'язків сучасного дизайнера. При цьому він не тільки повинен працювати в рамках сучасної моди, але і відчувати напрямки її перспективного розвитку, а часто і визначати їх.

Слово "мода" походить від французького "mode" (а то в свою чергу сходить до латинської ) і означає "міра, правило, розпорядження". Сьогодні під модою розуміється нетривала єдність і масове поширення тих чи інших зовнішніх проявів культури – смаків, поведінки, стилістичних ознак виробів, прийнятих критеріїв їх естетичної оцінки та ін [1,с.77].

Мода характеризує взаємовідносини між століттям і річчю, предметним середовищем взагалі [5, с.18]. Вона охоплює різноманітні сфери людської діяльності, істотно впливаючи на виробництво і споживання; в дизайні мода знаходить своє вираження у зовнішній формі проектованих і вироблених виробів, особливо одягу [5, с.77]

Основною ознакою моди (на відміну від стилю) є її мінливість [1, с.77]. "Мода, – як зазначає відомий французький кутюр'є П'єр Карден, – це... оновлення! Принцип, якому одвічно слідує природа! Дерево скидає старе листя, людина – наскучивший одяг. Коли речі стають занадто звичними, люди від них швидше втомлюються". Кожен модний цикл можна розбити на наступні фази: виникнення оригінальної моделі; визнання її модною у вузькому кругу; поширення пристосованого до інтересів широких мас варіанта в здешевленому серійному виробництві; перенасичення; загасання інтересу або повна незатребуваність товару. Деякі модні новинки після того, як їх визнали широкі маси споживачів, переходять у категорію стандарту [4, с.17].

Сучасні напрямки розвитку перукарського мистецтва які демонструють на подіумах конкурсів, творчих

показах, є яскравим відбитком розвитку його історії. Сучасного та майбутнього не може бути без минулого[6, с.3].

В історії перукарського мистецтва провідне місце займає історія зачіски. *Зачіска* – певним способом укладене, підстрижене або завите волосся на голові. [7, с. 408. ]

У періоди різноманітних стилів, зачіска мала свої характерні риси, що відповідали напрямку того, чи іншого історичного стилю.

*Стиль* – сукупність ознак, які характеризують мистецтво певного часу та напряму або індивідуальну манеру художника стосовно ідейного змісту й художньої форми. [8, с. 697]. Поняття "*стиль*", відображає епоху, та виявляє своє ставлення до навколишнього світу: економіки, культури, мистецтва, моди. Основні риси стилю відображаються в архітектурі, образотворчому та прикладному мистецтві, літературі, музиці тощо; відображає нерозуміння краси, яке сформувалося у певний період розвитку суспільства, досягло досконалості та довершеності.

Історія моди, як і історія мистецтва взагалі, – найправдивіше дзеркало, яке відображає через витвори мистецтва костюм, зачіску, макіяж, людську сутність тієї чи іншої епохи; відображає естетичні ідеали, художні смаки, уподобання різних верств населення, а разом з тим – відтворює цілісний образ людини, який відповідає характеру доби, відбиває думки і почуття людей певного історичного періоду. Такий образ створюється різними засобами, але насамперед – за допомогою зовнішніх ознак: одягу, зачіски, макіяжу, взуття, прикрас, предметів побуту.

Кожна епоха вносила свої особливості у розвиток світового мистецтва й залишала в історії перукарства свої відбитки, свої творчі знахідки, знання яких, на сучасному етапі допомагає при створенні свого стилю, бренду у світі перукарського бізнесу.

Яскравим проявом в перукарському мистецтві наприкінці XVI ст. в Італії та багатьох країнах Європи став стиль *бароко,* його характерними рисами стали: театральність, парадність, ефектність, пишність. "Бароко" італійською означає "химерний", "фантастичний", "вигадливий", найбільшого розвитку він досяг в Франції. Для поширення мод були створені ляльки з воску, які демонстрували одяг, білизну, а також засновано журнал "Галантний Меркурій", з якого можна було довідатися про нові напрямки в моді, критичні відгуки щодо модних напрямій в косметиці та одязі. Розкішні палаци, будинки аристократів, створювали певний фон для людини, становлячи одне ціле з її зовнішністю та манерами.

Після бароко настав час рококо. Порівняно з перевантаженістю та помпезністю зачісок бароко, у стилі з'явилися витонченість, граціозність, але залишилася характерна для бароко театральність. Жінки і чоловіки нагадували ляльок, які не мають вікової межі. У моді залишилися напудрені перуки, і все пов'язане з морською тематикою. Це було не випадково,бо термін " рококо" (rococo) походить від слова «раковина» (rocaille). Завите волосся порівнювали з морськими хвилями, а пудра для перук нагадувала морську піну. З'явилися неймовірно складні зачіски, які виконували "куафери" – висококваліфіковані майстри. За часів Марії – Антуанетти в Прижі було засновано Академію перукарського мистецтва. Тоді у моді переважала висока зачіска на каркасі "куафюра". Своє мистецтво в оформленні зачісок виявляли справжні художники-перукарі ( Легре, Леонар, Антуан, Даже та ін.). Великі форми зачісок створювали за рахунок завивки волосся – "тапі". Крім квітів, зачіски доповнювали стрічками, пірями, стрічками. З метою збереження конструкцій використовували яєчний білок, тваринний жир. Одна з найпопулярнішою була зачіска Марії – Антуанетти. За силуетом вона нагадувала перевернуту трапецію, виконували її на каркасі, зверху прикрашали намистом з перлів, мереживом, брошкою. Неймовірно вигадливим та декоративними були зачіски типу «фрегат"», які робили з великої кількості пастижів, у вигляді морських хвиль, моделями кораблів, людей, прапорців, стрічок. Виконували також зачіски з кошиками квітів, фруктами, овочами, які сягали до 80 см., та вимагали великої кількості шпильок, пудри, помади. Чоловічі зачіски стилю рококо стали менші за розміром, були без проділів, мали буклі з боків та хвостик, прикрашений чорною стрічкою.

1789 році у Франції відбулася революція, що наклало свій відбиток на розвиток мистецтва взагалі й перукарського зокрема, з'явився новий напрямок у мистецтві – класицизм. Жінки та чоловіки під впливом політичних подій почали обрізати волосся. В період Директорії спостерігався великий інтерес до античності, це привело до появи у жінок простих, природних зачісок з додаванням плетіння, кучерь, стрічок, та без застосування пудри. Чоловіки почали збивати волосся над чолом, зачісувати його на обличчя, з'явилися бакенбарди. Найхарактернішими аксесуарами були: носові хусточки, рукавички, муфти, тростини, табакерки, годинники, лорнет.

Зачіски періоду ампір (пізній класицизм) сприяли розвитку нових технологій перукарського мистецтва. Особливістю зачісок того часу була віртуозна техніка завивки, за допомогою якої створювалися локони різних типів. У зачісках почали використовувати шиньйони, шпильки, гребінці різних типів та форм. Модними вважалися всі відтінки каштанового кольору волосся. Наполеон, захоплений культурою і устроєм античності, намагався відродити закони, характерні для римської імперії. Тому у моді панували ознаки греко-римського мистецтва. Жінки носили зачіски з природного волосся на прямий проділ з завитими заколотими на скронях локонами. Чоловіки укладали волосся у "кок", носили бакенбарди. Користувалися популярністю парфуми, есенції пудра, рум'яна. Чоловіки наслідуючи Наполеона користувалися одеколоном ( "кельнська вода").

Після повалення наполеонської імперії перевага відійшла новому стилю, який у моді і побуті набув назви бідермейєр, у мистецтві – романтизм. Він трансформував форми ампіру в дусі інтимності й домашнього затишку, та проявився у моді рисами фантазійного декору із відбитками міщанства. Ідеалом стала «світська левиця» із золотавим, мідно-каштановим, або темно-каштановим волоссям, з тонкою талією й замріяними очами на блідому обличчі. Зачіски мали єдину силуетну форму, але не повторювалися за оформленням. Для створення форм використовувалися

буклі,локони, кучері, коси, петлі, джгути. Модними стали проділи: зигзаг, поперечний, прямий, ксий, боковий, В – подібний. Чоловічі зачіски мало змінилися, волосся зачісували на обличчя, укладали хвилями, локонами, носили бакенбарди, деякі військові носили вуса.

Французька революція 1848 року ознаменувала кінець стилю бідермайєр, настав час безмірної розкоші, а разом з тим – еклектики в моді, тобто поєднання різноманітних стилів. Друга половина XIX ст. відзначалася великими науковими відкриттями, дослідженнями, з'явилася фотографія, зросла кількість підприємств. Це був період активної жіночої емансипації. Захоплення наукою, мистецтвом, спортом, дало можливість створити гідну конкуренцію чоловікам. Характерною ризою зачісок був прямий проділ, зачіска було валикоподібною, нагадувала зачіску Марії Стюарт. У перукарському мистецтві з'явилася електрична машинка для стрижки волосся(1882), щипці Марселя Грато для ондуляції ( тобто для завивки, ondulenx – хвилястий) гарячим способом (1875), інструменти постійно вдосконалювалися. У перукарському мистецтві ондуляція набула особливе місце, стала улюбленим видом укладки. У моді панував розкішний еклектичний стиль, але без смаку, зачіску у великій кількості складали каскади локонів, кіс, буклей, джгутів. Перукарі почали звертати увагу на індивідуальні особливості клієнток, їх вік, призначення зачіски. З'явилися зачіски для прогулянок, ранкові, вечірні, вихідні, салонні та ін. Чоловічим ідеалом, як і раніше, залишалася людина ділова, розумна, міцна.

Провідний стильовий напрям кінця XIX – початку XX ст. у культурі та мистецтві має назву "модерн". Цей стиль виник як протест проти міщанської еклектики та намір створити нові творчі напрямки, такі як конструктивізм та функціоналізм. Законодавцями моди виступали актори,співаки, спортсмени.

Популярними стали асиметричні форми, які відображали захоплення романтизмом та історією (антична, середньовіччя, східні мотиви). Це був час відкриттів у перукарському мистецтві й косметології:

– німецький перукар І. Мейєр вперше використував плоске накручування для завивання(1880);
– перукар Фішер винайшов метод завивання «мертвого волосся»( штучного)(1884);
– Едісон відкрив, як застосовувати електрику для завивання волосся(1891);
– Німець Карл Неслер винайшов тривалу термічну завивку(1904);
– Провідні перукарі (Неслер, Мейєр, Ежен, Лямер, Уеллс) провели експерименти з хімічними сумішами для придання перманенту природного вигляду(1909–1925);
– З 1912 р. в розпорядженні перукарів з'явилися філіровочні ножиці та електричний фен.

Після Першої світової війни та перевороту 1917 року настав новий час, змінилися погляди на культуру, мистецтво, моду. З'явилися нові напрями – символізм, кубізм – які створили еталон нової вроди емансипованої жінки. З'явилися практично-ділові стандарти – короткі стрижки, лобні пов'язки (танцівниця Айседора Дункан), капелюшки, модний блідий грим, яскраві губи, накладні вії. Один з провідних напрямків кубізм ( франц.cubisme, від cube –куб), був започаткований художниками (П. Пікассо, Ж.Брак, Х.Гріс) та характеризувався конструюванням об'ємних форм на площині та поділом складних форм на прості. Під впливом цього стилю створювався образ радянського працівника: фантазійні малюнки в тканинах, короткі спідниці, геометричні стрижки.

У 1923 році вийшов перший у Радянському Союзі журнал мод "Ательє", який відображав віяння «пролетарської» моди. Але більш повно відображає розвиток перукарського мистецтва його зв'язок з розвитком музичного мистецтва початку XX ст. Захоплення танцями: чарльстоном, танго, фокстротом, було настільки популярним, що дало назву багатьом стрижкам того часу. Жіночий ідеал поступово переорієнтовується на більш зрілий вік, в моду входить жіночність ( Любов Орлова, Грета Габо, Марлен Дітрих). В моду входить струнка, спортивна жінка, довгонога з пухнастим світлим волоссям.

Ще у 1927 році в Німеччині було запатентовано препарат для завивання волосся на тривалий час (Франц Штреєр та сини), тому в Голівуді настав бум хімічної завивки.

Популярними чоловічими стрижками стали: "бокс", "полубокс", " полька", "їжак". Їх появлення обумовлено модою на енергійну, спортивну, акуратну, стриману людину. Після 40-х років додалася стрижка "наголо". Перукарі використовували в роботі щитки для укладання, прямі та філірувальні ножиці, бритви, одеколон, туалетну воду. Жінки 40-х років носили коси, робили валіки на потилиці, хвилі, локони, дрібні кучері. В ці ж роки з'явився лак для волосся, що значно розширило можливості перукарів створювати нові зачіски.

Мода 80-х років вже не була орієнтована на стиль хіпі, тепер було модно заробляти гроші, гарно одягатися, бути консервативним та простим.

Великий вплив на зачіски мали Олімпійські ігри: чоловічі та жіночі модель мали назви "спортивна", "олімпійська", популярними стали стрижки "аврора", "каскад". Майстри при оформленні зачісок почали використовувати гель. В чоловічій моді панують спортивні короткі зачіски, проте стрижки що нагадують моделей 70-х років не зникають.

Наприкінці 90-хроків XX ст.. у моду входять стрижки, в основі яких лежать класичні технології, а також стрижки, модифіковані за допомогою новітніх технологічних прийомів., впроваджуються нові види обробки волосся. На зламі тисячоліть відчувається повна свобода стилів, напрямків, смаків. Сучасна мода часто поєднує технології чоловічих і жіночих зачісок. Основою чоловічих зачісок є різна довжина; акценти – різне оформлення чілок; нюанси – будь-які варіанти колорування. Стрижки природні, легкі, сучасна класика поєднується з романтикою. Мода в перукарському мистецтві сучасності – це блиск та структура здорового волосся. Класика та сучасність гармонійно поєднуються в стрижках та укладках, виглядають стильно та зухвало. Новий шарм – це гра, що поєднує сучасність, мякість, ностальгію. Трендами є стилі: "ексцентрична романтика", "графічна елегантність", "урбаністичний маніфест" – насичені модними брендами, логотипами та елементами різних культур.

Один з найкращих перукарів світу француз Жак Дессанж, власник сотен салонів – перукарень у всьому світі, вважає, що нині моди на зачіски не існує, багато що залежить від стилю життя і характеру людини. Кожен носить те, що йому подобається. Отже, майбутні перукарі-модельєри мають запропонувати клієнтові все, що йому буде до вподоби, а для цього треба добре знати національні особливості перукарського мистецтва, збирати відомості про майстрів минулого та сьогодення, шукати свій стиль та напрям.

Відомості, щодо історії перукарського мистецтва України, не дозволяють дати детальний аналіз зачісок, які побутували на території першої держави стародавніх східних слов'ян. Але збереглися фрески XI ст.. на стінах Софії Київської, мініатюри у тогочасних книжках( "Ізборник Святослава", 1073 р.), записи візантійського історика Лева Диякона. Дівчата в Україні ходили з косами, або розплетеним волоссям. Волосся відрощували довгим – це було ознакою дівочої краси. Регіональні особливості яскраво проявлялися в святкових зачісках. На українському весіллі вінок виконував ту саму роль, що й фата в інших народів. Вінки плели з маків, волошок, чорнобривців. У народі вірили, дівчина, що одягла вінок, надягла оберіг. Щоб зміцнити силу вінка, до квітів додавали любисток, чебрець, часник. Урочистим моментом весілля було розплітання дівочої коси. Заміжні жінки мали ховати волосся під головним убором, але заплітати косу з стрічками, обвивати косами голову було характерно для всієї України. Існувала тільки різниця між тим, як це виконують на Лівобережжі та Правобережжі Прикро, але у побуті все менше національних традицій, люди не відчувають свого коріння і часто орієнтовані на уніфіковану та стандартизовану масову моду, культуру. В сучасній моді не часто можна побачити відбиток національних мотивів. Сучасні погляди на національну спадщину радикально змінилися, і історія перукарського мистецтва України має не тільки один елемент – косу. Джерелом нових розробок стає національний образ української моди, який створюється поєднанням зачіски, одягу, прикрас, аксесуарів, головних уборів. Цей образ формується на композиційно-структурних закономірностях вбрання, образній системі декору, відповідній яскравій кольоровій гамі. Яскравим прикладом є образ Роксолани, одягненої за східним стилем, в якої простежується український настрій, колорит.

У період становлення вітчизняної перукарської справи(кінець XII – початок XIII ст..) перукарями бали переважно майстри-кріпаки. У столичних містах були відкриті цирульні. На початку XIII ст.. цех майстрів, до якого входили київські цирульники, поєднував кравців і перукарів. Вони працювали не тільки як перукарі, але й як медики. Наприкінці XIX ст.. в Європі було створено першу корпорацію «перукарів, голярів, майстрів пастижерної справи", проводилися конкурси краси й перукарського мистецтва. На виставках моди представлялися не тільки моделі зачісок, але й інструменти та перукарське приладдя та обладнання. Все це вплинуло на збільшення в Україні перукарень і майстрів.

Історично так склалося, що досягнення українських перукарів не знайшло свого відображення в музейних експозиціях, бо вважалися звичайними, повсякденно-побутовими. Тому ця тема в історичному її спекті все більше приваблює сучасних майстрів перукарства, макіяжу та косметики та дослідників цієї галузі.

Головними сучасними напрямками творчості у перукарському мистецтві є екзотизм, історизм та еклектизм.

Перший підхід – екзотизм – характеризується тим, що створюється незвичайне нове, незвичайні сполучення породжують оригінальні рішення. Це найскладніший напрямок, його реалізовують найкреативніші дизайнери та художники-модельєри.

Другий підхід – історизм – коли відштовхуються від будь-якого культурного прообразу та надають йому нової форми, створюють креативні образи на основі історичних стилів. Детальне вивчення історії зачіски, костюма та матеріальної культури є основою для творчості. Вислів про те, що "нове – це добре забути старе", відповідає цьому напряму лише частково. Більш правильним буде: "Нове – це вдало перероблене старе". Історичні образи від первісного періоду до кінця XX століття надихають на створення нової моди у перукарському мистецтві.

Еклектика – це поєднання різносортних поглядів, точок зору, теорій, ідейних спрямувань. Еклектизм як напрям у розробці нових художніх образів – це поєднання різних стилів, їх елементів та деталей. Еклектичність останніми роками стала модною тенденцією у одязі та зачісках. Поєднувати те, що традиційно не поєднувалось стало улюбленим прийомом сучасних дизайнерів, які бачать в цьому безмежні можливості для пошуку нового.

Перукарська діяльність, безумовно, є інноваційною діяльністю, але, на відміну від відкриття і винаходу, має точно визначену мету, що формулюється у вигляді проектного завдання.

Процес творчості фахівця з перукарського мистецтва, як і будь-якого художника, є процесом безперервним, творець постійно відкриває красу то в лінії, то в кольорі предметів оточуючого світу.

Наукові відкриття, технічні та технологічні новації допомагають перукарю-модельєру у пошуку форми об'єкта, що проектується. Поява сучасних стайлінгових та парфумерно-косметичних засобів, нових технологічних прийомів обробки волосся, обладнання та пристроїв для виконання перукарських робіт створює безмежні можливості для реалізації ідеї.

Емоційно-почуттєвий стан автора, його уява та фантазія є джерелом формоутворення художнього образу, створення якого є творчим процесом, який неможливий без розвиненої уяви та фантазії, креативного мислення та здібностей знаходити оригінальні рішення. Для розвитку креативності та емоційного збагачення необхідно отримувати яскраві художні враження, експериментувати з волоссям та малювати.

Перукар-модельєр у залежності від своїх нахилів та уподобань може обрати роботу у театрі або на телебаченні, присвятити себе "високій" моді, розробляти перспективні зачіски або створювати неповторні арт-образи. Але найцікавішим і найвідповідальнішим є розробка художнього образу для конкретної людини.

Питанню розробки та моделювання образу для клієнта приділяє увагу автор книги "Искусство стрижки"

Микола Моісєєв [ 3] Він порівнює моделювання стрижки та моделювання зачіски із двома основними напрямками у скульптурі: різьбою та ліпленням. Виконуючи стрижку, майстер, ніби скульптор-різьбяр, відсікає зайве, наближуючись до задуманої форми. Модельєр, як і скульптор-ліпник, використовує волосся, як "глину" для створення бажаної форми. Дарувати гарні зачіски своїм клієнтам та одразу ж бачити результат своєї праці – це справжнє задоволення для фахівця та стимул для подальшого професійного розвитку.

Наприкінці зазначимо, що дуже багато людей, які б хотіли змінити свій образ, імідж, побоюються, що результат цих змін може їх не задовольнити. Наважуються на рішучі зміни у зачісці частіше ті, хто повністю довіряє смаку та професіоналізму свого майстра. Є люди, для яких невдалий експеримент із власним волоссям може коштувати кар'єри (диктори телебачення, ведучі програм, актори, моделі і т.д.).

Погоджуємося з висловлюванням відомого сучасного українського стиліста, провідного модельєра-перукаря В. Дюденко [2, с. 14-15] "кожен перукар, працюючи в маленькому селищі, містечку, районному центрі, обласному мегаполісі або столиці країни, може прямо або безпосередньо істотно впливати на атмосферу життя цих ареалів співжиття людей... для цього він повинен усвідомити свою високу місію... як професіонал нової епохи, який моделює не просто нову зовнішність людини, а моделює в його свідомості його новий стиль життя".

**ЛІТЕРАТУРА**
**(REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)**


1. Дизайн архитектурной среды. Краткий терминологический словарь-справочник/ С.Михайлов, Н.Дембич, В.Захаров, ЛЛистовская и др. Под ред. С.Михайлова. -– Казань: ДАС, 1994. -– 120 с., ил.9

*Designed by the architectural environment. A short glossary of terms catalog / Mikhailov, N.Dembich, Zakharov, L. Listovskaya and others, ed. S.Mihaylova. - Kazan: DAS, 1994. - 120 sec., Il.9*

2. Дюденко В. Высокая миссия. Профессия избранных. – Киев, Издательски дом «Украина», 2008 – 158 с.

*Dyudenko V. Mission. Chosen profession. - Kiev, the publishing house "Ukraine", 2008 - 158 p.*

3. Моисеев Н. Искусство стрижки - Изд. 3-е. - Ростов н/Д: изд - во «Феникс», 2004. – 384 с.(Серия «Обо всем»)

*Moiseev N. Art haircuts - Ed. 3rd. - Rostov n / D: ed - in "Phoenix", 2004. - 384 p. (Series "Whatever")*

4. Нерсесов Я. Я познаю мир: Детская энциклопедия: История моды.- М.: ООО "Фирма "Издательство АСТ", ООО "Астрель", 1998-496 с., ил., с.17

*Nersessov Y. I understand the world: Children's encyclopedia ¬ Diya: The Story of fashion. - M.: "Firma" Publisher AST "Company" Astrel " 1998-496 p., Ill., P.17*

5. Пармон Ф.М. Композиция костюма: Учебник для вузов. - М.: Легпромбытиздат, 1985– 264 с., ил.3, с.77Словник української мови: в 11 томах. — Том 9, 1978. — С. 697

*Parman F.M. The composition of the costume: A Textbook for high schools. - Moscow: Legprombytizdat, 1985 - 264 p., Il.3, s.77Slovnik ukraïnskoï MTIE: in 11 volumes. - Volume 9, 1978. - P. 697*

6. Перукарське мистецтво: Підручник: У 3 кн. / За заг. ред. В.Ф.Фролова. – К.: Грамота, 2005. – Кн. 1: Історія перукарської справи / І.І. Оболенська, Л.С. Сургай, С.Б. Шевелюк. – 352 с.: іл.. – Бібліогр.: с. 339

*Perukarske Mistetstvo: Pidruchnik: There are 3 books. / For zag. Ed. V.F..Frolova. - K.: Diploma, 2005. - Pr. 1: Istoria perukarskoï right / I.I. Obolenska, LS. Surgai, S.B. Shevelyuk. - 352.: Il.. – Bibliogr P. - 339*

7. Словник української мови: в 11 томах. — Том 3, 1972. — С. 408.

*Ukraïnskoï MTIE vocabulary: in 11 volumes. - Volume 3, 1972. - S. 408.*

8. Словник української мови: в 11 томах. — Том 9, 1978. — С. 697

*Ukraïnskoï MTIE vocabulary: in 11 volumes. - Volume 9, 1978. - P. 697*


**Odynets H.A.The role of historical styles to create artistic and functional image professionals in hairdressing and makeup**

**Annotation**. This makes the article the role of historical styles to create artistic and functional images in modern hairdressing, conducted theoretical and methodological study of the essence of creating an artistic image of human experts in hairdressing and makeup.

***Keywords:*** *historical styles, hairdressing, artistic and functional image industry "Art " historical hairstyles, hair design*

**Одинец Е.А. Роль исторических стилей при создании художественно - функционального образа специалистами по парикмахерскому искусству и декоративной косметике**

**Аннотация.** В данной статье рассматривается роль исторических стилей при создании художественно - функциональных образов в современном парикмахерском искусстве, проводится теоретико - методологическое исследование сущности создания художественного образа человека специалистами по парикмахерскому искусству и декоративной косметике.

***Ключевые слова:*** *исторические стили, парикмахерское искусство, художественно - функциональный образ, исторические прически, дизайн прически.*

***Ольховська А.С.*** [1]

# Морально-етичний компонент особистісної складової перекладацької компетентності: методичний аспект

[1] *Ольховська Алла Сергіївна, кандидат педагогічних наук, доцент, Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна, м. Харків, Україна*

**Анотація.** Статтю присвячено аналізу морально-етичного компоненту особистісної складової перекладацької компетентності та його змістовому наповненню. Окреслено підходи до визначення даного поняття та розкрито його структуру. Наведено результати власного дослідження стосовно рівня володіння студентами знаннями морально-етичних принципів перекладу. Зроблено висновок про необхідність формування цього компоненту у майбутніх перекладачів.

***Ключові слова:*** *морально-етичний компонент, особистісна складова, перекладацька компетентність, формування навичок та вмінь, майбутні перекладачі.*

Морально-етичним питанням перекладацької діяльності приділяється все більше і більше уваги, про що свідчить все зростаюча кількість праць, що ним присвячені [1-3; 5; 7-9; 11-13]. Саме тому метою статті є аналіз літературних джерел, спрямований на виявлення важливості цього аспекту діяльності перекладача, виділення кола проблем, яке він охоплює, та з'ясування чому ці проблеми набули настільки важливого значення в професійній діяльності перекладачів. Спочатку визначимося, що таке етика та мораль.

Етика – філософське поняття, що вживається в декількох значеннях. Етика це – розділ філософії, що вивчає поведінку людей та спільне життя людей в аспекті їх обумовленості законами свободи; етика це – наука про мораль. Суттєвою особливістю етики є її нормативність, адже вона задає ціннісну основу людської діяльності, визначаючи на що ця діяльність направлена та у чому її досконалість [10]. Останнім часом на передній план виходить професійна етика [4], що тлумачиться як кодекс правил, які визначають поведінку спеціаліста у службовій обстановці, норм, які відповідають існуючим законам та міжвідомчим нормативним документам, професійним знанням, стосункам у колективі, глибокому усвідомленню моральної відповідальності за виконання професійних обов'язків.

Мораль у філософії визначається як сукупність регуляторів належної поведінки, через які людина проявляє себе як розумна, самосвідома та вільна істота. Уявлення про мораль формуються в процесі осмислення правильної поведінки, заснованої на ідеальному розумінні [10]. Відповідно моральний кодекс це – сукупність моральних норм та принципів, що рекомендується особам та потребує свідомого відношення. Кожна професія має своє коло моральних проблем. Але особливого значення ці проблеми набувають для професій, об'єктом яких є людина, де представники певної професії в силу її специфіки перебувають в постійному або навіть безперервному спілкуванні з іншими людьми. Професійна етика поширюється на ті соціальні групи, до яких висуваються найвищі моральні вимоги, відповідно створюються специфічні моральні кодекси людей цих професій і спеціальностей [4]. Саме до таких професій належить і професія перекладача, а тому морально-етичні питання тут посідають одне з провідних місць.

Морально-етичні норми поведінки перекладача стали об'єктом досліджень провідних вчених [1; 7; 8], однак і досі їм не приділяється належна увага при підготовці перекладачів. Розглянемо докладніше цей компонент.

Найдетальніший аналіз складників морально-етичного компоненту нам вдалося знайти у Алєксєєвої І.С. Дослідниця [1] відносить до складників професійної етики перекладача моральні принципи, норми професійної поведінки, вимоги професійної придатності, чітке знання перекладачем свого правового статусу, знайомство з технічним забезпеченням перекладу. Моральні принципи включають низку постулатів, основний смисл яких зводиться до того, що перекладач не є співрозмовником або опонентом клієнта, а тому текст для перекладача є недоторканим, а отже, він не має права: за власним бажанням змінювати смисл чи зміст тексту при перекладі, скорочувати його або розширювати (якщо такі додаткові завдання зі зміни або адаптації тексту не поставлені замовником); втручатися у відносини сторін, або показувати свою позицію відносно змісту тексту, що перекладається (за винятком випадків, коли перекладачеві офіційно надаються дипломатичні повноваження); емоційно реагувати на індивідуальні дефекти в мовленні оратора та відтворювати їх, оскільки в усному перекладі слід орієнтуватися на усний варіант літературної норми мови перекладу. Перекладач повинен: одразу ж сигналізувати про свою недостатню компетентність, а помічені помилки виправляти, а не приховувати; дотримуватися правил оформлення (в письмовому перекладі); дотримуватися етики усного спілкування (в усному перекладі); зберігати конфіденційність по відношенню до змісту тексту, що перекладається, та не розголошувати інформацію; дбати про своє здоров'я, оскільки від його фізичного стану залежить якість перекладу;

Відповідно до норм професійної поведінки [1], перекладає має бути непомітним як особистість та не пригортати до себе уваги. Одягатися слід охайно та відповідно до події, поводитися – із дотриманням загальноприйнятих правил звичаю. Під час офіційного обіду перекладач не повинен їсти та пити, адже у будь-який момент його можуть попрохати перекласти, а робити це з повним роботом принаймні нечемно. Перекладачеві не можна брати участь у розмові як рівноправному співбесіднику, навіть якщо тема розмови йому не байдужа. Основне його завдання адаптуватися до будь-яких умов та працювати за будь-яких обставин. Так, якщо між учасниками розмови виникає конфлікт, перекладачеві не слід допускати приниження власної гідності. Звичайно ж перекладач не зо-

бов'язаний й, зазвичай, не в змозі погасити суперечку, однак тут варто дотримуватися певних етичних норм поведінки, наприклад, не слід перекладати лайку, достатньо буде просто зазначити, що інша сторона вдалася до лайливих слів.

До перекладача також висуваються певні вимоги професійної придатності, а саме [1]: професійно поставлений голос, а також знання способів його відновлення у випадку його перевантаження; чистота дикції, відсутність вад мовлення; володіння такими технічними прийомами перекладу, як мнемотехніка (прийоми запам'ятовування), навичка переключення на різні типи кодування, навичка мовленнєвої компресії та мовленнєвого розгортання; навичка застосування комплексних видів трансформацій описового перекладу, генералізації, антонімічного перекладу, компенсації; вміння користуватися словниками та іншими джерелами інформації; володіння перекладацьким скорописом; знання іноземної мови на рівні, близькому до білінгвізму, а також знання культури народу, що нею розмовляє; активне володіння основними мовленнєвими жанрами та основними типами тексту, як рідною, так і іноземною мовою; постійне поповнення активного словникового запасу на обох мовах.

Окрім того, перекладач має добре усвідомлювати свій правовий статус та вміти працювати з технічним забезпеченням перекладу.

Велике значення перекладацькій етиці приділяє Мірам Г.Е. У своїй відомій книзі [8] у формі цікавої розповіді, сповненої прикладів із власного досвіду роботи, він перелічує основні її постулати. На перше місце досвідчений перекладач ставить наявність почуття власної гідності та відчуття значущості професії. Перекладач повинен усвідомлювати свою роль та відповідальність, не соромити престижну професію виконанням різних доручень, що не мають безпосереднього відношення до перекладацької діяльності (наприклад, перенесення валіз, тощо), або ж, якщо перекладач все таки має таке бажання, ці послуги мають надаватися за окрему платню, що має бути оговорена заздалегідь у договорі. До речі, в договорі має також зазначатися вид перекладу, що його виконуватиме перекладач. Так, наприклад, якщо перекладач підписує договір на виконання синхронного перекладу, ніхто не має права змусити його виконувати послідовний переклад. Велике значення мають регламентація та охорона праці перекладача. Наприклад, практично кожний синхроніст стикався з ситуацією, коли в перерві між перекладами, коли він має відпочивати, підходить учасник конференції та просить перекласти документ, поки перекладач вільний. Нажаль, нашим перекладачам не вистачає почуття власної гідності аби відмовитися надавати таку послугу, оскільки час, відведений на відпочинок, саме на нього і має бути витрачений, адже від цього залежить якість подальшого синхронного перекладу. Отже майбутньому перекладачеві слід навчитися поважати свою професію та ввічливо доводити іншим необхідність ставитися до неї з повагою.

Дуже часто важливі етичні принципи формулюються у вигляді так званих кодексів перекладача, які є у більшості міжнародних організацій та професійних спілок перекладачів. Їх перевагою є зручна та компактна форма подачі інформації, що чітко розпланована по пунктах. Для прикладу наведемо Кодекс професійної етики, розроблений Асоціацією перекладачів України [6]: 1. Забезпечувати професійний рівень виконання письмових та усних перекладів; 2. Дотримуватися точних строків виконання письмового перекладу, забезпечувати перевірку (вичитування) перекладу перед тим, як надати його замовнику (клієнту); 3. Докладати постійні зусилля для підвищення свого професійного рівня; 4. Дотримуватися конфіденційності матеріалів, наданих для письмового або усного перекладу, і не використовувати отримані відомості в корисливих цілях; 5. Дотримуватися колегіальності. Не критикувати перед замовником (клієнтом) перекладу, виконані іншими перекладачами; 6. Не вводити в оману замовника (клієнта) недобросовісною рекламою і не давати хибної інформації про можливості своєї перекладацької діяльності; 7. Не допускати зриву прийнятого замовлення на переклад через відмову від нього на користь іншого замовлення; 8. Не допускати відмови від продовження надання послуг з усного перекладу з необ'єктивних причин; 9. Не допускати переманювання замовника (клієнта) у перекладацьких агенцій-працедавців, колег-перекладачів; 10. З розумінням сприймати обґрунтовані претензії замовника (клієнта) щодо якості перекладу та вживання необхідних заходів для їхнього усунення; 11. Не допускати надання перекладацьких послуг за демпінговими цінами4 12. Не брати участі у заходах, акціях, що можуть зашкодити репутації АПУ. Як бачимо, на першому місці в Кодексі стоять повага до професії і почуття власної гідності, а також норми професійної поведінки.

Цікавими є тенденції розгляду етичних проблем перекладу, що простежуються в зарубіжній практиці. Відомі зарубіжні дослідники [11-13] зауважують, що наразі етична відповідальність перекладачів торкається не лише замовників перекладу, вона значно ширша по своїй суті й розповсюджується на все людство. Відзначається [12], що рішення, прийняті під час виконання письмового чи усного перекладу потенційно можуть мати значний вплив на виживання окремих індивідів, або ж навіть цілих спільнот; вони можуть вплинути на якість життя тих, хто покладається на перекладача у певній ситуації перекладу – під час перекладу бізнесових переговорів, протокольних зустрічей, зустрічей з питань охорони здоров'я, взаємодії іммігрантів з приймаючою країною, або ж навіть при перекладі інструкції до звичайного міксера. Етичні проблеми можуть набувати ще глобальнішого значення. Наприклад, в одній із публікацій дослідниця [13] ставить перед перекладачем таке питання: якщо *Blackwater* (приватна військова компанія у США) попросить вас перекласти інструкцію до збору автоматичних гвинтівок, які планується застосувати проти підлітків у Судані, чи погодитеся ви на це? Така ситуація, як виявилося, зовсім не гіпотетична, оскільки саме ця дилема постала перед перекладацькою агенцією авторки, і вона відмовилася виконувати переклад. Звичайно що з такою точкою зору погодяться не всі, багато хто дотримується думки, що робота залишається роботою у будь-якому випадку, проте дослідники [11-13] наголошують на тому, що в першу чергу

всі ми громадяни, а це передбачає певну свідомість та відповідальність перед суспільством у цілому. Зрештою до перекладацької агенції авторки зазначеної вищу статі [13] стали ставитися з повагою за чітку громадянську позицію, а роботи не поменшало, а побільшало. Спосіб вирішення таких складних етичних питань – індивідуальна справа кожного перекладача, але в багатьох роботах [11-13] наголошується необхідність виносити їх на розгляд студентів, що готуються стати перекладачами. Педагогічними засобами у даному випадку можуть бути дискусії в аудиторії, критичні есе, рольові ігри, тощо [12] задля розвитку принципової життєвої позиції та відповідального відношення до своєї роботи.

Окрім цього, морально-етичний компонент передбачає формування певних інтегрованих якостей перекладача, яким присвячуються роботи багатьох дослідників. Так, в одному з досліджень [9] відзначається, що професійне середовище перекладача має потенційно конфліктогенний характер через те, що містить у собі об'єктивну суперечливу реальність у вигляді взаємодії різних культур, що передбачає наявність міжкультурних стереотипів, бар'єрів та конфліктів. Саме тому, сучасний перекладач має сприяти подоланню культурних дистанцій шляхом міжкультурного посередництва [5], що можливо забезпечити шляхом наявності міжкультурної [2] толерантності, готовності до управління професійними конфліктами [9] та сформованих полікультурних ціннісних орієнтацій [3].

Міжкультурна толерантність перекладача розглядається [2] як професійно-особистісна якість, що характеризується активною позицією особистості в продуктивній взаємодії з людьми іншої культури, наявністю специфічних ціннісних орієнтацій, сукупністю професійних знань та вмінь, спрямованих на досягнення взаєморозуміння в процесі перекладу. У своєму складі вона має три компоненти: лінгвокультурологічний (відноситься до пізнання та мислення), емоційно-ціннісний (заснований на ціннісній орієнтації особистості студента на соціально та професійно значущі цінності) та комунікативно-діяльнісний (відображає рівень прояву міжкультурної толерантності, здатність регулювати свою поведінку в залежності від ситуації міжкультурного спілкування та умов середи).

У ході своєї діяльності перекладач може стикатися з різними конфліктами, які включають такі види [9]: міжкультурний конфлікт як загострення міжкультурних бар'єрів і стереотипів; конфлікти професійної діяльності як прояв некомпетентності в перекладі і в здійсненні посередницької функції; конфлікти взаємодії як прояв загострених протиріч спільної діяльності з суб'єктами професійного середовища; конфлікти внутрішньо-особистісного плану як відображення криз професійного становлення. Для того, аби ефективно долати конфлікти, в перекладача слід сформувати готовність до управління професійними конфліктами [9], яка визначається як складна інтегративна якість, що являє собою динамічний стан перекладача, який має теоретичну та психологічну підготовку, та здатного до управління усіма видами конфліктів (практична підготовленість), структурований когнітивним, мотиваційно-ціннісними, емоційно-вольовими та діяльнісним компонентами. Когнітивний компонент включає в себе професійні знання про сутність професійного конфлікту, особистісний професійний досвід у вигляді впорядкованої системи конфліктних ситуацій; типи і види професійного конфлікту; фактори, що впливають на виникнення професійного конфлікту; зміст та структура етапів оптимального управління конфліктами; завдання. Мотиваційно-ціннісний компонент містить сформовану система цінностей: відношення до насильства, відношення до конфлікту, відношення до опоненту, мотивація розв'язання професійного конфлікту. Емоційно-вольовий компонент вміщує вольовий потенціал особистості; особистісну готовність до управління професійними конфліктами; рішучість, рівень самооцінки, рівень впевненості в собі, терпіння, володіння собою, ініціативність, сміливість. Діяльнісний компонент включає сформовані вміння вирішення професійних завдань з управління конфліктами: завдання з діагностування конфліктної ситуації, з прогнозуванню конфліктів, з їх попередження та розв'язання. Саме завдяки управлінню професійними конфліктами забезпечується взаєморозуміння суб'єктів міжкультурної комунікації.

Полікультурні ціннісні орієнтації являють собою важливий компонент структури особистості, що відображає стійке прагнення особи до конструктивного опанування цінностями іншої культури в умовах культурного різноманіття суспільства та поведінковими моделями, що обумовлюють свідомий вибір та спрямовуються на реалізацію означених цінностей у щоденній соціально-професійній діяльності [3]. Структура полікультурних ціннісних орієнтацій містить: когнітивний компонент (проявляється в засвоєнні, використанні та трансляції знань про культуру країни, мова якої вивчається, що дозволяють кваліфіковано орієнтуватися в сфері іншомовної культури, розуміти мовленнєвий контекст, професійно здійснювати комунікацію з її представниками); афективний компонент (пов'язаний з проявами щирої зацікавленості, емпатійності і толерантності до суб'єктів іншої культури, готовністю до неагресивної взаємодії з ними); конативний компонент (відображає осмислення досвіду поведінки в мультикультурному середовищі, вміння відбирати поведінкові моделі, адекватні ситуації спілкування, дотримуватися загальноцивілізаційних норм етикету для побудови позитивних відносин з представниками іншої культури). Усі ці компоненти підлягають формуванню у майбутніх перекладачів.

Спільною рисою усіх окреслених досліджень є повна згода стосовно того, що прийняття до уваги морально-етичного компоненту особистісної складової при визначенні змісту навчання майбутніх перекладачів безумовно поліпшить його та створить сприятливу основу для подальшого його розвитку в процесі професійної діяльності. Для перевірки рівня сформованості у майбутніх перекладачів компонентів особистісної складової, ми розробили спеціальну анкету, в якій студентам пропонувалося відповісти на 20 запитань, що, у тому числі, стосувалися й морально-етичної сфери. Результати дослідження показали, що студенти погано ознайомлені з основами поведінки перекладача та питаннями професійної етики. Лише 7,7% респондентів відповіли, що перекладач не повинен переносити валізи, оскільки ця послуга не входить до сфе-

ри професійних обов'язків. Лише 52,3% студентів знають, зо під час банкету (на який перекладача запрошено для виконання своїх професійних обов'язків) не слід їсти, а тим паче пити спиртні напої разом з усіма. Проблеми викликала й ситуація, в якій під час зустрічі одна зі сторін вдалася до лайки по відношенню до іншої сторони. Лише 67,7% студентів усвідомлюють, що перекладачеві не слід детально перекладати лайливі слова, однак іншу сторону все ж слід поінформувати, що по відношенню до неї вжито лайку.

Отже, проведений аналіз літературних джерел дозволяє сформулювати висновки, які полягають у тому, що коло питань морально-етичного компоненту не обмежується суто необхідністю забезпечення відповідності тексту оригіналу текстові перекладу та певними загальними постулатами поведінки перекладача в різних ситуаціях перекладу. Морально-етичний компонент вміщує в собі дуже широкий спектр питань, володіння якими дозволить майбутньому перекладачеві якісніше виконувати свою професійну діяльність. Результати власного дослідження наочно засвідчили, що складові даного компоненту підлягають обов'язковому формуванню у майбутніх перекладачів.

**ЛІТЕРАТУРА**
**(REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)**


1. Алексеева И.С. Введение в переводоведение: [учеб. пособие для студ. филол. и лингв. факультетов высш. учеб. заведений] / Алексеева И.С. – СПб.: Филологический факультет СПбУ; М.: Академия, 2006. – 352 с.
*Alekseyeva I.S. Vvedeniye v perevodovedeniye: [ucheb. posobiye dlya stud. filol. i lingv. fakul'tetov vyssh. ucheb. zavedeniy] / Alekseyeva I.S. – SPb.: Filologicheskiy fakul'tet SPbU; M.: Akademiya, 2006. – 352 s. [Introduction to Translation Studies]*
2. Алешина А. И. Формирование межкультурной толерантности лингвистов-переводчиков: автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук: спец. 13.00.08 „Теория и методика профессионального образования" / А.И. Алешина. – Оренбург, 2010. – 23 с.
*Aleshina A. I. Formirovaniye mezhkul'turnoy tolerant-nosti lingvistov-perevodchikov: avtoref. dis. na soisk. uchen. step. kand. ped. nauk: spets. 13.00.08 „Teoriya i metodika professional'nogo obrazovaniya" / A.I. Aleshina. – Orenburg, 2010. – 23 s. [Formation of intercultural tolerance of linguists and interpreters .]*
3. Брагина А.Д. Формирование поликультурных ценностных ориентаций будущих переводчиков в условиях профессиональной подготовки: автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук: спец. 13.00.08 „Теория и методика профессионального образования" / А.Д. Брагина. – Ульяновск, 2011. – 27 с.
*Bragina A.D. Formirovaniye polikul'turnykh tsennostnykh oriyentatsiy budushchikh perevodchikov v usloviyakh professional'noy podgotovki: avtoref. dis. na soisk. uchen. step. kand. ped. nauk: spets. 13.00.08 „Teoriya i metodika professional'nogo obrazovaniya" / A.D. Bragina. – Ul'yanovsk, 2011. – 27 s. [Formation of multicultural value orientations in terms of future translators training]*
4. Бралатан В.П. Професійна етика: [Навч. посіб.] / В.П. Бралатан [та ін.]. – К.: Центр учбової літератури, 2011. – 252 с.
*Bralatan V.P. Profesíyna yetika: [Navch. posíb.] / V.P. Bralatan [ta ín.]. – K.: Tsentr uchbovoĭ líteraturi, 2011. – 252 s. [Professional Ethics]*
5. Иеронова И.Ю. Формирование профессионально-посреднической культуры будущего переводчика в культуросообразной среде университета: дис. …докт. пед. наук: 13.00.08 / Иеронова И.Ю. – Калининград, 2008. – 351 с.
*Iyeronova I.YU. Formirovaniye professional'no-posrednicheskoy kul'tury budushchego perevodchika v kul'-turosoobraznoy srede universiteta: dis. …dokt. ped. nauk: 13.00.08 / Iyeronova I.YU. – Kaliningrad, 2008. – 351 s. [Formation of professional mediation culture of the future interpreter in culture- medium university]*
6. Кодекс професійної етики [Е-ресурс]. – Режим доступу: http://www.uta.org.ua/code.
*Kodeks profesíynoĭ yetiki [E-sourse]. – Rezhim dostupu: http://www.uta.org.ua/code. [Code of Ethics]*
7. Миньяр-Белоручев Р.К. Как стать переводчиком? / Миньяр-Белоручев Р.К. – М.: Готика, 1999. – 176 с.
*Min'yar-Beloruchev R.K. Kak stat' perevodchikom? / Min'yar-Beloruchev R.K. – M.: Gotika, 1999. – 176 s. [How to become an interpreter?]*
8. Мирам Г.Э. Профессия: переводчик / Мирам Г.Э. – К.: Ника-Центр, 1999. – 160 с.
*Miram G.E. Professiya: perevodchik / Miram G.E. – K.: Nika-Tsentr, 1999. – 160 s. [Occupation: translator]*
9. Садовская Т.А. Формирование готовности переводчика к управлению профессиональными конфликтами: автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук: спец. 13.00.08 „Теория и методика профессионального образования" / Т.А. Садовская. – Калининград, 2011. – 24 с.
*Sadovskaya T.A. Formirovaniye gotovnosti perevodchika k upravleniyu professional'nymi konfliktami: avtoref. dis. na soisk. uchen. step. kand. ped. nauk: spets. 13.00.08 „Teoriya i metodika professional'nogo obrazovaniya" / T.A. Sadovskaya. – Kaliningrad, 2011. – 24 s. [Formation of translators readiness to manage the professional conflicts]*
10. Словарь философских терминов / под. научн. ред. проф. В.Г. Кузнецова. – М.: ИНФРА-М, 2005. – 731 с.
*Slovar' filosofskikh terminov / pod. nauchn. red. prof. V.G. Kuznetsova. – M.: INFRA-M, 2005. – 731 s. [Dictionary of philosophical terms.]*
11. Arrojo R. The ethics of translation in contemporary approaches to translator training / R. Arrojo // Training for the New Millenium: Pedagogies for translation and interpreting. – Amsterdam & Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 2005. – P. 225–245.
12. Baker M. Ethics in Interpreter & Translator Training: Critical Perspectives / M. Baker, C. Maier // The Interpreter and Translator Trainer. – 2011. – № 5(1). – P. 1-14.
13. Bell T. Personal Ethics and Language Services / T/ Bell // Multilingual. – 2010. – 21(8). – P. 41-43.


**Ольховская А.С. Морально-этический компонент личностной составляющей переводческой компетентности: методический аспект**

**Аннотация.** Статья посвящена анализу морально-этического компонента личностной составляющей переводческой компетентности и её содержательному наполнению. Описаны подходы к определению данного понятия и раскрыта его структура. Освещены новейшие тенденции к выделению круга проблем, которые рассматриваются в рамках данного компонента. Приведены результаты собственного исследования уровня владения студентами знаниями в области морально-этических принципов перевода, которые показали, что студенты плохо ознакомлены с основами поведения переводчика и вопросами переводческой этики. Так, лишь 7,7% респондентов ответили, что переводчик не обязан переносить багаж, поскольку эта услуга не входит в сферу его профессиональных обязанностей. Всего 52,3% студентов знают, что во время банкета (на который переводчик приглашен для выполнения своих профессиональных обязанностей) не стоит есть и тем

более пить спиртные напитки вместе со всеми, ведь это праздник совсем других людей, а для переводчика это – работа. Проблемы также вызвала ситуация, в которой во время встречи одна из сторон употребила ругательства по отношению к другой стороне. Только 67,7% студентов осознают, что переводчику не следует переводить бранные слова, но все же другой стороне следует обязательно сообщить, что другая сторона употребила ругательства. Делается вывод о необходимости включения составляющих данного компонента в структуру обучения будущих переводчиков.

***Ключевые слова:*** *морально-этический компонент, личностная составляющая, переводческая компетентность, формирование навыков и умений, будущие переводчики.*

**Olkhovska A.S. The Moral and Ethical Constituent of the Personal Component of Translation Competence: Methodological Aspect**

**Abstract.** The article is devoted to the analysis of the moral and ethical constituent of the personal component of translation competence. It describes the approaches to defining the notion and determining its structure. It enlightens the newest tendencies in determining the range of problems covered by this component. The article gives the results of the author's own research concerning the rate of knowledge of moral and ethical principles of translation/interpreting. A questionnaire administered to the five-year students showed that most of them have only a vague idea about most of the principles of the moral and ethical component. Thus, only 7.7% of respondents answered that an interpreter shouldn't carry any luggage even if he/she was asked to do so by the employer. Only 52.3% of respondents know that during the banquet (where the interpreter was invited to work) he/she is not allowed to eat and drink alcoholic drinks together with the guests as it's not the interpreter's holiday, it's his/her work. The students also do not know how to behave themselves in various situations that may arise during their work. For example, only 67.7% of students know that they shouldn't interpret abusive words in great detail, but should mention that the other party used them. The questionnaire shows the need for some pedagogical implications to cover the gap of knowledge of these important aspects in translators'/interpreters' education. Needless to say that further research is needed to find out the most appropriate ways of developing the corresponding teaching methodology.

***Keywords:*** *moral and ethical constituent, personal component, translation competence, skills and abilities formation, future translators/interpreters.*

***Пуглій В.В.*** [1]

## Застосування мультимедійних технологій у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи

[1] *Пуглій Володимир Вікторович, аспірант кафедри педагогіки*
*Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди*
*м. Переяслав-Хмельницький, Україна*

**Анотація.** У статті визначається сутність понять: "Технологія", "Педагогічна технологія", "Комп'ютерні технології навчання", "Сучасний урок", "Інформаційна культура" та їх риси. Обґрунтовується специфіка застосування мультимедійних технологій у процесі професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи. Важливим фактором є науково-технічний прогрес, який на даному етапі розвитку неможливий без мультимедійних технологій навчання. На сучасному етапі розвитку суспільства мультимедійні технології стали невід'ємною частиною життя людини. Розвиток педагогіки як науки характеризується не тільки інноваціями в галузі освіти, а паралельно з технічним розвитком відбувалося інтенсивне впровадження у навчальний процес мультимедійних технологій. Все це здійснюється з однією метою: підвищення ефективності навчального процесу в цілому й інновацій, які запроваджуються. Одним із головних завдань сьогодення є застосування мультимедійних технологій у процесі вивчення більшості навчальних предметів. Автор статті вважає, що основним видом використання мультимедійних засобів навчання є їх інтеграція в навчальний процес у виді цікавих, динамічних, ігрових форм. Учні початкових класів опановують інноватику та одночасно удосконалюють свої знання з певних навчальних предметів комп'ютерними засобами. Автор вважає, що впровадження мультимедійних технологій до освітнього простору є властивістю гармонічного інтегрування різних видів інформації. Знання майбутнього вчителя початкової школи видів мультимедійних технологій дозволяє педагогічно обґрунтовано використовувати потужні дидактичні можливості мультимедіа у початковій ланці освіти, що дозволить глибше розвинути резерви дитини, дасть змогу вчителеві працювати творчо, ініціативно, з більшою професійною майстерністю.

***Ключові слова****: професійна підготовка майбутнього вчителя, вчитель початкової школи, у процесі застосування, мультимедійні технології, інформаційні технології, медіа-освітні технології.*

Актуальність проблеми полягає в тому, що сьогодні в умовах величезних змін у соціальному, економічному та політичному житті України постала проблема радикальної перебудови у сфері освіти та виховання, мета якої – формувати конкурентно здібну, творчу особистість, яка спроможна до самовизначення, до самореалізації та самовдосконалення. Тому навчання у сучасній школі має забезпечувати оптимальні передумови для самореалізації особистості школяра, розкриття усіх закладених у ній природних задатків, її здатності до свободи, відповідальності й творчості.

Важливим фактором, що визначає характер змін у системі освіти, є науково-технічний прогрес, який на певному етапі розвитку неможливий без комп'ютерних технологій. На сучасному етапі розвитку інформаційного суспільства мультимедійні технології є не просто необхідними, але й звичними засобами (рекламні монітори, автомобільні акустичні та навігаційні системи, домашні кінотеатри й кінопалаци). Оволодіння підростаючим поколінням навичками вільного користування засобами мультимедіа в побуті, почи-

наючи ще з раннього дитинства, стає дедалі звичним [1].

Спостереження за сучасними дітьми доводять, що учні початкової школи інтуїтивно розуміють правила користування мультимедійними технологіями для реалізації власних цілей. Легкість у використанні обумовлена сучасним дружнім інтерфейсом мультимедіа: наявність стандартних позначок, інтерактивної системи підказок, "штучного інтелекту" мультимедіа.

На сучасному етапі розвитку суспільства інформаційні технології стали невід'ємною частиною життя людини, вони перестали бути окремою обмеженою сферою економіки і бізнесу. Сьогодні вони виступають об'єднувальною основою для побудови світового інформаційного співтовариства, активно впливають на визначення вектора світового прогрессу [9].

У цих умовах кардинальних змін вимагає й система шкільної освіти. Впровадження інформаційно-комп'ютерних технологій у навчально-виховний процес у початковій школі є доцільним і перспективним. Технологія – це наука про способи розв'язання задач людства за допомогою технічних засобів. Педагогічна технологія – це науково обґрунтована педагогічна система, яка гарантує досягнення певної навчальної мети через чітко визначену послідовність дій, націлених на розв'язання проміжних цілей, наперед визначений кінцевий результат. Будь-яка педагогічна технологія - це інформаційна технологія, оскільки основу технологічного процесу навчання складає отримання і перетворення інформації. Більш вдалим терміном для технологій навчання, що використовують комп'ютер, є комп'ютерна технологія.

Комп'ютерні (нові інформаційні) технології навчання - це процес підготовки і передачі інформації, засобом здійснення яких є комп'ютер. Таким чином, інформаційно-комунікаційна технологія навчання (ІКТ) – це сукупність педагогічних методів і технічних засобів, направлених на реалізацію навчальної мети шляхом використання інформаційних технологій на основі комп'ютерних мереж, що максимально забезпечує ефективність навчального процесу. Інформаційні технології стають потужним багатофункціональним засобом навчання. Їх використання привчає учня жити в інформаційному середовищі, сприяє залученню школярів до інформаційної культури [9].

Об'єктом методики використання ІКТ у навчальному процесі початкової школи є процес навчання молодших школярів в умовах сучасних загальноосвітніх закладів.

Предметом методики використання ІКТ є педагогічні, санітарно-гігієнічні та технічні умови, за яких застосування ІКТ підвищує ефективність навчання.

Розвиток педагогіки як науки характеризується не тільки новаціями в галузі методів, способів та організаційних форм навчання. На різних етапах паралельно з технічним розвитком відбувалося інтенсивне впровадження у навчальний процес різноманітних засобів наочності, технічних засобів. Все це здійснювалося з однією метою: підвищення ефективності навчального процесу в цілому й інновацій, які запроваджуються.

Завдяки ж використанню ІКТ навчальне середовище можна доповнити відео, звуком, анімацією. Усе це здійснює значний вплив на емоційну сферу молодшого школяра, сприяючи підвищенню пізнавальної активності, підвищенню інтересу до предмета та навчання взагалі, активізації навчальної діяльності учнів. Тим більше, що молодші школярі уже готові до роботи з ІКТ: вони знають, що таке комп'ютер, у більшості випадків уміють ним користуватися, у них відсутній психологічний бар'єр: діти не бояться, що зламається машина, не вистачить знань упоратися з нею тощо. Однак, машина без людського фактору залишається розумною іграшкою. Сьогодні вже очевидно, що викладач який веде зайняття за допомогою мультимедійного проектора, електронної дошки та комп'ютера, використовує на уроці та під час підготовки до нього ресурси Інтернет, має якісні переваги перед колегою який користується "крейдяною технологією". Виховання учнів в школі має бути спрямоване на розвиток людини сучасного інформаційного суспільства, і школа має вчити користуватись необмеженим джерелом інформації – Інтернетом, та принаймні, спробувати навчити дитину відрізняти що є добре і корисне від злого.

*Сучасний урок* – це поєднання традиційних технологій та нових інформаційних джерел, які передбачають використання теле- та радіомовлення, періодики, архівних матеріалів, ресурсів мережі Інтернет тощо. Це використання додаткового матеріалу, який можна знайти для різних категорій учнів і для різного рівня підготовки.

Активний розвиток та впровадження інформаційних технологій у різні сфери життя, в тому числі в освіту, ставить перед школою завдання формування *інформаційної культури* сучасних школярів. Комп'ютерні технології – це потужний інструмент для одержання дитиною найрізноманітнішої інформації, ефективний засіб підвищення інтересу до навчання, а також мотивації, наочності, науковості тощо. Необхідно враховувати, що до школи приходять нові покоління дітей, які живуть в інформаційному, динамічному, емоційно напруженому середовищі.

Запровадження інформаційно-комунікаційних технологій у початковій ланці – це не данина моді, а необхідність сьогодення, оскільки більшість дітей ознайомлюються з комп'ютером набагато раніше, ніж це їм може запропонувати школа. У доповідній записці колегії Міністерства освіти і науки України "Про підсумки переходу початкової школи на новий зміст та структуру навчання» вказано на необхідність посилення практичного спрямування навчального процесу у навчальних програмах та підручниках через урізноманітнення видів діяльності учнів, добору і поєднання методів навчання так, щоб засвоєння змісту було активним, усвідомленим, достатньо емоційним.

Одним із головних завдань початкової школи є застосування ІКТ у процесі вивчення більшості навчальних предметів у рамках програми. Основним видом використання комп'ютерно-орієнтованих засобів навчання є їх органічна інтеграція в певні уроки.

У цікавій, динамічній, ігровій формі учні молодших класів опановують комп'ютерні засоби та одночасно удосконалюють свої знання з певних навчальних предметів, розвивають пам'ять, просторову уяву, логічне мислення, творчі здібності.

Підґрунтям впровадження мультимедійних технологій до освітнього простору є властивість мультимедіа – гармонійне інтегрування різних видів інформації. За рахунок інтенсифікації сприйняття школярами навчального матеріалу стає можливим залучити школярів до процесу пізнання як суб'єктів навчальної діяльності. Разом з тим, впровадження мультимедійних технологій в практику початкового навчання й досі залишається на дискутивно-експериментальному рівні.

У сучасних науково-педагогічних джерелах акцентується увага на високому потенціалі мультимедійних ресурсів (Н. Савченко, О. Шликова та ін.). Зокрема, у роботах Ю. Казакова, Л. Шевченко розкрито педагогічні умови застосування медіа-освіти в процесі професійної підготовки майбутніх учителів [7]. Окремі аспекти використання інформаційних технологій у практиці початкового навчання досліджувались в працях О. Суховірського, В. Шакотько, О. Шиман та ін. Крім того, на сьогодні набуто певний практичний досвід використання мультимедіа у початковій ланці навчання (Ю.Громова, І.Мураль, Л. Югова та ін.), який свідчить про невпинний інтерес педагогів-практиків до пошуку шляхів ефективного використання мультимедіа [3].

Застосовуючи мультимедійні презентації на уроках потрібно враховувати психофізіологічні закономірності сприйняття дітьми інформації з екрану комп'ютера, телевізора, проекційного екрану. Робота з візуальною інформацією, яка подається з екрану, має свої особливості, оскільки при тривалій роботі викликає стомлення, зниження гостроти зору. Особливо складною для людського зору є робота з текстами.

Щоб створити урок з використанням мультимедійних технологій, перш за все необхідно визначити відповідність навчальній, виховній та розвивальній меті уроку, продумати доцільність та раціональність використання комп'ютера при вивченні певної теми, визначити навчальні ситуації, коли створена презентація сприятиме більш глибокому засвоєнню матеріалу.

Конструюючи мультимедійний урок, особливу увагу слід звертати на добір матеріалу. Важливо, щоб інформація була чіткою, доступною, пізнавальною, цікавою для учнів. Також необхідно включати завдання практичного спрямування, що дають змогу дітям безпосередньо працювати з комп'ютером. Головне завдання вчителя початкових класів – навчити дитину вчитися, самостійно здобувати знання. Якщо дитина в сім'ї користується телевізором, комп'ютером, а прийшовши до школи, бачить лише вчителя, нерухому дошку і таблицю, то інтерес до навчання зникне з перших же днів. Тому необхідно використовувати можливості комп'ютера у підготовці та проведенні уроків. Класна кімната має бути оснащена сучасною технікою, а саме ноутбук, екран. Доцільно використовувати низку навчальних комп'ютерних програм із різних предметів, де пояснення нового матеріалу діти чують не від учителя, а від казкових персонажів. Так, наприклад, уроки математики дітям подають у цікавій ігровій формі Равлик та Сонечко. Учні із захопленням слухають, про що їм розповідають герої уроку. Це стимулює роботу вихованців, заохочує до праці. З уроками образотворчого мистецтва дітей ознайомлюють Пані фарба та Олівець. Діти разом із персонажами уроку вчаться працювати з палітрою кольорів, спостерігають за поетапним виконанням того чи іншого малюнка. Приємно бачити, коли дитячі оченята переповнюються радістю від задоволення. В електронному підручнику з трудового навчання живуть дизайнери Сонячний Зайчик, Синя Крапелька та Червона Іскорка. Ці герої подорожують із дітьми впродовж усіх уроків, допомагають виконувати завдання. Цінну і пізнавальну інформацію містить у собі електронний матеріал до уроків природознавства. Цікаві розповіді супроводжуються відповідними зображеннями, що дає змогу учням на тільки почути матеріал, а й побачити. Усі навчальні комп'ютерні програми – цікаві й доступні для дітей, викликають у них позитивні емоції. А без емоційної культури не може бути справжньої освіти. Без емоцій немає мислення. [4, 5]

Знання вчителем початкової школи видів мультимедійних технологій дозволяє педагогічно обґрунтовано використовувати потужні дидактичні можливості мультимедіа, глибше розвинути резерви дитини, дасть змогу вчителеві працювати творчо, ініціативно, з більшою професійною майстерністю [2].

Впровадження мультимедіа в освіту піднімає навчання на якісно новий рівень за рахунок використання в мультимедіа-ресурсах різних способів подання інформації. Вищі навчальні заклади передусім мають формувати творчого вчителя, який може зацікавити учнів, застосовувати мультимедійні засоби навчання (МЗН) для пробудження інтересу учнів, активності в навчанні. Специфікою навчання молодших школярів є візуалізація навчального матеріалу, а одним з найбільш ефективних способів забезпечення її – наочно-образний підхід за допомогою МЗН.

Підготовка фахівців, зокрема вчителів початкових класів, які володіють новітніми мультимедійними технологіями, є необхідною умовою для підвищення рівня знань суспільства загалом, так як сам класовод закладає основи знань людини.

Процес підготовки вчителів початкових класів із застосуванням мультимедійних технологій у вищих навчальних закладах висвітлюють у своїх працях В. Андрієвська, В. Імбер, Н. Оліфіренко, О. Суховірський, В. Шакотько, О. Шиман та ін. Однак, як свідчать дослідження, переважна кількість учителів початкової школи не готова використовувати ІКТ, мультимедійні технології у своїй професійній діяльності, зокрема готувати й проводити уроки з комп'ютерною підтримкою [1].

Втім теоретичний аналіз проблеми навчання мультимедіа майбутніх учителів свідчить про недостатню її розробленість, особливо в царині наукового вивчення і впровадження досвіду зарубіжних країн, передусім досвіду сусідніх держав, зокрема Польщі. До освітньої практики Польщі зверталися дослідники: Я. Гречка (особливості державно-громадського управління освітою в Польщі), А. Каплун (розвиток професійної школи сільськогосподарського профілю у Польщі в 1960-90-х роках), І. Ковчина (реформування польської загальної середньої і педагогічної освіти у 80-90-х роках XX ст.), К. Крашевскі (наукові основи техніки як складова загальної освіти у початковій школі Польщі), Я. Морітз (система професійної підготовки вчителя і шляхи її оптимізації в умовах ро-

звитку сучасної освіти в Польщі), В. Ханенко (проблема гуманізації виховання в контексті розвитку польської педагогіки міжвоєнного періоду), Л. Юрчук (стан і тенденції розвитку системи післядипломної педагогічної освіти у Польщі) та ін. [3]

Окремого дослідження потребує проблема підготовки майбутніх учителів початкових класів засобами мультимедійних технологій у вищих навчальних закладах України на тлі досвіду зарубіжних країн, зокрема Польщі. Підготовці майбутніх учителів початкових класів у Польщі приділяли увагу такі вчені: К. Крашевскі, В. Оконь, І. Пижик, В. Потенґа та інші, в Україні – Н. Бібік, О. Біда, В. Бондар, О. Комар, Л. Коваль, Н. Кічук, І. Пальшкова, В. Радул, О. Савченко, Л. Хомич, І. Шапошнікова та ін.

Польські вчені активно працюють над пошуком оптимальних шляхів удосконалення системи підготовки вчителів початкових класів у вищих навчальних закладах. Одним із них польські дослідники вбачають удосконалення педагогічної освіти у формуванні професійної компетенції майбутніх учителів початкових класів, надаючи перевагу реалізації найефективнішим концепціям та моделям підготовки вчительських кадрів у сучасних умовах. Україна потребує інтенсивного розвитку процесу інформатизації системи освіти. Нагальним для вітчизняної освіти є впровадження в навчальний процес середньої та вищої школи нових мультимедійних технологій, без яких неможливий науково-технічний прогрес. Як бачимо, підготовка вчителя початкових класів засобами мультимедійних технологій є доволі актуальним питанням. Зауважимо, що Польща випереджає Україну за багатьма показниками успішного розв'язання цієї проблеми.

Професійна підготовка майбутнього вчителя початкових класів базується на філософії освіти, теорії педагогічних систем, теорії особистості та її діяльності, теорії інформації, дидактичних теоріях презентації наукових знань. Основним положенням концепції підготовки майбутнього вчителя є організована відповідним чином творча інформаційна діяльність студентів з використанням мультимедійних технологій спрямовується на створення професійно та особистісно значущих інформаційних продуктів, є основою зростання професіоналізму вчителя початкових класів, який працює в умовах мультимедійних технологій [2].

Зміст і методику професійної підготовки вчителя початкових класів необхідно орієнтувати на відповідність потребам мультимедійних технологій, запит на ринку праці на фахівців з високим рівнем знання мультимедійних технологій, динамічну структуру й творчий характер педагогічної діяльності, виховання мотивації до творчої інформаційної діяльності, неперервної освіти та постійного самовдосконалення використовуючи мультимедійних технології.

Аналіз наукової літератури дає можливість зробити такі висновки: готовність учителя початкових класів до застосування інформаційних технологій – інтегрована властивість особистості педагога, в якій органічно поєднуються професійні якості й інформаційна культура, складовими якої є комп'ютерна грамотність й інформаційно-комунікаційна компетентність [6, 8].

Взагалі, є необхідність створити цілісну модель підготовки вчителя початкових класів до розроблення й застосування інформаційно-комп'ютерних технологій у вивченні всіх дисциплін у початковій школі; розробити й апробувати комплексні комп'ютерні програми формування мовної, мовленнєвої і комунікативної компетентностей молодших школярів; розробити теоретико-практичні засади взаємозв'язаного навчання усного і писемного мовлення молодших школярів із використанням мультимедійних технологій навчання; створити мультимедійні підручники, посібники (за участі студентів), зорієнтовані на вдосконалення процесу викладання лінгвістичних і лінгводидактичних дисциплін у вищій школі.

Готовність майбутніх учителів до впровадження медіа-освітніх технологій у професійній діяльності залежить від психологічної та навчальної підготовленості студентів, яка передбачає усвідомлення студентами необхідності оволодіння системою знань для впровадження медіа-освітніх технологій; психологічну готовність до інноваційного виду навчання; бажання застосовувати новітні засоби навчання на заняттях у ВНЗ, уроках у загальноосвітніх навчальних закладах; належний рівень інформаційних знань [7].

Із метою стимулювання студентів до оволодіння системою знань необхідних для впровадження медіа-освітніх технологій у професійну діяльність планується впровадження технологій під час викладання педагогічних дисциплін (сучасних педагогічних технологій, сучасних виховних систем і технологій, загальної педагогіки та основ корекційної педагогіки), формуючи тим самим медіа-освітньо-навчальне середовище.

Оволодіння засобами медіа-освітньої візуалізації навчального матеріалу передбачає знання студентами методики викладання предметів шкільного курсу із застосуванням медіа-освітніх технологій, уміння створювати власні медіатексти навчального призначення, оволодіння знаннями й уміннями застосування технічних засобів, комп'ютерних та Інтернет-технологій. Передбачається врахування педагогом вікових, психологічних, індивідуальних особливостей учнів та студентів під час навчання із застосуванням медіа-освітніх технологій [7].

Впровадження медіа-освітніх технологій у процес професійної підготовки майбутніх учителів − нагальна потреба часу, розвитку інформаційного суспільства. Система педагогічних умов застосування медіа-освітніх технологій у професійної підготовки майбутніх учителів передбачає визначення вимог до рівня знань, умінь, навичок медіа-освітньої проблематики студентами педагогічних вузів, введення ключових понять медіа-освіти у зміст дисциплін інформаційного, педагогічного та психологічного спрямування; формування критичного відношення аудиторії до програм телебачення та радіомовлення; інформації сайтів мережі Інтернет; мотивації студентів до засвоєння знань у галузі медіа-освіти, вивчення проблеми впровадження медіа-освітніх технологій у навчальні курси педагогічних та суспільних дисциплін, введення спецсемінарів та факультативів медіа-освітньої спрямованості; підготовка навчально-методичного забезпечення та методичних рекомендацій щодо застосування медіа-освітніх технологій у професійній підготовці майбутніх учителів.

**ЛІТЕРАТУРА**
**(REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)**

1. Андрієвська В.М. Мультимедійні технології у початковій ланці освіти [Е-ресурс] - http://www.nbuv.gov.ua/ejournals/ITZN/em16/content/10avmeol.htm

*Andrievska V.M. Multimediyni tehnologii u pochatkoviy lanci osviti [Multimedia technology in elementary education link]*

2. Андрієвська В.М. Проектування дидактичних ситуацій у навчанні молодших школярів з використанням комп'ютера: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук.: 13.00.09 "Теорія навчання" / В.М.Андрієвська. – Харків, 2009. – 20 с.

*Andrievska V.M. Proektuvannya didaktichnih situaciy u navchanni molodshih shkolyariv z vikoristannyam komputera [Designing teaching situations in teaching primary school children using the computer]: avtoref. dis. na zdobuttya nauk.stupenya kand.ped.nauk.: 13.00.09 "Teoriya navchannya" // V.M.Andrievska. – Kharkiv, 2009. – 20 s.*

3. Гавриш І.В. Закономірності та принципи процесу формування готовності майбутніх учителів до інноваційної професійної діяльності // Дійсність та перспективи розвитку сучасної освіти України: Зб. наук. пр. – Харків: Стиль-Іздат, 2005. – С. 61-74.

*Gavrish I.V. Zakonomirnosti ta principi procesu formuvannya gotovnosti maybutnih uchiteliv do innovaciynoi profesiynoi diyalnosti [Laws and principles of the formation of future teachers for innovative professional] // Diyalnist ta perspektivi rozvitku suchasnoi osviti Ukraini: Zb. nauk.pr/ - Kharkiv: Stil-Izdat, 2005. – s.61-74/*

4. Дементієвська Н.П., Морзе Н.В. Комп'ютерні технології для розвитку учнів та вчителів // Інформаційні технології і засоби навчання: Зб. наук. праць / За ред. В.Ю. Бикова, Ю.О. Жука / Інститут засобів навчання АПН України. –К.: Атіка, 2005. – 272 с.

*Dementievska N.P., Morze N.V. Komputerni technologii dlya rozvitku uchniv ta vchiteliv [Computer technology for the development of students and teachers] // Informaciyni technologii i zasobi navchannya: Zb. nauk.pr/ Za red. V.Y. Bikova, Y.O.Jyka / Institut zasobiv navchannya APN Ukraini/ - K.: Atika, 2005. – 272 s.*

5. Дементієвська Н.П., Морзе Н.В. Як можна комп'ютерні технології використати для розвитку учнів та вчителів // Актуальні проблеми психології: Психологічна теорія і технологія навчання / За ред. С.Д. Максименка, М.Л. Смульсон. – К.: Міленіум, 2005. -Т. 8, вип. 1. – 238 с.

*Dementievska N.P., Morze N.V. Yak mozhna komputerni technologii vikoristati dlya rozvitku uchniv ta vchiteliv [How can I use computer technology to develop students and teachers] // Atualni problemi psihologii: Psihologichna teoriya I tehnologiya navchsnnya / Za red. S.D. Maksimenka, M.L. Smulson. – K.: Milenium, 2005. – T. 8, vip.1. – 238 s.*

6. Імбер В.І. Педагогічні умови застосування мультимедійних засобів навчання у підготовці майбутнього вчителя початкових класів: дис... канд. пед. наук/ В.І. Імбер. — К., 2008. — 204 с.

*Imber V.I. Pedagogichni umovi zastosuvannya multimediynih zasobiv navchannya u pidgotovci maybutnogo vchitelya pochatkovih klasiv [Pedagogical conditions of multimedia learning tools to prepare future teachers of primary school]: dis… kand.ped.nauk/ V.I. Imber. – K, 2008. – 204 s.*

7. Казаков Ю.М. Педагогічні умови застосування медіаосвіти у професійній підготовці майбутніх учителів/ Ю.М. Казаков. — Луганськ, 2007. — 213 с.

*Kazakov Y.M. Pedagogichni umovi zastosuvannya media-osviti u profesiyniy pidgotovci maybutnih uchiteliv [Pedagogical conditions of use of media education in the training of future teachers] / Y.M. Kazakov. – Lugansk, 2007. – 213 s.*

8. Костікова І.І. Сучасні методологічні підходи професійної підготовки вчителя засобами інформаційно-комунікаційних технологій // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту. - 2008. - No8.- С. 79-83.

*Kostikova I.I. Suchasni metodologichni pidhodi profesiynoi pidgotovki vchitelya zasobami informaciyno-komunikaciynih tehnologiy [Current methodological approaches of training teachers by means of information and communication technologies] / Pedagogika, psihologiya ta medico-biologichni problemi fizichnogo vihovannya i sportu. – 2008. - №8. – s. 79-83.*

9. Левшин М. Інформаційні технології –з першого класу / М. Левшин // Вища освіта України. –2002. –No1. –С.58–64.

*Levshin M. Informaciyni tehnologii – z pershogo klasu [Information Technology, with first class] / M. Levshin // Visha osvita Ukraini. – 202. - No1. – s.58-64.*

**Puglii V.V. The use of multimedia technologies in the process professional training of future primary school teacher**

**Abstract**. The substance of concepts: "Technology", "Educational Technology", "Computer technologies studies", "Modern lesson", "Information Culture" and their features are defined in the article. The peculiarity application of multimedia technologies in training of future primary school teachers is based. The scientific and technological progress is an important factor, which is impossible without of multimedia technologies studies. At the present stage of social development of multimedia technologies has become an integral part of human life. The development of pedagogy as a science is characterized not only innovation in education, and parallel with the technical development the intensive implementation of multimedia technologies were happened in the educational process. All this is done with one purpose: increasing totally of effectiveness of the educational process and innovations that are introduced. Today one of the main problems is the use of multimedia technologies in the study of the most subjects. It is the author's opinion of the article that the main kind use of multimedia means of studies is their integration into the educational process in the form of interesting, dynamic, playing forms. The pupils of primary school master of innovation and simultaneously perfect their knowledge of certain subjects by computer means. The author believes that the introduction of multimedia technologies to educational space is a property of the harmonious integration of different kinds of information. The knowledge of kind multimedia technologies by the future primary school teacher allows pedagogically substantiate to use didactic possibility of multimedia in primary education that will permit better to develop of a child and a teacher will be able to work creatively, initiative, with more professional mastery.

***Keywords:*** *professional training of future teacher, primary school teacher, in the process use, multimedia technologies, information technologies, media-educational technologies.*

**Пуглий В.В. Применение мультимедийных технологий в процессе профессиональной подготовки будущего учителя начальной школы**

**Аннотация**. В статье определяется сущность следующих понятий: технология, педагогическая технология, компьютерные технологии обучения, современный урок, информационная культура – и их черты. Обосновывается специфика мультимедийных технологий в процессе профессиональной подготовки будущего учителя начальной школы. Важным фактором является научно-технический прогресс, который на данном этапе развития невозможен без мультимедийных технологий обучения, которые уже стали неотъемлемой частью жизни человека. Параллельно с техническим развитием происходит интен-

сивное внедрение в учебный процесс мультимедийных технологий. Все это осуществляется с одной целью: повышение эффективности учебного процесса в целом и инноваций, которые вводятся. Одной из главных задач сегодня является применение мультимедийных технологий в процессе изучения большинства учебных предметов. Автор статьи считает, что основным видом использования мультимедийных средств обучения является их интеграция в учебный процесс в виде интересных, динамичных, игровых форм. Ученики начальных классов овладевают инноватикой и одновременно совершенствуют свои знания по определенным учебным предметам компьютерными средствами. Автор считает, что внедрение мультимедийных технологий в образовательное пространство является свойством гармоничного интегрирования различных видов информации. Знание будущим учителем начальной школы видов мультимедийных технологий позволит педагогически обоснованно использовать мощные дидактические возможности мультимедиа в начальном звене образования, глубже развить резервы ребенка, поможет учителю работать творчески, инициативно, с большим профессиональным мастерством.

***Ключевые слова:*** *профессиональная подготовка будущего учителя, учитель начальной школы, процесс применения, мультимедийные технологии, информационные технологии, медиа-образовательные технологии.*

***Сахарнюк О.М.*** [1]***, Смольнікова А.В.*** [2]

## Вивчення іноземної мови засобами інформаційно-комунікативних технологій

[1] *Сахарнюк Олена Миколаївна, викладач іноземних мов*
[2] *Смольнікова Анастасія Володимирівна, викладач іноземних мов*
*Миколаївський коледж культури і мистецтв, м. Миколаїв, Україна*

**Анотація**. У статті розглядаються основні характеристики та використання інформаційно-комунікативних технологій, їх роль у формуванні іншомовного мовлення на занятті. Застосування нових інформаційних технологій в освіті – один із засобів підготовки студентів у сучасних умовах з урахуванням завдань майбутнього.

***Ключові слова:*** *комп'ютери, комп'ютерні програми, навчальний процес, інтерактивна технологія навчання, технологія, методика, інформаційно-комунікаційні технології.*

У сучасному світі використання інформаційно-комунікативних Інтернет-технологій у навчанні стає все більш актуальним, оскільки економічний і соціальний розвиток країни поступово робить Інтернет повсякденною реальністю для школярів, студентів та викладачів, а інформативно-комунікаційні технології (ІКТ) створюють нове глобальне середовище. У цьому середовищі майбутньому поколінню належить не лише спілкуватись, а й будувати професійні та особисті стосунки, позиціонувати свої інтереси та презентувати себе. І від того, наскільки їм це вдасться, залежатиме їх особисте благополуччя й професійний успіх. Саме тому останнім часом великого значення надають інформатизації системи освіти. У зв'язку з тим, у процесі навчання іноземної мови метою освіти, окрім розвитку іншомовної комунікативної компетенції, є розвиток інформаційної компетенції. Це дозволяє студентам не лише знаходити необхідний матеріал у мережі Інтернет, а й створювати інформаційні ресурси та обмінюватись ними.

Сьогодні розробляється методика вивчення іноземних мов з використанням ресурсів Інтернету. Існують прихильники ідеї вивчення іноземної мови лише за допомогою зазначеної мережі, без традиційної роботи з підручником. Проте більшість викладачів надають перевагу використанню Інтернету паралельно з традиційними засобами навчання, інтегруючи його в навчальний процес [3].

Величезна довідково-інформаційна система може бути використана як джерело додаткових матеріалів для вивчення мови. За допомогою можливостей мережі принципи вивчення іноземної мови змінюються: користувач Інтернету отримує актуальну і автентичну інформацію [7].

І. В. Терехова виділяє такі можливості використання інформаційних технологій у навчальному процесі:

– негайний зворотний зв'язок між користувачами ІКТ;

– архівне зберігання великих обсягів інформації з можливостями їх передачі;

– автоматичний переклад за допомогою комп'ютерних перекладачів;

– автоматичний переклад за допомогою комп'ютерних словників;

– автоматичне реферування й анотування матеріалів. [2]

Сучасний розвиток мережі Інтернет характеризується появою та поширенням соціальних сервісів і служб, націлених на спілкування між людьми (blog, wiki, subcast, twitter, youtube, bookmarks тощо). З огляду на це на сучасному етапі технологічного розвитку суспільства Інтернет-спілкування є не додатковим, а окремим повноцінним видом людського спілкування. У такому контексті рівень сформованості іншомовної комунікативної компетенції студентів буде визначатися не лише вмінням спілкуватись іноземною мовою за особистої присутності учасників спілкування, а й умінням обмінюватись інформацією через будь-які сервіси та служби мережі Інтернет.

Однак, робота студентів з Інтернет-ресурсами має бути спланована методично грамотно, адже одна лише наявність доступу до них ніяк не гарантує швидкої та якісної освіти. Тому постає гостра необхідність у розробці нових методик навчання іноземної мови на основі навчальних Інтернет-ресурсів та соціальних сервісів, які були б націлені на формування та розвиток:

– аспектів іншомовної комунікативної компетенції;

– інформативної компетенції (критичне ставлення до поширюваної інформації, розвиток комунікативних когнітивних умінь здійснювати пошуки та відбір відомостей, проводити узагальнення, класифікацію, аналіз і синтез отриманої інформації);

– комунікативних умінь обговорювати результати роботи з ресурсами мережі Інтернет;

– уміння використовувати ресурси мережі Інтернет для освіти і самоосвіти з метою ознайомлення з культурно–історичною спадщиною різних країн і народів, а також бути представниками рідної культури, країни, міста;

– уміння використовувати ресурси мережі Інтернет і сервіси для задоволення своїх інформаційних та освітніх інтересів та потреб. [1]

У дидактичному плані мережа Інтернет включає, щонайменше, два основні компоненти: форми телекомунікації та інформаційні ресурси.

До форм телекомунікації належать електронна пошта, чат, форуми, ICQ, відео-, веб-конференції, а також соціальні сервіси.

Інформаційні ресурси мережі Інтернет містять текстовий, аудіо та відео матеріал за різноманітною тематикою різними мовами. Однак, для того, щоб студенти не загубились у безлічі інформації різного змісту та якості, а найбільш продуктивно використовували їх для своїх освітніх і професійних потреб, постала необхідність у розробці спеціальних навчальних Інтернет-ресурсів, націлених на навчання студентів працювати з ресурсами всесвітньої мережі.

Інтегроване користування Інтернет-ресурсами, на відміну від розробки звичних планів заняття, передбачає прогресивну структуру вступу, завдання, Інтернет-ресурсів, процесу й результату. Це можна розглядати як колективний вид діяльності, де група поділяється за різними ролями й точками зору для пошуку інформації для того, щоб мати можливість представити результат досліджень у вигляді презентації або ж публікації, де б розглядали обрану тему чи завдання.

Як комунікаційний інструмент Інтернет розширює процес дистанційного навчання. Різноманітні комунікативні можливості, від e-mail-груп до чатів, забезпечують контекст взаємодії на таких сайтах для викладачів при обговоренні можливих проектів, а для студентів під час виконання проектів.

Хоча проекти Інтернет-спілкування звичайно передбачають доволі прості й легкі тексти для вивчення і соціальної взаємодії, навіть вони можуть забезпечити фокус для складніших і різноманітніших режимів навчальної діяльності за підтримки інформаційних технологій. Їх функція полягає в тому, щоб стимулювати участь студента у процесі навчання та сфокусувати їх у напрямі прикладного навчання.

Така структура навчальної розробки значно відрізняється від тієї, яка асоціюється з формальним плануванням заняття, хоча останній може бути використано для доповнення першого. Специфічне навчальне завдання (тобто вузька концепція навчальної діяльності) – підготувати план на кілька занять. І навпаки проект є таким навчальним фокусом, який здатен забезпечити організаційну структуру для серії занять й окремих, хоча й пов’язаних поміж собою діяльностей.

Стосовно електронної пошти, треба сказати, що її головне призначення – швидке й дешеве спілкування з усім світом (друзі за листуванням) – сприяє автономному навчанню, розвиваючи навички читання і писання. Інші приємні способи навчитися писати із включенням e-mail – груповий твір або гра на виправлення помилок. Фактично використання електронної пошти можна адаптувати до застосування майже будь-якого виду мовної діяльності.

Схема підготовки може бути приблизно такою: вибір теми – веб-дослідження – презентація теми. Завдання студентам слід давати заздалегідь, з тим, щоб наступного заняття вони мали можливість представити свої доповіді, звіти, презентації та організувати дискусію. Завдання можна ускладнити додатковим граматичним чи лексичним матеріалом – залежно від рівня підготовки студентів.

Активний та ефективний розвиток комунікативних навичок буде відбуватися лише за умов створення ситуацій практичного використання мови як засобу міжкультурного пізнання та взаємодії [6].

Основні технології, що існують у кіберпросторі, які можна активно використовувати в процесі навчання іноземної мови, переводячи їх у розряд засобів навчання і виховання, можна поділити на дві групи: 1) засоби синхронної комунікації і 2) засоби асинхронної комунікації.[8]

Засоби синхронної комунікації – це Інтернет-засоби, що дозволяють спілкуватися в режимі реального часу (чат, відеочат і аудіочат). Прикладами засобів, що надають можливість синхронного спілкування за допомогою чату і голосового зв'язку є Skype і Yahoo Messenger, ICQ. Користувачі Skype мають можливість встановити миттєвий голосовий зв'язок або відео-зв'язок з абонентом, що знаходиться в будь-якій точці земної кулі, або спілкуватися за допомогою письмового чату. Існує також можливість організувати конференцію, так званий груповий чат.

Хоча зазначені засоби Інтернет-комунікації з'явилися порівняно недавно, у світовій практиці викладання англійської мови вже накопичений певний досвід їх використання в навчальному процесі. Так Дафна Гонзалес, професор університету Саймона Болівара в Каракасі (Венесуела) виділяє п'ять видів педагогічного чату:

– чат на вільну тему (free topic chat), основне завдання якого –практика говоріння, аудіювання і письма мовою, що вивчається;

– чат, спрямований на вирішення певної навчального завдання (collaborative task–oriented chat);

– чат–семінар або чат–презентація (academic seminar or presentation chat);

– чат, спрямований на відпрацювання певного матеріалу або дії (practice chat), наприклад, чат–інтерв'ю;

– оцінний чат (evaluation chat), спрямований на контроль і оцінку ступеня засвоєння того або іншого матеріалу [9].

Засоби асинхронної комунікації – це Інтернет-засоби, що дозволяють обмінюватися інформацією із затримкою в часі (форуми, електронна і аудіо пошта, сайти, блоги).

Блог – це сторінка сайту, представлена у вигляді журналу-щоденника або календаря, в якому інформація розташовується в хронологічній послідовності.

Ерон Кемпбелл виділяє 3 типи блогів, які використовуються у викладанні мовних дисциплін: the tutor blog (підтримується викладачем), the class blog (підтримується спільними зусиллями викладача і студентів), the learner blog (підтримується студентом індивідуально).

В вищих закладах освіти популярності набуває інший метод навчання іноземних мов за допомогою Інтернету – метод Інтернет-проектів. Сам метод проектів був розроблений американським педагогом В. Кілпатріком у 20-ті рр. XX століття. Основна мета методу проектів – надання студентам можливості самостійного надбання знань у процесі вирішення практичних завдань і проблем, які потребують інтеграції знань із різноманітних предметних сфер. Викладачу в проекті відводиться роль координатора, експерта, додаткового джерела інформації. Особлива увага в рамках цього методу приділяється телекомунікаційним проектам [5].

Під навчальним телекомунікаційним проектом розуміють спільну навчально-пізнавальну, творчу діяльність студентів-партнерів, організовану на основі комп'ютерних телекомунікацій, що мають загальну проблему, мету, узгоджені методи, способи діяльності, спрямовані на досягнення загального результату. Специфіка таких міжнародних проектів полягає в тому, що вони, у більшості своїй, міжпредметні, оскільки обговорення ведеться англійською мовою. Відповідно, створюється мовне середовище та умови для формування потреби у використанні іноземної мови як засобу реального спілкування в процесі міжкультурної взаємодії.

Найсучаснішим методом навчання є навчання за допомогою веб-квестів. Веб-квести розробляються для максимальної інтеграції Інтернету в різні навчальні дисципліни на різних рівнях навчання. Вони можуть охоплювати окрему проблему або тему навчальної дисципліни або бути міжпредметними.

Під час роботи студенти читають, аналізують і синтезують інформацію, використовуючи всесвітню мережу Інтернет. Веб-квести були винайдені в Державному Університеті в Сан Дієго в 1995. Згідно з оригінальною публікацією Б. Доджа веб-квест – "орієнтована запитом діяльність, у якій деяка або вся інформація, з якою працюють студенти забезпечується ресурсами Інтернет, при якій також можливий відеоконференцзв'язок" [4]. Розрізняють два типи веб-квестів: для короткочасної (мета: поглиблення знань і їх інтеграція; розраховані на одне–три заняття) і тривалої роботи (мета: поглиблення і перетворення знань студентів; розраховані на тривалий термін – на семестр або навчальний рік). По суті, веб-квести є мініпроектами, чітко структурованими та чітко вмотивованими.

Проведення Інтернет-проектів дає можливість практично використовувати здобуті знання в реальних життєвих ситуаціях, сприяє розвитку комунікативних умінь і навичок студентів.

Існує два види проектів, планування, проведення і результати яких відрізняються один від одного: WWW-проекти і e-mail-проекти.

WWW-проекти розраховані на те, що студенти отримують завдання, для виконання якого їм необхідно знайти інформацію в Інтернеті і представити потім результати свого пошуку. Тема проекту може відповідати темі підручника або бути незалежною від неї. У будь-якому випадку вона має бути цікавою для студентів.

Для проведення проекту викладачеві необхідно підготуватися: сформулювати групи, визначити часові рамки проекту, продумати, які матеріали, крім Інтернету, можуть бути використані студентами, знайти необхідні посилання тощо.

Комунікацію електронною поштою краще за все проводити за допомогою e-mail-проектів. Успішним проект може бути в тому випадку, якщо він правильно спланований, має цікаву тему і відповідає рівню знань студентів.

Зазвичай, e-mail-проекти проводяться за участю двох чи декількох груп студентів із різних країн, для яких мова, яка використовується, є іноземною, а не рідною. У проведенні e-mail-проектів дуже важливим є етап планування: пошук партнерів, обговорення теми, обумовлення часових рамок, прогнозування результатів.

Перевагою e-mail-проектів є те, що комунікація іноземною мовою відбувається з реальними партнерами. Студентам важливо, що тексти створюються не для викладача з метою продемонструвати свої знання та отримати оцінку, а для партнерів-однолітків з метою передачі цікавої інформації чи обговорення актуальної проблеми. Це сприяє розширенню мовної компетенції студентів і підвищенню мотивації вивчення іноземної мови [3].

Використання комп’ютерних програм у навчальному процесі дає змогу найбільш повно реалізувати принцип особистісно-орієнтованого навчання. Індивідуалізація процесу навчання здійснюється завдяки великому потенціалу комп’ютерних засобів щодо адаптації до потреб кожного студента. Стає можливим враховувати не лише вікові особливості та рівень підготовленості студентів, але й індивідуальні психологічні характеристики кожного студента. Принцип індивідуалізації в комп’ютеризованому навчальному процесі з іноземної мови забезпечується такими факторами:

- можливістю вибору індивідуального темпу роботи;
- індивідуальний способом керування навчальною діяльністю, застосування різних за ступенем складності завдань з можливістю переходу до більш складних чи навпаки більш простих варіантів роботи з програмою залежно від успішності;
- наданням індивідуального набору засобів підтримки навчання (довідники, підказки, ключі);
- адаптацією форми навчального матеріалу до індивідуальних особливостей сприйняття інформації конкретним студентом.

За допомогою сучасних комп’ютерних програм студенти відчувають справжнє занурення в живу мову, отримують безліч можливостей для вивчення та

запам'ятовування нових слів і мовних зворотів, а також для розвитку мовленнєвих навичок.

Ключовими цілями інтеграції інформаційних технологій до системи вивчення іноземних мов є впровадження ефективного дослідження і спілкування, а також професійного й особистого розвитку і студентів, і викладачів; забезпечення зв'язків між аудиторною роботою і реальним життям; досягнення балансу між оволодінням фактичними знаннями і практичним навичками та вміннями й узагалі якнайширше прищеплення студентам навичок ефективного навчання і креативного мислення.

**ЛІТЕРАТУРА**
**(REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)**

1. Коваленко Ю.А. Використання інформаційних технологій у навчанні іноземних мов. / Ю. А. Коваленко // Іноземні мови. – 1999. – № 4. – с. 37–41.
*Kovalenko A. Vykorystanna informatsiinych tekhnologii u navchanni inozemnych mov [The Use of Informational Technologies in Teaching Foreign Languages] / A. Kovalenko // Inozemni movy. – 1999. – № 4. – S. 37–41.*
2. Кузнєцова О.М. Використання комп'ютерних технологій на заняттях з іноземної мови [Е-ресурс] / О.М. Кузнєцова. – 2011. – Режим доступу: http://www.rusnauka.com/30_NIEK_2011/Pedagogica/5_96146.doc.htm
*Kuznetsov A. Vykorystanna kompyuternych tekhnologii na zanattach z inozemnoi movy [The Usage of Computer Technology at the Foreign Language Lesson] [E-source] / A. Kuznetsov. – 2011. – Access mode: http://www.rusnauka.com/30_NIEK_2011/Pedagogica/5_96146.doc.htm*
3. Подопригорова Л.А. Использование Интернета в обучении иностранным языкам / Л.А. Подопригорова // Иностранные языки в школе. – 2003. – № 5. – С.25–31.
*Podopryhorova L.A Ispolzovanie interneta v obuchenii inostrannym yazykam [Using Internet in Teaching Foreign Languages] / L.A Podopryhorova // Inostrannye yazyki v shkole. – 2003. – № 5. – S. 25–31.*
4. Полат Є.С. Метод проектов на уроках иностранного языка [Е-ресурс] / Є.С. Полат. – Режим доступу: http://www.ioso.ru/distant/library/publication/iaproj.htm
*Polat E.S. Metod proektov na urokach inostrannogo yazyka [Project Method on English lesson] [E-source] / E.S. Polat.*
5. Полат Є. С. Типология телекоммуникационных проектов [Е.-ресурс] / Є.С. Полат.– Режим доступу: http://www.ioso.ru/distant/library/publication/types.htm
*Polat E. Tipologia telekommunikatsionnych proektov [Telecommunication projects typology] [E-source] / E.S. Polat.*
6. Стрикун О.С. Навчання іноземній мові шляхом використання мультимедійних технологій [Е-ресурс] / О.С. Стрикун. – Режим доступу: http://www.rusnauka.com/14.NTP_2007/Pedagogica/21872.doc.htm
*Strykun O. S. Navchanna inozemnii movi shlakhom vykorystanna multymediinych tekhnologii [Teaching Foreign Language through Using Multimedia Technologies] [E-source]*
7. Токменко О. Інформаційні технології у викладанні іноземних мов: сьогодні і скрізь віки допомогу / О. Токмен-ко // Іноземні мови в навчальних закладах. – 2006. – № 2. – С. 98–100.
*Tokmenko O. Informatsiini tekhnologii u vykladanni inozemnych mov [Information Technologies in Teaching Foreign Languages: Helping Today and Ever] / O. Tokmenko // Inozemni movy v navchalnykh zakladach. – 2006. – № 2. – S.98–100.*
8. Черній Г.В. Інформаційно-комунікаційні технології в навчанні іноземних мов [Е. ресурс] / Г.В. Черній. – Режим доступу: http://intkonf.org/cherniy-gv-informatsiyno-komunikatsiyni-tehnologiyi-v-navchanni-inozemnih-mov/
*Chernyi H. V. Informatsiino-komunikatsiini tekhnologii v navchanni inozemnych mov [Informational and Communicative Technologies in Studying Foreign Languages] [Electronic resource] / H.V. Czernyi.*
9. Яценко Ю.С. Интеграция информационно-коммуникационных технологий в процесс обучения иностранным языкам [Е-ресурс] / Ю.С. Яценко. – Преподаватель высшей школы в XXI веке. Международная научно-практическая Интернет-конференция. – 30 марта 2007 г. –Режим доступу до статті: http://www.t21.rgups.ru/doc/5/21.doc
*Yatsenko Y.S. Integratsia informatsionno-kommunikatsionnych tekhnologii v protsess obuchenia inostrannym yazykam [Integration of Informational and Communicative Technologies into the process of Teaching Foreign Languages] [E-source] / Y. S. Yatsenko. – Prepodavatel vyshei shkoly v XXI veke. Mezhdunarodnaia nauhno-rakticheskaia Internet-konferentsia. – March 30, 2007.*

**Sakharnyuk O., Smolnikova A. Studying Foreign Language with the Help of Informational and Communicative Technologies**

**Abstract.** The article deals with the usage of informational and communicative technologies, their role in teaching students at foreign language lessons. Information technologies is one of the modern means in education. The article highlights different communicative methods and technologies.

***Keywords:*** *computers, computer programs, educational process, interactive educational technology, technology, method system, informational and communicative technologies.*

**Сахарнюк А., Смольникова А. Изучение иностранного языка средствами информационно-коммуникативных технологий**

**Аннотация**. В статье рассматриваются основные характеристики и использование информационно-коммуникативных технологий, их роль в формировании иноязычной речи. Применение новых информационных технологий в образовании – один из способов подготовки студентов в современных условиях с расчетом задач будущего.

***Ключевые слова:*** *компьютеры, компьютерные программы, обучающий процесс, интерактивная технология обучения, технология, методика, информационно-коммуникационные технологии.*

***Савченко Е.В.***[1]

# Формирование базовых профессиональных компетенций инженеров при изучении фундаментальных дисциплин

[1] *Савченко Елизавета Викторовна, преподаватель кафедры прикладной физики и нанофизики Севастопольский национальный университет ядерной энергии и промышленности, г. Севастополь, Украина*

**Аннотация**. В статье рассматривается формирование профессиональной компетентности инженера во время изучения фундаментальных дисциплин на примере курса общей физики. Проанализированы этапы деятельности инженера при решении производственных задач и поставлены им в соответствие этапы решения физической задачи. Рассмотрена структура профессиональной компетентности инженера, определены базовые компетенции, которыми необходимо овладеть студенту при изучении фундаментальных дисциплин. Рассмотрены методы и этапы решения учебной физической задачи с точки зрения компетентностного подхода.

***Ключевые слова:*** *инженерное образование, компетентность, компетенции, базовые компетенции, фундаментальные дисциплины, решение задач*

В связи с увеличением масштаба задач, решаемых инженерами, происходит кардинальное изменение инженерной деятельности в целом, меняются и приобретают новый смысл содержание, цели и функции инженерного труда. Задачи, решаемые инженерами в ходе профессиональной деятельности, определяют функции инженера, требующие наличия у выпускников вуза определенных качеств. Для осуществления инженерной деятельности не достаточно изучения только специальных дисциплин, основные профессиональные качества и умения вырабатываются у будущих выпускников вузов непрерывно, начиная с изучения дисциплин естественно-научного цикла. Поскольку при изучении специальных дисциплин, будущие инженеры получают, в основном, необходимый для профессиональной деятельности специальные знания, а такие умения, как самостоятельный поиск и усвоение информации, способность анализировать, синтезировать, логически мыслить, обосновывать и доказывать свои профессиональные решения на научном уровне вырабатываются преподавателями при изучении фундаментальных дисциплин.

Проблемам совершенствования инженерного образования Украины посвящено большое количество работ, которые охватывают и обосновывают различные аспекты повышения качества подготовки специалистов: теоретико-методологические, гуманистические и культурологические аспекты философии формирования нового поколения специалистов (В.П. Андрущенко, С.И. Гессен, И.А. Зязюн); теории педагогических систем, системного анализа педагогического процесса высшей школы: (Ю.К. Бабанский, Г.О. Балл, Б.С. Гершунский); профессиональную подготовку специалистов в высшей школе (А.М. Алексюк, С.У. Гончаренко, В.К. Сидоренко); теории инновационных и информационных технологий обучения (А.О. Андрущук, М.И. Жалдак, С.О. Заславская); основные положения профессиональной деятельности инженера и его подготовки (С.Ф. Артюх, А.Т. Ашеров, Н.О. Брюханова); психолого-педагогическим аспектам инженерной деятельности (Е.О. Климов, В.О. Моляко, К.К. Платонов).

Целью данной статьи является определение базовых профессиональных компетенций инженера на основе анализа этапов инженерной деятельности и анализ процесса формирования профессиональной компетентности инженера при изучении фундаментальных дисциплин (на примере практических занятий по курсу общей физики).

Как правило, инженерная деятельность осуществляется последовательно. В результате анализа работ различных исследователей [1-4] нами получена обобщенная схема этапов деятельности инженера, которая состоит из мотивационного, аналитического, теоретического, экспериментального, практического и, вновь, аналитического этапов (анализа полученных результатов). Мотивационный этап предшествует возникновению самой идеи. Далее происходит всесторонне исследование и изучение проблемы, концентрация внимания на определенной части проблемы, в результате этого инженер способен конкретизировать условие решаемой творческой задачи и разработать общую схему ее решения. Точная формулировка новой разработки происходит в процессе теоретического анализа идеи новой конструкции или применения старой конструкции по-новому, после чего возможно составление теоретического описания разработки. В течение экспериментального этапа происходит первичное моделирование разработки, а так же экспериментальное подтверждение разработки в лабораторных условиях. В ходе осуществления практического этапа инженерной деятельности изобретение обосновывается с точки зрения практики и экономики, использования в производстве, составляется полное описание системы, рабочие чертежи, технические условия, перечень деталей и т.д. Далее осуществляются непосредственно производство, распределение, сбыт, потребление разработки. В результате всего процесса с инженерной точки зрения целесообразно повторить аналитический этап с точки зрения возможных доработок, усовершенствований и т.д., что создает предпосылки для возникновения новых изобретений и разработок.

Для оптимального осуществления всех этапов деятельности инженеру, прежде всего, необходимо быть компетентным, конкурентноспособным специалистом. Джон Равен дает следующее определение: компетентность – специфическая способность, необходимая для эффективного выполнения конкретного действия в конкретной предметной области и включающая узкоспециальные знания, особого рода предметные навыки, способы мышления, а также понимание ответственности за свои действия. Компетенции – совокупность взаимозависимых качеств личности (знание, умение, навыки, способы деятельности), необхо-

димые для качественной производительной деятельности. Основываясь на анализе работ ученых [2-4] можно разделить понятия специальные и базовые компетенции: специальные компетенции – умения и навыки, качества личности, которые связаны с областью профессиональной деятельности; базовые компетенции – группа компетенций, характерная для определенной профессии, которая основывается на интеллектуальных, коммуникативных, эмоциональных и волевых качествах человека. В результате исследований образовательного процесса с точки зрения классического и компетентностного подходов одновременно были определены базовые и специальные компетенции, необходимые будущему инженеру, (см схему 1).

**Схема 1.** Профессиональная компетентность инженера

Базовые профессиональные компетенции формируются у студентов на начальных курсах обучения, специальные - на старших курсах во время изучения специальных дисциплин. Поэтому основой, необходимой для успешного обучения на 3-5 курсах и дальнейшей трудовой деятельности является обязательной овладение базовыми компетенциями при изучении фундаментальных дисциплин. Среди всех дисциплин естественнонаучного цикла общая физика является наилучшей базой для формирования базовых профессиональных компетенций, поскольку преподаватели могут использовать весь спектр форм и методов обучения. Основным видом деятельности на практических занятиях является решение задач.

Таблица 1.

**Методы решения физической задачи с точки зрения компетентностного подхода**

| Метод решения физических задач | Умения, навыки, операции, формируемые с помощью данного метода | Базовые профессиональные компетенции и уровень их сформированности | |
|---|---|---|---|
| Метод проб и ошибок | Краткая запись условия<br>Выполнение чертежа<br>Элементарный анализ условия<br>Математическая запись закона, уравнения<br>Вычисления<br>Проверка размерности<br>Анализ ответа | Коммуникативная<br>Операционная<br>Математическая<br>Аналитическая<br>Графическая<br>Рефлексивная | **Низкий** |
| Алгоритмический метод | Анализ структуры задачи<br>Выделение этапов решения задачи<br>Установление связей между объектами<br>Выбор алгоритма | Когнитивная<br>Операционная<br>Информационная<br>Математическая<br>Аналитическая<br>Познавательная<br>Графическая<br>Рефлексивная | **Средний** |
| Метод предписаний | Обобщение алгоритмов<br>Обобщение теоретических знаний<br>Обобщение и умение выбрать операции по решению задач<br>Умение обосновать выбор определенного алгоритма | Коммуникативная<br>Организаторская<br>Креативная<br>Когнитивная<br>Операционная<br>Информационная<br>Математическая<br>Аналитическая<br>Познавательная<br>Графическая<br>Рефлексивная | **Высокий** |
| Эвристический метод | Трансформация<br>Моделирование<br>Самостоятельное составление задач<br>Обобщение умений и навыков<br>Использование метода упрощения<br>Прогнозирование результата действий<br>Перенос известных методов на новую задачную ситуацию<br>Самостоятельное составление алгоритмов | | |
| Поисковый метод | Планирование деятельности по решению творческой задачи<br>Умение работать как индивидуально, так и в коллективе<br>Способность самостоятельно получать теоретические знания<br>Развитие творческих способностей | | |

Физическая задача – это ситуация, требующая от учащихся мыслительных и практических действий на основе законов и методов физики. Направленных на овладение знаниями по физике, умениями применять их на практике и развитие мышления. Решение задачи – сложное динамическое понятие, имеющее определенную структуру. Характер ее определяется различными факторами: целью процесса, содержанием пре-

образуемых ситуаций, имеющимися методами решения, взаимообусловленностью содержания задач и средств решения. Существует большое многообразие методов решения учебной физической задачи. Выбирая определенные методы, преподаватель может формировать соответствующие знания, умения, навыки, а, следовательно, и базовые профессиональные компетенции, достигая при этом необходимого уровня сформированности. В таблице 1 представлена классификация методов решения физической задачи с точки зрения компетентностного подхода.

Анализ этапов деятельности инженера показал, что решение производственных задач во время будущей трудовой деятельности инженеров можно поставить в соответствие с этапами решения учебной физической задачи. Таким образом, при проведении практических занятий по курсу общей физики преподаватель может формировать у студентов определенные базовые компетенции, а так же оценить уровень их сформированности, опираясь на результаты решения задач, удачно или неудачно пройденные отдельные этапы, а так же ошибки, которые допускают студенты. Знание базовых компетенций, которые необходимо сформировать на каждом этапе решения поможет преподавателю оптимально подобрать задачи для проведения практических занятий.

На основе рассмоpенных этапов инженерной деятельности, а так же общих методов решения физических задач с точки зрения компетентностного подхода нами были определены базовые профессиональные компетенции, которые преподаватель может формировать на каждом этапе решения задачи, результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2.

**Этапы деятельности инженера. Компетентностный подход**

| | **Этапы деятельности инженера (этапы решения задачи)** | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| **Базовые компетенции инженера** | Мотивационный | Аналитический | Теоретический | Экспери-ментальный | Практический | Анализ ответа и решения |
| Коммуникативная | + | + | | + | | + |
| Нравственно-социальная | + | | | + | | |
| Организаторская | + | | | | | |
| Креативная | | | | + | + | + |
| Когнитивная | | + | + | | + | + |
| Операционная | | + | + | + | + | |
| Информационная | | + | | + | + | |
| Математическая | | | | | + | |
| Аналитическая | | + | + | | + | |
| Познавательная | + | + | + | + | | + |
| Графическая | | + | + | + | | |
| Рефлексивная | | + | + | + | + | + |

В результате анализа методов решения физических задач с точки зрения компетентностного подхода нами были разработаны обобщенные методы решения задач, основанные на методе предписаний. Использование данных методов позволяет достичь высокого уровня сформированности базовых профессиональных компетенций за счет простоты использования как преподавателями, так и студентами на практических занятиях и в ходе самостоятельной работы. Данный метод заключается в пошаговом разбиении решения задачи на отдельные составляющие (к которым даются указания алгоритмического типа) для формирования определенных базовых компетенций. Пример решения задачи из раздела “Молекулярная физика” приведен ниже.

***Пример 1*** *При адиабатическом сжатии 1 кмоль сероводорода его давление увеличилось в 2 раза. Определить конечные параметры газа, если до сжатия он занимал объем 0,3м$^3$ при температуре 27$^0$С.*

| *Дано:* | *Си:* |
|---|---|
| *HS* | |
| *ν=1 кмоль* | *1·10$^3$моль* |
| $p_2 = 2p_1$ | |
| $V_1 = 0{,}3м^3$ | |
| $t_1 = 27^0 C$ | *300К* |
| *Найти:* | |
| $V_2$ - ? $t_2$ - ? | |

***1. Анализ***

*Один газ* → *См. 1.*

↓

$m = const$ → *См. 1.1.*

↓

*адиабатный процесс* → *См. 1.1.2.*

***2. Решение***

1. Определить процесс (процессы), происходящий с газом.

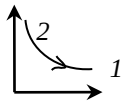
Адиабатический процесс.

2. На рисунке отметить начальное и конечное состояние газа для каждого процесса:

2. a) разными индексами 1 и 2 отметить параметры, которые меняются;

2. b) параметры, которые не меняются отметить без индексов или с одинаковыми индексами.

$p_1 \; V_1$ $T_1 \; \nu$ ⇨ $p_2 \; V_2$ $T_2 \; \nu$




3. Построить график процесса в системе координат *(p,V)*.

4. Записать уравнения, соответствующие каждому изопроцессу:

$$p_1V_1^{\gamma} = p_2V_2^{\gamma}, \; T_1V_1^{\gamma-1} = T_2V_2^{\gamma-1},$$

$$T_1^{\gamma}p_1^{1-\gamma} = T_2^{\gamma}p_2^{1-\gamma}.$$

4. a) для адиабатного процесса выбрать уравнение, содержащее наибольшее число известных величин,

определить число степеней свободы $i$;

Даны давления и объем,

Поэтому $p_1V_1^{\gamma} = p_2V_2^{\gamma}$,

$i = 5$, $\gamma = \frac{i+2}{i} = \frac{5+2}{5} = 1{,}4.$

5. Убедиться, что получена замкнутая система уравнений или одно уравнение с одной неизвестной:

да) решать уравнения, как замкнутую систему; $\left(\frac{V_2}{V_1}\right)^{\gamma} = \frac{p_1}{p_2}$,

нет) для каждого состояния газа записать уравнение Менделеева-Клапейрона

Уравнения, содержищиеся в «Дано» и в п.4 составляют замкнутую систему.

$$\frac{V_2}{V_1} = \left(\frac{p_1}{p_2}\right)^{\frac{1}{\gamma}}, V_2 = V_1\left(\frac{p_1}{p_2}\right)^{\frac{1}{\gamma}}.$$

$$p_1V_1 = \nu RT_1, \; p_1 = \frac{\nu RT_1}{V_1},$$

$$p_2 = 2p_1, \; p_1 = \frac{2\nu RT_1}{V_1}.$$

***3. Проверка размерности и вычисления***

$$[V_2] = м^3 \cdot \left(\frac{Па}{Па}\right)^{\frac{1}{\gamma}} = м^3 \cdot 1 = м^3,$$

$$[p_2] = \frac{моль \cdot \frac{Дж}{моль \cdot К} \cdot К}{м^3} = \frac{Дж}{м^3} = \frac{Н \cdot м}{м^3} = \frac{Н}{м^2} = Па.$$

$$V_2 = 0{,}3 \cdot \left(\frac{1}{2}\right)^{\frac{1}{1{,}4}} = 0{,}18 м^3,$$

$$p_2 = \frac{2 \cdot 1 \cdot 10^3 \cdot 8{,}31 \cdot 3004{,}3 \cdot 10^{-3}}{0{,}3} = 1{,}7 \cdot 10^7 \, Па.$$

*Ответ:* конечные параметры газа: объем $V_2 = 0{,}18 м^3$, давление $p_2 = 1{,}7 \cdot 10^7 \, Па.$

Таким образом, можно сделать вывод, что предварительный анализ преподавателем форм и методов проведения занятий по фундаментальным дисциплинам с точки зрения компетентностного подхода необходим для достижения обучающей и профессиональной целей учебного процесса.

**ЛИТЕРАТУРА**
**(REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)**

1. Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. Кризисы профессионального становления личности / Э.Ф. Зеер // Психологический журнал. – 2003. – 2003. – №6. –С. 35-44.
*Zeyer E.F., Symanyuk E.E. Krizisy professional'nogo stanovleniya lichnosti [The crises of professional growth] // Psikhologicheskiy zhurnal. – 2003. – 2003. – №6. –S. 35-44.*
2. Зимняя И.А. Компетентностный подход. Каково его место в системе современных подходов к проблемам образования? / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня., 2006. - №8. – С.56-59.
*Zimnyaya I.A. Kompetentnostnyy podkhod. Kakovo yego mesto v sisteme sovremennykh podkhodov k problemam obrazovaniya? [The competence approach. What is its place in the modern approaches to education?] // Vyssheye obrazovaniye segodnya., 2006. - №8. – S.56-59.*
3. Петрук В.А. Психологічна і фахова підготовка майбутнього спеціаліста / В.А. Петрук // Вища освіта України. – 2002. - №1. – С.53-57.
*Petruk V.A. Psikhologíchna í fakhova pídgotovka maybutn'ogo spetsíalísta [Psychological training future specialists]// Vishcha osvíta Ukraïni. – 2002. - №1. – S.53-57.*
4. Формирование творческой личности будущего инженера / Под ред. А.Я. Савельева. – М.: НИИВО, 1993. – 295с.
*Formirovaniye tvorcheskoy lichnosti budushchego inzhenera [Formation of the creative personality of the future engineer]/ Pod red. A.YA. Savel'yeva. – M.: NIIVO, 1993. – 295s.*

**Savchenko E.V. Formation of basic professional skills of engineers in the study of basic science**

**Abstract**. This article discusses the formation of the professional competence of an engineer while exploring the fundamental disciplines as an example of general physics. The stages of the engineer in solving production problems and put them in the appropriate stages of the solutions of the physical problem. The structure of the professional competence of the engineer, identified core competencies that students need to master in the study of basic science. The methods and stages of learning solutions of the physical problem from the point of view of the competence approach.

***Keywords***:*Engineering education, competence, competence, basic competence, basic science, problem solving*

***Сахно В.С.*** [1]

# Літературна освіта учнів 5-6-тих класів в умовах сучасної української школи

[1] *Сахно Віра Степанівна, аспірант*
*Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди, м. Харків, Україна*

**Анотація.** У статті розглядається літературна освіта учнів 5-6-тих класів в умовах сучасної української школи. Досліджується проблема наступності між початковою та основною школою, виявлено особливості, головні аспекти цього процесу. Визначено перспективні шляхи формування літературної обізнаності учнів десяти-дванадцяти років.

***Ключові слова:*** *літературна освіта, проблема наступності, методика викладання, читацька компетентність, основна школа.*

**Вступ.** Динамічний розвиток сучасного суспільства вимагає від шкільної освіти виховання самостійних, глибоко мислячих особистостей, здатних навчатися протягом усього життя. Державний стандарт базової і повної середньої освіти, Концепція літературної освіти (наказ Міністерства освіти і науки України від 26.01.2011 р. № 58), програми з шкільних навчальних дисциплін передбачають створення умов для самоствердження і самореалізації кожного учня, розвиток індивідуальних якостей кожної дитини, формування чіткої національної свідомості, непорушної патріотичної позиції, поваги до української мови та культури, глибокого розуміння ментальності нашого народу. Перед шкільною освітою сьогодення стоїть багато завдань: кожна ланка освітнього процесу повинна забезпечувати підвищення рівня знань кожного учня, збагачувати внутрішній світ, формувати моральні та етичні якості.

Проблема літературної освіти школярів – одна із найважливіших у межах сучасної педагогічної науки, бо пов'язана вона із духовним розвитком особистості, рівнем культурної освіченості громадян України. Реформування літературної освіти учнів середніх закладів освіти потребує аналізу теоретичних і практичних елементів методичної науки, корекцію у постановці освітнього процесу в школі. Одним із найвагоміших питань проблеми літературної освіти учнів 5-6-тих класів є проблема наступності із початковою школою. Процес переходу від молодшого школяра до учня середньої школи — багатоступеневий етап, що включає тісну співпрацю обох ланок шкільної освіти, нерозривний зв′язок у складанні навчальних програм, умінні педагогів, з одного боку, підготувати своїх вихованців до безболісного переходу від першого до другого етапу навчання, забезпечити відповідну підготовчу базу, а з другого — допомогти якнайшвидше адаптуватися до нових умов навчання, виділити пріоритетні напрями співпраці з учнями.

Проблема наступності освіти має давню історію, і пов′язана вона з іменами основоположників педагогічної науки: Я. Коменського, Й. Песталоцці, К. Ушинського. У класичному творі ″Велика дидактика″ Я. Коменський наголошував: ″Уся сукупність навчальних занять повинна ретельно розподілятися відповідно до навчальних класів, так, щоб попереднє завжди відкривало дорогу наступному. З великою точністю повинен розподілятися навчальний час, щоб кожному року, місяцю, дню, годині, відповідала своя робота″ [5, с. 257]. Швейцарський педагог-гуманіст Й. Песталоцці стверджував, що у навчанні повинна здійснюватися: ″безперервність, сувора послідовність, при якій нові знання, набуті учнями, були б додатком до попередніх″ [8, с. 27]. Відомий педагог К. Ушинський зазначав: ″Порядок і систематичність мають бути в знаннях учнів, у всій організації навчального процесу″ [13, с. 18]. Історія методичної науки ХХ-початку ХХІ-го століття, зокрема проблема літературної освіти і наступності освітнього процесу, пов′язане з роботами Л. Бєлєнької, О. Джежелей, А. Ємець, Л. Іванової Г. Коваль, Р. Мовчан, Н. Молдавської, О. Никифорової, М. Рибникової, Т. Рижкової, О. Савченко, М. Снєжневської, І. Тихомирової, Т. Яценко. Таким чином, проблема наступності кожної освітньої ланки школярів протягом століть перебувала у полі зору класиків дидактичної науки і відомих дослідників. У своєму дослідженні ми аналізуємо набутий досвід, визначаємо основні проблеми перехідного етапу та пропонуємо шляхи для підвищення рівня літературної освіти школярів.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Існуюча джерельна база з проблеми наступності та перспективності літературної освіти школярів представлена різними науковими підходами. На думку дослідниці Л. Горгош, суть принципу наступності полягає в ″змістовому двосторонньому зв′язку, який передбачає, з одного боку, врахування тих вимог, що ставитимуться до учнів на наступному етапі навчання, а з іншого – опору педагога на вже досягнутий школярами рівень розвитку″ [2, с. 395]. Науковець О. Чепка дає таке визначення поняттю наступність: ″Наступність як педагогічна категорія є взаємозв′язком різних етапів розвитку, сутність якого полягає у відновленні і збереженні на новому етапі елементів та характеристик попередніх″ [15, с. 152]. Таким чином, дотримання принципу наступності в період переходу із початкової школи до середньої, є запорукою успішної адаптації до нових умов навчання. Не менш важливим для учнів початкової школи є забезпечення високого рівня знань з предмету ″Літературне читання″. Науковець Л. Ша-бельникова наголошує: ″Набутий у початковій школі літературний досвід дає змогу узагальнити знання та естетичні враження, підвести їх до відчуття того чи іншого твору, формувати здатність визначити характери художніх образів, виражених словом″ [16, с. 83]. Продовжуючи досвід вивчення літератури в початковій ланці освіти, основна школа повинна поглиблювати вже набуті знання, формувати нові уміння, розширювати читацький кругозір, сприяти становленню високоінтелігентних особистостей. Дослідниця Т. Яцен-ко наголошує: ″Сучасна шкільна літературна освіта орієнтована на розвиток літературної компетентності учнів, що передбачає інтегрова-

ний вияв їхніх сформованих основних читацьких компетенцій: осмислене сприйняття змісту, тематики та проблематики художнього твору, здатність самостійно аналізувати та оцінювати прочитане, виявляти авторську позицію, сприймати художній твір як мистецьке явище, оптимально використовувати здобуті на уроках літератури знання в нових навчальних та життєвих ситуаціях″ [17, с. 28].

Науковці і дослідники наголошують на необхідності дотримання принципу наступності між освітніми ланками процесу навчання, що включає чітке дотримання норм переходу від початкової до середньої школи, врахування розумових особливостей учнів десяти-дванадцяти років. Не менш важливим для вчителів-словесників є підвищення рівня літературної освіти серед школярів, що включає формування в учнів сприйняття художнього твору як мистецького явища, вивчення кращих зразків творчості українських та зарубіжних письменників, ознайомлення з основними літературознавчими поняттями, удосконалення вміння аналізувати і коректно обґрунтовувати свій погляд на проблему літературного твору, розвивати мотивацію до прочитання художніх текстів.

**Мета** статті полягає у дослідженні проблеми наступності між початковою та середньою школою, особливостей реалізації цих принципів в межах навчального процесу, координації освітньої підготовки школярів.

**Матеріали і методи.** Сучасна українська школа – середовище, в якому функціонує використання традиційних та інноваційних методів і прийомів навчання. Реалії сучасного динамічного розвитку суспільства вимагають реформування у постановці освітнього процесу в шкільних закладах освіти, нових підходів у вирішенні проблем стосовно підготовки учнів. Але класичні, перевірені часом методи навчання безсумнівно необхідні, адже лише спираючись на досвід попередників, зберігаючи та примножуючи загальновизнані норми, можна досягти позитивних результатів. Літературна освіта учнів, проблема наступності із початковою школою є однією із найбільш актуальних проблем сьогодення, що безпосередньо пов′язана з формуванням духовного світу дитини. Концепція розвитку сучасного освітнього процесу – це філологічний напрям сучасного шкільного навчання, що охоплює мовну, мовленнєву та літературну освіту, яка забезпечує підвищення рівня знань з дисциплін гуманітарного циклу [4, с. 7].

Досліджуючи проблему літературної освіти учнів п′ятих-шостих класів, перш за все виділяємо ключові завдання методики навчання початкової та середньої школи. Класик української педагогіки В. Сухомлинський у зразковому творі ″Сто порад учителю″ зазначав: ″Серед багатьох важливих завдань, що стоять перед початковою школою, на першому місці – навчити дітей навчатися″ [11, с. 29]. Таким чином, привчити молодших школярів до постійного, систематичного опанування знаннями є запорукою динамічного освітнього зростання протягом навчання в основній школі, формування важливих учнівських умінь і навичок, становлення думаючої і самостійної особистості. Одним із пріоритетних завдань для вчителя, котрий працює в початковій школі, є навчити дітей читати так ″щоб діти уміли читаючи думати і думати читаючи″ [11, с. 29], набути відповідний для молодшого шкільного віку читацький кругозір, тобто забезпечити освітню базу для подальшого навчання. Відома дослідниця М. Рибникова зазначала: ″Завдання уроків літературного читання – показати мову художнього твору як вияв ідеї, як носія почуттів та думок письменника. Задача полягає не в тому, щоб відшукати в тексті, що читають. потрібні для уроку дієприслівники, а в тому, щоб навчити живо розуміти зміст, виражений таким же живим потоком слів [9, с. 39]. Для педагога, який працює з п′ятикласниками, потрібно поглибити навичку читання, але одночасно розвинути здатність розуміти і осмислювати прочитане, ″виховати талановитого читача″ [3, с. 5]. На думку педагога П. Каптєрева ″Завдання середньої школи полягає у вихованні розуму, залученні до серйозної і зосередженої роботи, рівномірному розвитку розумових здібностей″ [14, с. 335]. Закріплення набутого у початковій школі навчального досвіду, підвищення інтелектуального потенціалу, тренування важливих учнівських компетенцій (умінь читати і розуміти прочитане, застосовувати набуті знання у проблемній ситуації) – головні умови для успішного опанування знаннями у п′ятому класі.

Аналіз шкільних програм з курсів ″Літературне читання″ для початкової школи, ″Українська література″, ″Світова література″ для учнів п′ятих-шостих класів середньої школи, показав, що їхній зміст забезпечує високий рівень підготовки, ґрунтовне ознайомлення з національною та зарубіжною культурною спадщиною. Пояснювальні записки для програм першого і другого етапів навчання пояснюють мету, завдання, особливості змісту, загальний результат вивчення предметів літературного циклу. Важливим складником навчальних програм є наявність обов′язкового і варіативного компонентів. Для вивчення представлені теми і твори для неодмінного текстуального вивчення та варіативні, що дають можливість учителям обирати твори із обов′язкової тематики, знайомитися зі зразками сучасної літератури, проводити уроки позакласного читання [10, 12]. Програми з предметів літературного циклу для учнів початкової та основної школи характеризуються добором класичних та кращих творів дитячої літератури, враховують жанрово-стильову різноманітність та ідейно-виховний зміст, що відповідає віковим особливостям дітей десяти-дванадцяти років.

Відповідно до чинних програм шкільної освіти, розроблених для учнів, які вступають до п′ятого класу, повинні виконуватися такі завдання:

– виділена система літературознавчої підготовки, що є передумовою системного вивчення літератури в середній школі, попередньо ознайомлює молодших школярів з літературознавчими термінами і літературним процесом як частиною художньої культури;

– закладені основи системного вивчення літератури, що містить дедуктивний і критичний компоненти;

– формується коло читання, що охоплює твори різних родів і жанрів літературної спадщини, ознайомлює учнів із здобутками класичної і сучасної літератури, здобутками фольклорної творчості, дитячою періодикою, довідковою літературою;

– визначені параметри читацького кругозору, тобто виокремлено поняття ″читацька компетентність″, що поєднує у собі здатність оперувати отриманими знаннями, через уміння – належно використовувати набутий досвід і застосовувати його на практиці, завдяки навичкам вирішувати навчальні завдання.

Таким чином, програми забезпечують оволодіння на високому рівні предметом ″Літературне читання″, поглиблення знань з української і світової літератури у п′ятих-шостих класах.

Проблема літературної освіти учнів п′ятих-шостих класів передбачає реформування технології викладання української та світової літератури. Високий рівень педагогічної майстерності, уміння зацікавити, пробудити бажання неодмінно прочитати художній твір, що розглядається на уроці – запорука успішного підвищення літературної освіти. На думку дослідниці Т. Алексєєвої, вчителю-філологу потрібно: ″Підходити до вивчення літератури як системного явища, бачити в літературному творі не лише зображене,а й виражене, осмислено проникати через зовнішню і внутрішню форми слів у смислові надра художнього матеріалу й адекватно реагувати на нього, одержувати емоційно-розумове задоволення і приходити до відповідних образних і понятійних узагальнень″ [1, с. 29]. Таким чином, учитель є домінуючою постаттю у формуванні і становленні компетентного читача. Успішне навчання нероздільно пов’язане із особистістю вчителя, наскільки педагог ознайомлений зі змістом художніх текстів, чи зможе зацікавити і спонукати до навчання, своєю манерою викладання і харизмою пробудити жагу до знань. Зміни у системі викладання предметів літературного циклу, на думку Н. Молдавської, передбачають розвиток таких читацьких якостей, як: ″спостережливість і розвинене відчуття відтворюючої уяви, відчуття поетичного слова, здатності співчувати, умінні осягати узагальнюючий сенс словесно-художніх образів, оцінювати прочитані художні твори з естетичної позиції″ [6, с. 43].

Одним із ефективних засобів підвищення рівня літературної освіти серед учнів п′ятих-шостих класів є тісна співпраця середніх закладів освіти зі шкільними та районними бібліотеками. Бібліотека – каталізатор поширення інформації серед школярів, головним завданням якого є донесення доступного освітнього матеріалу до кожної дитини. Учителям-словесникам варто звернути увагу на введення у викладання нестандартних форм навчання, що передбачає заходи з поширення та популяризації художніх творів серед учнів початкової та середньої школи (літературні вечори, засідання круглих столів, робота з бібліографічними джерелами, заняття, що проводяться у бібліотечних залах), постійному функціонуванні тематичних виставок книжок літературних текстів, введенні телекомунікаційних технологій у роботу бібліотечних фондів. Налагодження тісного контакту вчителів-філологів з працівниками бібліотек сприятиме формуванню в школярів усебічних знань про джерела друкованої та електронної інформації, навчить працювати з алфавітним каталогом, сприятиме становленню компетентного читача.

Досліджуючи проблему наступності із початкової школи, звернімо увагу, що процес переходу молодшого школяра до середньої школи – складний та багатоступеневий, потрібно враховувати психологічні та вікові особливості дитини, рівень готовності п′ятикласника до засвоєння обсягів матеріалу основної школи, допомогти звикнути, що всеохоплюючий курс ″Літературне читання″, в який входили твори українських та зарубіжних письменників, у школі другого ступеня ділиться на два предмети. Дослідниця Н. Молдавська дає таку характеристику читацької діяльності: ″Якщо це учень-читач, то активність його свідомості потрібно розглядати як довготривалий процес росту і розвитку″ [6, с. 17]. Перше півріччя навчання у п′ятому класі характеризується загальним зниженням інтересу до навчання та його результатів. У своєму дослідженні науковець С. Гончаренко зазначає: ″Спостереження за дітьми цього періоду фіксує їх певну розгубленість, втрату деяких узвичаєних норм і правил поведінки. П′ятикласники почуваються загубленими в дорослому світі, не знають, як спілкуватися з педагогами, виконувати їхні вимоги, не розуміють, які з цих вимог обов′язкові для виконання на всіх уроках, а які стосуються лише окремих предметів″ [7, с. 43]. Таким чином, зниження рівня літературної освіти та інтересу до читання безпосередньо пов′язане зі складними умовами адаптаційного періоду. Подолання труднощів полягає у виконанні учителями-словесниками таких завдань:

– щиро перейматися інтересами учнів під час вивчення творчості письменника, звертати увагу, що найбільше подобається школярам і добирати відповідний матеріал;

– регулярно проводити ігрові форми навчання: вікторини, конкурси, інсценування зі змісту розглянутого твору;

– вводити до навчального процесу проектні завдання, що допомагають розвинути творчі здібності, відкрити невідомі грані дитячої особистості, стимулюватимуть пошукову та дослідницьку діяльність;

– створити відповідну атмосферу у літературному кабінеті: оформити яскраві стенди з ілюстраціями відомих літературних персонажів (можна залучити школярів до цього процесу), на стінах розмістити портрети письменників–класиків;

– привчити школярів завжди висловлювати свою думку, не боятися помилитися, в разі неправильної відповіді не робити зауваження, а пояснити правильний варіант відповіді.

**Результати та їхнє обговорення.** Результатом збереження чіткого зв′язку між освітньою ланкою першого та другого рівнів шкільної освіти, дотримання принципу наступності під час переходу молодших школярів до середньої школи, – забезпечить формування в школярів високого рівня знань, умінь і навичок для подальшого оволодіння курсами шкільних предметів. Вивчення змісту шкільних програм і особливостей розміщення навчального матеріалу відповідно до віку, інтересів та учнівського потенціалу дітей десяти-дванадцяти років дає можливість виділення системи учнівських умінь, що включає:

– формування мовленнєвої та читацької компетентностей, що спонукають сприймати літературний твір як мистецьке явище, розвивати морально-етичну сторону кожного прочитаного художнього тексту, аргу-

ментовано висловлювати ідейну позицію автора, логічно обґрунтовувати власний погляд на проблему, під час текстуального аналізу дотримуватися культури спілкування з учителем та однокласниками;

– літературознавчої пропедевтики, що ознайомлює учнів із жанрово-стильовим розмаїттям художніх творів, теоретично-літературними поняттями літературного процесу, активізує навик аналітичного спостереження, допомагає осмислити художній текст у історично-літературному контексті, тобто розуміти особливості його створення відповідно до історичних умов, у яких проживав письменник;

– розвиток творчих здібностей, що передбачають удосконалення навичок оволодіння мистецтвом слова (здатністю цікаво переказувати прочитане, креативно декламувати окремі епізоди твору), намагання учнів додати власну інтерпретацію розв′язки твору, мотивація до самостійної роботи, колективне виконання проектних завдань, залучення всіх учнів класу до науково-пошукової роботи.

**Висновки.** Таким чином, перспективними шляхами підвищення рівня літературної обізнаності серед школярів є координація освітнього процесу в школах, цільовий напрям опанування учнями читацькими навичками і їхнього безпосереднього застосування на уроках та під час підготовки домашнього завдання, розвиток у школярів потреби до систематичного читання і формування естетичного смаку, сприйняття книги як найпершого джерела знань, за допомогою літературних творів розвивати емоційно-чуттєві та критично-аналітичні аспекти навчальної діяльності.

## ЛІТЕРАТУРА
## (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)


1. Алексєєва Т. Проблема літературної освіти в школі // Українська мова і література в школі. – 2004. – № 6. – С. 28-29.
*Alekceyeva T. Problema literatyrnoyi osvitu v chkoli // Ykrayinska mova i literatyra v chkoli. – 2004. – № 6. S. 28-29.*
2. Горгош Л. Наступність та перспективність у вив-ченні граматики школярами початкових та 5 класів загальноосвітньої школи // Науковий вісник Черні-вецького університету – 2011. – Вип. 594. – С. 37-46.
*Gorgoch L. Nastypnist ta perspektuvnist y vuvchenni gramatuku chkolyaramu pochatkovuh ta 5 klasiv zagalnoosvitnoyi chkolu // Naykovui visnuk Chernivechkogo yniversutety – 2011. – Vup. 594. – S. 37-46.*
3. Джежелей О.В. Литературное чтение. Чтение и литература / О.В. Джежелей // 1 класс: методическое пособие. – М.: Дрофа, 2009. – 240 с.
*Dzezeleyi O.V. Literatyrnoye chteniye. Chteniye i literatyra / O. V. Dzezeleyi // 1 klass: methodicheskoe posobiye. – M.: Drofa, 2009. – 240 s.*
4. Джежелей О.В. Литературное чтение. Чтение и литература / О.В. Джежелей // 1-4 классы: методическое пособие. – М.: Дрофа, 2011. – 240 с.
*Dzezeleyi O.V. Literatyrnoye chteniye. Chteniye i literatyra / O.V. Dzezeleyi // 1-4 klassu: methodicheskoe posobiye. – M.: Drofa, 2011. – 240 s.*
5. Коменский Я.А. Избранные педагогические сочинения в 2 т. // – М.: Педагогика, 1982. – Т. 2. – 656 с.
*Komensky Ya.A. Izbrannuye pedagogicheskiye sochineniya v 2 t. // – M.: Pedagogika, 1982. – T. 2. – 656 s.*
6. Молдавская Н.Д. Литературное развитие школьников в процессе обучения // – М.: Педагогика, 1976. – 213 с.
*Moldavskaya N.D. Literatyrnoye razvitiye chkolnikov v processe obycheniya // – M.: Pedagogika, 1976. – 213 s.*
7. Навчання і виховання учнів 4 класу: методичний посібник для вчителів [антологія / упоряд. О. Савчен-ко]. – К.: Початкова школа, 2005. – 640 с.
*Navchannya i vuhovannya ychniv 4 klasy: metoduchnui posibnuk dlya vchuteliv [antologiya / yporyad. O. Savchenko]. – K.: Pochatkova chkola, 2005. – 640 s.*
8. Песталоцци И.Г. Избранные педагогические сочинения в 2-х т. // – М.: Педагогика, 1981. – Т. 1. – 332 с.
*Pestaloczzi I. G. Izbrannuye pedagogicheskiye sochineniya v 2 t. // – M.: Pedagogika, 1981. – T. 1. – 332 s.*
9. Рыбникова М.А. Очерки по методике литературного чтения / М.А. Рыбникова // Пособие для учителя. – М.: Просвещение, 1985. – 288 с.
*Rubnikova M.A. Ocherki po metodike literatyrnogo chteniya / M.A. Rubnikova // Posobiye dlya ychitelya. – M.: Prosvecheniye, 1985. – 288 s.*
10. Світова література. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів. 5-9 класи / За заг. ред. О. Ніко-ленко. – К., 2011. – 6 с.
*Svitova literatyra. Programa dlya zagalnoosvitnih navchalnuh zakladiv. 5-9 klasu / za zag. red. O. Nikolenko. – K., 2011. – 6 s.*
11. Сухомлинський В.О. Сто порад учителю / В.О. Сухомлинський // – К.: Радянська школа, 1984. – 249 с.
*Syhomlunskui V.O. Sto porad ychutelyu / V. O. Syhomlunskui // – K.: Radyanska chola, 1984. – 249 s.*
12. Українська література. Програма для загально-освітніх навчальних закладів. 5-9 класи / За заг. ред. Р. Мовчан. – К., 2011. – 7 с.
*Ukrayinska literatyra. Programa dlya zagalnoosvitnih navchalnyh zakladiv. 5-9 klasu / za zag. red. R. Movchan. – K., 2011. – 7 s.*
13. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения в 6-ти т. / К.Д. Ушинский // – М.: Педагогика, 1988. – Т. 1. – 441 с.
*Ychunskiy K.D. Pedagogicheskiye sochineniya v 6 t. / K.D. Ychunskiy // – M. Pedagogika, 1988. – T. 1. – 441 s.*
14. Хрестоматия по истории школы и педагогики в России [антология / составит. С. Егоров]. – М.: Просвещение, 1986. – 425 с.
*Hrestomatiya po istorii chkolu i pedagogiki v Rossii [antologiya / sostavit. S. Egorov]. – M.: Prosvecheniye, 1986. – 425 s.*
15. Чепка О. Наступність в організації навчальної діяльності дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку / О. Чепка // Вісник Черкаського університету. – 2007. – Вип. 115. С. 151-155.
*Chepka O. Nastypnist v organizacii navchalnoi diyalnosti ditey starchogo dochkilnogo ta molodchogo chilnogo viky / O. Chepka // Visnuk Cherkaskogo yniversutety. – 2007. – Vup. 115. S. 151-155.*
16. Шабельникова Л. Методичні рекомендації щодо вивчення української літератури в 5 класі 12-річної загальноосвітньої школи / Л. Шабельникова, Р. Мовчан // Українська мова й література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах. – 2005. – № 2. – С. 83-86.
*Chabelnukova L. Metoduchni rekomendacii chodo vuvchennya ykrayinckoyi literatyru v 5 klasi 12-richnoyi zagalnoosvitnoyi chkolu / L. Chabelnukova, R. Movchan // Ykrayinska mova i literatyra v serednih cholah, gimnaziyah, liceyah ta kolegiymah. – 2005. – № 2. S. 83-86.*
17. Яценко Т. Методичні орієнтири сучасної шкільної літературної освіти / Т. Яценко // Українська мова і література в школі. – 2011. – № 5. – С. 27-29.
*Yachenko T. Metoduchni oriyenturu sychasnoyi chkilnoyi literatyrnoyi osvitu / T. Yachenko // Ykrayinska mova i literatyra v chkoli. – 2011. – № 5. – S. 27-29.*

**Sahno V. S. Literary education of the pupils of 5-6 classes in modern Ukrainian schools**

**Abstract.** The literary development of the pupils of 5-6 classes in modern Ukrainian school is considered in the article. We considered the problem of the succession between primary and secondary levels of the educational process. The problem of succession in education studied for centuries, and it is connected with the names of J. Komensky, I. Pestalozzi, K. Ushinsky. The history of methodical science of the XX century and early XI century is associated with the work of L. Belen'kaya, O. Dzhezheley, A. Emetc, L. Ivanova, G. Koval, P. Movchan, N. Moldovan, E. Stanchev, M. Rybnikova, T. Ryzhkova, A. Savchenko, Snezhnevskaya, Tikhomirov T. Yatsenko. The gained experience is examined, the main challenges of the transition period are identified and the ways of improving the level of literary development of the pupils are suggested in the article. The problem of succession and perspective of literary education is represented by different scientific approaches, but share a common goal, that keeping on the experience of studying literature in elementary school, middle school should increase the already acquired knowledge, develop new skills, expand readers' outlook and contribute to the formation of intelligent personalities. Researchers note the necessity to respect the principle of succession between school levels of education, which includes maintaining a clear connection with passing from primary to secondary school, pupils' intelligent features 10-12 years. It is important for teachers-philologist to raise the level of literary development, to form the students ability to perceive lyrics as the art, to explore the best examples of creativity Ukrainian and foreign writers, introduce the basic concepts of literary, improve the ability to analyze and properly substantiate their opinions on the issue of a literary work. During the investigation of the problem of literary development of the fifths and sixth grade, highlighted the main objectives teaching methods in primary and secondary schools. The priority for primary school is the development of these competencies: teaching younger students the systematic increase of knowledge, which is the guarantor of the dynamic acquisition of knowledge for studying in primary schools, the formation of reading skills, and the reader's outlook. Teachers working with fifth graders need to improve reading skills, develop the ability to understand and interpret the reading. Analysis of school programs-courses "Literary reading" for an elementary school, "Ukrainian Literature", "World Literature" for pupils of the fifth-sixth-grade primary school showed that their content provides a high level of training, a thorough acquaintance with the national and foreign cultural heritage. Perspective ways of improving the development of the literary school serves the coordination of the educational process in secondary schools, the target direction of pupils' mastering of readers' skills and their direct application for their lessons and homework.

***Keywords:*** *literary education, problem of succession, methods of teaching, reader's competence, secondary school.*

**Сахно В. С.Литературное развитие учащихся 5-6-тых классов в условиях современной украинской школы**

**Аннотация.** В статье рассматривается литературное развитие учащихся 5-6-тых классов в условиях современной украинской школы. Исследуется проблема преемственности между начальной и средней ступеней образовательного процесса. Проблема преемственности образования исследуется на протяжении столетий, и связана она с именами Я. Коменского, И. Песталоцци, К. Ушинского. История методической науки ХХ-начала ХХI столетия связана с работами Л. Беленькой, О. Джежелей, А. Емец, Л. Ивановой, Г. Коваль, Р. Мовчан, Н. Молдавской, Е. Никифоровой, М. Рыбниковой, Т. Рыжковой, О. Савченко, М. Снежневской, Тихомировой, Т. Яценко. В статье анализируется приобретенный опыт, определяются основные проблемы переходного периода и предлагаются пути повышения уровня литературного развития школьников. Проблема преемственности и перспективности литературного образования представлена разными научными подходами, но объединена общей целью, что продолжая опыт изучения литературы в начальной школе, средняя школа должна приумножать уже приобретенные знания, формировать новые умения, расширять читательский кругозор, способствовать становлению высокоинтеллигентных личностей. Исследователи отмечают необходимость соблюдения принципа преемственности между школьными ступенями образования, что включает четкое сохранение связи при переходе от начальной к средней школе, интеллектуальные особенности учащихся десяти-двенадцати лет. Учителям-филологам важно повышать уровень литературного развития, формировать у учеников способность воспринимать художественный текст как искусство, изучать лучшие примеры творчества украинских и зарубежных писателей, знакомить с основными литературоведческими понятиями, усовершенствовать умение анализировать и корректно обосновывать свое мнение по проблеме литературного произведения. В процессе исследования проблемы литературного развития пятых-шестых классов, выделено главные задачи методики обучения в начальной и средней школе. Приоритетным для начальной школы есть развитие таких компетенций: обучение младших школьников систематическому повышению знаний, что является гарантом динамического овладения знаниями на протяжении обучения в основной школе, формирование навыка чтения, и читательского кругозора. Учителю, работающему с пятиклассниками, необходимо улучшить навык чтения, развить способность понимать и осмысливать прочитанное. Анализ школьных программ курсов ″Литературное чтение″ для начальной школы, ″Украинская литература″, ″Всемирная литература″ для учащихся пятых-шестых классов основной школы показал, что их содержание обеспечивает высокий уровень подготовки, основательное ознакомление с национальным и иностранным культурным наследием. Перспективными путями повышения уровня литературного развития школьников выступает координация образовательного процесса в средних учебных заведениях, целевое направление овладения учениками читательскими навыками, непосредственного применения их на уроках и при подготовке домашнего задания.

***Ключевые слова****: литературное развитие, проблема преемственности, методика преподавания, читательская компетентность, средняя школа.*

***Смакота Л.В.*** [1]

# Педагогічна аналітична діяльність як фактор професійно-педагогічної спрямованості особистості педагога

[1] *Смакота Лариса Василівна, викладач кафедри педагогіки, теорії та методики початкової освіти Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди м. Переяслав-Хмельницький, Україна*

**Анотація.** У статті розглядається процес формування професійно-педагогічної спрямованості особистості педагога та роль у ньому педагогічної аналітичної діяльності. Аналізуються погляди сучасних дослідників: Н.В.Кузьміної, З.А. Зімічкової, Г.А. Томілової, А.А. Чунаєва, І.В. Ястер, К.С. Шодієвої, Х.Н. Нагієва, В.І. Попової, А.І. Щербакова та інших учених – на проблему педагогічної спрямованості особистості. Актуальність статті зумовлена необхідністю визначення місця і ролі педагогічної аналітичної діяльності у процесі фахового становлення особистості педагога. Наукова новизна дослідження полягає в аналізі сучасних педагогічних напрацювань із заявленої проблеми та висвітленні власного авторського погляду на питання мотивації до педагогічної діяльності та педагогічних аналітичних дій. Мета статті – виділити і проаналізувати структурні компоненти мотиваційно-ціннісного ставлення особистості до фахової педагогічної діяльності; здійснити класифікацію мотивів, що лежать в основі її професійної спрямованості; визначити поняття стійкості фахового самовизначення особистості як необхідної умови успішного професійного навчання та педагогічної діяльності: описати механізм виникнення труднощів у фаховій діяльності педагога та запропонувати шляхи їх подолання; висвітлити причини виникнення труднощів у педагогічному процесі. Предметом дослідження є процес аналітичної діяльності педагога у формуванні професійно-педагогічної спрямованості його особистості. У статті робиться висновок про те, що стійкість професійного самовизначення особистості є необхідною умовою успішного фахового навчання й педагогічної діяльності, а поняття «професійна стійкість» слід розглядати як показник рівня сформованості професійно-педагогічної спрямованості особистості. Успішність професійно-педагогічної діяльності і стан професійно-педагогічної спрямованості особистості вихователя залежить від рівня володіння аналітичною діяльністю. У зв'язку з цим підготовка до аналізу та самоаналізу фахової педагогічної діяльності сприятиме прагненню майбутнього фахівця до самовдосконалення і забезпечить йому успішну професійно-педагогічну діяльність.

***Ключові слова.*** *Педагогічна аналітична діяльність, професійно-педагогічна спрямованість, особистість педагога, мотиваційно-ціннісне ставлення, мотив вибору професії, професійна стійкість особистості, самовдосконалення.*

**Аналіз дослідження і публікації з теми.** Фахова підготовка в стінах Вищого педагогічного училища (коледжу) має на меті формування стійкої професійно-педагогічної спрямованості майбутнього педагога (вихователя). Поняття «професійно-педагогічна спрямованість» відоме в науці давно, уперше його ввів у літературу в 1940 р. С.Л. Рубінштейн. Одним із перших визначив проблему педагогічної спрямованості і здійснив спробу вирішити її стосовно до студентів педагогічного технікуму Ф.В. Гармонов (1935). Подальший розвиток ця проблема отримала в дослідженнях Н.В. Кузьміної, С.О. Зімічкової, Г.А. Томілової, А.А. Чунаєва, І.В. Ястер, К.С. Шодієвої, Х.М. Нагієва, В.І. Поповой та ін. [3; 5; 8; 10; 17; 19; 23 - 24]. Таким чином, проблема професійно-педагогічної спрямованості не нова, але, як показує практика вона не втрачає актуальності й до сьогодні.

В існуючих дослідженнях професійно-педагогічна спрямованість тлумачиться вченими по-різному. Її, зокрема, розуміють як усвідомлену психологічну готовність до педагогічної діяльності (О.І. Щербаков); як стійкий всеосяжний інтерес до професії вчителя на основі педагогічних схильностей і здібностей (Т.С. Деркач); як відповідальне ставлення майбутнього вчителя до своїх педагогічних обов'язків (О.П. Черних); як професійну готовність учителя до виконання навчально-виховних завдань (В.П. Шуман) [2].

Більш різнобічним і змістовним, на наш погляд, є визначення професійно-педагогічної спрямованості особистості С.О. Зімічевої, відповідно до якого професійно-педагогічна спрямованість є сукупністю домінуючих цілей життєдіяльності суб'єктів незалежно від тих, що пов'язані із професійною діяльністю [3]. Заслуговує уваги уявлення про професійно-педагогічну спрямованість як системну потребо-мотиваційну освіту, яка є провідним компонентом спрямованості особистості (А.А. Чунаева, Є.М. Шиянов та ін.), або як інтегративну якість особистості, що виступає як сукупність потреб, інтересів, намірів, установок і досвіду, які відображають схильність займатися педагогічною діяльністю професійно (В.І. Попова) [10; 19; 21 - 22].

**Виклад основного матеріалу.** У психології існує поняття «системоутворюючий фактор», тобто домінуючий компонент, який об'єднує інші компоненти в систему [9]. Мотиваційна сфера особистості. що являє собою ієрархічну сукупність мотивів, спонукає, спрямовує і регулює поведінку й діяльність особистості, системоутворюючим фактором якої є спрямованість. Таким чином, простежується зв'язок між мотивами і спрямованістю особистості.

Є.М. Шиянов, вивчаючи мотивацію, визначив її як «єдність об'єктивного й суб'єктивного, де об'єктивне становище особистості... вчителя є основою її виборчої спрямованості на цінності педагогічної діяльності, стимулюючу соціальну та професійну активність» і виділив структурні компоненти мотиваційно-ціннісного ставлення особистості до фахової діяльності [22]:

– когнітивний (усвідомлення свого соціального і професійного призначення);

– емоційний (задоволення професійною діяльністю);

– інтелектуально-вольовий (рівень професійно-педагогічних знань і вмінь, прагнення до їх активного застосування в педагогічній діяльності);

– конативний (підготовленість до різних видів навчально-виховної діяльності, зв'язок вільного часу із

професійним самовизначенням, участь у методичній та науково-дослідній роботі).

Залежно від того, які емоційні переживання викликає предмет, ставлення особистості до навколишньої дійсності і самої себе може бути емоційно позитивним, негативним або нейтральним. Загальновідомо, що успішний розвиток діяльності особистості супроводжується формуванням позитивних стосунків, переживань, які можуть проявлятися у вигляді інтересів, бажань і т.д.; інтерес же, у свою чергу, стимулює, активізує діяльність людини, робить її повнокровною, радісною. В.О. Сластьонін, М.Є. Мажар у своїх роботах неодноразово зазначали, що формування такого типу стосунків утворює «потужний... механізм руху діяльності, її регуляції» [14].

Класифікація мотивів, що лежать в основі професійної спрямованості (побудована за ознакою їх походження й така, що враховує неоднакове ставлення професійної діяльності до об'єктивного змісту) запропонована П.О. Шавіром [20, с. 28]:

1) мотиви, які виражають потребу в тому, що складає основний зміст професії;

2) мотиви, пов'язані з відображенням деяких особливостей професії в суспільній свідомості (наприклад, мотиви престижу, суспільної значимості та ін.);

3) мотиви, які виражають раніше сформовані потреби особистості, актуалізовані при взаємодії з професією (наприклад, мотиви самоствердження, матеріальні потреби, особливості характеру, звичок та ін.);

4) мотиви, що виражають особливості самосвідомості особистості в умовах взаємодії з професією (наприклад, переконаність у власній придатності, у володінні творчим потенціалом і т.п.);

5) мотиви, що засвідчують зацікавленість людини в зовнішніх, об'єктивно несуттєвих атрибутах професії.

Вивченню мотивів вибору педагогічної професії присвячені дослідження Р.І. Хмелюка; В.А. Соніна; О.С. Маслова; Н.І. Бурсіної; Л.М. Мазаєва; К.В. Тимоніна та ін. [1; 6 – 7; 15; 16; 18]. У багатьох з них в основу теоретичного дослідження мотивів педагогічної діяльності покладена спрямованість особистості педагога. Але, як зазначають В.А. Сластьонін, М.Є. Мажар, незважаючи на те, що мотивація діяльності і спрямованість особистості взаємозалежні і взаємозумовлені, найдоцільнішим є розгляд мотивації як основи професійної спрямованості особистості педагога [14]. Ми також дотримуємося цього погляду.

У дослідженнях В.А. Соніна розглядається три групи мотивів, а саме:

– такі, що свідчать про дійсну педагогічну спрямованість (найцінніші мотиви – бажання навчати й виховувати дітей; інтерес до дитини як суб'єкта майбутньої діяльності);

– ті, що характеризують часткову педагогічну спрямованість (розуміння престижу професії, усвідомлення наявності в себе педагогічних здібностей);

– такі, що не містять педагогічної спрямованості (бажання отримати освіту, випадкові обставини та ін.) [11 – 13; 15].

Ця класифікація мотивів дає підстави визначити ступінь стійкості професійного самовизначення, різноманітність причин і рівнів обґрунтування вибору педагогічної професії.

Г.А. Томіловою в 1978 р. було проведено дослідження динаміки професійно-педагогічної спрямованості, яке показало істотне значення мотивації в цьому процесі [17]. Зазначене положення знайшло підтвердження і в пізнішому дослідженні Г.А. Кручиніної [4].

Поняття «спрямованість особистості» поряд зі стійкістю професійних інтересів, намірів органічно вливається в поняття «професійної стійкості особистості», формування якої залежить від багатьох факторів, таких як поінформованість про професію, позитивна мотивація до обраної професії, соціально-педагогічний досвід особистості.

Слід вказати, що «професійна стійкість», або «стійкість професійного самовизначення» (В.О. Сластьонін, М.Є. Мажар) формується тільки в результаті діяльності [14]. Успіх породжує в суб'єкта діяльності почуття задоволення і, отже, веде до формування більшої стійкості; невдача або відмова від діяльності відповідно ведуть до невдоволення, отже, «до необхідності вибору педагогічної професії». Перший із названих процесів сприяє формуванню впевненості особистості в правильності вибору професії, виникненню стійкої позитивної мотивації, орієнтації особистості на перспективу. У той же час, як зазначала Н.В. Кузьміна, успіх педагогічної діяльності залежить від мотивів, які спонукають людину до неї, і, підтримуючи цю думку, Г.А. Кручиніна говорить про те, що сформованість мотиваційної сфери є необхідною передумовою успішності будь-якої діяльності [4].

**Висновки.** Таким чином, узагальнюючи все вищесказане, можна зробити висновок про те, що стійкість професійного самовизначення особистості - необхідна умова успішного професійного навчання та педагогічної діяльності, а поняття «професійна стійкість» необхідно розглядати, як показник рівня сформованості професійно-педагогічної спрямованості особистості.

Вважаємо за необхідне розглянути механізм виникнення труднощів у педагогічній діяльності і процес їх подолання. Труднощі у професійно-педагогічній діяльності і як їх наслідок - невдачі, неуспіх - часто пояснюються несформованістю мотиваційної сфери особистості педагога. Як вказує багато дослідників (І.В. Ястер, Г.А. Кручиніна та ін.), «підготовка фахівця не може відповідати сучасним вимогам, якщо даються тільки знання й формуються вміння, але не розвиваються мотиви й потреби педагогічної діяльності» [4; 24]. Коли не розвинуті мотиви оволодіння педагогічною аналітичною діяльністю і майбутній фахівець не прагне оволодіти нею, він позбавляє себе способу самовдосконалення, удосконалення своєї професійно-педагогічної діяльності. Очевидно, що, не вміючи побачити причини успіхів і невдач, неможливо зробити висновки, здійснити на їх основі прогресивні перетворення в педагогічній діяльності, оволодіти педагогічною майстерністю.

Як показали дослідження (Т.С. Полякова та ін.), основна маса труднощів, які відчувають студенти та багато молодих фахівців, пов'язана з невмінням здійснювати педагогічний аналіз своєї діяльності й діяльності колег, тобто недостатнім володінням педагогічною аналітичною діяльністю. Успішність професійно-педагогічної діяльності і стан професійно-

педагогічної спрямованості особистості залежить від рівня володіння педагогічною аналітичною діяльністю. І, отже, цілеспрямована підготовка майбутнього педагога до здійснення аналізу та самоаналізу професійно-педагогічної діяльності зумовить його прагнення до самовдосконалення, забезпечить упевненість у собі та успішність у професійно-педагогічній діяльності.

**ЛІТЕРАТУРА**
**(REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)**


1. Бурсина И.К. Вопросы профессиональной ориентации студентов Ростовского педагогического колледжа / И.К. Бурсина // Педагогическое образование в современных условиях. – Ярославль: ЯГПУ, 1997. - 371 с. – С. 71-73.
*Bursina I. K. Voprosy professionalnoi orientacii studentov Rostovskogo pedagogicheskogo kolledzha [Issues of professional orientation of students Rostov Pedagogical College]/ I. K. Bursina // Pedagogicheskoe obrasovanie v sovremennyh usloviyah. – Yaroslavl: YAGPU, 1997. - 371 s. – S. 71-73.*
2. Деменева Н.Н. Формирование педагогического мышления у студентов путем активизации обучения на интегративной основе: Автореф. дисс.... канд. пед. Наук. – Н. Новгород: ШПУ, 1993. - 17 с.
*Demeneva N. N. Formirovanie pedagogicheskogo myshleniya u studentov putem aktivizacii obucheniya na integrativnoi osnove [Formation of pedagogical thinking in students by stepping up training on the basis of integrative]: avtoref. diss. kand. ped. nauk. - N. Novgorod: SHPU, 1993. – 17 s.*
3. Зимичева С.А. Лонгитюдинальное исследование динамики педагогической направленности у будущих учителей начальных классов: Автореф. дисс.... канд. пед. наук. – Л., 1977. - 18 с.
*Zimicheva S. A. Lonhitudinalnoe issledovanie dinamiki pedagogicheskoi napravlennosti u buduyushchih uchiteley nachalnih klassov [Longityudinalnoe study the dynamics of pedagogical orientation of future primary school teachers]: avtoref. diss. kand. ped. nauk. - L., 1977. - 18 s.*
4. Кручинина Г.А. Готовность будущего учителя к использованию новых информационных технологий обучения: (теоретические основы, экспериментальное исследование). Монография. / Кручинина Г.А. – М.: Прометей, 1996. – 176 с.
*Kruchinina G. A. Gotovnost budushchego uchitelya k ispolzovaniyu novih informazionnyh technjlogiy obucheniya: (teoretichiskie osnovy, eksperimentalnoe issledovanie) [Readiness of the future teachers to use new information technology training (theoretical basis, experimental research)]. Monografiya. / Kruchinina G. A. – M.: Prometei, 1996. – 176 s.*
5. Кузьмина Н.В. Основы вузовской педагогики. / Н.В. Кузьмина – Л.: Изд-во ЛГУ, 1912 – 311 с.
*Kuzmina N. V. Osnovy vuzovskoi pedagogiki [Fundamentals of university pedagogy] / N. V.Kuzmina. – L.: Izd-vo LGU, 1912. – 311 s.*
6. Мазаева Л.Н. Процесс формирования мотивов профессиональной деятельности учителя на основе преемственности довузовской и вузовской подготовки / Л.Н. Мазаева // Педагогическое образование в современных условиях. – Ярославль: ЯГПУ им. К.Д. Ушинского, 1997. – 371 с. – С. 230-232.
*Mazaeva L. N. Process formirovaniya motivov professionalnoi deyatelnosti uchitelya na osnove preemstvennosti dovuzovskoi i vuzovskoi podgotovki [The process of formation of motives professional work tions the teacher on the basis of continuity of pre-university and university training] / L. N. Mazaeva // Pedagogicheskoe obrasovanie v sovremennyh usloviyah. - Yaroslavl: YAGPU im. K. D. Ushinskogo, 1997. - 371 s. – S. 230-232.*
7. Маслов А.С. Воспитание мотивации самообразования у учащихся педагогического училища: Автореф, дисс.... канд. пед. наук. – Казань: Казанский гос. пед. ин-т, 1986. – 19 с.
*Maslov A. S. Vospitaniye motivacii samoobrasovaniya u uchashcsiihsya pedagogicheskogo uchilishcha [Nurturing self-motivation of students of pedagogical school]:: avtoref. diss. kand. ped. nauk. - Kazan: Kazanskiy gos. ped. in-t, 1986. - 19 s.*
8. Нагнев Х.Н. Профессионально-педагогическая направленность личности студента и средства ее формирования: Автореф. дисс.... канд. пед. наук. – Челябинск, 1997. – 25 с.
*Nagnev H. N. Professionalno-pedagogicheskaya napravlennost lichnosti studenta i sredstva ee formirovaniya [Professional-pedagogical orientation of the individual student and the means of its formation]: avtoref. diss. kand. ped. nauk. – Chelyabinsk, 1997. – 25 s.*
9. Платонов К.К. Краткий словарь системы психологических понятий. / К.К. Платонов – М.: Высшая школа, 1984. – 174 с.
*Platonov K. K. Kratkii slovar sistemy psihologicheskih ponyatiy [Concise Dictionary of psychological concepts] / K. K. Platonov. – M.: Vyssshaya shkola, 1984. – 174 s.*
10. Попова В.И. Развитие профессиональной направленности будущего учителя: научно-методич. пособие. / В.И. Попова – Оренбург: Изд-во ОГУ, 1998. – 43 с.
*Popova V. I. Razvitiye professionalnoy napravlennosti budushchego uchitelya [The development of a professional orientation of future teachers ]: nauchno-metodich. Posobie. / V. I. Popova – Orenburg: Izd-vo OGU, 1998. – 43 s.*
11. Правдин Ю.П. Формирование познавательной активности студентов в условиях развивающего обучения: Автореф. дисс.... канд. пед. наук. – Казань: КГПИ, 1983. – 18 с.
*Pravdin Y.P. Formirovanie poznavatelnoy aktivnosti studentov v usloviyah razvivayushego obucheniya [Formation of the cognitive activity of students in developmental education]: Avtoref.dis… kand.ped.nauk. – Kazan: KGPI, 1983. – 18 s.*
12. Психолого-педагогическая грамотность современного учителя: учебно-методич. пособие. – СПб.: ЛОИРО, 1997. – 62 с.
*Psihologo-pedagogicheskaya gramotnost sovremennogo uchitelya [Psycho-pedagogical competence of future teachers]:uchebno-metodich.posobie. – SPb.: LOIRO, 1997. – 62 s.*
13. Слободчиков В.И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности. Учебное пособие для вузов. / В.И. Слободчиков, Е.И. Исаев – М.: Школа-Пресс, 1995. – 384 с.
*Slobodchikov V.I. Osnovi psihologicheskoy antropologii. Psihologiya cheloveka [Fundamentals of psychological anthropology. human psychology]: Vvedenie v psihologiyu subektivnosti. Uchebnoe posobie dlya vuzov/ / V.I. Slobodchikov, E.I.Isaev – M.: Shkola-Press, 1995. – 384 s.*
14. Сластенин В.А. Диагностика профпригодность молодежи к педагогической деятельности. / В.А. Сластенин, Н.Е. Мажар – М.: Прометей, 1991. – 144 с.
*Slastenin V.A. Diagnostika profprigodnost molodozhi k pedagogicheskoy deyatelnosti [Diagnosis aptitude youth to teaching] / V.A. Slastenin, N.E.Mazhar – M.: Prometey, 1991. – 144 s.*
15. Сонин В.А. Динамика мотивов учебной деятельности студентов: Автореф. дисс.... канд. псих. наук. – Л., 1974, – 23 с.
*Sonin V.A. Dinamika motivov uchebnoy deyatelnosti studentov [Dynamics of the motives of educational activities of students]: Avtoref.dis… kand.psih.nauk. – L., 1974, - 23 s.*

16. Тимонина И.В. Формирование мотивации выбора профессии у старших подростков в условиях инновационной школы: Автореф. дисс.... канд. пед. наук. – Кемерово: Изд-во КГУ, 1997. – 20 с.
*Timonina I.V. Formirovanie motivazii vybora profesii u starshogo podrostka v uslovijach innovazionnoji shkoly []: Avtoref.dis… kand.ped.nauk. – Kemerovo: KGU, 1997. – 20 s.*
17. Томашова Г.А. Содержание и методика формирования профессионально-педагогической направленности у студентов университета. / Г.А. Томашова – Томск: Изд-во Томского ун-та, 1978. – 128 с.
*Tomashova G.A. Soderghanie i metodika formirovanija professional-pedagogicheskoji napravlennosti u studentov universiteta [The content and method of formation of professional and pedagogical orientation of the students of the university] / G.A Tomashova - Tomsk: Izd-vo Tomskogo un-ta, 1978. - 128 s.*
18. Хмелюк Р.И. Профотбор и первоначальная подготовка студентов пединститутов: Автореф. дисс. … д-ра пед. наук. – Л., 1972. – 32 с.
*Khmelyuk R.I. Profotbor i pervonachalnaja podgotovka studentov pedinstitutov [Professional selection and initial training of students of pedagogical institutes]: Avtoref. dis. d-ra.... ped. nauk. - L., 1972. - 32 s.*
19. Чунаев А.А. Динамика профессионально-педагогической мотивации студентов в процессе ее формирования: Автореф. дисс.... канд. пед. наук. – М.: Изд-во МГУ, 1982. – 22 с.
*Chunaev A.A. Dynamica professionalno-pedagogicheskoj motivazii studentiv v procesi jej formirovanij [The dynamics of professional and pedagogical motivation of students in the process of its formation]: Avtoref.dis… kand.ped.nauk. - Moskva: Izd-vo MGU, 1982. - 22 s.*
20. Шавир П.А. Психология профессионального самоопределения в ранней юности. / П.А. Шавир – М.: Педагогика, 1981. – 96 с.
*Shavir P.A. Psychologija professionalnogo samoopredelenyja v ranneji junosti [Psychology of professional self-determination in early adolescence] / P.A Shavir - Moskva: Pedagogika, 1981. - 96 s.*
21. Шиянов Е.Н. Теоретические основы гуманизации педагогического образования: Автореф. дисс,... д-ра пед. наук. – М.: МГПУ, 1991. – 32 с.
*Shijanov E.N. Teoreticheskie osnovy gumanizazii pedagogicheskogo obrazovanija [Theoretical basis of the humanization of Teacher Education]: Avtoref. dis. d-ra.... ped. nauk.- Moskva: MGPU, 1991. - 32 s.*
22. Шиянов Е.Н. Формирование мотивационно-ценностных отношений студентов к педагогической деятельности: Автореф. дисс. … канд. пед. паук. – М., 1982. – 16 с.
*Shijanov E.N. Formirovanie motivazionno-zennosnych otnoshenij studentov k pedagogicheskoj dejatelnosti [Formation of the motivational value relations of students to teaching]: Avtoref.dis… kand.ped.nauk. – M., 1982. - 16 s.*
23. Шодиева К.С. Формирование профессиональной направленности учащихся дошкольных педагогических училищ: Автореф. дисс.... канд. пед. наук. – Ташкент, 1994. – 24 с.
*Shodieva K.S. Formirovanie professionalnoj napravlennosti uchaschihsja doschkolnyh pedagogicheskih uchilisch [Formation of professional orientation of students preschool teacher training colleges]: Avtoref.dis… kand.ped.nauk. - Tashkent, 1994. - 24 s.*
24. Ястер И.В. Условия формирования профессионально-педагогической направленности у студентов университета / И.В. Ястер // Формирование внутренних стимулов учения у студентов: Тезисы докладов. Часть 2. – Саратов: Изд-во СГУП, 1991. – С. 3-8.
*Yaster I.V. Uslovila formirovanija professionalyno-pedagogicheskoji napravlennosti u studentov universiteta [Terms of professionally - pedagogical orientation of the students of the University] / I.V. Yaster / / Formirovanie vnutrennyh stimulov uchenija u studentov: Tezisy dokladov. Chastj 2. - Saratov: SGUP, 1991. - S. 3-8*

**Smakota L. The pedagogical analytical activities as factor professional and pedagogical direction of the personality pedagogue**

**Abstract**. The process formation of professional and pedagogical direction of the personality pedagogue and the role of teaching analytical activities in it are considered in the article. The views of modern researchers to the problem of pedagogical direction of the personality are analyzed (N.V. Kuzmina, Z.A. Zimichkova, H.A. Tomilova, A.A. Chunaieva, I.V. Yaster, K.S. Shodiieva, Kh.N. Nagiieva, V.I. Popova, A.I. Shcherbakova and others). Actuality of the article determines necessity the place and role of teaching analytical activities in the process of professional settling of the personality pedagogue. Scientific novelty of the research consists in analyze of modern pedagogical investigations of this problem and light up the author's own view on the problem of motivation to pedagogical and pedagogical analytical activities. The purpose of the article – to select and analyze of the structural components of motivational and value attitude of a personality to the professional pedagogical activities; to make a classification of motives which are in the base its professional direction; to define the concept of stability professional self-determination of personality as necessary condition of successful professional studies and pedagogical activities; to describe the mechanism of the rise difficulties in professional activities of a pedagogue and propound ways of them overcoming; to ascertain the causes of difficulties in the pedagogical process. The subject of research is the process of analytical activities of pedagogue in the formation of his professional and pedagogical direction. Based on our research, we came to the following that stability professional self-determination of personality is necessary condition of successful professional studies and pedagogical activities and the concept "professional stability" should consider as an index of the level of formed of professional pedagogical direction of the personality. The success of professional and pedagogical activities and position of professional pedagogical direction of the personality of educator depends on the level mastering of analytical activities. In this connection the preparation to analysis and self-analysis of professional pedagogical activities will facilitate aspiration of the future professional for self-completion and provide him the successful professional and pedagogical activities.

***Keywords:*** *pedagogical analytical activities, professional pedagogical direction, personality of the pedagogue, motivational and value attitude, motive choice of profession, professional stability of personality, self-completion.*

**Смакота Л. Педагогическая аналитическая деятельность как фактор профессионально-педагогической направленности личности педагога**

**Abstract**. В статье рассматривается процесс формирования профессионально-педагогической направленности личности педагога и роль в нем педагогической аналитической деятельности. Анализируются взгляды современных исследователей: Н.В. Кузьминой, З.А. Зимичковой, Г.А. Томиловой, А.А. Чунаева. И.В. Ястер, К.С. Шодиевой, Х.Н. Нагиева, В.И. Поповой, А.И. Щербакова и других ученых – на проблему педагогической направленности личности. Актуальность статьи обусловлена необходимостью определения места и роли педагогической аналитической деятельности в процессе профессионального становления личности педагога. Научная новизна исследования заключается в анализе современных педагогических наработок по заявленной проблеме и освещении собственной авторской точки зрения относительно вопроса мотивации к

педагогической деятельности и педагогических аналитических действий. Цель статьи – выделить и проанализировать структурные компоненты мотивационно-ценностного отношения личности к профессиональной педагогической деятельности; осуществить классификацию мотивов, которые лежат в основе ее профессиональной направленности; определить понятие устойчивости профессионального самоопределения личности как необходимого условия успешного профессионального обучения и педагогической деятельности; описать механизм возникновения трудностей в профессиональной деятельности педагога и определить пути их преодоления; раскрыть причины возникновения трудностей в педагогическом процессе. Предметом исследования является процесс аналитической деятельности педагога в формировании профессионально-педагогической направленности его личности. В статье делается вывод о том, что устойчивость профессионального самоопределения личности является необходимым условием успешного профессионального обучения и педагогической деятельности, а понятие «профессиональная устойчивость» следует рассматривать как показатель уровня сформированности личности. Успешность профессионально-педагогической деятельности и состояние профессионально-педагогической направленности личности воспитателя зависит от уровня владения педагогической аналитической деятельностью. В связи с этим подготовка к анализу и самоанализу профессиональной педагогической деятельности будет способствовать стремлению будущего специалиста к самоусовершенствованию и обеспечит ему успешную профессионально-педагогическую деятельность.

***Ключевые слова:*** *педагогическая аналитическая деятельность, профессионально-педагогическая направленность, личность педагога, мотивационно-ценностное отношение, мотив выбора профессии, профессиональная устойчивость личности, самоусовершенствование.*

***Сулім Т.П.***[1]

## Організація евристичного навчання студентів-фізиків на практичних заняттях за курсом “Аналітична геометрія і лінійна алгебра”

[1] *Сулім Тетяна Петрівна, аспірант*
*Донецький національний університет, м. Донецьк, Україна*

**Анотація.** В статті розглядається особливості організації навчання курсу “Аналітична геометрія і лінійна алгебра” на практичних заняттях. Підкреслюється значущість кожного етапу навчання: мотивації, актуалізації, закріплення і контролю.

***Ключові слова:*** *евристичне навчання, аналітична геометрія, лінійна алгебра, фізико-технічні спеціальності, система евристичних задач, методи навчання.*

Сучасна фізика – один з найважливіших джерел знань про навколишнє середовище, основа науково-технічного прогресу і, одночасно, один із важливих компонентів людської культури. До фахівця у галузі фізики пред’являється багато вимог, які необхідні йому для виконання своїх професійних задач. Це обумовлює відповідні вимоги до моделі спеціаліста, згідно з якою і повинно проходити формування майбутнього фахівця у галузі фізико-технічного напряму.

Фізика сьогодення просто неможлива без математичних дисциплін. Багато відкритих математичних теорій і фактів не можуть бути наочно представлені, але знаходять застосування при більш глибокому вивченні природних явищ. Тому інтеграція математики і фізики є важливою умовою у формуванні майбутнього фахівця фізико-технічної галузі.

Одне з головних завдань викладача – допомогти сформувати у студента-фізика творче мислення, уміння досліджувати і відкривати для себе нові закономірності, творчо підходити до розв’язання професійних завдань, сприяти розвитку інтересу до майбутньої професії тощо. Перераховані якості, головним чином, розвиваються в процесі розв’язування евристичних задач.

На 1 курсі студенти фізико-технічних спеціальностей знайомляться з курсом “Аналітична геометрія і лінійна алгебра”, що містить у собі практично невичерпний потенціал для встановлення та поглиблення міжпредметних зв’язків. Він органічно і стисло поєднує провідні ідеї курсів лінійної алгебри та аналітичної геометрії, містить такі важливі розділи, як векторна алгебра, метод координат, теорія матриць та визначників тощо. Крім суто теоретичного значення, фундаментальної математичної підготовки студентів-фізиків, курс забезпечує формування надійних та достатніх передумов для самостійного наукового пошуку, дослідження, аналізу різноманітних явищ, процесів та явищ не лише математичного, а й, що ще важливіше, фізичного змісту. Засвоєння студентом на належному рівні курсу “Аналітична геометрія і лінійна алгебра” сприяє більш глибокому осмисленню матеріалу з фізики, ілюструє інтегрований та бурхливий розвиток споріднених наукових галузей [2]. Тому будувати математичний курс, зокрема – аналітичної геометрії і лінійної алгебри для студентів-фізиків, треба так, щоб навчальний матеріал викладався в зручній формі, застосовуючи, як стверджує О.І.Скафа [4], різноманітні евристичні прийоми, методи та форми евристичного навчання. Таке навчання дозволяє студенту самому будувати свої знання, а саме: відкривати нові для нього поняття, будувати судження, робити умовиводи, тобто оволодівати професійно значущими прийомами.

Проблемі евристичного навчання, організації та управлінню евристичною діяльністю студентів вищих навчальних закладів (ВНЗ) у навчанні математики приділяли увагу такі українські дослідники як В.Г. Бевз, К.В. Власенко, Т.В. Крилова, Т.С. Максимова, Л.І. Нічуговська, Ю.О. Палант, М.В. Працьовитий, І.М. Реутова, О.І. Скафа, З.І. Слєпкань, Н.А. Тарасенкова, В.О. Швець та ін. В роботах цих авторів увага зосереджена на перебудові традиційної методики на-

вчання математичних курсів у ВНЗ з урахуванням евристичної складової. Крім того, в багатьох наукових публікаціях, наприклад, Л.Л. Панченко [3], М.О. Філімонової і В.О. Швеця [5], Н.В. Шульги [6], висловлюється думка про необхідність перебудови змісту математичної освіти у ВНЗ таким чином, щоб надати студентам всіх спеціальностей ті базові знання з аналітичної геометрії і лінійної алгебри, які необхідні для успішного оволодіння методом структурного математичного моделювання як одного з головних прийомів у розв'язанні прикладних завдань. В цьому ракурсі, розглядаючи процес навчання студентів фізико-технічних спеціальностей курсу аналітичної геометрії та лінійної алгебри, доцільно побудувати методичну систему евристичного навчання, що сприятиме розвитку евристичних умінь, які стануть у нагоді при розв'язанні професійно орієнтованих задач. Питаннями особистісно орієнтованого підходу до навчання займалися такі науковці як І.А. Зязюн, С.І. Подмазін, А. Маслоу, І.Д. Бех, О.В. Бондаревська, В.І. Євдокімова, О.С. Падалка, В.І. Андрєєва, Д.Б. Богоявленська, Н.В. Гузій, В.А. Кан-Калік, Н.В. Кічук, В.О. Моляко та ін. Ми згодні з дослідниками у тому, що особистість з її індивідуальними рисами, потребами і проблемами – центральна фігура педагогічного прогресу. Несформованість у студентів 1 курсу саме теоретичного ставлення до оточуючої дійсності як безпосереднього змісту навчальної діяльності перешкоджає максимальній реалізації їхніх особистісних можливостей.

Освіта сьогодення орієнтується на особистісний розвиток, вимагає переосмислення усіх факторів, від яких залежить якість навчально-виховного процесу, в тому числі змісту, методів, форм та засобів навчання. Реалізацію цієї мети ми бачимо в збагаченні курсу «Аналітична геометрія і лінійна алгебра» таким навчальним матеріалом, який міг би забезпечити можливість студентам активно включатися в дослідну діяльність, в процесі якої проходило б формування дослідницьких та евристичних умінь. На наш погляд, прикладом такого матеріалу можуть слугувати саме фізичні задачі.

**Метою статті** *є розкриття евристичного підходу до навчання курсу аналітичної геометрії і лінійної алгебри для студентів фізико-технічних спеціальностей класичних університетів.*

Під час організації навчального процесу з аналітичної геометрії і лінійної алгебри для студентів фізико-технічних спеціальностей на практичних заняттях треба обов'язково, спираючись на типові задачі майбутньої діяльності та відповідні уміння до них, конструювати таку методичну систему навчання, що має формувати професійно орієнтовані евристичні вміння. В нашому дослідженні вивчення кожної теми курсу конструюється наступним чином: мотивація, актуалізація знань, вивчення та закріплення нового матеріалу, контроль знань. Розглянемо кожен етап навчання більш докладніше.

***1. Етап мотивації до вивчення нового матеріалу.*** Одним із структурних компонентів професійно орієнтованої евристичної діяльності є мотиваційний компонент. Під мотивом ми будемо розуміти відповідь на питання, чому людина ставить перед собою ту чи іншу мету, діє так, а не інакше. Мотивація – це внутрішня детермінація поведінки та діяльності. Вона може бути обумовлена й зовнішніми подразниками середовища, що оточує людину. Але зовнішнє середовище, як зазначає О.Г.Євсеєва [7] діє на людину фізично, в той час як мотивація – процес психічний, що перетворює зовнішні впливи на внутрішні спонукання. Під мотивом навчальної діяльності розуміємо всі фактори, що зумовлюють виявлення навчальної активності: потреби, цілі, установки, почуття боргу, інтереси та ін.

Нас цікавить мотивація навчально-пізнавальної евристичної діяльності студентів, а саме студентів молодших курсів.

А.І. Гебос [1] виділяє фактори, які сприяють формуванню позитивного мотиву до навчання:

– усвідомлення найближчих та кінцевих цілей навчання;

– усвідомлення теоретичної та практичної значущості знань, які засвоюються;

– емоціональна форма викладення навчального матеріалу;

– показ «перспективних ліній» у розвитку наукових понять;

– професійна направленість навчальної діяльності;

– вибір завдань, що створюють проблемні ситуації в структурі навчальної діяльності;

– наявність зацікавленості та «пізнавального психологічного клімату» в навчальній групі.

В попередніх роботах нами неодноразово підкреслювалось, що фізика сьогодення просто неможлива без математичних дисциплін. Багато відкритих математичних теорій і фактів не можуть бути наочно представлені, але знаходять застосування у більш глибокому вивченні природних явищ. Саме на це викладач повинен звернути увагу студентів.

*Наприклад,* реалізувати мотиваційний компонент під час вивчення теми «Лінії другого порядку» можна за допомогою історичної розповіді про вивчення і побудову траєкторії метальних снарядів: «Першим з математиків розв'язав задачу про траєкторію руху метальних снарядів в XVI столітті геніальний самоучка Ніколо Тарталья (1500-1557), який працював у венеціанському арсеналі.

Розмірковуючи над рухом артилерійських снарядів, Н.Тарталья дійшов висновку, що снаряд пролетить найбільшу відстань, якщо нахилити знаряддя до горизонту під кутом 45°. Однак і Н. Тарталья не знав ще теоретичної основи законів, керуючих рухом снарядів. Лише Г. Галілей встановив закони падіння тіл. З його робіт випливало, що рух тіла, кинутого під кутом до горизонту зі швидкістю $V_0$, можна розкласти на дві складові: рівномірний рух зі швидкістю $V_0$ по похилій прямій і вільне падіння. Тому координати цього тіла в момент часу і виражаються так: $\begin{cases} x = V_0 t \cos\alpha \\ y = V_0 t \sin\alpha - \dfrac{gt^2}{2} \end{cases}$. А звідси вже легко отримати, що $y = xtg\alpha - \dfrac{gx^2}{2V_0^2 \cos^2\alpha}$. Це — рівняння параболи, вершина якої направлена догори.

Далі можна перейти до евристичної бесіди, яка підведе студентів до розуміння, що при $x = \frac{V_0^2 \sin 2\alpha}{g}$ ордината $y$ вдруге обертається в нуль.

Тому точка падіння снаряда відстоїть від точки його вильоту на відстані $\frac{V_0^2 \sin 2\alpha}{g}$. Отриману відповідь можна розглядати лише як перше.

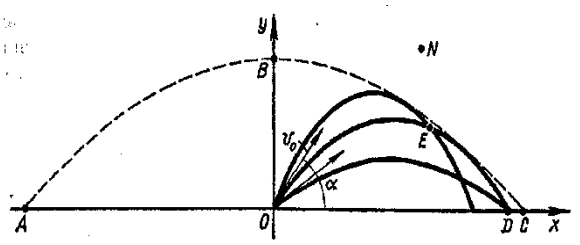



**Рис.1**

наближення. Але й воно дозволяє зробити ряд важливих висновків, зокрема підтвердити здогадку Тартальї. Тут можна показати студентам, що при заданій початковій швидкості $V_0$ та куті $\alpha$, вийде нескінченна кількість парабол».

Така мотивація перед вивченням теми не лише формує професійну направленість навчальної діяльності, а й сприяє всебічному розвитку особистості.

Формування позитивних мотивів навчання аналітичної геометрії у студентів-фізиків, пов'язане з формуванням професійних та пізнавальних мотивів, є однією з важливих передумов формування евристичних умінь, що в свою чергу обумовлює потребу та інтерес до професійно орієнтованої евристичної діяльності на заняттях з даної дисципліни.

***2. Актуалізація знань.*** Вивчення нової теми завжди має «підґрунтя», на якому студенти будують нові знання, вміння і навички. Тому важливим є на початку вивчення теми організувати актуалізацію знань. Вона допомагає здійснювати процес навчання організовано, а не стихійно, не інтуїтивно. Під актуалізацією знань розуміється повторення раніше засвоєного матеріалу, з метою застосування його у нових ситуаціях під час вивчення нового матеріалу. Слід відмітити, що правильно організована актуалізація створює міцну основу для формування нових знань.

На прикладі дисципліни "Аналітична геометрія і лінійна алгебра" і теми "Векторна алгебра" покажемо, яким чином можна реалізувати цей підхід. Пропонуємо розглядати актуалізацію знань у двох напрямах: 1) актуалізація раніше вивченої теорії; 2) актуалізація практичного застосування вивченої теорії.

В якості прикладу наведемо фрагмент системи тестових завдань, що забезпечують реалізацію пропонованих підходів до організації актуалізації знань студентів-фізиків. У систему завдань включаються завдання на відповідність та вибір правильної відповіді.

*Фрагмент тесту на актуалізацію знань*

***Оберіть одну або кілька правильних відповідей:***

***1. Щоб знайти координати вектора необхідно:***

А) скласти відповідні координати початку та кінця;

Б) із координат кінця вектора відняти відповідні координати його початку;

В) із координат початку вектора відняти відповідні координати його кінця;

Г) знайти різницю добутків відповідних координат початку та кінця вектора;

Д) знайти суму добутків відповідних координат початку і кінця вектора.

***2. Вектори*** $\bar{a} = (a_1; a_2; a_3)$ ***та*** $\bar{b} = (b_1; b_2; b_3)$ ***колінеарні, якщо:***

а) $\frac{a_1}{b_1} = \frac{a_2}{b_2}$; б) $\frac{a_1}{b_1} = \frac{a_3}{b_3}$; в) $\frac{a_1}{b_1} = \frac{a_2}{b_2} = \frac{a_3}{b_3}$; г) $\frac{a_2}{b_2} = \frac{a_3}{b_3}$; д) $\frac{b_1}{a_1} = \frac{b_2}{a_2} = \frac{b_3}{a_3}$

***3. Обчислити скалярний добуток векторів*** $\bar{a}$ ***и*** $\bar{b}$***, якщо*** $\bar{a} = \{3; 0; -6\}$; $\bar{b} = \{2; -4; 0\}$.

| а | б | в | г |
|---|---|---|---|
| 0 | -6 | -5 | 6 |

***4. Сторона рівностороннього трикутника*** $ABC$ ***дорівнює 4. Знайти скалярний добуток векторів*** $\overline{AB} \cdot \overline{BC}$.

| а | б | в | г |
|---|---|---|---|
| 8 | -8 | 4 | -4 |

***5. Установити відповідність між парами точок (1-4) та відстанями між цими точками (а-д):***

| | |
|---|---|
| 1) $A_1(0;1;2)$, $B_1(3;5;2)$ | а)10; |
| 2) $A_2(-1;4;1)$, $B_2(0;2;-1)$ | б) 7; |
| 3) $A_3(1;2;3)$, $B_3(-5;10;3)$ | в) 3; |
| 4) $A_4(0;1;4)$, $B_4(2;-5;1)$ | г) 4; |
| | д) 5. |

Наприкінці роботи з тестами обов'язково приводиться корекція, що представлена у вигляді евристичних підказок, наприклад, до задач 3, 4 надаються наступні підказки: 3) зробіть аналіз задачі. Оберіть потрібну формулу для обчислення скалярного добутку; 4) згадайте властивості рівностороннього трикутника. Зробіть рисунок.

Правильно побудована підсистема задач, яку ми називаємо «блоком актуалізації знань», до теми, що вивчається, сприяє не тільки повторенню раніше вивченого матеріалу, а й підводить до наступного етапу – засвоєння базових евристик.

***3. Вивчення і закріплення нового матеріалу*** (засвоєння базових евристик). Важливою проблемою навчального процесу студентів фізичних спеціальностей є формування творчого мислення майбутнього фізика, відкриття для себе нових закономірностей, розвитку інтересу до дослідження. Тобто усі дисципліни фундаментальної підготовки майбутнього фізика повинні задовольняти вирішенню цієї проблеми. Що стосується курсу «Аналітична геометрія і лінійна алгебра», то перераховані якості, головним чином, розвиваються в процесі розв'язування евристичних задач, до складу яких входять і професійно орієнтовані. Однак, для отримання бажаного ефекту в навчанні недоцільно використовувати окремо взяті задачі. Вони повинні складати певну систему, яка забезпечить зв'язок з теоретичним матеріалом курсу, оскільки останній глибоко розуміється і якісно засвоюється лише в процесі розв'язання задач. Ми вводимо систему евристичних задач, під якою розуміємо такий набір нестандартних

завдань і задач професійного спрямування, які формують та закріплюють як навчальні уміння з дисципліни, так і сприяють розвитку творчого компоненту професійної підготовки студента-фізика.

Під час розв'язання системи евристичних задач у нашому дослідженні застосовуємо евристичні методи: суттєвого, символьного та образного бачення; метод евристичних питань; метод фактів, метод евристичного дослідження, метод гіпотез, метод прогнозування, метод випадковостей, помилок та асоціацій, метод "мозкового штурму" та ін.

*Наприклад,* для розв'язання наступної задачі можна застосувати метод мозкового штурму (мета цього методу – зібрати якнайбільшу кількість ідей, звільнення від інерції мислення, здолати звичний хід думки в розв'язанні задачі). "Однорідна плита має форму квадрата зі стороною 12. У плиті зроблено квадратний виріз, прямі розрізу проходять через центр квадрата, координатні вісі направлені вздовж ребер. Визначити координати центра мас плити". В наступній задачі: "Вершина трикутника, що має нерухому основу, переміщується так, що периметр трикутника зберігає постійну величину. Знайти траєкторію вершини при умові, що основа дорівнює $24\ \text{см}$, а периметр дорівнює $50\ \text{см}$." краще застосувати метод евристичного діалогу (викладач може використати такі запитання: "Чому дорівнює периметр трикутника?", "Якщо відомо периметр трикутника і одну з його сторін, що ви можете сказати про дві інші сторони?", "Якщо зафіксуємо незмінну сторону на осі абсцис, то які координати будуть мати дві вершини, що належать цій стороні?", "Яким рівнянням можна зв'язати дві інші сторони трикутника?" тощо).

Реалізація такої системи евристичних задач дозволяє студенту, майбутньому фізику, оволодіти різними евристичними прийомами, що є засобом розвитку творчої складової професійної підготовки.

***4. Контроль знань.*** В нашому дослідженні намагаємося поєднати дві форми навчання – традиційну та дистанційну. Розроблений нами дистанційний курс є не лише помічником для студента, а й для викладача. Особливо це відчутно на етапі поточного та вихідного контролю у кожній темі. Оцінка успішності студентів у дистанційному курсі може проводитися в різних формах. Можливе тестування, а також виконання різних, у тому числі, групових проектів, виконання контрольних робіт. Перший варіант - передача виконаних завдань викладачеві для перевірки здійснюється через систему обміну файлами. Перевіривши роботу, викладач висилає студентові персональні коментарі з роботи й оцінку або рекомендації з доробки. Другий варіант – тестова форма контролю, в кінці проведення якого, програмне забезпечення одразу видає результат і при необхідності вказує на характер допущених помилок. Контрольна робота може проводитися й у аудиторії, але ми вважаємо, що цей вид роботи краще виконувати в дистанційному режимі. Щодо фінальної оцінки – заліку чи іспиту, то він, звичайно, проводиться тільки в аудиторії.

Впевненні, що поєднання традиційної та дистанційної форм навчання на всіх етапах вивчення нового матеріалу у курсі аналітичної геометрії і лінійної алгебри відкриває студентам доступ до нетрадиційних джерел навчання, дає нові можливості для творчості, підвищує ефективність самостійної роботи, допомагає в засвоєнні та закріпленні набутих знань та умінь.

Отже, виважена організація навчального процесу на усіх етапах на заняттях з аналітичної геометрії та лінійної алгебри відповідає основній меті евристичного навчання математики – створенню студентами особистого досвіду у вивченні даної дисципліни й одержання основного продукту діяльності у вигляді набутих прийомів навчально-пізнавальної евристичної діяльності, що сприяє формуванню творчої особистості студента на означеному етапі його розвитку. Побудоване даним чином навчання курсу "Аналітична геометрія і лінійна алгебра" сприяє ефективній та якісній підготовці майбутніх фахівців, дозволяє студенту, майбутньому фізику, оволодіти різними евристичними прийомами, що є засобом розвитку творчої складової професійної підготовки.

**ЛІТЕРАТУРА**
**(REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)**

1. Гебос А.И. Психологические условия формирования положительной мотивации к обучению // Воспитание, обучение, психологическое развитие: Тезисы докладов к V Всесоюзному съезду психологов СССР. Ч.1-М., 1997.

*Hebos A.I. Psychological terms polozhytelnoy generating motivation rolled Education / / Vospytanye, Education, psyholohycheskoe Development: Abstracts dokladov k V All-Union s'ezdu psychologists USSR. P.1 -M., 1997.*

2. Міжпредметні зв'язки та персональний комп'ютер в методиці навчання математики студентів фізичних спеціальностей - [Електронний ресурс] - Режим доступу: http://www.ukrreferat.com.

*Intersubject communication and personal computer methods of teaching mathematics students of physical specialties - [electronic resource] - Access mode: http://www.ukrreferat.com.*

3. Панченко Л.Л. Формування вмінь математичного моделювання в процесі навчання майбутніх учителів математики: Дис. …канд. пед. наук: 13.00.02 / Панченко Лариса Леонтівна / Нац. пед. ун-т ім.М.П.Драгоманова. – К., 2006. – 260 с.

*Panchenko L.L. Formation of mathematical modeling skills in teaching future teachers of mathematics: Dis. candidate. ped. sciences: 13.00.02 / Panchenko Larissa Leontivna / Nat. ped. University of im.M.P.Drahomanova, - 2006. – 260s.*

4. Скафа О.І. Наукові засади методичного забезпечення кредитно-модульної системи навчання у вищій школі: Монографія / О.І.Скафа, Н.М.Лосєва, О.В.Мазнєв. – Донецьк: Вид-во ДонНУ. – 2009. – 380с.

*Skafa Olena. Scientific basis of methods of credit-module system in higher education: Monograph / O.I.Skafa, N.M.Losyeva, O.V.Maznyev. - Donetsk: Donetsk National University Publishing House. - 2009. – 380s.*

5. Філімонова М.О. Математичне моделювання в курсі математики основної школи: зміст і вимоги до підготовки учнів / М.О.Філімонова, В.О.Швець // Дидактика математики: проблеми і дослідження: Міжнар. збірник наукових робіт. – Донецьк: Вид-во ДонНУ, 2010. – Вип.34. – С.72-76.

*Filimonova Mariya. Mathematical modeling in the primary school math course: the meaning and requirements for preparingof students / M.O.Filimonova,V.O.Shvets / / Didactics of mathematics: Problems and Investigations: International collec-*

*tion of scientific papers. - Donetsk: Donetsk National University Publishing House, 2010. - №.34. - P.72 -76.*
6. Шульга Н.В. Методика реалізації міжпредметиих зв'язків у навчанні математики студентів вищих навчальних закладів економічного спрямування: Автореф. дис. …канд. педагог. наук: 13.00.02 / Н.В.Шульга. – Черкаси, 2010. – 20с.
*Shulga N. Methods of mizhpredmetyyh connections in teaching mathematics students in higher education economic direction: Author. Thesis. Candidate...teacher. sciences: 13.00.02 / N.V.Shulha. -Cherkassy, 2010. - 20s.*
7. Євсеєва О.Г. Теоретико-методичні основи діяльнісного підходу до навчання математики студентів вищих технічних закладів освіти: монографія / О.Г.Євсеєва; наук. ред. О.І.Скафа. – Донецьк: Ноулідж, 2012. – 455 с.
*Yevseeva Olena. Theoretical and methodological foundations of activity approach to teaching mathematics for students in higher technical educational institutions: monograph / O.H.Yevseyeva; O.I.Skafa. - Donetsk: Knowledge, 2012. – 455s*

**Sulim T. Organization of heuristic learning of the course "Analytical Geometry and Linear Algebra" during practical classes for students of physical specialties**

**Abstract.** The features of the organization of Analytical Geometry and Linear Algebra training) during practical classes for students of physical specialties are presented in the paper. During the educational process on the practical classes for the discipline the author takes into consideration the basic problems of the future profession and the appropriate skills for this profession. The methodological educational system for forming and developing of professionally oriented heuristic skills is designed by author. The stages of learning of new material (motivation, actualization of knowledge, learning and strengthening of new material, knowledge control) are shown in the paper. At the first stage (motivation) the author pays students' attention to the fact that many existent mathematical theories and facts cannot be graphically represented, but they can be used in numerous natural phenomena explorations. Formation of students' positive motives for learning of Analytical Geometry and Linear Algebra (associated with of professional and educational motives) is one of the most important prerequisites for the developing of heuristic skills. The author is sure that the formation of these skills determines the requirement of and interest in professionally oriented heuristic activity in the classroom for this discipline. Properly organized second stage (actualization of knowledge) provides a strong base for the development of new knowledge. The stage of actualization of knowledge includes two directions: actualization of previously studied theory and practical application of this theory. It stands to reason that correctly constructed tasks subsystem for this stage not only facilitate the repetition of previously learned material, but also leads to the next stage (the acquiring of basic heuristics), which implementing through a system of heuristic problems. During the solving of the system of heuristic problems the author applies some heuristic methods: the method of heuristic questions, the method of the facts, the heuristic method of research, the method of hypothesis, prediction method, the method of accidents, errors and associations, the method of "brainstorming", etc. Finally, knowledge control is implemented by author in two forms: traditional and distance. The author is convinced that the final test (exam or credit) should be carried out only in the audience. To sum up, the system of teaching for the course "Analytical Geometry and Linear Algebra" presented by author promotes effective and quality training of future specialists.

***Keywords:*** *heuristic learning, analytical geometry, linear algebra, physical and technical specialties, the system of heuristic problems, learning methods.*

**Сулим Т.П. Организация эвристического обучения студентов-физиков на практических занятиях по курсу "Аналитическая геометрия и линейная алгебра"**

**Аннотация.** В статье рассмотрены особенности организации обучения курса "Аналитическая геометрия и линейная алгебра" на практических занятиях для студентов физических специальностей. При организации учебного процесса по данной дисциплине на практических занятиях мы стараемся опираться на типовые задачи будущей деятельности и соответствующие умения к ним, конструируем такую методическую систему обучения, которая должна формировать профессионально ориентированные эвристические умения. В работе раскрываются этапы изучения нового материала: мотивация, актуализация знаний, изучение и закрепление нового материала, контроль знаний. На первом этапе (мотивации) преподаватель обращает внимание студентов на то, что много открытых математических теорий и фактов не могут быть наглядно представлены, но находят применение в более глубоком изучении природных явлений. Формирование положительных мотивов обучения аналитической геометрии и линейной алгебры у студентов – физиков, связанное с формированием профессиональных и познавательных мотивов, является одной из важных предпосылок формирования эвристических умений, что в свою очередь обуславливает потребность и интерес к профессионально ориентированной эвристической деятельности на занятиях по дисциплине. Правильно организованная актуализация знаний (второй этап) создает прочную основу для формирования новых знаний. Он рассматривается в двух направлениях (актуализация ранее изученной теории и актуализация практического применения изученной теории). Правильно построенная подсистема задач для данного этапа способствует не только повторение ранее изученного материала, но и подводит к следующему этапу - усвоение базовых эвристик, который реализуется через систему эвристических задач. При решении системы эвристических задач применяем эвристические методы: существенного, символьного и образного видения, метод эвристических вопросов, метод фактов, метод эвристического исследования, метод гипотез, метод прогнозирования, метод случайностей, ошибок и ассоциаций, метод "мозгового штурма" и др. И наконец, контроль знаний осуществляется через две формы обучения - традиционную и дистанционную. Контрольную работу, по нашему мнению, целесообразно проводить в дистанционном режиме. Относительно финальной оценки - зачета или экзамена, то он, конечно, проводится только в аудитории. Построенное данным образом обучение курса "Аналитическая геометрия и линейная алгебра" способствует эффективной и качественной подготовке будущих специалистов.

***Ключевые слова:*** *эвристическое обучение, аналитическая геометрия, линейная алгебра, физико-технические специальности, система эвристических задач, методы обучения.*

***Тымко Ю.Г.***[1]

# Подготовка будущего учителя математики к работе по формированию понятий у учащихся в рамках курса "Методика обучения математике"

[1] *Тымко Юлия Григорьевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры высшей математики и методики преподавания математики факультета математики и информационных технологий Донецкий национальный университет, г. Донецк, Украина*

**Аннотация**. В статье представлены теоретические вопросы и практические пути подготовки будущего учителя математики к работе по формированию понятий у школьников. Приводятся примеры методических задач для данного вида деятельности.

***Ключевые слова****: будущий учитель математики, методика обучения математики, формирование понятий.*

*Введение.* Формирование у школьников научных понятий, системы этих понятий, является одной из основных задач школьного обучения на всех его этапах, поэтому вопросы поиска путей глубокого и прочного их усвоения всегда были и остаются актуальными вопросами педагогической теории и практики. Чтобы ученики хорошо усвоили понятия, учитель должен правильно организовать ход их формирования и уметь управлять процессом усвоения. Следовательно, еще обучаясь в вузе, будущий учитель должен знать основные закономерности, особенности, которым этот процесс подчиняется.

В особенности данная проблема касается учителя математики. Специфика предмета математики состоит в том, что: во-первых, понятия этого предмета представляют собой сложную логико-гносеологическую категорию высокого уровня абстракции по сравнению с понятиями предметов естественнонаучного цикла; во-вторых, процесс образования, развития и применения математических понятий −сложный, длительный, многоуровневый и многоэтапный процесс.

В научно-методическом плане накоплен значительный потенциал реализации методического аспекта подготовки будущего учителя математики благодаря работам А.М. Астряба, Я.И. Груденова, В.А. Гусева, С.В. Ивановой, А.Л. Ищенко, Ю.М. Колягина, В.Г. Моториной, Г.И. Саранцева, З.И. Слепкань, А.А. Столяра, В.А. Швеца, З.И. Янсуфиной и др. Формированию математических понятий посвящены исследования Г.Г. Александровой, Г.П. Сенникова, В.И. Крупича, С.А. Владимирцевой, А.Е. Захаровой, Л.Г. Петерсон, Н.Ф. Талызиной, Г.И. Минской, Л.М. Фридмана и др.

В то же время в последние годы со стороны учителей заметно снизилось внимание к формированию понятий у учащихся при обучении математике. Это можно связать и с необходимостью подготовки учащихся к сдаче внешнего независимого тестирования, где умение оперировать понятиями практически не проверяется, и с нехваткой учебного времени на изучение предмета и, самое главное, с неподготовленностью учителя к такому виду деятельности.

В сложившийся ситуации является актуальной активизация подготовки будущего учителя математики к деятельности в данном аспекте, показав ее значимость для развития личности учащегося, в том числе и самого учителя. Наиболее полно осуществить такую подготовку можно средствами курса "Методика обучения математике".

Данная статья ставит *своей задачей* кратко представить направление и средства подготовки студентов к работе по формированию понятий у учащихся в рамках курса "Методика обучения математике".

Методика формирования понятий изучается в курсе методики совместно с темой "Математические понятия". После того, как студенты познакомились с видами понятий, особенностями их построения, научились осуществлять классификацию математических понятий, устанавливать правильность (неправильность) математического понятия, находить логические и смысловые ошибки в определениях, определять их характер, сравнивать различные определения одного и того же объекта, сравнивать объемы понятий они знакомятся непосредственно с процессом формирования понятий [3].

Для начала, им сообщается о существовании двух обобщенных методах формирования математического понятия: конкретно-индуктивного и абстрактно-дедуктивного.

Методическая схема введения математического понятия конкретно-индуктивным методом может быть следующая:

1. Анализируются конкретные примеры, среди которых должны быть как объекты, принадлежащие данному понятию, так и те, которые не принадлежат ему.
2. Вводится термин.
3. Выявляются существенные свойства понятия.
4. Выясняются несущественные свойства понятия.
5 Формулируется определение.
6. Рассматриваются упражнения на подведение под понятие.

Учителю важно направить анализ конкретных примеров таким образом, чтобы ученики, по возможности, самостоятельно заметили существенные свойства, отличающие данное понятие от другого и самостоятельно сформулировали определение[1].

Методическая схема введения математического понятия абстрактно-дедуктивным методом:

1. Учителем формулируется определение понятия, вводится термин.
2. Рассматриваются примеры различных объектов, принадлежащих данному понятию.
3. Анализируя определение, выявляются существенные и несущественные свойства данного понятия.
4. Рассматриваются упражнения на подведение под понятие. Студентам предлагается ознакомиться с другими вариантами методических схем методов формирования понятий [2, 5].

Практическую деятельность студентов связанную с разработкой формирования понятия необходимо основывать на теоретической базе об этапах формировании математических понятий. Для этого мы предлагаем следующую развернутую схему этого процесса.

**1. Этап введения**

1.1. Мотивация необходимости введения понятия.

1.2. Актуализация знаний и умений учащихся, необходимых для сознательного усвоения понятия.

1.3. Подведение учащихся к определению понятия.

**2. Этап усвоения**

2.1. Формулировка определения, овладение его содержанием.

2.2. Отработка действий, входящих в состав усвоения понятия.

*Совет.* Предложите систему упражнений на подведение под понятие.

**3. Этап закрепления**

*Совет.* Приведите задачи базового и основного уровней сложности (до 5 задач каждого уровня).

**4. Этап применения**

4.1. Включение понятия в систему знаний.

*Совет.* Установите связи данного понятия с другими понятиями.

4.2. Применение понятия.

*Совет.* Приведите прикладные задачи.

При использовании данной схемы необходимо должное внимание уделять системе задач, в которых отражаются все этапы и подэтапы формирования понятия. Приведем некоторые такие примеры.

Для мотивации необходимости введения понятия можно использовать следующие приемы.

**Рис.1.**

*Проблемная ситуация.* Перед изучением понятия "косинус угла" всему классу предлагается вопрос: "Чем можно охарактеризовать крутизну подъема горы? ". Ученики приходят к выводу, что ($l$, $l_1$, $l_2$) не характеризуют данную величину, но крутизна подъема каким-то образом от них зависит. Они могут выдвинуть гипотезу о том, что крутизну горы можно охарактеризовать отношением $l_2$ к $l$, учитель сообщает, что такое отношение называется косинус угла α.

*Эффект удивления от чего-то неожиданного, необычного.* Ученикам уже известно, что понятие функция означает какую-то зависимость, но далеко не всем это кажется интересным. Учитель предлагает задуматься над вопросом: "Почему нет слонов в три раза большего роста существующих, но тех же пропорций?" Ответ таков: стань слон в три раза больше, вес его тогда увеличился бы в двадцать семь раз, как куб размера, а площадь сечения костей и, следовательно, их прочность, −лишь в девять раз, как квадрат размера. Прочности костей уже не хватило бы, чтобы выдержать такой вес. Такой слон был бы раздавлен собственной тяжестью. Рассуждения вполне четкое и ясное. В основу вывода положены две строгие математические зависимости. Первая устанавливает соответствие между размерами подобных тел и их объемами: объем изменяется как куб размера. Вторая связывает размеры подобных тел и их площади: площадь меняется, как квадрат размера [4].

К способам мотивации необходимости введения понятия можно отнести *историческую справку*, *нестандартные формы заданий* (типа прорекламируйте понятие "уравнение") и т.д.

Актуализация опорных знаний включает в себя определение понятий, формулирование аксиом и теорем, правил-ориентиров методов, которыми пользуются при формировании понятия изучаемого понятия. Как правило, актуализация знаний проводится через систему вопросов и упражнений. Приведем пример нестандартной формы актуализации знаний. Методический прием "черный ящик". В черном ящике находятся модели фигур или тел. Учитель может описать некоторые его свойства, а может и не описывать. Учащимся по правилу приема "да и нет говорить" нужно отгадать, что находится в ящике.

Учитель: У меня в руке многогранник, имеющий 8 вершин.

Ученик: Все его грани являются прямоугольниками?

Учитель: Нет.

Ученик: Среди его граней является параллелограммы?

Учитель: Да.

Ученик: Боковые ребра его перпендикулярны к основанию?

Учитель: Да.

Ученик: Многогранник −прямая четырехугольная призма, в основе которой параллелограмм?

Учитель: Да.

Подведение учащихся к формулировке определения понятия осуществляется через наблюдения, в результате которых выделяются общие и существенные признаки; экспериментальная деятельность, обеспечивающая индуктивный подход; варьирования несущественных признаков предметов или явлений, объектов знаний при сохранении существенных признаков, создает основу для обобщения; проведения аналогии.

Покажем фрагмент подведение учащихся к формулировке определения понятия "смежные углы", используя варьирование несущественных признаков предметов или явлений, объектов знаний при сохранении существенных признаков. Классу представлены следующие рисунки:

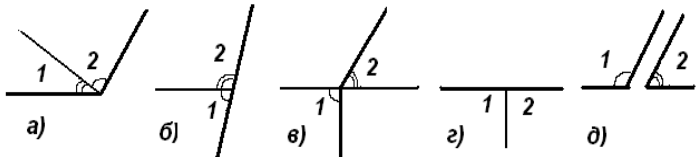



**Рис.2.**

Далее процесс восприятия и осознания направляется вопросами учителя к предложенным рисункам.

1. Назовите рисунки, на которых изображены два угла, имеющих общую сторону.

2. Назовите рисунки, на которых сторона одного угла является дополнительной полупрямой для другой стороны.

3. На каких рисунках изображены углы, удовлетворяющие двум требованиям, только одному требованию.

Роль самостоятельности учащихся можно усилить следующими вопросами:

4. Что общего в рисунках а), б) и г)?

5. Что общего в рисунках б), в) и г)?

6. Назовите рисунки, на которых изображение удовлетворяет двум требованиям одновременно. Далее учитель сообщает термин "смежные углы" и просит учащихся сформулировать соответствующее определение.

При сообщении определения учитель должен поставить свою работу так, чтобы вновь вводимое определение было осмыслено учащимися. В дальнейшем при опросе учащихся надо требовать, чтобы данное учеником определение иллюстрировалось по возможности примерами или сопровождалось надлежащим объяснением.

Одного заучивания мало, надо, чтобы учащиеся усвоили определение и научились им пользоваться. Кому не приходилось встречаться с таким явлением, когда ученик безукоризненно читает какое-либо определение, но не понимает его смысла или не может им пользоваться?! В данном случае определение было усвоено учеником чисто формально.

Знание одних словесных определений, без знания свойств определяемой фигуры, без умения применять определения при решении задач, доказательствах теорем – бесполезное знание. Понятия нужно не только определять, но и отрабатывать [5].

Так, например, большим недостатком в преподавании является установившаяся традиция иллюстрировать общие определения на одном-двух частных примерах. В связи с этим у учащихся формируется неправильное представление о понятии. Примеров нужно привести столько, так тщательно их подобрать, чтобы в результате всего учащиеся правильно усвоили понятие. Должна быть обеспечена достаточная полнота рассмотрения вопроса. В противном случае мы всегда будем встречаться с фактами, когда учащиеся обращают главное внимание не на существенные признаки понятия, а на второстепенные [2].

Так, при определении кругового сектора отделимое свойство сектора иметь дугу, меньшую половины окружности, некоторые учащиеся принимают за существенное свойство и потому затрудняются в названии фигуры, изображенной на рис.3. То же самое можно сказать относительно кругового сегмента (рис. 4).

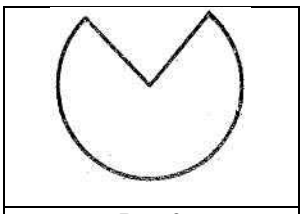


**Рис. 3**

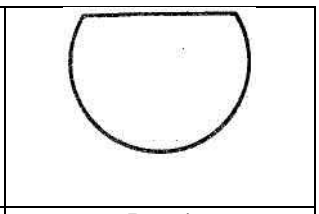


**Рис. 4**

В тех случаях, если учащиеся допускают ошибки в формулировке определений, уместно приводить контрпримеры.

Учитель: Сформулируйте определение диаметра круга.

Ученик: Диаметр круга −это линия, соединяющая две точки окружности.

Учитель: Проводит хорду.

Ученик: Диаметр − это линия, соединяющая две точки окружности и проходящая через его центр.

Учитель: Проводит волнистую линию, соединяющую две точки окружности и проходящую через его центр.

Ученик: Диаметр −это прямая линия, соединяющая точки окружности и проходящая через его центр.

Учитель: Проводит секущую, проходящую через центр круга.

Ученик: Диаметром называется отрезок, соединяющий две точки окружности и проходящий через его центр.

На практических занятиях в курсе "Методика обучения математике" должны быть отражены содержание, методы и приемы каждого этапа формирования. Объемы статьи не позволяют сделать это в полной мере. Весь теоретический материал с системой разобранных примеров и системой методических заданий планируется объединить в учебно-методическом пособии.

На завершающем этапе, студентам предлагается выбрать любое понятие из школьного курса математики и разработать фрагмент урока по его формированию (описывая подробно каждый этап).

Таким образом, система понятий является основой научных знаний. Работа по формированию понятий позволяет выделить главное в каждом предмете, развивать мышление школьников, вооружать их интелектуальными умениями, закладывать основы научного мировоззрения. К формированию системы понятий у школьников должен быть готов учитель математики. Для этого ему необходимо владеть в совершенстве понятийным аппаратом математики как науки и методами работы над понятиями. Поэтому в курсе "Методика обучения математике" должное внимание следует уделять деятельности студентов связанной с формированием понятий.

**ЛИТЕРАТУРА**
**(REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)**

1. Практикум з методики навчання математики. Загальна методика: Навчальний посібник для організації самостійної роботи студентів математичних спеціальностей педагогічних університетів / З.І. Слєпкань, А.В. Грохольська, В.Я. Забранський, С.М. Лук'янова, Л.Л. Панченко, І.С. Соколовська. За ред. проф. З.І.Слєпкань. – К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2006. – 292 с.

*Praktikum z metodiki navchannya matematiki. Zagalna metodika: Navchalniy posIbnik dlya organIzatsIYi samostIynoYi roboti studentIv matematichnih spetsIalnostey pedagogIchnih unIversitetIv / Z.I. Slepkan, A.V. Groholska, V.Ya. Zabranskiy, S.M. Luk'yanova, L.L. Panchenko, I.S. Sokolovska. Za red. prof. Z.I. Slepkan. – K.: NPU Im. M.P.Dragomanova, 2006. – 292 s.*

2. Никитин В.В. Определения математических понятий в курсе средней школы. Пособие для учителей / В.В. Никитин, К.А. Рупасов. – М.: Учпедгиз, 1963. – 151 с.
*Nikitin V.V. Opredeleniya matematicheskih ponyatiy v kurse sredney shkolyi. Posobie dlya uchiteley / V.V. Nikitin, K.A. Rupasov. – M.: Uchpedgiz, 1963. – 151 s.*
3. Робочий зошит за темою "Математичні поняття": професійно зорієнтований евристичний курс "Методика навчання математики: Загальна методика" / укладачі О.І. Скафа, І.В. Гончарова, Ю.Г. Тимко; за ред. проф. О.І. Скафи. – Донецьк: ДонНУ, 2010. – 50 с.
*Robochiy zoshit za temoyu "Matematichni ponyattya": profesiyno zorientovaniy evristichniy kurs "Metodika navchannya matematiki: Zagalna metodika" / ukladachi O.I. Skafa, I.V. Goncharova, Yu.G. Timko; za red. prof. O.I. Skafi. – Donetsk: DonNU, 2010. – 50 s.*
4. Скафа Е.И. Эвристические приемы при формировании математических понятий // Дидактика математики: проблеми і дослідження: міжнар. зб. наук. робіт / Е.И.Скафа. – Вип. 15. – Донецьк: Фірма ТЕАН, 2001. – С.68-79.
*Skafa E.I. Evristicheskie priemyi pri formirovanii matematicheskih ponyatiy // Didaktika matematiki: problemi i doslidzhennya: mizhnar. zb. nauk. robit. – Vip. 15. – Donetsk: Firma TEAN, 2001. – S.68-79.*
5. Тарасенкова Н.А. Використання знаково-символічних засобів у навчанні математики (монографія) / Н.А. Тарасенкова. – Черкаси: Відлуння-Плюс, 2002. – 400 с.
*Tarasenkova N.A. Vikoristannya znakovo-simvolIchnih zasobiv u navchanni matematiki (monografIya)/N.A.Tarasenkova. – Cherkasi: Vidlunnya-Plyus, 2002. – 400 s.*

**Tymko Yu.G. The preparing of the future teachers of mathematics to work on developing the notions of the students in the course "Methods of teaching mathematics"**

**Abstract**. The article presents the theoretical issues and practical ways for preparing future teachers of mathematics to work on developing notions in students. The examples of methodological problems for this type of activity are provided.

***Keywords**: the future teachers of mathematics, the methods of teaching mathematics, the developing the notions.*

***Федірчик Т.Д.***[1]

## Технологія моніторингу професіоналізму викладача як інструмент забезпечення якості вищої освіти

[1] *Федірчик Тетяна Дмитрівна, кандидат педагогічних наук, доцент, заступник декана факультету педагогіки, психології та соціальної роботи з навчально-методичної роботи Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, м. Чернівці, Україна*

**Анотація.** У статті автор обґрунтовує актуальність проблеми забезпечення якості вищої освіти на сучасному етапі, розкриваючи дефініції поняття “якість вищої освіти”. На основі діяльнісного підходу розкриває сутність поняття “технологія моніторингу” та пропонує етапи моніторингової технології професіоналізму викладача як засобу забезпечення якості вищої освіти.

***Ключові слова:** якість вищої освіти, професіоналізм викладача вищої школи, моніторинг, технологія моніторингу, етапи моніторингу.*

*Постановка проблеми у загальному вигляді…* У всьому світі освіта розглядається як ключовий фактор стабільного розвитку держави. Динаміка процесів соціально-економічної та культурної глобалізації, зростання обсягу інформації – все це підвищує вимоги до освіти як основи інтелектуального, духовного, творчого потенціалу особистості, визначального чинника життєдіяльності суспільства. Якість вищої освіти грає ключову роль у створенні єдиного Європейського освітнього простору, тому вона стає центральною в освітній політиці України. Якість освітніх послуг у вищому навчальному закладі визначається насамперед наявністю повноцінної та достовірної інформації про перебіг педагогічного процесу, механізми зовнішньої і внутрішньої оцінки результатів навчальних досягнень студентів, рівень професійної діяльності викладачів вищих навчальних закладів (ВНЗ). Найбільш надійним інструментом отримання подібної інформації є системний моніторинг, який передбачає різноаспектне вивчення факторів впливу та результатів якісної підготовки студентів, одним з яких є професіоналізм науково-педагогічних кадрів.

В Україні поки що не існує централізованої системи моніторингу якості вищої освіти, яка регламентувалась би відповідними законодавчими актами або іншими нормативними документами. Але перші кроки на шляху формування такої системи на загальнодержавному рівні здійснюються з урахуванням того факту, що вона має стати певною інформаційною базою в структурі системи управління якістю освіти. До першочергових завдань, які має вирішити Україна в галузі вищої освіти, входять ті, що проголошують необхідність запровадження нових управлінських механізмів розвитку освіти та забезпечення її якості, заснованих на науковому підході до аналізу проблем та оперуванні достовірною статистичною інформацією, що може здійснюватись шляхом освітнього моніторингу, дослідження технології якого, як на теоретичному, так і на практичному рівнях, є актуальним.

*Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв’язання даної проблеми…* Питання організації моніторингу якості освіти на різних рівнях вивчали В. Беспалько, Н. Буркіна, А. Луцюк та ін.; організаційні засади моніторингу досліджували О. Ляшенко, В. Мокшеєв, А. Зубко; моніторинг як засіб удосконалення системи інформаційного забезпечення управління освітою проаналізовано у працях П. Анісімова, В. Зуєва, О. Майорова, Л. Шибаєва; А. Галаган, А. Савельєв, Л. Семушина розглядали моніторинг в системі стратегічного планування розвитку вищої

освіти; Т. Лукіна, О. Локшина, Т. Шамова, В. Кальней, Н. Михайлова, Н. Селезньова висвітлювали моніторинг як інструмент державного управління якістю освіти; М. Гузаїров, І. Єлісєєв, А. Сапронов трактували моніторинг як інформаційну основу в системі оцінювання й управління якістю освіти на регіональному рівні; І. Вавілова Л. Виноградова, С. Горбатков, В. Лукманов, Т. Макарова, Е. Мухортов, Н. Нікітін узагальнювали особливості моніторингу на рівні навчального закладу.

Натомість у сучасній українській педагогічний науці недостатньо розроблені підходи до виявлення критеріїв якості вищої освіти, механізмів моніторингу та процесів його використання, відсутні компактні аналітико-діагностичні технології здійснення зворотного зв'язку, що зумовлює потребу в подальших дослідженнях означеної проблеми у системі вищої освіти.

*Формулювання цілей статті…* Метою даної публікації є теоретичне обґрунтування сутності освітнього моніторингу, його місця у системі управління вищою школою та обґрунтування особливостей застосування моніторингу професіоналізму викладача як інструменту в системі забезпечення якості вищої освіти.

*Виклад основного матеріалу дослідження…* У сучасному світі міжнародна спільнота розглядає якісну освіту як один з індикаторів високої якості життя, важливу умову успішного розвитку будь-якої країни, інструмент соціальної та культурної злагоди та економічного зростання. Міжнародне співтовариство нині хвилюють питання якісної освіти з проекцією на набуття молоддю життєвих компетентностей, успішне входження в сучасне суспільство. Україна також приділяє велику увагу проблемі якості освіти, проголошуючи її " національним пріоритетом і передумовою національної безпеки держави, додержання міжнародних норм і вимог законодавства України щодо реалізації права громадян на освіту ", що зазначено у " Національній доктрині розвитку освіти України " [4].

Для глибокого усвідомлення сутності проблеми проаналізуємо дефініції понять " якість вищої освіти " та " моніторинг " оскільки, аналіз і уточнення понятійно-категоріального апарату та термінології є визначальною методологічною вимогою при вивченні будь-якого явища.

Для визначення якості скористаємося тлумачним словником: *якість* – це сукупність властивостей та характеристик продукції або послуг, які надають їм здатності задовольняти потреби споживачів [7, с.88]. У зв'язку з цим, погоджуємося з точкою зору О. Величко, що *якість освіти* можна визначити як: сукупність властивостей та характеристик освітнього процесу, які надають йому спроможність формувати такий рівень професійної та громадської компетентності, який задовольняє потреби (ті, що є, або які будуть), громадян, підприємств і організацій, суспільства та держави [1, с.284]. М. Поташник визначає якість освіти особистості як співвідношення мети та результату освітньої діяльності, якщо цілі задані операційно та прогнозовані у зоні найближчого розвитку [6, с.29]. Частина дослідників поділяють думку про те, що якість освіти можна тлумачити як ступінь задоволення учасників освітнього процесу наданими навчальним закладом освітніми послугами або ступінь досягнення поставлених освітніх цілей і завдань. Поняття якості освіти включає якісні показники підготовки кадрів, фінансових умов, технологій, управління, тобто все те, що впливає на якість «продукції» закладу, а «продукцією» виступає конкурентоспроможність випускника.

Відповідно, якість вищої освіти як складна та багатоаспектна проблема може бути розкрита через категорії властивості, структури, системи, кількості, ефективності, оцінки, управління тощо. Розвиваючи своє бачення сутності поняття "якості вищої освіти", Л. Кайдалова зазначає, що доцільно говорити про певні якості функціонування об'єкта, точніше ВНЗ. У найширшому розумінні термін « якість вищої освіти » вчена пропонує розглядати як єдність компонентів, які необхідно вимірювати для отримання узагальненої оцінки та здійснення управління щодо поліпшення досягнутої якості зазначеного рівня освіти, а саме: якість викладання; якість науково-педагогічних кадрів; якість освітніх програм; якість матеріально-технічної бази та інформаційно-освітнього середовища; якість тих, хто навчається, тобто студентів, абітурієнтів; якість управління; якість дослідження [2, с.16-18].

Отже, узагальнюючи різні дефініції категорії, пропонуємо *якість вищої освіти* тлумачити як певну сукупність властивостей та характеристик освітнього процесу ВНЗ, що надають йому здатність формувати такий рівень професійної компетентності студентів, який задовольнить потреби громадян, підприємств і організацій, суспільства і держави в цілому.

На сучасному етапі розвитку нашого суспільства, досить важливим є процес виявлення стану якості освіти у ВНЗ. Одним із механізмів, що спрямований саме на таку діяльність є моніторинг. У зв'язку з розробкою національної системи якості освіти і введенням державних стандартів стає актуальною проблема створення цілісної системи моніторингу в закладах освіти.

Якісний рівень освіти забезпечується в світі за допомогою відповідних механізмів, що дістали назву моніторингу, що розуміється як система збору, опрацювання й поширення інформації про діяльність освітньої системи, що забезпечує безперервне стеження за її станом і прогнозування подальшого розвитку [5, с.15] Отже, моніторинг розглядається як засіб отримання інформації про якість освітньої системи та її компонентів. Дієвість такого механізму набуває все більшого поширення і на теренах українського освітнього простору.

Варто наголосити на тому, що саме поняття «моніторинг» є цікавим з точки зору теоретичного аналізу, оскільки не має однозначного його тлумачення, тому що вивчається і використовується в різних сферах науково-практичної діяльності, адже належить як до сфери науки, так і до сфери практики (галузі управління). При цьому використовується і вивчається в означених сферах із різною метою, із нерівнозначною інтенсивністю, зберігаючи свої загальні характеристики, властивості, риси.

Проблема організації діяльності моніторингових служб та проведення порівняльних моніторингових досліджень з метою одержання об'єктивної та повної інформації про досягнутий системою освіти і вихо-

вання України рівень надзвичайно багатогранна й особливо актуальна у період докорінного реформування як самої системи освіти, так і системи державного управління нею.

Саме поняття "моніторинг" (від лат. *monitum* – нагадування, застереження; англ. *monitoring* – відстеження, контроль) у педагогічній літературі й освітянській практиці тлумачиться неоднозначно. Нині широко та розповсюджено вживаються такі терміни й поняття, як "моніторинг – аналіз (самоаналіз)", "моніторинг – педагогічна діагностика", "моніторинг – експертиза", "моніторинг – тестування", "моніторинг – анкетування", "моніторинг – опитування", "моніторинг – аналітичне дослідження, діагностика, експертиза, перевірка, контроль, оцінювання, спостереження", які часто взаємозаміщуються; використовуються то в одному, то в іншому значенні; не пояснюються, що вносить певний хаос в розуміння дефініцій. Все це зумовлено, на нашу думку, різними підходами авторів до тлумачення тих чи інших процесів, а також багатоаспектністю, багатовимірністю та суперечливістю складових, що входять до тих чи інших термінів і понять.

Моніторинг якості вищої освіти пов'язується зі спостереженням та оцінюванням результатів освіти з подальшим їх аналізом і вжиттям заходів для підвищення рівня підготовки випускників ВНЗ.

Аналізуючи погляди вчених констатуємо, що, наприклад, Г. Цехмістрова вважає, що моніторинг якості вищої освіти – це система організації, збору, зберігання, обробки і пошуку інформації про навчальну діяльність студентів та в цілому системи навчальних закладів, що забезпечує безперервне стеження за станом і прогнозуванням їх майбутнього, дає можливість визначати й оцінювати рейтинг навчальних закладів за їх показниками якості освітнього процесу [8, с.67]; В. Кремень визначає моніторинг якості вищої освіти як супровідний контроль і поточне коригування взаємодії викладача й студента в організації й здійсненні навчально-виховного процесу [3, с.13]. З огляду на це, моніторинг якості вищої освіти слід розглядати як систему, що включає взаємодію суб'єктів (зовнішніх і внутрішніх) та об'єктів (студенти, викладачі, навчальний процес).

Отже, під *моніторингом якості вищої освіти* ми розуміємо інформаційну систему, яка постійно оновлюється і поповнюється на основі безперервного дослідження стану і динаміки розвитку освіти у ВНЗ, за сукупністю визначених критеріїв, з метою вироблення управлінських рішень для коригування небажаних диспропорцій на основі аналізу зібраної інформації й прогнозування подальшого розвитку даного рівня освіти та конкретних досліджуваних процесів.

*Метою моніторингу* якості освіти у ВНЗ є забезпечення інформаційних умов для формування цілісного уявлення про стан освітнього процесу, про якісні й кількісні зміни в ньому. Величезне значення має усвідомлення суб'єктами цієї системи доцільності розробки реалістичної моделі моніторингу. Основними *завданнями моніторингу* якості вищої освіти визначаємо: розробку комплексу критеріїв та показників, що забезпечують цілісне уявлення про стан освітнього процесу, про якісні й кількісні зміни в ньому; систематизацію інформації про стан і розвиток освітнього процесу ВНЗ; забезпечення регулярного й наочного представлення інформації про процеси, що відбуваються у ВНЗ; інформаційне забезпечення аналізу й прогнозування стану й розвитку освітнього процесу, вироблення управлінських рішень. Лише завдяки реалізації мети й завдань, моніторинг може стати універсальним за своїми дослідницькими і практичними можливостями механізмом впливу й корекції діяльності суб'єктів управління системою вищої освіти.

Моніторинг у сфері вищої освіти є цілісним управлінським інструментом, який дозволяє зібрати, зберегти, обробити, поширити інформацію про якісний рівень освітніх систем ВНЗ, визначити їх стан і спрогнозувати розвиток, що можливе при розробці технології (процедури) його проведення. Реалізація системи моніторингу відбувається на основі здійснення моніторингових процедур – послідовних етапів спостереження, які реалізують суб'єкти управління, що набувають ознак технологічної діяльності. Отже, доцільно виокремити поняття технологія моніторингу або моніторингова технології, які є тотожними.

На основі проведених досліджень нами виявлено, що у найзагальнішому вигляді, *моніторингова технологія* розуміється як ретельно продумана стратегія і тактика реалізації управлінських дій, що спрямовані на визначення реального стану якості освіти, прогнозування наслідків її функціонування та визначення механізмів корекції для досягнення максимального рівня освітнього стандарту у відповідному закладі. Простіше кажучи, технологія моніторингу є певною послідовністю дій, виконання яких є необхідним для досягнення поставленої мети. Отже, *технологія моніторингу* – це своєрідний алгоритм дій, правильне виконання яких у визначеній послідовності веде до наперед запланованого, передбачуваного результату.

Технологія моніторингу професійної діяльності викладача вищої школи, на думку П. Самойленко може реалізовуватись за основними напрямами: технологічний; педагогічний; управлінський; науковий [6, с.26-28]. Кожен із напрямів має свої завдання: технологічний – передбачає організацію контролю та діагностики професійної діяльності викладачів, вивчення та аналіз результатів навчально-виховного процесу; педагогічний – надання консультативної, практичної, методичної допомоги викладачам, проведення заходів удосконалення їх майстерності, підвищення професійної та педагогічної кваліфікації; управлінський – створення сприятливого морально-психологічного клімату в педагогічному колективі для формування ініціативних творчих груп, схильних до запровадження інноваційних перетворень навчально-виховного процесу, реалізації досягнень кращого педагогічного досвіду; науковий – організацію дослідно-експериментальної роботи з апробації нових ідей, діяльності авторських шкіл викладачів-майстрів.

Реалізація технології моніторингу викладацької діяльності за будь-яким із означених напрямів включає сукупність таких основних компонентів, як: мета; завдання; методи (прийоми); засоби; форми. Окрім зазначеного, технологія здійснення моніторингу у ВНЗ включає сукупність етапів, які підлягають реалізації.

В процесі дослідження ми встановили, що мета реалізації означеної технології моніторингу полягає у визначенні, на основі обраної системи критеріїв, показників, рівня професіоналізму науково-педагогічної діяльності та на цій основі визначення якості функціонування системи вищої освіти ВНЗ, проектування подальших перспектив розвитку. Погоджуємося з точко зору А. Шерегеди, про те, що мета технології моніторингу професійної діяльності викладача ВНЗ полягає у застосуванні моделі вимірювання якості кадрового забезпечення вищого навчального закладу, яка представлена системною діяльністю у формі програми, плану, алгоритму, які дають змогу уявити процесуальну характеристику викладацької діяльності та поетапного досягнення проектованого результату [9, с.100].

Реалізація основної мети та завдань моніторингу можлива лише за умови наявності відповідних структурних компонентів технології моніторингового дослідження професіоналізму викладача ВНЗ, для чого визначається цілісна програма, а також програмні блоки (етапи) даного процесу (див.рис.1).

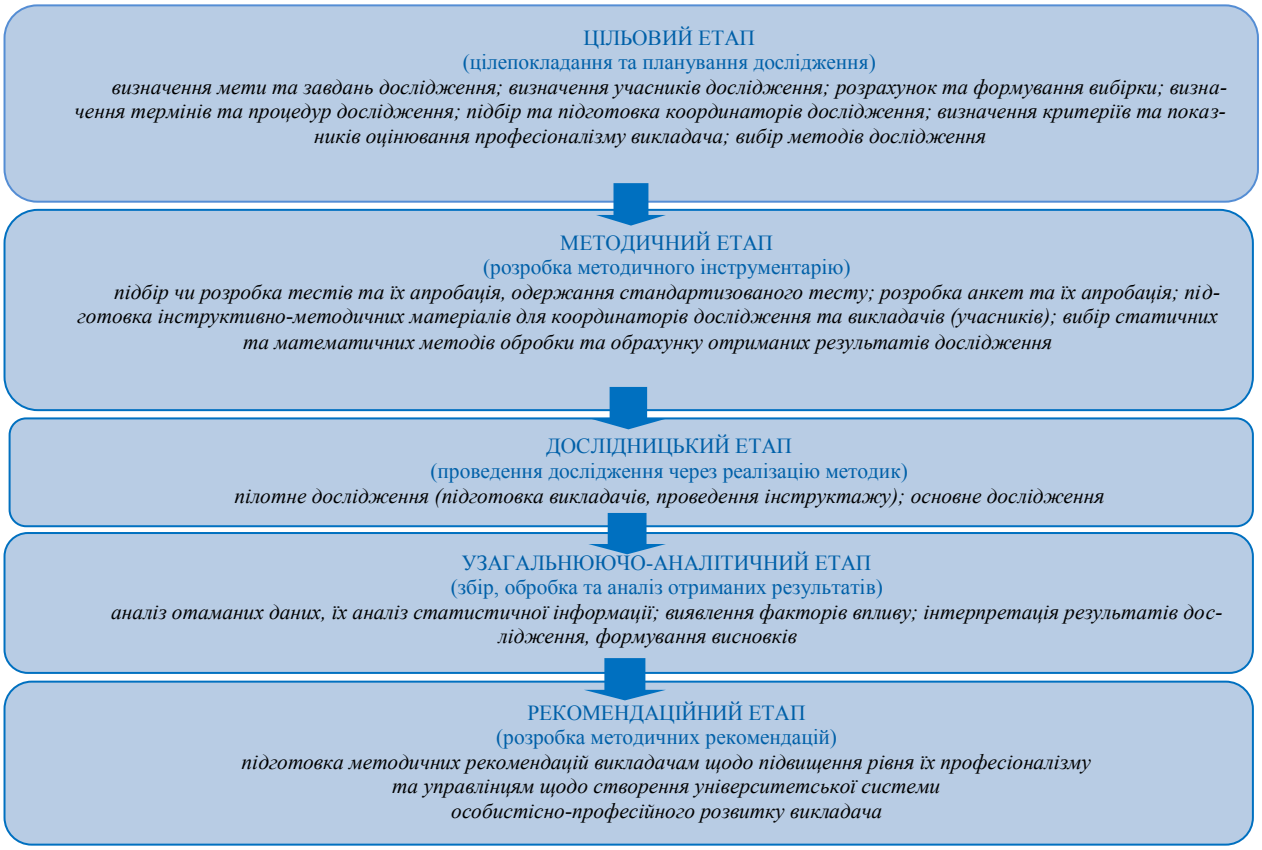



**Рис. 1.** Етапи технології моніторингового дослідження професіоналізму викладача ВНЗ

Вважаємо, що при системному застосуванні вищезазначеного алгоритму будуть створені умови для отримання достовірних даних про якісний стан освіти у конкретному ВНЗ; залучення всієї кількості науково-педагогічних працівників ВНЗ до участі в реалізації програми моніторингового дослідження; цілісна реалізація кожного із запланованих етапів технології моніторингового дослідження; встановлення рівня професіоналізму викладачів ВНЗ на базі визначених критеріїв; визначення відсоткового співвідношення між рівнями професіоналізму науково-педагогічних працівників; з'ясування причин відмінностей показників професіоналізму науково-педагогічних працівників; виокремлення домінуючих недоліків в різних напрямках діяльності, які переважають у більшості викладачів; визначення сильних сторін в діяльності викладачів; виявлення факторів, які впливають на ефективність науково-педагогічної діяльності викладачів; оприлюднення результатів проведеної моніторингової технології; накреслення перспектив щодо розвитку науково-педагогічного потенціалу викладачів вищої школи; запровадження програми щодо корригування та усунення недоліків в професійній діяльності викладачів ВНЗ; створення умов, які забезпечують різнобічний творчий розвиток особистості викладача й підвищення на цій основі його кваліфікації, професіоналізму, продуктивності діяльності; підготовка науково-педагогічних працівників вищої школи до наступного впровадження технології моніторингу їх професійної діяльності; залучення науково-педагогічної еліти кафедри до активної співпраці з представниками центру освітнього моніторингу для забезпечення підвищення рівня власного професіоналізму як фактору забезпечення якості професійної підготовки студентів.

*Висновки.* Отже, на основі вищезазначеного стверджуємо, що використання механізмів моніторингу, який є складовою системи управління якістю освіти, можна забезпечити отримання достовірних даних про ефективність функціонування вищої освіти. Попри те, що вимірюванню підлягають різні компоненти освітнього середовища у ВНЗ, ми підкреслюємо, що аналіз якості науково-педагогічної діяльності потребує розробки цілісної технології моніторингу, тобто створен-

ня алгоритму, який включатиме сукупність етапів, методів, способів, засобів для отримання достовірних результатів. Важливим моментом при розробці технології моніторингу професіоналізму викладача ВНЗ є постановка конкретної мети, та розробка завдань, реалізація яких сприятиме досягненню мети, підбір форм та методів роботи, виокремлення найефективніших засобів. В свою чергу, досліджуваний викладач також повинен бути готовим до процесу моніторингу ефективності його професійної діяльності, а для цього йому необхідно: усвідомлювати мету проведення педагогічного моніторингу, завдання, послідовність етапів його впровадження, орієнтуватись в формах роботи, які пропонуються, знати техніку замірів і методів опрацювання результатів на кожному етапі дослідження, кінцевих результатів, вміти їх аналізувати, усвідомлювати висновки, раціонально застосовувати перспективи розвитку.

Таким чином, моніторинг ефективності науково-педагогічної діяльності (професіоналізму) викладача є важливим засобом управління якістю освіти, який піддається актуальному впровадженню на сучасному етапі. Однак дана проблема не вичерпана, оскільки потребує обґрунтування щодо використання даної технології в управлінській практиці на різних структурних рівнях діяльності ВНЗ та аналізу динаміки розвитку професіоналізму викладача у процесі її застосування, на що спрямовуватимуться подальші дослідження.

**ЛІТЕРАТУРА**
**(REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)**

1. Величко О.Г. Якість освіти – проблеми й перспективи (за матеріалами 45 Європейського конгресу якості,18-19 вересня 2001р., Стамбул,Туреччина) / О. Г. Величко, С. Й. Пинчук // Проблеми освіти: наук. зб. / Ін-т інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. – К., 2003. – Вип. 34. – С. 282-286.
*Velichko O.G. Qualitative Education – problems and prospects (materials for 45 European Congress as, September 18-19, 2001., Istanbul, Turkey) / O.G.Velichko, S. J. Pinchuk // Problems of Education: scientific collection / nstitute of Innovative Technology and Education of the Ministry of Education and Science of Ukraine. – K., 2003. – Issue. 34. – P. 282-286.*

2. Кайдалова Л.Г. Управління та забезпечення якості освіти у вищих навчальних закладах / Л. Г. Кайдалова // Проблеми освіти: наук. зб. / Ін-т інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. – К., 2007. – Вип. 53. – С. 16-19.
*Kaydalova L.G. Management and quality assurance in higher education / L.G. Kaydalova // Problems of Education: Research Collection / Institute of Innovative Technology and Education of the Ministry of Education and Science of Ukraine. - K., 2007. - Issue. 53. - P. 16-19.*

3. Кремень В. Г. Освіта в Україні: стан і перспективи розвитку / В. Г. Кремень // Неперервна професійна освіта: теорія і практика: зб. наук. праць. – 2001. –Ч. 1. – С. 5-14.
*Kremen V.G. Education in Ukraine: status and prospects / VG Kremen // Continuing professional education: theory and practice: a collection of papers. - 2001. P.1. - P. 5-14.*

4. Національна доктрина розвитку освіти // Нормативно-правове забезпечення освіти. У 4 ч. - Х.: Вид. Гр. “Основа ”, 2004. – Ч. 1. – С.5-24.
*National Doctrine of Education Development // Regulatory support education. The 4 parts. - Kharkov: Publishing House "Base", 2004. – P.1. - P.5-24.*

5. Прокопенко А.І. Наукові основи управління в системі освіти: монографія / А. І. Прокопенко. – Х.: ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2005. – 304 с.
*Prokopenko A.I. Scientific foundations of the education system: monograph / A. Prokopenko. - Kharkiv, Kharkiv National Pedagogical University of G.S.Scovoroda, 2005. - 304 p.*

6. Самойленко П.И. Профессиональная компетентность преподавателя высшей и средней профессиональной школы / П.И. Самойленко. // Специалист. – 2005. – № 8. – С. 26-28.
*Samojlenko P.I. The professional competence of teachers in higher and secondary vocational schools / P.I. Samojlenko // Specialist. - 2005. - № 8. - P. 26-28.*

7. Тлумачний словник української мови: Понад 12500 слів/ за ред. В. Калашника – 2-ге вид., виправлене і доповнене. – Х.: Прапор, 2005. – 992 с.
*Ukrainian Language Dictionary: Over 12500 words / edited by W. Kalashnyk - 2nd edition, revised and enlarged. - Kharkov.: Flag, 2005. - 992 p.*

8. Цехмістрова Г.П. Моніторинг якості професійної освіти / Г.П. Цехмістрова // Вища школа. – 2005. – №1. – С. 66-72.
*Tsehmistrova G.P. Monitoring the quality of vocational education / G.P. Tsehmistrova / / High School. - 2005. - № 1. - P. 66-72.*

9. Шерегеда А.Ф. Моніторинг якості освіти навчальних закладів та їх атестація: Навч.-метод. посіб. / А. Ф. Шегеда. – Житомир: Рута, 2012. – 109 с.
*Shereheda A.F. Monitoring Education Quality education and certification: Teach method handbook. / A.F. Sheheda. - Zhytomyr: Ruta, 2012. - 109 p.*

**Fedirchyk T.D. The Technology of a Teacher`s Professionalism Monitoring as an Instrument of Providing a Qualitative Higher Education**

**Abstract.** In the modern world the international society regards a qualitative education as one of the indicators of the high quality of life and as an important condition of the successful development of any country. Ukraine also pays a big attention to the problem of the quality of education proclaiming it "a national priority" which is noted in "The National Doctrine of the Development of Education in Ukraine". A qualitative level of education is provided in the world with the help of the certain mechanism called monitoring which is considered to be a means of receiving information about the quality of the educational system and its components. The efficacy of such a mechanism is being popularized more and more in the Ukrainian educational environment. The monitoring in the sphere of higher education is an integral administrative instrument which allows to gather, keep, process and spread information about the qualitative level of educational systems, to define their condition and predict their development which is possible with the working out the technology (procedure) of its realization. On the basis of our research it was revealed that the monitoring technology is a thoroughly considered strategy and tactics of the realization of administrative actions which are directed to the definition of a real state of educational quality, the prediction of the consequences of its functioning and the definition of the correction mechanisms necessary to reach the maximum level of the educational standard at an institution. The technology of professional monitoring of a higher education teacher can be realized in the following main directions: technological, pedagogical, administrative and scientific. Every direction has its own tasks. The realization of the main goal and the tasks of the monitoring is possible only with the corresponding structural components of the teacher's professionalism monitoring research. An integral program as well as program blocks

(stages) of this process must be defined. The stages of this technology are purpose setting (setting the purpose and planning the research), methodical (working out the methodical instruments), research (carrying out the research through the realization of the methods), generalizing-analytical (gathering, processing and the analysis of the received results), recommendations (elaboration of the methodical recommendations).To sum up, only the usage of an integral system of the monitoring research, which is a part of the system of higher education quality management, can give an opportunity to evaluate the level of higher education specialists' potential objectively.

***Keywords:*** *quality of higher education, professionalism of a higher education teacher, monitoring, monitoring technology, stages of monitoring.*

**Федирчик Т.Д. Технология мониторинга профессионализма преподавателя как инструмент обеспечения качества высшего образования**

**Аннотация.** В современном мире международное общество рассматривает качественное образование как один из индикаторов высокого качества жизни, важное условие развития любой страны. Украина также уделяет большое внимание проблеме качества образования, огласив ее “национальным приоритетом”, что обусловлено в “Национальной доктрине развития образования Украины”. Качественный уровень образования обеспечивается в мире при помощи соответствующих механизмов, которые получили название мониторинга и рассматривается как средство получения информации о качестве образовательной системы и ее компонентов. Действенность такого механизма приобретает все большего распространения и в украинском образовательном пространстве. Мониторинг в сфере высшего образования есть целостным управленческим инструментом, который позволяет собрать, сберечь, обработать, распространить информацию качественном уровне образовательных систем, определить их состояние и спрогнозировать развитие, что возможно при разработке технологии (процедуры) его проведения. На основе проведенных исследований нами установлено, что мониторинговая технология – это старательно продуманная стратегия и тактика реализация управленческих действий, которые направлены на определение реального состояния качества образования, прогнозирования результатов ее функционирования и определение механизмов коррекции для достижения максимального уровня образовательного стандарта в учебном заведении. Технология мониторинга профессионализма преподавателя высшей школы может осуществляться за основными направлениями: технологический, педагогический, управленческий, научный, каждый из которых имеет свои задания. Реализация основной цели и задач мониторинга возможна только при условии наличия соответствующих структурных компонентов технологии мониторингового исследования профессионализма преподавателя, с целью чего определяется целостная программа, а также программные блоки (этапы) данного процесса. К этапам обозначенной технологии относим: целевой (формирование целей и планирование исследования); методический (разработка методического инструментария); исследовательский (проведения исследования с помощью реализации методик); обобщающе-аналитический (сбор, обработка и анализ полученных результатов); рекомендательный (разработка методических рекомендаций). Таким образом, только использование целостной системы мониторинговых исследований, которая является составляющей системы управления качеством высшего образования, даст возможность объективно оценить уровень кадрового потенциала высшего учебного заведения.

***Ключевые слова:*** *качество высшего образования, профессионализм преподавателя высшей школы, мониторинг, технология мониторинга, этапы мониторинга.*

***Хромченкова Н.М.*** [1]

# Шляхи реалізації формування особистісно-професійної відповідальності майбутнього викладача вищої школи

[1] *Хромченкова Наталія Миколаївна, директор ліцею*
*Київський міжнародний університет, м. Київ, Україна*

**Анотація.** У статті розглянуто проблему формування особистісно-професійної відповідальності викладача вищої школи та шляхи реалізації впровадження їх у практичну діяльність.

***Ключові слова:*** *особистість, професійна відповідальність, викладач, ВНЗ.*

***Актуальність.*** Успіхи в розбудові європейської української незалежної держави залежать від реформування та модернізації системи освіти в Україні, підготовки кваліфікованих спеціалістів з особистісно-професійною відповідальністю.

Пошуки ефективних шляхів і засобів формування особистісно-професійної відповідальності викладача вищої школи залежать від повноти реалізації усіх складових, які допомагають сформувати індивіда.

Педагогічна наука повертається до особистості як центру суспільної системи: визначає значимість та розвиток людської індивідуальності як основу позитивного розвитку суспільства.

***Аналіз останніх досліджень і публікацій.*** На підставі аналізу психолого-педагогічної літератури (Абульханова-Славская К.А., Ананьєва Б.Г., Андрущен ко В., Амонашвілі Ш.А., Артемова Л.В., Бабанський Ю.К., Бех І.Д., Васянович Г.П., Вітвицька С.С., Волкова Н.П., Дістєрверг Ф.А., Дубасенюк О.А., Духнович О.В., Євтух М.Б., Звєрєв І.Д., Зязюн І.А., Ігнатенко Н.В., Коменський Я.А., Кондратенко Р.В., Курлянд З.Н., Макаренко А.С., Мармаза О.І., Мороз О.Г., Мороз Л.В., Ніколаєнко С.М., Омельяненко С.В., Ортинський В.Л., Савченко О.Я, Савчин М.В., Сагач Г.М., Сластьонін В.О., Спирин Л.Ф., Сухомлинський В.О., Сухомлинська О.В., Титаренко Т.М., Толстой Л.М., Левченко Т.І., Ушинський К.Д., Фіцула М.М. і т.д.), значна увага науковців приділяється саме становленню і розвитку особистісно-професійної відповідальності майбутніх викладачів вищої школи через напружену теоретично-практичну діяльність.

***Мета написання статті*** є загальною характеристикою можливих шляхів реалізації і засобів формування особистісно-професійної відповідальності майбутнього викладача *вищої школи.*

***Завдання статті***

1. Обґрунтувати теоретичні і практичні аспекти особистісно-професійної відповідальності майбутнього викладача *вищої школи.*

2. Визначити шляхи реалізації формування особистісно-професійної відповідальності викладача вищої школи.

***Виклад основного матеріалу.*** Людина – носій невичерпного творчого і трудового потенціалу, яка покликана досягати добро, красу, гармонію! Вона здатна сприймати і розуміти прекрасне завдяки наявності естетичного почуття, без якого неможливо освоювати реальну дійсність та перетворювати її. Визначальним компонентом людської діяльності, спрямованої на перетворення навколишнього світу, є праця, як фізична так і розумова, завдяки якій формується людська особистість.

Людина стає відповідальною особистістю, коли вона добровільно підпорядковує свої дії моральним вимогам суспільства, усвідомлює їх значення й зміст, здатна ставити перед собою відповідну мету і завдання, знаходить рішення до конкретної ситуації, обставин, самостійно оцінює власні дії і вчинки оточуючих, виховує себе, має при цьому особистісну захисну позицію.

Педагогічні аспекти виховання відповідальної особистості полягають у формуванні професійних якостей такі як: *доброта, чесність, щирість, людяність, вірність, моральна принциповість, професійна дружелюбність та порядність і т. д.*

І.А. Зязюн зазначав, що професійно-педагогічна якість базується на особливій особистісній установці людино творення з вільним володінням певною предметною сферою уможливлює повноцінну навчально-виховну взаємодію. Нарешті, це володіння специфічними технологіями, що дозволяють продуктивно здійснювати виховання, учіння, а також інші види педагогічної діяльності, одержуючи стійкі позитивні результати.

Людська якість педагога як, особистісно-професійна відповідальність і є якістю людського життя, проаналізувавши ми зазначаємо, що відповідальна людина ставиться відповідально до свого життя та життя оточуючих. Відповідальність – це емоційний стан душі, який уможливлює рівень професійної свободи вчителя, педагога, вихователя, керівника навчального закладу, визначаючи межі можливого і внутрішнього дозволеного діапазону педагогічної реальності. Відповідальність надає педагогу свободу професійних рішень за рахунок осмисленого оволодіння широким спектром професії; здатність до вибору стратегій; наявності сили духу і волі. Таким чином, відповідальний педагог може постійно впливати своїм показовим прикладом на оточення, тобто вихованців, колег, батьків, громадян.

Системне осмислення логіки поступу майбутнього відповідального вчителя у професії уможливлює побудову процесу учіння від методології до методики, від абстрактного уявлення про педагогічні реальності до конкретного ознайомлення з різноманітністю їх форм; від цілісного бачення педагогічного процесу до його окремих структурних компонентів; від принципів виховання й учіння до реальної педагогічної дії, зумовленої цими принципами. При переході від етапу до етапу необхідне дотримання логіки: розвитку вчителя як суб’єкта професійно-педагогічної діяльності; формування особистісної диспозиції згідно зі здібностями професійної поведінки вчителя в межах гуманітарної парадигми і гуманістичної концепції освіти;

розвитку професійної педагогічної якості особистісно-професійної відповідальності.

Стратегія розвитку професійно-педагогічної якості «відповідальність» в системі вищої і середній школах може бути варіативною, як «педагогічна відповідальність». Передусім – передача досвіду, нагромадженого у професійному співтоваристві, педагогічної культури. На цьому шляху відбувається розгортання індивідуальної структури професійно-педагогічної якості.

Особам, які працюють у освітній системі, розвивають професійну-педагогічну якість «відповідальність», виокремлюють структуру і параметри, що дозволяють відслідковувати динаміку її розвитку; оцінювати її результати за певними критеріями і показниками; інформувати слухачів про специфіку підходу до організації учіння; забезпечувати передумови до соціального визначення динаміки якості.

Ефективність процесу формування особистісно-професійної відповідальності викладача вищої школи залежить від повноти реалізації усіх його складових.

***Конкретними шляхами можуть бути:***

– *включення проблематики* особистісно-професійної відповідальності до дослідницьких програм та навчальних планів щодо підготовки викладачів; проведення науково-теоретичних конференцій та семінарів, практично-методичних нарад з актуальних проблем формування особистісно-професійної відповідальності; залучення до проблеми професійної команди: педагоги, психологи, соціологи.

– *проведення експерименту* щодо особистісно-професійної відповідальності; створення дослідницьких лабораторій, друкування ВАК, фахових статей, відвідування педагогічних світлиць та музеїв;

– *корегування та узгодження змісту освіти,* навчальних планів та програм з метою орієнтації на основний компонент особистісно-професійної відповідальності;

– *запровадження нових курсів,* що сприятимуть формуванню особистісно-професійної відповідальності; розробка та видання нових типових програм, методичних посібників, підручників, методичних матеріалів;

– *розробка і запровадження нових методик навчання і виховання* з метою формування особистісно-професійної відповідальності;

– *використання засобів масової інформації* з метою висвітлення кращого педагогічного досвіду;

– *вивчення світового педагогічного досвіду*, адаптація кращих прикладів формування особистісно-професійної *відповідальності;*

– *налагодження контактів з міжнародними організаціями,* проведення спільних міжнародних заходів та проектів з проблем формування професійно-педагогічної компетентності;

– *ефективне застосування інноваційних програм освітніх технологій;*

– *науково-методичні розробки з питань стратегії розвитку освітнього процесу,* використання інноваційних форм і методів індивідуального чи групового пошуку;

– *використання творчого потенціалу* вчителів-практиків та науковців в удосконаленні навчально-виховного процесу.

У нашому дослідженні ми враховуємо типи і рівні професійного самовизначення, що їх пропонує К. Альбуханова-Славська: ідентифікація, в основі якої є прагнення особистості досягти високого рівня матеріального достатку, професійного просування у престижній професійній діяльності; ідентифікацією особистістю себе з суспільною діяльністю дає той тип професійного самовизначення, який пов'язаний із професійними перспективами в будь-якій діяльності, що забезпечує прояв нею соціальної активності; ідентифікація, основу якої складає ставлення до себе як до носія певних здібностей, орієнтує особистість на максимальний прояв і на професійний розвиток в тій професії, де ці здібності будуть найбільш необхідними; ідентифікація людини, що володіє багатьма здібностями і орієнтується на творчу діяльність [1. с. 145-146].

І.А. Зязюн, зазначав, що педагог повинен мати гарний авторитет, бути майстром своєї справи, компетентним, конкурентоспроможним у ринкових умовах, виділяв що, *«учитель – це головна продуктивна сила суспільства, яка впливає на процеси, які відбуваються у суспільстві». «Що вчитель або майстер, або ні».*

Український педагог повинен мати високий соціальний статус, високу заробітну плату. Коли вчитель обіймає посаду, то перед ним на майбутнє розкривається ступені зростання. Де, розвиток вчителя відображається на розвитку учнях. Передусім володіти педагогічним мовленням, зацікавити собою, душею, розвивати кордо центризм – сердечність, аби дитина була в центрі уваги вчителя. ЇЇ треба навчити ще у школі володіти саморозвитком.

Країні бракує обдарованого вчителя на всіх рівнях починаючи від дитсадка і закінчуючи вишем. Майбутнього вчителя треба виховувати, щоб він був культурним, інтелігентним, фаховим, опанував систему компетентностей.

Педагогіка – галузь, яка має бути в душі кожної людини (*за Зязюном*).

Педагогіка виховує не дитину, а людину (науковці).

В.С. Безрукова зазначала, що педагогічний процес проектується, моделюється, де моделювання є методом дослідження різноманітних об'єктів за допомогою порівняння їх з аналогами, які створюються для визначення характеристик об'єктів, що вже існують або створюються заново. Аналогією не може вважатись подібність між суб'єктами за випадковими ознаками, лише за базовими (ключовими). Дані, що отримуються при вивченні функціонування моделей, переносяться на предмет дослідження. Побудовані моделі зберігаються основні ознаки предмету дослідження. Де педагогічне моделювання створює педагогічні системи, процеси, ситуації та головні шляхи реалізації. Вчитель повинен розвивати у себе здібності до педагогічного моделювання. Створювати нові моделі, закріплювати у свідомості вихованців, даючи змогу порівнювати з іншими моделями, розвивати їх та доповнювати.

Таким чином, педагог повинен вміти визначати першочерговість головних проблем і другорядних, орієнтуватись у наукових теоріях, системно аналізувати компоненти певного проекту та визначати системо утворюючий фактор, чітко уявляти структуру процесу проектування та послідовність здійснюваних

етапів, уміти підібрати систему методів для реалізації проекту та критерії оцінювання його успішності.

Важливу роль у реалізації формування особистісно-професійної відповідальності майбутнього викладача вищої школи є удосконалення навчально-виховного процесу у ВНЗ, де викладач перестав бути основним ретранслятором знань, оскільки розвиток нових інформаційних технологій суттєво вплинув на методичне забезпечення навчального процесу (електронні тексти лекцій, підручники, Інтернет-ресурси тощо), а це, в свою чергу, вимагає від викладача своєчасного поповнення сучасних знань. Ці та інші тенденції потребують негайних динамічних засобів, до яких, як зазначає Є.В. Астахова, » … далеко не завжди виявляється готова консервативна за своєю суттю система освіти і викладацький корпус, як одна з ведучих її підсистем». [2 с.119].

Л.О. Бєлова зазначає, що сучасна молодь більш вільна й самостійна у своїх вчинках і судженнях; в умовах сучасного суспільства у молоді йде інтенсивний процес становлення ринкових стандартів поведінки (економічна свобода дій, підприємливість, здатність до ризику); молодь одержала повну свободу політичних і громадянських переконань, свободу віро сподівання, свободу вибору. Однак, як зазначає автор, свободу потрібно трактувати в першу чергу як відповідальність. Розуміння цього як з боку викладачів, так і з боку студентів, на нашу думку, створять необхідне підгрунття для ефективної їх взаємодії у процесі навчання у вищому навчальному закладі. Тому одним із напрямів виховної діяльності слід вважати співробітництво, партнерство, взаємодію між викладачем і студентом, що сприяє поглибленню процесу навчання, перетворенню студента на активного суб'єкта цього процесу.

У процесі виконання людиною своєї професійної діяльності цінуються не тільки його професійні знання, вміння, але також його професійно важливі та особисті якості, які у сукупності створюють модель фахівця. Оскільки « …зростають вимоги не тільки до професійної підготовки, але й до особистісних якостей, здатних забезпечувати успішність адаптації та можливість самореалізації людини у світі, що швидко змінюється» [5 с. 79].

Сучасне трактування проблеми відповідальності розроблено І. Бехом, який розглядає її як якість, що концентрує усвідомлений індивідом загальнозначущий обов'язок, повинність у вчинку, визнання людиною своєї єдності, причетності до соціального, природного буття, своєрідний підсумок самоусвідомлення. Особистісно-професійна відповідальність на його думку є особливим мотивом людських вчинків, який відрізняється від всіх інших, лише йому властива риса ідеальності, що сприяє моральному розвитку особистості і не перетворює відповідальність у засіб досягнення корисних цілей [4].

Сьомак А.В. у своїй науковій статті висвітлює думку В.А. Сухомлинського, де почуття вдячності людям – це рідна сестра почуття відповідальності та обов'язку. Якщо звичка робити добро людям закладена з *дитинства,* то в подальшому житті людина вже не може не робити добра людям. Таким чином соціальна відповідальність стає невід'ємною частиною життєвої позиції особистості.

Як відомо, особистості формуються в процесі взаємодії один з одним. Спілкуючись, особистість формує особистий досвід.

**Висновки.** Особиста відповідальність педагога – це поняття філософсько-психологічно-педагогічного змісту, яке характеризує соціальний суб'єкт під кутом зору виконання ним соціальних, правових чи моральних вимог. Відповідальність може бути перед іншою людиною, перед суспільством, перед окремими соціальними інститутами, перед власною совістю. Вона завжди наступає в результаті здійснення контролю над діяльністю і поведінкою суб'єкта з огляду на свідоме виконання ним прийнятих норм і вимог, дає їм оцінку та ґрунтується на почутті особистому обов'язку. Міра відповідальності взаємопов'язана зі свободою вибору.

Отже, особисто-професійна відповідальність педагога – це чітке виконання професійних обов'язків, усвідомлення своїх дій і особиста відповідальність за результат виконання або невиконання предметно-практичної діяльності. Реалізований проект завжди підтверджується якісним результатом теоретично-практичної діяльності педагога.

**ЛІТЕРАТУРА**
**(REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)**

1. Абульханова-Славська К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славська – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
*Abul'khanova-Slavs'ka K.A. Strategiya zhizni [Life strategy] / K.A. Abu-l'khanova-Slavs'ka – M.: Mysl', 1991. – 299 s.*

2. Астахова Е.В. Кадровый корпус высшей школы Украины: метаморфозы развития: Монография. – Х.: Изд-во НУА, 2006. – 188 с.
*Astakhova Ye.V. Kadrovyy korpus vysshey shkoly Ukrainy: metamorfozy razvitiya: Monografiya.[Personnel housing of Higher School of Ukraine : the metamorphosis of development: Monograph.] – KH.: Izd-vo NUA, 2006. – 188 s.*

3. Безрукова В.С. Педагогика. Проективная педагогіка. Учебное пособие для інженерно-педагогіческих институтов и индустриально-педагогических техникумов. – Екатеринбург: Изд-во «Деловая книга», 1996. – 344 с.
*Bezrukova V.S. Pedagogika. Proyektivnaya pedagogíka. Uchebnoye posobiye dlya ínzhenerno-pedagogícheskikh institutov i industrial'no-pedagogicheskikh tekhnikumov. [Pedagogy. Project-pedagogy. Tutorial for engineering and pedagogical institutes and industrial- pedagogical colleges.] – Yekaterinburg: Izd-vo «Delovaya kniga», 1996. – 344 s.*

4. Бех І.Д. Від волі до особистості / І.Д. Бех – К.: Україна – Віта, 1995. – 202 с.
*Bekh I.D. Vid voli do osobystosti / I.D. Bekh – K.: Ukraïna – Vita, 1995. – 202 s.*

5. Бєлова Л.О. Виховна система ВНЗ: питання теорії та практики. – Х.: Вид-во НУА, 2004. – 264 с.
*Byelova L.O. Vykhovna systema VNZ: pytannya teorii ta praktyky. – KH.: Vyd-vo NUA, 2004. – 264 s.*

6. Сухомлинський В.О. Дисципліна і самодисципліна. Відповідальність перед колективом і перед самим собою: вибрані твори в 5 т. / В.О. Сухомлинський. Т. 3. – К.: Радянська школа, 1977. – 670 с.
*Sukhomlyns'kyŭ V.O. Dystsyplina i samodystsyplina. Vidpovidal'nist' pered kolektyvom i pered samym soboyu: vybrani*

*tvory v 5 t. / V.O. Sukhomlyns'kyĭ. T. 3. – K.: Radyans'ka shkola, 1977. – 670 s.*
7. Яковлев Б.С. Ответственность как фактор регуляции поведения личности // Научное управление обществом. – 1975. – Вып. 9. – 120 с.
*Yakovlev B.S. Otvetstvennost' kak faktor regulyatsii po-vedeniya lichnosti [Responsibility as a factor in the regulation of individual behavior] // Nauchnoye upravleniye obshchestvom. – 1975. – Vyp. 9. – 120 s.*

**Хромченкова Н.М. Пути реализации формирования личностно-профессиональной ответственности будущего преподавателя высшей школы**

**Аннотация**. В статье рассмотрена проблема формирования личностно профессиональной ответственности преподавателя высшей школы и пути реализации внедрения их в практическую деятельность.

***Ключевые слова:*** *личность, профессиональная ответственность, преподаватель, ВУЗ.*

**Hromchenkova N.M.**

**Ways to implement the formation of personal and professional responsibilities of the future high school teacher**

**Abstract**.In the article a forming problem is considered personality professional to responsibility of teacher of higher school and ways of realization of introduction of them in practical activity.

***Keywords:*** *personality, professional responsibility, teacher, INSTITUTE of higher.*

## PSYCHOLOGY

***Tarasova S.M.*[1], *Tarasova N.F.*[2]**

# English classes as a means of formation of cross-cultural literacy

[1] *Tarasova Svetlana Mikhailovna, post-graduate student, lecturer of psychology chair, Murmansk State University of Humanities, Murmansk, Russia*
[2] *Tarasova Natalya Fedorovna, English teacher, School № 22, Murmansk, Russia*

**Abstract.** The article considers the problem of education cross-cultural literacy at English lessons. The authors identify the means of forming cross-cultural literacy in the English lessons. It shows the attitude of modern students to cross cultural interaction.

***Keywords:*** *cross-cultural literacy, formation, culture.*

The current situation in Russia and in the world, globalization process require from the human understanding a native culture and other cultures. Understanding of other cultures leads to understanding of its inner meaning, the establishment of an adequate attitude to the subjects of other cultures, understanding of their traditions, customs, values, norms and ways of life. Thus, at the present stage of society's development particularly urgent problems of international understanding, that is, cross-cultural literacy.

Cross-cultural literacy is understood as the ability of man to take the content and forms of other cultures, as joint cultural activities that enrich and develop him as a person (V.G. Roshchupkin).

Formation of cross-cultural literacy depends on the education of interest and respect for the cultures of different nations. It should be formed not only openness to different cultures, ability to conduct a "dialogue of cultures", but also to shape the national consciousness.

According to D.V. Nesterov, the problem of forming cross-cultural literacy acquires special social significance at the moment. This is caused by such processes as the integration of our country into the world community, the opening of borders, political and social changes in Russia, the change in attitude towards foreign cultures, cultural exchanges and the increasing of foreign language role in the modern Russian society. These changes should be reflected in the education system: as in training, and in the education [5].

Therefore, education should be the field that can meet the peculiarities of culture, and to develop students' capacity for reflection as to the background understanding of the value of culture [6].

The researchers note that the process of learning the foreign language orients students to be tolerant of speakers of other cultures; intercultural communication helps to build and implement a "dialogue of cultures" (the term of V.S. Bibler). It allows us to talk about the importance of an educational process based on cross-cultural approach (E.M. Vereshchagin, V.G. Kostomarov, J.N. Sentries, V.V. Oshchepkova, V.V. Safonov, S.G. Ter-Minasova, G.D. Tomahin, V.P. Furmanov I.I. Khaleeva).

A questionnaire survey was conducted among students in secondary and upper secondary school № 22 in Murmansk (the study involved 50 students aged 14 to 16 years); it showed that 90% of students believe it is important to know and study the culture of another country. According to the respondents it is necessary, first of all, in order to "enrich their knowledge", "learn about their cultural heritage," "to be able to communicate with English-speaking members," "not to be" black sheep "," to behave in other country "," that you have correctly understood in another country, because there are other customs, "etc.

In other words, the students understand the need for a comprehensive study the culture of English-speaking countries, namely, the life style formed by centuries, traditions, national mentality, art, milestones of history, beliefs and practices, biographies of prominent people.

In answering the question, "Do you like English culture?" respondents were divided as follows: 42% of students enjoy the culture, 30% doesn't like it at all. Thus, despite the fact that the children did not like the culture of the country, they understand the need to study it for the development of its features. 28% of students could not answer the question. In our opinion this is due to the fact that respondents have insufficient understanding of English-speaking culture. This group includes students of 7$^{th}$ grade, where the acquaintanceship with the culture of Britain and America had just begun.

Burden of cultural values, as noted academician D.S. Likhachev, "is the special burden. It does not weigh down our step forward but makes it easy. The greater the values we have, the more sophisticated and sharp is our perception of other cultures - cultures, remote from us in time and space, and other ancient nations ". Each of the cultures of the past of a country becomes for an intelligent person "his culture," his deeply personal and in its national aspect, because his knowledge is associated with the knowledge of others "[3].

That is why, we needed to find out whether the students see something common in the culture of the English-speaking countries and Russia. 82% of students believe that the culture of Russia and the English-speaking countries have a lot in common: they see this commonality in music, literature, fashion, architecture etc. Therefore, understanding the culture of other people inherently involves with understanding of homeland cultural.

Learning a foreign language at school - it is a very significant step in the formation of a bright, cultural identity. Mastering the values of foreign culture makes students' perception of their culture more accurate, deep and comprehensive.

According to many researchers (B.S. Yerasov, V.G. Roshchupkin, G.S. Suhobskaya) the aim of cross-cultural communication is the growth of cultural understanding, the main way to achieve that supports the acquisition of relevant skills, including language, behavior, etc.

In our opinion, the most accessible for students tools for making cross-cultural literacy will perform (see Figure 1).

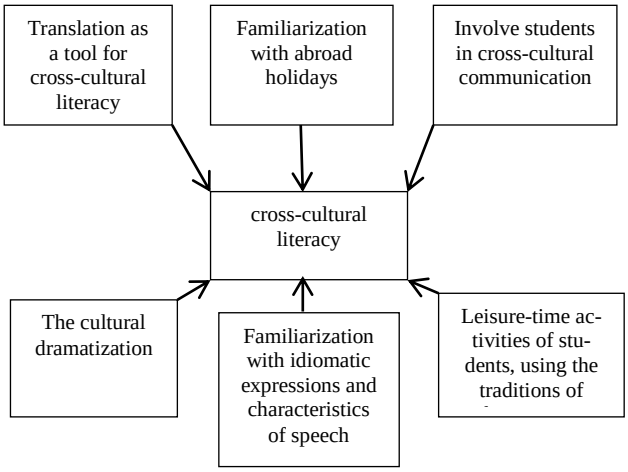



**Figure 1.** Means of building cross-cultural literacy in the English language lessons

The using of these tools helps create the conditions for the formation of a harmonious personality, striving for knowledge of the world, able to reveal their creativity and motivated to active cognitive activity.

The inclusion of these forms to the work in the classroom can solve the following problems:

1. Forming cross-cultural literacy of students as a basis for understanding and respecting their cultures and other countries.
2. Create internal motivation of students to learning.
3. Develop students' intellectual and creative abilities, the ability to use internal capacity.
4. Develop the habit of self-employment for information search.

Summarizing all the above, we can conclude that the work undertaken at the English lessons, is one of the most effective forms of work that allows you to create cross-cultural literacy skills, enhance creative thinking of teenagers, increase interest to the culture of the spoken language.

Order to develop cross-cultural literacy from young people should be the formation ability to integrate into a different culture by understanding the culture. Positive attitude to other cultures, to the existing differences between the cultures indicates of necessary capacity for constructive communication between nations, and by the degree of understanding. The knowledge gained by students help to understand that all cultures are equal, but not identical, each culture is unique and deserves respect and recognition.

**ЛИТЕРАТУРА**
**(REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)**

1. Григорян А.В. Реализация лингвосоциокультурного компонента содержания языкового образования на основе кросскультурного подхода (английский язык, языковой вуз) / А.В. Григорян: автореферат дисс…канд. пед. наук, М., 2010 – 24 с.
*Griroryan A.V. Realisatsiya lingvosotsiokulturnogo komponenta soderganiya yazikovogo obrazovaniya na osnove crosskulturnogo podhoda (angliiskiy yazik, yazikovoi vuz) [Implementation of lingvo-society-cultural contents component of language education on the basis of cross-cultural approach] / A.V. Griroryan: avtoreferat diss…kand. ped. Nauk, M., 2010 – 24s.*
2. Ерасов Б.С. Социальная культурология / Б.С. Ерасов. – М.: Аспект Пресс, 1996. – 590 с.
*Erasov B.S. Sotsialnaya culturologiya [Social Cultural Studies] / B.S. Erasov. – M.:Aspect Press, 1996. – 590 s.*
3. Лихачёв Д.С. Письма о добром и прекрасном. – М.: Дет Лит., 1989. – 238 с.
*Likhachev D.S. Pisma o dobrom i prekrasnom [Letters of good and the beautiful]. – M.: Det Lit., 1989. – 238 s.*
4. Маркова Н.Г. Кросскультурная грамотность как индикатор межнационального понимания / Н.Г. Маркова // Среднее профессиональное образование, 2009. – №3. – С. 16-21
*Markova N.G. Crossculturnaya gramotnost kak indicator mezhnatsionalnogo ponimaniya [Cross-cultural literacy as an indicator of international understanding] // Srednee professionalnoe obrazovanie, 2009. – N3. – S. 16 – 21*
5. Нестеров Д.В. Формирование кросс-культурной грамотности школьников на основе реализации компьютерных технологий / Д.В. Нестеров: автореферат дисс…канд. пед. наук, Ярославль, 2003. – 24 с.
*Nesterov D.V. Formirovanie crossculturnoy gramotnosti shkolnikov na osnove realizatsii computernih tehnologiy [Formation of cross-cultural awareness of the students on the basis of computer technology] / D.V. Nesterov: avtoreferat diss…kand. ped. Nauk, Yaroslavl, 2003. – 24 s/*
6. Рощупкин В.Г. Кросскультурная грамотность студента – будущего учителя: диагностика, формирования / В.Г. Рощупкин. – М.: Издательство Московского психолого-социального института, 2006. – 240 с.
*Roschupkin V.G. Crossculturnaya gramotnost studenta – buduschego uchitelya: diagnostika,formirovaniya [Cross-cultural literacy of students - future teachers: diagnosis, forming] / V.G. Roschupkin. – M.: Izdatelstvo Moskovskogo psihologo-sotsialnogo institute, 2006. – 240 s.*

**Тарасова С.М., Тарасова Н.Ф.**

**Формирование кросскультурной грамотности школьников на уроках английского языка**

**Аннотация.** В статье рассматривается проблема воспитания кросскультурной грамотности на уроках английского языка. Авторы выделяют средства формирования кросскультурной грамотности в уроках английского языка. В статье показано отношение современных школьников к кросскультурным взаимодействиям.

***Ключевые слова**: кросс-культурная грамотность, образование, культура.*

***Будиянский Н.Ф.*[1], *Данчева Т.Д.*[2]**

# Соотношение показателей психологического здоровья и качеств жизни

[1] *Будиянский Николай Федорович, кандидат психологических наук, профессор кафедры прикладной и социальной психологии*
[2] *Данчева Татьяна Дмитриевна, кандидат психологических наук, ассистент кафедры прикладной и социальной психологии*
*Одесский национальный университет имени И.И. Мечникова, г. Одесса, Украина*

**Аннотация.** исследование направлено на изучение связей между показателями психологического здоровья и качеств жизни. Психологическое здоровье рассматривается как интегральный феномен, содержащий ментальный, субъектный и индивидный уровни, в совокупности определяющие возможности полноценного психологического функционирования личности. В соответствии с этой идеей выделен комплекс характеристик, отражающих указанные уровни: ментальный (самоактуализация и психологическое благополучие), субъектный (жизнестойкость), индивидный (адаптивность и эмоциональное благополучие). Установлены закономерные статистические связи показателей психологического здоровья и качеств жизни, которые указывают на спектр жизненных сфер, где проявления психологического здоровья становятся особенно заметными и влиятельными.

***Ключевые слова:*** *личность, психологическое здоровье, качества жизни, ментальный, субъектный и индивидный уровни психологического здоровья.*

На современном этапе развития науки возникают новые взгляды на понимание личности и движущих сил ее развития, критически оцениваются существующие подходы. В частности, делается акцент на необходимости исследования тех характеристик личности, которые определяют ее психологическое здоровье.

Психологическое здоровье - понятие, пока что достаточно новое для современной психологии, но актуальность и своевременность обращения к нему в теоретических и практических аспектах подтверждается направлениями, которые являются родственными для этой дефиниции, а именно, поиском и определением объективных критериев и условий психологической безопасности личности, глубоким и полным исследованиям разнообразных состояний и динамики психологической защищенности, исследования адаптивного потенциала и общей жизнестойкости личности и т.п. Однако сам феномен психологического здоровья требует глубокого научного анализа и исследования его существенных характеристик, категоризации и терминологического обоснования, уточнения компонентного состава показателей, разработки диагностического аппарата. Особенно важным является вопрос о связи психологического здоровья не только с характеристиками личности, но и с критериями ее жизнедеятельности, в частности, качествами жизни. Такое направление позволяет осуществить эффективный научно обоснованный подход в практике психологической помощи, недирективной, немедицинской психотерапии и индивидуального психологического консультирования.

Анализ литературы позволил определить психологическое здоровье как динамическое состояние внутреннего благополучия (согласованности) личности, которое составляет ее сущность и позволяет актуализировать свои индивидуальные и возрастно-психологические возможности на любом этапе развития. При этом психологическое нездоровье рассматривается как особое качество, выражающее дисфункциональные отношения человека с миром, находящих свое воплощение в непатологических нарушениях развития личности, ее социализации [1,2,3,7 и др.].

В нашем исследовании мы рассматриваем психологическое здоровье как интегральный феномен, содержащий ментальный, субъектный и индивидный уровни, в совокупности определяющие возможности полноценного психологического функционирования личности [4].

В соответствии с этой идеей нами выделен комплекс характеристик, отражающих указанные уровни: ментальный (самоактуализация и психологическое благополучие), субъектный (жизнестойкость), индивидный (адаптивность и субъективное благополучие). В качестве диагностических инструментов, позволивших выявить степень выраженности каждого из свойств, представляющих уровни психологического здоровья, использовались: для диагностики самоактуализации - Тест по оценке уровня самоактуализации личности (САМОАЛ), в адаптации Н.Ф. Калиной, А.В. Лазукиным [8]; для оценки благополучия – Шкала субъективного благополучия, в адаптации М.В. Соколова [10], для измерения жизнестойкости – Тест-опросник жизнестойкости личности, созданный Д.А. Леонтьевым и И.Е. Рассказовой [5]; для оценки адаптивности – опросник “Оценка эмоционально-деятельностной адаптивности”, предложена в сборнике тестов Н.П. Фетискиным, В.В. Козловым, Г.М. Майнуловым [10]. В исследовании приняло участие 250 респондентов в возрасте от 17 до 55 лет, из них 125 женщин и 125 мужчин.

В результате статистической проверки получена математическая модель психологического здоровья личности. Данная модель показывает, что психологическое здоровье следует рассматривать не как однородное образование, а как образование, имеющее сложное поуровневое строение. Самоактуализация, жизнестойкость, адаптивность, психологическое и эмоциональное благополучие личности выступают как интегральное следствие психологически здоровой личности [4].

Напомним, что понятие «качество жизни» означает степень достоинства, степень ценности, приемлемости жизни по оценке самой личности [9]. Именно поэтому измерение качества жизни связано с нормативным ожиданием людей, с их идеалами хорошей жиз-

ни, с их ценностями и потребностями. Стремление человека к повышению качества своей жизни может выступать одним из важнейших индикаторов эффективного функционирования личности, считаться главной побуждающей силой в ее активности и проявлениях психологического здоровья. Для диагностики качеств жизни нами использован Тест-опросник «Индекс качества жизни» (ИКЖ), предложенный Р.С. Элиот [11]. В данном исследовании рассматриваются такие из них: Kg1 - карьера (работа); Kg2 – личные долговременные (кратковременные) устремления и достижения; Kg3 – здоровье; Kg 4 – индивидуальное общение (начальство, коллеги и др.); Kg5 – времяпрепровождение в одиночестве (вне дома, не занимаясь работой); Kg6 – отношения с детьми; Kg7 – отношения с родителями; Kg8 – отношения на работе (с коллегами, начальством и др.); Kg9 – отношения с друзьями, соседями и др.; Kg10 – религиозная и духовная поддержка; Kg12 - домашние животные; Kg13 – хобби (увлечения); Kg14 – распределение времени; Kg15 – окружающая среда; Kg16 – телефон; Kg17 – деловые поездки (командировки); Kg18 – физическое состояние и среда; Kg19 – финансы; Kg20 – жизненные кризисы за последние шесть месяцев; Kg21 – релаксация и медитация; Kg22 – перспективность карьеры; Kg23 – юмор (игры); Kg24 – межличностное общение; Kg25 – физическая активность; Kg26 – сон; Kg28 – употребление алкоголя; Kg29 – тонизирующие напитки (кофе, чай, кола); Kg30 – табак. Данные показатели являются как индикаторами состояния стресса в той или иной значимой области жизни, так и указывают на особенности образа жизни человека.

Цель исследования заключалась в эмпирической проверке наличия связей между показателями феномена психологическое здоровье и качеств жизни. Для достижения поставленной цели использован метод линейной корреляции К. Пирсона.

Для удобства рассмотрим результаты корреляционных связей между показателями качеств жизни с каждым уровнем психологического здоровья отдельно (ментальным, субъектным и индивидным).

1. Взаимосвязи показателей *ментального уровня психологического здоровья* с показателями качеств жизни. Напомним, что ментальный уровень психологического здоровья представлен характеристиками психологически благополучной, самоактуализирующейся личности. Поэтому мы изучаем его через совокупность показателей: самоактуализации (S1 – ориентация во времени; S2 – ценности; S3 –взгляд на природу человека; S4 – потребности в познании; S5 – креативность; S6 – автономность; S7 – спонтанность; S8 – самопонимание; S9 – аутосимпатия; S10 – контактность; S11 – гибкость в общении) и психологического благополучия (ПБ1 - положительные отношения с другими; ПБ2 - автономия; ПБ3 - управление окружением; ПБ4 - личностный рост; ПБ5 - цель в жизни; ПБ6 – самопринятие).

Полученные данные свидетельствуют, что показатели самоактуализации обнаруживают тесную взаимосвязь с рядом сфер жизнедеятельности человека, потенциально насыщенных стрессогенными обстоятельствами. К числу таких сфер в большинстве своем относится карьера, ее состоятельность, ощущение успешности и отношения на работе (с коллегами, начальством). Эти данные представляются закономерными, учитывая сущность самоактуализации как психологического явления, отражающего стремление человека к максимально полной самореализации, развитию своего потенциала и совершенствованию. Эти процессы неизбежно протекают в пространстве активной деятельности человека, направленности на общественную значимость, гражданственность, что реализуется через профессиональную деятельность. Именно посредством профессионализации личность получает возможность внести свой личный вклад в общественное развитие, в культуру собственного народа и человечества. Для самоактуализирующейся личности карьера означает именно полноту самореализации, активность участия в социальной жизни, возможность принести пользу, познать и развивать себя, свои таланты. Стремление занять определенный социальный статус, иметь привилегии и полномочия, высокие доходы, рычаги влияния – то, что зачастую сопровождает понятие “успешная карьера” - для самоактуализирующейся личности становится следствием активной деятельности и творческой увлеченности работой. Настоящим мерилом успеха в карьере для таких личностей является осознание выполненного долга, максимальная самоотдача в труде, творческая наполненность, раскрытие собственных возможностей и расширение границ опыта. Что касается связи показателей самоактуализации с характеристиками успешности отношений на работе (с коллегами, начальством), то они также представляются логичным, поскольку расположение к людям, готовность сотрудничать, уважительное отношение к коллегам, которые воспринимаются как единомышленники, способность оценить качества другого человека по достоинству – все это необходимые проявления самоактуализирующихся личностей. Именно в сферах карьеры и отношений на работе (с коллегами, начальством) наиболее востребованными оказываются качества самоактуализации, среди них ведущими выступают – ориентация во времени и ценности самоактуализации. Шкала S1 – ориентация во времени, указывающая на выраженность экзистенциальной ценности жизни “здесь и сейчас”, захваченность актуальным моментом, положительно коррелирует на уровне значимости ($p \leq 0.05$) с показателями успешности карьеры, перспективы карьерного роста, доминанты личных устремлений и достижений, гармоничности отношений с друзьями, удовольствия от общения с домашними животными, удовлетворительного физического состояния, а также употребления тонизирующих напитков (кофе и т.д.). На ($p \leq 0.01$) уровне значимости данная шкала связана с показателями удовлетворенности системой отношений в целом, слаженности отношений на работе, отсутствия жизненных кризисов за последние полгода, управляемости финансовым положением. Отрицательная корреляционная зависимость на высоком уровне значимости ($p \leq 0.01$) отмечается с показателем времяпрепровождения в одиночестве. Эти результаты указывают на роль ориентации, на значимость актуальных текущих событий в жизнеустройстве взрослого человека. Несколько другие сферы жизнедеятельности испытывают влия-

ние со стороны такого качества, как ценности самоактуализации. Здесь отмечаются положительные корреляционные связи данной шкалы с показателями успешности карьеры ($p \leq 0.01$), гармоничности отношений с коллегами, комфортности окружающей среды, перспективы карьерного роста, возможности релаксации и медитации, коммуникативной компетентности ($p \leq 0.05$). Особенности этих связей указывают на роль таких ценностей самоактуализации, как истина, добро, красота, целостность, жизненность, уникальность, совершенство, свершения, справедливость, порядок, простота, самодостаточность в регулировании ощущения человеком комфортности и устроенности своей жизни. Нацеленность на здоровые гармоничные отношения с людьми, далекие от желания манипулировать ими в своих интересах определяет возможности построения устроенной благополучной жизни при умении снимать избыточное внутреннее напряжение. Шкала S3 – взгляд на природу человека, отражает установки личности относительно положительного начала в человеке, доминанты его лучших свойств, веру в могущество человеческих возможностей, что позитивно связано, по данным корреляционного анализа, с показателями слаженности отношений на работе ($p \leq 0.01$), наличия друзей и гармоничности отношений с ними, а также благоприятного физического состояния (работоспособность, выносливость и т.д.).

Потребность в познании как один из показателей самоактуализации выражает способность человека к бытийному познанию и связана прямой корреляционной зависимостью с показателями употребления алкоголя ($p \leq 0.01$), слаженности отношений на работе, удовольствия от общения с домашними животными, отсутствием раздражения от телефонных разговоров, деловых поездок (командировок), употребления тонизирующих напитков (кофе и т.д.). ($p \leq 0.05$). Очевидно, именно любознательность, интерес к познанию нового, безоценочное принятие действительности помогают испытывать удовлетворение в этих сферах. Креативность как общая творческая способность и качество самоактуализации положительно коррелирует с показателями гармоничности отношений с детьми и коллегами, а также возможности релаксации и медитации ($p \leq 0.05$). Шкалы автономности и спонтанности коррелируют с показателем управляемости финансов и курения, причем между ними установлена обратно пропорциональная зависимость ($p \leq 0.05$). Шкалы автономности также отрицательно коррелирует с показателем сна ($p \leq 0.01$). Таким образом, такие качества самоактуализации, как автономность и спонтанность, которые выражают независимость, целостность и полноту личности, по преимуществу не показывают взаимозависимость ни с напряжением, ни с благоустроенностью в разных сферах жизни. Также незначительны связи шкалы “взаимопонимание” с показателями качеств жизни. Только такая сфера, как карьера, в частности ощущение ее успешности, состоятельности обнаруживает положительную зависимость от данного качества самоактуализации ($p \leq 0.01$), а употребление алкоголя – отрицательную зависимость ($p \leq 0.05$). Аутосимпатия как показатель позитивной Я-концепции и стойкой адекватной самооценки коррелирует с показателями удовлетворенности системой отношений вообще и благоприятного физического состояния ($p \leq 0.01$), употребления тонизирующих напитков (кофе и т.д.) ($p \leq 0.05$), а контактность влияет на гармоничность отношений с детьми ($p \leq 0.05$).

Показатели психологического благополучия и качеств жизни также коррелируют между собой. Общий показатель психологического благополучия позитивно связан с такими сферами жизнедеятельности, как карьера, личные устремления и достижения, система отношений, отношения на работе, состояние окружающей среды, хобби, уход за домашними питомцами, перспектива карьерного роста, курение ($p \leq 0.01$), физическое состояние, игра как стиль жизни, деловые поездки ($p \leq 0.05$), а также негативно – с показателем времяпрепровождения в одиночестве ($p \leq 0.01$). Полученные данные указывают на связи характеристик, описываемых понятием “психологическое благополучие”, а именно осмысленность жизни, гармоничное сочетание реализованности и потенциальности, удовлетворенность жизнью, с такими аспектами жизни, которые свидетельствуют об активном участии личности в процессах труда и общения. Кроме того отмечается согласованность психологического благополучия с увлеченностью жизнью в ее разнообразных проявлениях, например, озабоченностью состоянием окружающей среды, приобщением к хобби, любовью к животным, т.е. с теми аспектами, которые указывают на многогранность жизненных проявлений личности. Интересным является факт взаимосвязи показателя психологического благополучия, который выражает ощущение осмысленности жизни, с показателем “игра как стиль жизни”, который отражает доминанту установки на полноту жизни, ее легкого восприятия, желание полнокровного познания, готовность к переменам, отсутствие жестких правил, убивающих живость и многообразие. Игра как стиль жизни предполагает ироничное восприятие жизни, сопровождающееся ломкой известных стереотипов, готовностью открывать новые сущности в знакомых явлениях. Эти аспекты логично связаны с углублением осмысленности жизни, что отражается в психологическом благополучии. Позитивное отношение, выражающее способность выстраивать удовлетворительные доверительные отношения с окружающими, заботиться о благополучии других, формировать привязанности и близкие отношения, позитивно коррелирует с показателями гармоничности системы отношений вообще, отношений с родителями и коллегами, игры как стиля жизни ($p \leq 0.01$), управляемости финансов, употребления алкоголя, табака ($p \leq 0.05$), негативно – с показателем времяпрепровождения в одиночестве ($p \leq 0.05$). Показатель автономии, представляющий черты самостоятельности и независимости, способности противостоять давлению общества, позитивно коррелирует только с успешностью карьеры и управляемостью финансов ($p \leq 0.05$). Данный результат согласуется с представленным выше по методике самоактуализации.

Показатель “управление окружением”, содержательно представляющий умение использовать власть для достижения целей, контролировать внешнюю де-

ятельность, эффективно использовать предоставляющиеся возможности, позитивно связан с такими показателями – религиозная и духовная поддержка, комфортное состояние окружающей среды, хобби, уход за домашними животными, перспектива карьерного роста ($p \leq 0.01$), отношения на работе с коллегами ($p \leq 0.05$), отрицательно – с показателем сна ($p \leq 0.01$). Показатель личностного роста позитивно связан с наличием религиозной и духовной поддержки, комфортностью физического состояния ($p \leq 0.01$), гармоничностью отношений с родителями ($p \leq 0.05$). Таким образом, стремление к непрекращающемуся развитию, чувство роста и самореализации, открытость новому опыту и изменениям в соответствии с собственным познанием и достижениями в большей степени влияет на состояние духовной реализации и комфорта, чем устроенность в конкретных сферах жизни. Очевидно, это объясняется известной антагонистичностью направленностей: духовного поиска и карьерного роста. Первая из них представляет ориентацию на духовное саморазвитие личности как стремление к раскрытию смыслов и сущностей, их обогащению за счет глубинного познания и философского постижения, что сближает человека с природой, в том числе и с собственной телесностью, с миром, представленным прежде всего ближайшим окружением, поскольку именно смысл (по А.Н.Леонтьеву, 2002) выступает формой уравновешивания сознания человека и действительности [6]. Вместе с тем усугубление такой направленности уводит человека в сторону от социальной, достаточно несовершенной по сравнению с идеальными формами абстракций, действительности. Направленность на карьерный рост выражает не только социальный интерес личности, настроенной на активную самореализацию, но и в значительной степени стремление к самовозвышению как укреплению собственного Его, чаще всего в форме власти и личного влияния, что неизбежно приводит к дисгармоничным состояниям в системе отношений с близкими, а также, при чрезмерном усилении, к чувству истощенности, физического дискомфорта.

Показатель цели и чувства направленности, осмысленности жизни позитивно связан с успешностью карьеры, удачливостью в достижениях, устроенностью системы отношений вообще, комфортностью физического состояния, перспективностью карьерного роста, управляемостью финансов ($p \leq 0.01$), гармоничностью отношений с родителями, наличием религиозной и духовной поддержки, комфортностью окружающей среды, приятностью ухода за домашними животными, употребления алкоголя ($p \leq 0.05$). Негативная связь отмечается с показателем времяпрепровождения в одиночестве ($p \leq 0.05$). Исходя из полученных данных, именно компонент цели и чувство направленности придает наибольшую оптимальность процессам личностного роста с точки зрения их уравновешенности с процессами социальной включенности и самореализации личности на основе ее адекватной адаптированности в обществе. Показатель самопринятия позитивно связан с успешностью карьеры, гармоничностью отношений с коллегами и начальством, комфортностью физического состояния, отсутствием жизненных кризисов за полгода ($p \leq 0.01$), значимостью личных устремлений и достижений, гармоничностью системы отношений, управляемостью финансов и перспективностью карьерного роста ($p \leq 0.05$). В данном случае особо следует обратить внимание на значение самопринятия для профилактики жизненных кризисов личности, а следовательно, влияние данного аспекта самоотношения на психическую стабильность и защищенность личности. Это же относится и к установленному ранее факту взаимосвязи показателя “ориентации во времени” с отсутствием жизненных кризисов за полгода. Другими словами именно самопринятие и увлеченность моментом жизни, в котором нет тревожных переживаний за будущее и травматичных расстройств по поводу прошлого, выступает важными предпосылками управления собственной жизнью, что позволяет в значительной степени избегать возникновения тягостных событий. Вместе с тем существующие взаимозависимости можно проинтерпретировать и с точки зрения обратной связи: отсутствие тяжелых жизненных обстоятельств способствует развитию позитивного самоотношения и ориентации на актуальный момент жизни.

Таким образом, показатели ментального уровня психологического здоровья, преимущественно отражающего систему смыслов, установок, убеждений и ценностей личности, обобщенными показателями которого выступают самоактуализация и психологическое благополучие, соотносятся с многочисленными показателями качеств жизни, преимущественно указывающими на успешность и полноту самореализации, стремление к самораскрытию в труде, отдыхе, общении.

2. Взаимосвязи показателей *субъектного уровня психологического здоровья* с показателями качеств жизни. В нашем исследовании субъектный уровень психологического здоровья представлен показателями жизнестойкости: V – вовлеченность, K – контроль, Pr – принятие риска, G – жизнестойкость. Общий показатель жизнестойкости тесно позитивно коррелирует с успешностью карьеры, удачливостью в личных устремлениях, перспективностью карьерного роста, гармоничностью системы отношений, комфортностью окружающей среды, приятным уходом за домашними любимцами, увлеченностью хобби, комфортностью физического состояния, отсутствием жизненных кризисов за полгода, нормальностью сна ($p \leq 0.01$), гармоничностью отношений с родителями, управляемостью финансов ($p \leq 0.05$), негативно – с показателем времяпрепровождения в одиночестве ($p \leq 0.01$).

Полученные данные указывают на значимость такого свойства, как жизнестойкость, которая выражает стойкость личности к возникновению внутреннего напряжения в стрессовых ситуациях, для регуляции системы взаимоотношений человека с миром в основных ее аспектах, связанных с деятельностью и общением. В соответствие с полученными данными установки и убеждения личности, выражающие ее отношение к миру и жизни в целом, регламентируют состояние комфортности и устроенности человека в самых разных сферах жизнедеятельности, участвуют в регуляции образа жизни и состояния удовлетворенности. Аналогичная тенденция повторяется во взаимо-

связях отдельных компонентов жизнестойкости с показателями качеств жизни. Показатель вовлеченности, выражающий установки на максимально полное участие в происходящем, позитивно коррелирует с успешностью карьеры, удачливостью в личных устремлениях, отношений с родителями и коллегами, приятным уходом за домашними любимцами, увлеченностью хобби, перспективностью карьерного роста, комфортностью физического состояния, юмористическим стилем жизни, нормальностью сна ($p \leq 0.01$), отсутствием жизненных кризисов за полгода, управляемостью финансов, крепостью здоровья, гармоничностью системы отношений вообще, гармоничностью отношений с детьми та друзьями, употреблением табака ($p \leq 0.05$), негативно – с показателем времяпрепровождения ($p \leq 0.01$). Представленные данные согласуются с приведенными выше результатами, раскрывающими связь стремления к самореализации с качествами жизни, характеризующими ее положительные аспекты. В контексте жизнестойкости стремление к самореализации предстает как смелость, вызов косности, мужество перед неспокойствием жизни, готовность идти навстречу и позитивным, и негативным событиям. Очевидно, эти качества позитивно отражаются на значимых аспектах жизни, связанных с деятельностью, карьерой, общением и организацией жизни в целом. Показатель контроля над событиями представляет собой убежденность в том, что борьба позволяет повлиять на результат происходящего, пусть даже это влияние не абсолютно и успех не гарантирован. Он позитивно коррелирует с успешностью карьеры, удачливостью в личных устремлениях, комфортностью окружающей среды, приятным уходом за домашними любимцами, увлеченностью хобби, наличием религиозной и духовной поддержки, перспективностью карьерного роста, комфортностью физического состояния, отсутствием раздражения от телефонных разговоров, юмористическим стилем жизни ($p \leq 0.01$), отсутствием раздражения от деловых поездок, отсутствием жизненных кризисов за полгода, управляемостью финансов, крепостью здоровья, гармоничностью отношений с друзьями, с родителями и коллегами, гармоничностью системы отношений вообще ($p \leq 0.05$), негативно – с показателем времяпрепровождения в одиночестве ($p \leq 0.01$). Принятие риска выражает убежденность человека в том, что все то, что с ним случается, способствует его развитию за счет знаний, извлекаемых из опыта, — неважно, позитивного или негативного. Данный компонент жизнестойкости выражает ориентацию личности оценивать жизнь как способ приобретения опыта, готовность действовать в условиях надежных гарантий успеха, на свой страх и риск, считая стремление к простому комфорту и безопасности, обедняющим жизнь личности. Этот показатель положительно связан с незначительным спектром сфер жизнедеятельности: удачливостью личных долговременных (кратковременных) устремлений и достижений ($p \leq 0.01$), гармоничностью отношений на работе (с коллегами, начальством и др.) ($p \leq 0.05$); отрицательно – с показателем времяпрепровождения в одиночестве (вне дома, не занимаясь работой) ($p \leq 0.01$). Полученные данные указывают на неоднозначное значение показателя принятия риска в системе свойств, обеспечивающих психологическое здоровье человека как возможности его полноценного функционирования. Очевидно, готовность к риску делает жизнь интересной и насыщенной впечатлениями, но вместе с тем способствует возникновению ситуаций, осложняющих течение жизни, связанных с чрезмерными энергетическими психоэмоциональными затратами, а иногда и прямой угрозой физическому и психологическому здоровью.

Таким образом, жизнестойкость как система установок и убеждений субъекта о жизни в значительной степени и в достаточно широком контексте связана с показателями качества жизни в различных ее сферах. Ведущим в этом смысле выступает такой компонент жизнестойкости, как вовлеченность. Широта круга сфер, взаимосвязанных с жизнестойкостью (личные устремления и достижения, карьера, отношения на работе, уходом за домашними любимцами увлеченность хобби комфортность физического состояния управляемость финансов, отсутствие жизненных кризисов) указывает на ее важность для достижения высокого качества жизни.

3. Взаимосвязи показателей *индивидного уровня психологического здоровья* с показателями качеств жизни. Адекватно отражающими сущность индивидного уровня психологического здоровья нами признаны показатели адаптивности (А) и субъективного благополучия: Cb – общий показатель субъективного благополучия; Cb1 – напряженность и чувствительность; Cb2 - признаки, сопровождающие основную психоэмоциональную симптоматику; Cb3 - изменения настроения; Cb4 - значимость социального окружения; Cb5 - самооценка здоровья; Cb6 - степень удовлетворенности повседневной деятельностью. Показатели субъективного благополучия, свидетельствующие об эмоциональном комфорте, стабильности настроения и физическом состоянии, обнаруживают взаимосвязи преимущественно с такими показателями качеств жизни, как комфортность и устроенность окружающей среды, перспектива карьерного роста, юмор (игра) как стиль жизни, приятный уход за домашними животными. Общий показатель субъективного благополучия позитивно коррелирует с показателями перспективы карьерного роста ($p \leq 0.01$), комфортного состояния окружающей среды, наличия хобби, отсутствия раздражения от телефонных разговоров, отсутствия кризисов за последние полгода, преобладания юмора (игры) как стиля жизни ($p \leq 0.05$). Показатель психоэмоциональной симптоматики положительно связан з успешностью карьеры, удовлетворенностью системой отношений ($p \leq 0.01$), хорошим здоровьем, гармоничностью отношений на работе ($p \leq 0.05$) и отрицательно – с показателем времяпрепровождения в одиночестве ($p \leq 0.01$). Показатель изменения настроения позитивно связан с приятным уходом за домашними животными ($p \leq 0.05$) и отрицательно – с показателем релаксации и медитации ($p \leq 0.05$), нормальности сна ($p \leq 0.01$). Самооценка здоровья позитивно связана с благоприятным физическим состоянием и нормальностью сна ($p \leq 0.01$), удовлетворенностью в сфере отношений с родителями, ухода за домашними животными, управления финансами, коммуникативной компетентностью, юмори-

стическим отношением к жизни и игрой ($p \leq 0.05$). Значимость социального окружения положительно связана с комфортностью окружающей среды, отсутствием раздражения от телефонных разговоров ($p \leq 0.01$), успешностью карьеры, приятным уходом за домашними животными, перспективой карьерного роста, управляемостью финансов и юмористическим отношением к жизни и игрой, употреблением табака, нормальностью сна ($p \leq 0.05$). Удовлетворенность повседневной деятельностью положительно коррелирует с показателем успешности карьеры, удачливостью в делах и достижениях, перспективой карьерного роста, удовлетворенностью системой отношений ($p \leq 0.01$), а также комфортностью окружающей среды ($p \leq 0.05$). Адаптивность как способность приспосабливаться к новым людям и условиям деятельности коррелирует с такими показателями, как успешность карьеры, удачливость в личных достижениях, здоровье, гармоничность в системе межличностных отношений, гармоничность отношений с коллегами и друзьями, перспективностью карьерного роста, комфортностью физического состояния, отсутствием жизненных кризисов за полгода, физической активностью, нормальностью сна ($p \leq 0.01$), комфортностью окружающей среды, отсутствием раздражения от телефонных переговоров, управляемостью финансов, употреблением тонизирующих напитков ($p \leq 0.05$). Субъективное благополучие и адаптивность, представляющие индивидный уровень психологического здоровья, представляют природный энергетический ресурс, имеющий органическую основу, необходимый для успешного приспособления среде и адекватной самореализации в условиях включения в процессы деятельности и социального взаимодействия. Взаимосвязи этих характеристик с показателями качеств жизни указывают, с одной стороны, на интегрированность данных аспектов в систему ресурсного обеспечения функционирования личности, представляющего психологическое здоровье, с другой стороны, на их важность для регуляции системы взаимодействия человека с миром в процессах труда и общения.

Подводя итог исследованию можно сказать, что эмпирически доказано наличие многочисленных статистических значимых связей между показателями психологического здоровья и качеств жизни. Степень системного воздействия качеств жизни на психологическое здоровье личности проявляется на различных уровнях: ментальном, субъектном, индивидном. Установленные закономерные статистические связи, указывают на тот спектр жизненных сфер личности, где проявления психологического здоровья становятся особенно заметным и влиятельным. Качество жизни как один из индикаторов индивидуальных проявлений психологического здоровья раскрывает новый интегративный принцип изучения личности, сочетающий анализ объективных статистических данных и результатов индивидуально-психологического обследования.

**ЛИТЕРАТУРА**
**(REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)**

1. Данчєва Т.Д. Психологічне здоров'я як провідна категорія психології /Тетяна Дмитрівна Данчєва //Матеріали II Всеукраїнського психологічного конгресу, присвяченого 110 річниці від дня народження Г.С. Костюка. – Т.II.- К.: ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2010. - С. 213-214.
*Danchєva TD Psihologichne Zdorov'ya yak providna kategoriya psihologiї / Tetyana Dmitrivna Danchєva // Materiali II Vseukraïnskogo psihologichnogo Congress, prisvyachenogo richnitsi od 110 days narodzhennya GS Kostiuk. - T.II. - K.: DP "Informatsiyno-analitichne agency", 2010. - S. 213-214.*

2. Данчєва Т.Д. Проблема психологічного здоров'я в контексті розвитку особистості / Тетяна Дмитрівна Данчєва // Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка /За ред. С.Д. Максименко. Т. XII, част. 3. – К., 2010. С – 128-133.
*Danchєva T.D. The problem psihologichnogo Zdorov'ya in konteksti rozvitku osobistosti / Tetyana Dmitrivna Danchєva // Zbirnik naukovyi Pracuj Institutu psihologiї imeni GS Kostiuk / For Ed. SD Maksimenko. T. XII, frequently. 3. - K., 2010. S - 128-133.*

3. Данчева Т.Д. Типология психологического здоровья личности / Татьяна Дмитриевна Данчева // Наука і освіта. – 2012. – № 3/CVIV. – С. 50-55.
*Dancheva TD The typology of the psychological health of the person / Tatiana Dancheva // Science Osvita i. - 2012. - № 3 / SVIV. - P. 50-55.*

4. Данчева Т.Д. Факторная структура психологического здоровья личности /Татьяна Дмитриевна Данчева //Актуальні проблеми сучасної психології: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції молодих учених та студентів (26 квітня 2012 року м. Одеса). – Одеса: Фенікс, 2012. - С. 49-55.
*Dancheva TD Factor structure of the psychological health of the person / Tatiana Dancheva // Problems of modern Aktualni psihologiї: Materiali mizhnarodnoї naukovyi-praktichnoї konferentsiї of young scientists that studentiv (26 kvitnya 2012 m rock Odesa). - Delhi: Feniks, 2012. - S. 49-55.*

5. Леонтьев Д.А. Тест жизнестойкости / Д.А. Леонтьев, Е.И. Рассказова. – М.: Смысл, 2006. – 20 с.
*Leontiev D.A. The test of viability / D.A. Leontev, E.I. Rasskazova. - Moscow: The meaning of 2006. - 20.*

6. Леонтьев Д.А. Личностное в личности: личностный потенциал как основа самодетерминации // Ученые записки кафедры общей психологии МГУ им. М.В. Ломоносова. Вып. 1 / Под ред. Б.С. Братуся, Д.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2002. – С. 56 – 65.
*Leontiev D.A. In personal identity: personal potential as the basis of self // Proceedings of the Department of General Psychology MSU. University. MY. 1 / Ed. B.S.Bratusya, D.A.Leonteva. - Moscow: The meaning of 2002. - S. 56 - 65.*

7. Мартинковский М. Личностные детерминанты здорового образа жизни / М. Мартинковский // Психологическое здоровье в контексте развития личности. Материалы 2 международной научно-практической конференции. 3-4 февраля 2005. Брест 2005. - С. 169-172.
*Martinkovsky M. Personal determinants of healthy lifestyle / M. Martinkovsky // Psychological health in the context of personal development. 2 Materials of the international scientific-practical conference. 3-4 February 2005. Brest 2005. - S. 169-172.*

8. Маслоу А. Психология бытия. / Абрахам Маслоу. – М., Изд-во «Релф-бук», 1997. - 300 с.
*Maslow A. Psychology of Being. / Abraham Maslow. - Moscow, Publishing House of the "Relf-book", 1997. - 300.*

9. Муздыбаев К. Качество жизни населения Петербурга: 1990—2004 годы, / Куанышбек Муздыбаев — ГУП Международный центр социально-экономических исследований «Леонтьевский центр». — СПб.: ГУП МЦСЭИ «Леонтьевский центр», 2005. — 144 с.

*Muzdybaev K. Quality of life of the population of St. Petersburg: 1990-2004 years / Kuanyshbek Muzdybaev - SUE International Centre for Social and Economic Research "Leontief Centre". - St. Petersburg. SUE ICSER "Leontief Centre", 2005. - 144 p.*

10. Фетискин Н.П. / Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. / Н.П. Фетискин, В.В. Козлов, Г.М. Мануйлов – М:, Изд-во Института Психотерапии, 2002. - 490 с.

*Fetiskin N.P. / Socio-psychological diagnosis of the individual and small groups. / N.P. Fetiskin, V.V. Kozlov, G. Manuilov - M:, Publishing House of the Institute of Psychotherapy, 2002. - 490.*

11. Элиот Р.С. Мы побеждаем стресс /Пер. с англ. В. Козлова. – М.: КРОН-ПРЕСС, 1996. – С. 80-131.

*Eliot R.S. We are winning the stress / Per. from English Kozlov. - Moscow: KRON-PRESS, 1996. - S. 80-131.*

**Budiyanskiy N.F., Dancheva T.D. Parity of indicators of psychological health and qualities of life**

**Abstract:** The study aims to examine the relationships between indicators of psychological health and quality of life. Psychological health is seen as an integral phenomenon, having a mental, subjective and individuality levels, together determine the possibilities of a full psychological functioning of the individual. In accordance with this idea highlighted the complex characteristics that reflect the specified levels: mental (psychological well-being and self-actualization), subjective (vitality), individuality (adaptability and emotional well-being). The regularities of the statistical relationships of indicators of psychological health and quality of life, which indicate the range of vital areas where the manifestations of psychological health are particularly visible and influential. The discovered connection indicators of self-actualization and psychological health to quality of life point to the importance of these properties to cope with stress and harmonization in the areas of life such as career, personal aspirations and achievements, relationships at work (with colleagues, superiors), environmental health, hobbies, physical state. Correlation between viability and quality of life point to participate in the viability of harmonization of a number of life spheres (excellence of the career, good luck in personal aspirations, harmonious system of relations, environmental comfort, passion hobby, optimal physical condition, etc.). Indicators of subjective well-being and adaptability, discover relationships primarily with quality of life indicators such as: comfort and the ordering of the environment, the success and promising career luck in personal achievement, good health, harmonious relationships with colleagues and friends, the presence of a hobby, humor (the game) as a lifestyle, enjoyable pet grooming, lack of crises over the past six months, handling finances. Overall, the results of the correlation analysis showed the interconnectedness of psychological health to quality of life, namely, the harmony and strength of its various areas affecting career system of relationships, lifestyle, physical condition, etc.

***Keywords:*** *personality, mental health, quality of life, mental, subjective levels of individuality and psychological health.*

***Булгакова О.Ю.***[1]

# Проблема підходу в дослідженні соціальної взаємодії

[1] *Булгакова Олена Юріївна, доцент кафедри соціальної роботи та кадрового менеджменту Одеський національний політехнічний університет, м. Одеса, Україна*

**Анотація.** У статі розглядається поняття підходу яке містить декілька ознак. Перелік цих наведених ознак вказує на те, що: а) соціальна взаємодія має всі ці ознаки; б) між ознаками існує певне відношення; в) відношення між ознаками є системними відношеннями; г) системні відношення між ознаками є детермінантою певної надсистемної ознаки; д) надсистемною ознакою соціальної взаємодії є створений результат. За вихідним поняттям прийняти поняття «система» та «системний підхід», та побудована певна системна модель соціальної взаємодії. Розглядається система «суб'єкт – суб'єкт» як основна функціональна складова соціальної взаємодії. Також розглядаються стратегічні аспекти взаємодії, які ґрунтуються на особистісному досвіді і особистісних смислах суб'єкта. Визначається психологічна структура у складі соціальної взаємодії, які впливають на перебіг інтерактивних відношень. Психологічними структурами мають бути такі, що мають відношення до визначення стратегічних та тактичних аспектів взаємодії. Якщо перші сходять до особистісного досвіду і пов'язані із системою особистісних смислів суб'єкта, то другі передбачають використання його інтелектуального потенціалу.

***Ключові слова:*** *соціальна взаємодія, особистість, діяльність, установки, "суб'єкт - суб'єкт"*

Будь-яке дослідження вимагає визначення вихідної теоретико-методологічної тези, яку прийнято позначати терміном підхід як апріорне судження про сутність явища, що вивчається. Логічний суб'єкт і логічний предикат цього судження є основною методологічною посилкою для наступного теоретико-емпіричного аналізу [4].

Поняття підходу містить такі ознаки, як: а) суб'єктивність; б) загальне теоретичне знання; в) головної тези; г) визначення у логічному предикаті першого порядку головної тези предикатів другого, третього порядків [4].

Якщо на увагу спрямувати на таку ознаку підходу, як логічний предикат головної тези, то за такою провідною предикативною ознакою в уснуючих концепціях соціальна взаємодія постає як: а) згода (Т. Парсонс); б) конфлікт (Р.Дарендорф); в) обмін (Дж. Хоманс); г) керування враженнями (Е. Гофман); д) типізація при створенні власного світу (А.Шюц); е) конструювання реальності (П. Бергер, Т. Лукман); ж) соціальна комунікація (Г. Гарфінкель); з) соціальні практики (Е. Гідденс); и) розуміння партнера (Ю. Хабермас); і) типові когнітивні структури (П. Бурдьє).

Перелік наведених ознак вказує на те, що: а) соціальна взаємодія має всі ці ознаки; б) між ознаками існує певне відношення; в) відношення між ознаками є системними відношеннями; г) системні відношення між ознаками є детермінантою певної надсистемної ознаки; д) надсистемною ознакою соціальної взаємодії є створений результат.

Якщо виходити із поняття результату у значенні системотвірного чинника, то необхідно поставити питання щодо носія ідеї про його необхідність. Ідея такого носія представлена у понятті «суб'єкт», яке визначається як «носій діяльності і пізнання» [14, с. 661].

Із таких міркувань випливає, що соціальна взаємодія у самому загальному виді може бути зображена у вигляді схеми «суб'єкт – результат». На нашу думку, поступова конкретизація поняття суб'єкту у низці суджень за схемою «логічний суб'єкт – логічний предикат» надає можливість прослідкувати процес розгортання суб'єктного у певній послідовності «деталізацій», які в решті решт призводять до результативного завершення взаємодії. Ми вважаємо, що етапи розгортання суб'єктного є дискретними моментами виникнення нових процесуальних утворень, які ми можемо вважати елементами у структурі соціальної взаємодії.

Для того, щоб відповісти на питання про те, що має бути наступним моментом у процесі розгортання суб'єкту, необхідно відповісти на основне екзистенційне питання стосовно суб'єкта – навіщо дана активність йому потрібна? Відповідаючи на це питання за допомогою посилання на існування як імперативну сутність суб'єкта, ми необхідним чином доходимо висновку про те, що треба визначити ту основу, яку суб'єкт вважає потрібною для ствердження своєї екзистенційної суті.

Якщо у наших міркуваннях прийняти за основу ідею про те, що попередній елемент у схемі «суб'єкт – результат» може бути конкретизованим шляхом посилання на інструментальність (принцип інструментальності) наступного (відповідь на питання «За допомогою чого?»), то можна отримати наступні судження: а) суб'єкт стверджує себе за допомогою тих цінностей, які відповідають його екзистенійній сутності (і це відображується у відповідних проявах пізнавального інтересу до їх носіїв); б) сталі екзистенційні цінності спонукують до певної активності; в) кожна активність спрямована на певну ціль; г) кожна ціль потребує певної послідовності дій; д) кожна дія спрямована на певний об'єкт; е) кожний об'єкт, на який спрямовані перетвоювальні дії, перетворюється на певний результат.

Соціальна взаємодія як складне явище соціумної дійсності вимагає вияву її будови шляхом звертання до родового поняття та відповідного переносу отриманих суджень на поняття «соціальна взаємодія», що дає у подальшому можливість для аналізу її формальної структури у психологічних категоріях.

Якщо за вихідні поняття прийняти поняття «система» та «системний підхід», то можна побудувати певну системну модель соціальної взаємодії.

Системний підхід – напрям у методології наукового пізнання, направлений на дослідження об'єктів як систем [14, с. 612]. Він вимагає точної ідентифікації явища в більш великій системі та розкриття механізмів цілісності складного об'єкту в єдиному теоретичному конструкті [14, с. 613].

Сучасні розробки і особливості використання принципу системності в психології обумовлені двома

головними обставинами: появою некласичних форм системного підходу (перш за все, синергетичного) і зміною наукових пріоритетів у психології, де основна увага дослідників направлена на процеси самоорганізації і саморозвитку систем [6, с. 9].

Якщо у наших міркуваннях про соціальну взаємодію пійти цим шляхом, а саме шляхом її трактування як процесу, що самоорганізується кожного разу, коли виникає ситуація, яка потребує взаємодії, то на перший план висувається ідея саморегуляції системи і, отже, питання про систему, її структуру, її саморегуятивні механізми тощо. Ситуація ще більше ускладнюється, коли до уваги береться трактування кожного учасника (індивідуального Я-суб'єкта, колективного Ми-суб'єкта) як системи.

Якщо врахувати ту обставину, що саморегуляція має складну структуру, до якої входять: а) прийнята суб'єктом мета активності; б) модель значущих умов активності; в) програма виконавчих дій; г) критерії для оцінки успішності; д) інформація про результат; е) оцінка результатів за критерієм успіху; є) рішення про необхідність і характер корекції [8, с. 352], то при розгляді питань з проблеми соціальної взаємодії явно недостатньо вказувати на її емерджентність та апелювати до явищ біфуркації, підпорядкування підсистем деякій єдиній системі згідно їх параметрами порядку [2].

У контексті системного підходу важливим є визначення: а) способів породження психічних утворень; б) закономірності їх трансформацій і часткових перебудов; в) співвідношення актуального і потенціального в психічному розвитку. Саме ідея породження, виникнення виконує методологічну функцію і вимагає звернення до генетичної логіки психологічного пізнання [6, с. 9].

Згідно із наведеними аспектами системного підходу, соціальна взаємодія має бути представлена як система, що є одночасно і самостійною системою з відповідною власною будовою, і елементом іншої більш великої системи, якій вона підпорядковується і має, отже, її найбільш суттєві ознаки. Найбільшої уваги у цьому контексті потребує визначення понять «система», «ознаки системи», «системні ознаки», «структура системи», «змінюваність системи», «розвиток системи», «супідрядність підпорядкованих систем».

У системно-суб'єктному підході, де системотвірний чинник убачається у самому суб'єкті – він сам визначає потрібний результат, є інтегративні ознаки: а) системного підходу (Б.Ф.Ломов); б) суб'єктно-діяльнісного підходу (А.В.Брушлінський); в) ідеї єдності індивідуального та універсального в людині (Б.Г.Ананьєв) [6, с. 9]. З позицій системно-суб'єктного підходу центром концептуальної схеми психології має бути людина, яка кожного моменту є суб'єктом і переживання, і спілкування, і діяльності. Саме суб'єкт є носієм системності, яка існує як його взаємодія зі світом [10, с. 16].

Наведені вище міркування означають, що для визначення методологічного підходу необхідно сформулювати дефініцію досліджуваного поняття із застосуванням певних видових відмінностей. Можливість такої дефініції ґрунтується на певній теоретичній роботі дослідника, що базується на масиві опрацьованої теоретичної інформації, і є основою для відповідних теоретичних узагальнень. Це означає, що вихідна дефініція не є апріорною за суттю, а виступає як певне продовження попередніх міркувань у вигляді деякого узагальненого формулювання.

За нашою теоретичною позицією, яка сходить, отже, до попереднього вивчення відповідної літератури [1, 5, 7, 9, 11 та ін.], таким узагальненим формулюванням є судження про соціальну взаємодію як взаємодію Я-суб'єктів та їх перетворення на Ми-суб'єкт у межах завдання, регламентованого соціально-рольовими відносинами соціального інституту та відносин між соціальними інститутами. Її найбільш суттєвими ознаками є те, що вона є суб'єкт-суб'єктною взаємодією, змістовний аспект якої регламентується соціальними та статусно-рольовими відносинами, а процесуально-динамічний аспект – рівнем їхньої компетентності, впливовсті, стратегій і тактик, уявлень про належне та бажане.

Переслідуючи мету визначити сутність соціальної взаємодії шляхом звернення до процесуальних та змістовних ознак її первинної структури «суб'єкт – суб'єкт», ми звернулись до поняття суб'єкта як елемента цієї структури і, отже, як утворення, яке є потенційним джерелом будь-якої активності за умов, що обставини спонукують його до цієї активності.

У філософії поняття «суб'єкт» зазвичай трактується як носій діяльності і пізнання [14, с. 661]. За іншим визначенням, це поняття також містить ознаки індивіда, що пізнає зовнішній світ та впливає на нього, але терміном «суб'єкт» позначається і людина, і група осіб, і суспільство, і людство в цілому [13].

Якщо розглядати систему «суб'єкт – суб'єкт» як основну функціональну складову соціальної взаємодії, то визначення складових у будові суб'єкта може розглядатися як спроба уточнення будови соціальної взаємодії, завдяки якій система «суб'єкт – суб'єкт» може бути зображена як система «суб'єкт (будова) – суб'єкт (будова)».

Завдяки наступній дефініції поняття «суб'єкт», в якому його зміст відноситься до поняття «людина» із доданням такої важливої ознаки, як «свідомість» [12], наша схематична система отримує вигляд «суб'єкт (свідомість) – суб'єкт (свідомість)». Спроба подальших аналітичних міркувань щодо визначення структурного складу нашої системи при такому підході неминуче приведе нас до умоглядних теоретичних конструктів, які, як звичайно, будуть містити: а) нашу власну думку щодо можливих елементів; б) наші переваги щодо теоретичної парадигми; в) нашу обізнаність у суміжних парадигмах; г) нашу переконаність у приналежності досліджуваного поняття до певного кола теоретично визначених явищ.

Виникає справедливе питання про можливість неупередженого визначення структурного складу соціальної взаємодії. Відповідаючи на це питання позитивно, ми повинні все ж таки відповісти на додаткове питання «За яких умов?». Відповіддю на нього є посилання на формулювання вихідного методологічного принципу. Оскільки принцип є засаднича істина, а і істина є інтенційною згодою інтелекту з реальною річчю або відповідність їй [3], остільки, міркуючи про будь-яку річ, у тому числі і про суб'єкта, ми спостері-

гаємо «інтенційну згоду» нашого інтелекту з тим, що будь яка суть проявляє себе у певному явищі. Отже, вихідним моментом у визначенні головної нашої ідеї щодо суб'єкта, суб'єкт-суб'єктної взаємодії, соціальної взаємодії врешті решт має бути категорія сутності і явища.

Категорія сутності та явища за своєю природою є вказівкою на те, за яких умов можливе пізнання її першої частини. Однак, феноменологія явища відкриває лише процесуальну частини єдиного цілого, яка спонукає дослідника до пошуку відправної основи у трактуванні тих чи інших особливостей процесу як певних ознак сутності. У такому трактуванні дослідник аж ніяк не вільний від свого (зазначимо, суб'єктивного) теоретичного і емпіричного досвіду.

Розривати цей circulus vituosis ми можем лише шляхом застосування додаткового методологічного принципу, який містить вихідне пояснення стосовно того, з чого власне починається «перший крок» у прояві сутності. На нашу думку, тим «першим кроком» є те, що не тільки є базальним, але й моментом переходу від «скритого внурішнього» до «відкритого зовнішнього». Цей момент одночасно належить і до сутності, і до явища.

Оскільки будь-який сутнісний момент становиться доступним спогляданню у певній послідовності об'єктивно спостережуваних перетворень, остільки, визначивши дискретні складові розгортання явища як перетворення сутності на низку певних функцій, ми отримуємо можливість схарактеризувати явище як динамічну послідовність змінюваних функцій, які врешті решт призводять до результату, який за своїми скритими від споглядача ознаками все ж таки є відтворенням вихідної структури як його першопричини.

Розглядаючи поняття суб'єкта як позначення вихідного моменту у розгортанні будь-якого зовнішнього процесу, а процес – як змінювану послідовність функцій, кожна з яких спрямована на отримання результату, який є її основним призначенням і, отже, її буттєвою сутністю, ми неминуче доходимо висновку про те, що сутність суб'єкта розкривається через поняття результату. Відтак, наведена вище послідовність систем «суб'єкт – суб'єкт», «суб'єкт (будова) – суб'єкт (будова)», «суб'єкт (свідомість) – суб'єкт (свідомість)» може бути доповнена системою «суб'єкт (результат» – суб'єкт (результат)». Якщо у перших системах уточнення «будова» та «свідомість» допускають можливість певної умоглядності і відвернутого теоретизування, то в останній системі поняття результату вказує на те, що цей результат є наслідком певної дії, що є наслідком упредметнення мети, що була спричинена відповідним мотивом, який відображує потребнісну сутність суб'єкта через його ставлення до потреби як до власного усвідомленого смислу буття.

Використання зазначених понять як результатів попередніх функцій наводить на думку про те, що поняття «суб'єкт» як основна складова системи «суб'єкт – суб'єкт» може бути зображена як система «суб'єкт – результат» з відповідними останній функціональними перетвореннями за допомогою понятять «особистісний смисл», «мотив», «мета», «дія». Згідно із наведеним, суб'єкт (носій діяльності і пізнання) виявляє і проявляє себе у першу чергу у тому, що кожний факт буття, що ним рефлексується, він наділяє смислом за власною шкалою «подобається – не подобається», «корисно – не корисно», «бажаю – не бажаю» тощо. Саме ці «подобається – не подобається» і т. ін. відображують «явищно» скриті сутнісні ознаки суб'єкта. Перефразуючи «Скажи мені, хто твій друг, і я скажу тобі, хто ти», ми можемо скарактеризувати сутність суб'єкта шляхом визначення його вподобань, уявлень про корисне, бажане і т. ін.

Таким чином, у понятті «суб'єкт» можна вказати на таку його найбільш яскраву ознаку, як смисл. Наділяючи явища дійсності як такі, що мають або не мають значення, а також відповідаючи кожного разу на питання «У якій мірі?», суб'єкт моделює дійсність у межах суб'єктивного ментального простору «дійсне – бажане».

До кола ознак у понятті особистісного смислу, яке ми розглядаємо як функцію суб'єкта, належать ознаки, що сходять до таких психічних явищ, як ставлення «людини до світу залежно від її місця в суспільстві, її мотивів, установок, емоцій» [8, с. 192 – 193].

Використовуючи сформульовану вище ідею про розгортання суб'єкта у послідовності функцій, у наших подальших міркуваннях ми можемо вказати на те, що цей процес має містити також функцію мотиво- і цілеутворення, функцію актуалізації і практичного здійснення дії (системи дій) з метою отримання бажаного результату.

Такий підхід до вивчення соціальної взаємодії, який за ознаками суб'єктності та розгортання можна назвати суб'єктно-динамічним, дає можливість навести її більш грунтовну та деталізовану характеристику, і перетворити систему «суб'єкт – суб'єкт» на систему «суб'єкт 1 – особистісний смисл – мотив – мета – дія – результат + суб'єкт 2 – особистісний смисл – мотив – мета – дія – результат». Відповідно до цієї схеми, будь-який акт соціальної взаємодії має грунтуватися на особистісних смислах обох суб'єктів, на відповідних їм процесах мотиво- і цілеутворення та дій. Оскільки можливі такі сполучення двох суб'єктів, як S1 > S2, S1 < S2, S1 = S2, то у співвідношеннях кожного з наведених вище елементів можливі аналогічні відношення, які за певних обставин можуть отримувати різні варіанти.

Необхідно, однак, згадати про ознаку взаємності, завдяки якій активність окремих суб'єктів отримує ознаки взаємодії. Тоді система «суб'єкт – суб'єкт» постає як система «особистісний смисл 1 + особистісний смисл 2» - «мотив 1 + мотив 2» - «мета 1 + мета 2» і т.ін. Якщо слідувати у міркуваннях про соціальну взаємодію за ознакою взаємності, то ми необхідним чином маємо дійти висновку про певну суб'єктну гомогенність будь-якої системи «суб'єкт – суб'єкт», що функціонує як єдине інтерактивне ціле. У цьому сенсі ця система може бути зображена аналогічно схемі, наведеної свого часу для відображення інтерактивних відношень у конгруентній моделі педагогічної взаємодії [4, с. 91] (рис. 1).

Я-концепція – особистісний смисл – мотив – мета – дія – об'єкт – результат – винагорода

Я-концепція – особистісний смисл – мотив – мета – дія – об'єкт – результат - винагорода

**Рис. 1.** Конгруентна модель педагогічної взаємодії у системі «вчитель – учень» (за Л.К. Велитченком)

Звертає на себе увагу присутність у моделі таких елементів, як Я-концепція (знаходиться на початку ряду) і винагорода (завершує ряд). Якщо у нашій схемі, в якій ми намаглись відтворити процесуальні перетворення суб'єкта та його втілення у різні психічні явища (функції) на шляху до отримання результату, додати елементи «Я-концепція» та «винагорода», запозичені із конгруентної моделі (рис. 1), то ми отримуємо вказівку на те, що між суб'єктом і його оцінюванням оточення як відповідного/невідповідного особистісним смислам, існує усвідомлене ним самовідображення у вигляді Я-концепції, підсиленням («підкріпленням») якої виступає винагорода.

Грунтуючись на викладеному, ми можемо тепер сформулювати принцип динамічного розгортання суб'єкта у послідовності функцій як процесу отримання проміжних результатів з метою одержання кінцевого результату. Це означає, що за будь-яких умов суб'єкт, у першу чергу, відкривається, як система особистісних смислів. Особистісні смисли, будучи перенесеними на контекст даної ситуації (реальної або уявної), перетворюються на мотиви. Подальша функціональна конкретизація мотиву під впливом умов задачі (завдання) даної ситуації, яка вже сама по собі містить імпліцитну мету, відповідну логіці змістовних перетворень в умові задачі, вказує на можливість виокремлення постійно присутнього і постійно діючого механізму конкретизації. При відповідному узагальненні цієї ознаки, і перенесення її на кожне діадне сполучення у нашій схемі (суб'єкт – особистісний смисл, особистісний смисл – мета, мета – дія, дія – результат) ми отримуємо можливість вказати на такий принцип («засадничу істину»), як принцип функціональної конкретизації.

Вже на даному етапі наших міркувань щодо суті поняття суб'єкт ми можемо вказати на такі його сутнісні ознаки, як: а) функціональна динамічність (здатність до процесуальної самозміни як основа результативної функціональності; тобто для того, щоб отримувати суб'єктний результат, необхідно у кожний наступний момент бути таким, як вимагає цього умова одержання результату); б) функціональна конкретизація (здатність відтворювати на кожному процесуальному етапі саме ті ознаки задачі (завдання), які є не тільки сутнісною характеристикою саме цього етапу, але й процесуальною передумовою етапу наступного.

Запропоновані методологічні принципи функціональної динамічності та функціональної конкретизації уможливлюють формулювання дефініції, за змістом якої соціальна взаємодія є взаємодією, що характеризується проактивною поетапною динамічністю (рух від початку процесу и вигляді певного бажання, наміру стосовно завершення процесу у вигляді шуканого результату) та відповідною зазначеній динамічності функціональною конкретизацією (постановка етапних задач з різною мірою конкретизації відповідно до рефлексивної здатності суб'єкта). За ознакою взаємності, яка апріорі має бути присутня у дефініції, соціальна взаємодія має бути схарактеризована шляхом посилання на принцип суб'єктної гомогенності системи «суб'єкт – суб'єкт», згідно із яким соціальна взаємодія постає як взаємодія, яка в граничному виразі (в ідеалі) базується на повному «злитті» окремих суб'єктів у складі єдиного Ми-суб'єкта.

Якщо до дефініції, наведеної на початку нашої статті, додати ознаки, які ми отримули при формулюванні принципів динамічного розгортання суб'єкта у послідовності функцій, функціональної конкретизації та суб'єктної гомогенності, то ми можемо отримати визначення соціальної взаємодії у вигляді наступного формулювання: соціальна взаємодія є взаємодією Я-суб'єктів у складі Ми-суб'єкту у межах соціально-рольового завдання, яка володіє ознаками: а) суб'єктної гомогенності; б) проактивної поетапної динамічності; в) функціональної конкретизації кожного етапу.

## ЛІТЕРАТУРА
## (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)


1. Блумер, Г. Общество как символическая интеракция / Герберт Блумер // Современная зарубежная социальная психология: тексты / Под ред. Т. М. Андреевой, Н. Н. Богомоловой, Л. А. Петровской. — М.: Изд-во МГУ, 1984. — С. 173—179.

*Blumer G. Obshestvo kak simvolicheskaya interakciya / Gerberg Blumer // Sovremennaya zarubeznaya cozialnaya psixologiay: teksti / Pod red.T.M. Andreevoi, N.N. Bogomolovoi, L.A. Petrovskoi. – M.: Izd-vo MGU,1984. – S.173-179.*

2. Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко. – 3-е издание. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. – 672 с.

*Bolshoi psikhologicheskiy slovar' / Sostavitel' i obshchaya redakciya B.G. Meshcheryakov, V.P.Zinchenko. 3-ye izdaniye. – SPb.: Praim-EVROZNAK, 2007. – 672 s. [The large dictionary of psychology]*

3. Вальверде, К. Философская антропология / К. Вальверде. – М.: Христианская Россия, 2001. – 412 с.

*Valverde, K. Filosofskaya antropologiya / K. Valverde. – M.: Xristianskaya Rossiya, 2001.-412s.*

4. Велитченко, Л.К. Педагогічна взаємодія: теоретичні основи психологічного аналізу. Монографія /Л.К. Велитченко. – Одеса, 2005. – 355 с.

*Velitchenko L.K. Pedahohichna vzajemodija: teoretychni osnovy psiholohichnoho analizu. Monohrafija. – Odesa: PNZ APN Ukrainy, 2005. – 355 s. [The educational interaction: theoretical bases of psychological analysis]*

5. Гофман, И. Представление себя другим в повседневной жизни / И. Гофман. - М.: КАНОН-пресс-Ц, 2000. – 304 с.

*Gofman, I. Predstavlenie sebya drugim v povsednevnoi zhizni / I. Gofman. – M.: KANON-press-C,2000. – 304 s.*

6. Журавлев, А.Л. Основное направление (программа) развития института психологии РАН на ближайший период / А.Л. Журавлев // Психологический журнал. – 2008. – Т. 29. – №5.

*Zhuravlev, A.L. Osnovnoe napravlenie(programma) razvitiya instituta psixologii RAN na blizhaishii period / A.L. Zhuravlev // Psixologicheskii zhurnal. -2008. T. 29. -№5*

7. Мид, Дж. Г. Избранное: Сб. переводов / Дж. Мид. – М.: ИНИОН РАН, 2009. – 290 с.

*Mid,Dzh. G. Izbrannoe:Sb. Perevodov/Dzh. Mid. – M.:INION RAN, 2009. – 290 s.*

8. Психология. Словарь / Под общ. ред. А.В.Петровского, М.Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.

*Psihologija. Slovar' / Pod obscshej redakcijej A.V.Petrovskogo, M.G.Jaroshevskogo. –M.: Politizdat, 1990. – 494 s. [Psychology. Dictionary]*

9. Ритцер, Дж. Современные социологические теории. 5-е изд. / Дж.Ритцер. — СПб.: Питер, 2002. — 688 с.

*Ritcer, Dzh. Sovremennie sociologicheskie teorii. 5-e izd. / Dzh. Ritcer. – SPb.: Piter, 2002. – 688s.*

*10. Sergienko, E.A. Ot kognetivnoi psixologii k psixologii sub'ekta / E.A. Sergienko // Psixol.zhurnal.2007. – Tom.28. - №1.- s.17-27.*

10. Сергиенко, Е.А. От когнитивной психологии к психологии субъекта / Е.А.Сергиенко // Психол. журнал. – 2007. – Том 28. - №1. – С. 17 – 27.

11. Социология: Курс лекций для студентов всех направлений и специальностей / Под ред. В.А. Михайлова. - Ульяновск: УлГТУ, 2004.- 207 с.

*Sociologiya: Kurs lekcii dlya studentov vsex napravlenii I spezial'nostei / Pod. Red. V.A. Mixailova. – Ul'yanovsk: UlGTU,2004.-207s.*

12. Философия: учебник / под ред. А. Ф. Зотова, В. В. Миронова, А. В. Разина. — 4-е изд. — М.: Академический Проект; Трикста, 2007. — 688 с.

*Filosofiya: uchebnik / pod red. A.F. Zotova, V.V. Mironova, A.V. Razina.- 4-e izd.- M.: Akademicheskii Proekt; Triksta,2007. – 688s.*

13. Философия: Энциклопедический словарь. — М.: Гардарики. Под редакцией А.А. Ивина. 2004.

*Filosofija: Enciklopeditcheskij slovar' / Pod red. A.A. Ivina. — M.: Gardariki, 2004. — 1072 s. [Philosophy: encyclopedia]*

14. Философский энциклопедический словарь / Гл. редакция: Л.Ф.Ильичев, Н.Н.Федосеев, С.М.Ковалев, В.Г.Панов. – М.: Сов. энциклопедия, 1983. – 840 с.

*Filosofskij enciklopeditcheskij slovar' / Glavnaja redakcija: L.F.Il'itchov, N.N.Fedosejev, S.M.Koval'ov, V/G/Panov. – M.: Sovetskaja enciklopedija, 1983. – 840 s. [The encyclopedic dictionary of philosophy]*

**Bulgakova O. Problem approach in the study of social interaction**

**Abstract**. The article examined the concept approach that includes several features. A list of these following signs indicate that a) social interaction has all these features, b) between the features there is a certain relationship, and c) the relationship between the features are system relations, d) systematic relationship between the features is a determinant of system-spanning features, and e) system-spanning feature of social interaction is established result. According to the original concept to accept the concept of "system" and " systems approach " and built some systemic model of social interaction. The system of "subject - subject" as the basic functional component of social interaction. We consider the strategic aspects of interaction, based on personal experiences and personal meanings of the subject. Determine the psychological structure in the social interactions that influence the course of interactive relationships. Psychological structure must be such that are relevant to determining the strategic and tactical aspects of interaction. If the first back to personal experience and the related system of personal meanings of the subject, the latter involving the use of its intellectual potential.

***Keywords:*** *social interaction, personality, activity settings, "Subject - subject"*

**Булгакова Е. Проблема подхода в исследовании социального взаимодействия**

**Аннотация**. В статье рассматривается понятие подхода содержащего несколько признаков. Перечень этих перечисленных признаков указывает на то, что: а) социальное взаимодействие имеет все эти признаки б ) между признаками существует определенное отношение, в) отношения между признаками являются системными отношениями г ) системные отношения между признаками являются детерминантой определенной надсистемного признака д ) надсистемный признак социального взаимодействия является созданный результат. За исходное понятием принято понятие «система » и « системный подход», и построена определенная системная модель социального взаимодействия.Рассматривается система „субъект - субъект" как основная функциональная составляющая социального взаимодействия. Так же рассматриваются стратегические аспекты взаимодействия, основанные на личностном опыте и личностных смыслах субъекта. Определяется психологическая структура в составе социального взаимодействия, которые влияют на ход интерактивных отношений. Психологическими структурами являются имеющие отношение к определению стратегических и тактических аспектов взаимодействия. Если первые исходят от личностного опыта и связаны с системой личностных смыслов субъекта, то вторые предполагают использование его интеллектуального потенциала.

***Ключевые слова:*** *социальное взаимодействие, личность, деятельность, установки, "субъект - субъект"*

***Велитченко Л.К.***[1]

# Концептуальная модель осуществления психического

[1] *Велитченко Леонид Кириллович, доктор психологических наук, профессор*
*Южноукраинский национальный педагогический университет имени К.Д. Ушинского, г. Одесса, Украина*

**Аннотация**. Процессуальная природа психического как непрерывного континуального отражения объективной действительности и порождения соответствующих субъективных регулятивных образований (С.Л.Рубинштейн, А.В.Брушлинский) рассматривается с точки зрения предложенного принципа субъектной динамики, согласно которому любой психический акт есть индискретное проявление субъекта как организующего начала психического отражения в виде определенной процессуальной последовательности. Концептуальная модель осуществления психического основывается на идее о проактивной конкретизации каждого предыдущего элемента в последующем как поэтапном проявлении субъектного в психике, и предполагает в соответствии с этим процессуальные элементы, связанные с такими явлениями, как Я-концепция, личностный смысл, мотив, цель, действие, концептуализация задачи, результат, вознаграждение.

***Ключевые слова***: *психическое, субъект, отражение, сознание, когнитивные процессы.*

Для определения сущностных характеристик когнитивных процессов необходимо определиться с выбором теоретического подхода. Нами установлено, что понятие «подход» трактуется как: 1) априорная мысль о сущности изучаемого явления, логический субъект и логический предикат которого образуют исходную посылку в теоретико-эмпирическом анализе; 2) субъективное предпочтение,предопределяющее ход, результаты исследования, завершенность теоретического конструкта); 3) посылка, содержание которой раскрывает суть вопроса и создает предпосылки для экспликации и обозначения имплицитного признака. Последняя используется в названии подхода; 4) главный тезис, в котором на основе существующих суждений теории указывают на логический субъект и логический предикат предмета исследования, истинность которых проверяется эмпирическим путем; 5) определение логического предиката главного тезиса, который является основным системоообразующим признаком подхода, указывающим на ближайший род. Последний является имплицитной характеристикой родовидовых отношений, а также отправной основой потенциальной теоретической модели исследуемого явления [6].

Многообразие теоретических подходов (Б.Г. Ананьев, Р. Аткинсон, A. Baddeley, D.A. Balota, O.A. Bernses, N. Braisby, Л.М. Веккер, Б.М. Величковский, Ю.Б. Гиппенрейтер, А.В Запорожец, В.П. Зинченко, Р. Клацки, Б.Ф. Ломов, А.Р. Лурия, E.J. Marsh, Ph. Quinlan, И. Рок, Р. Солсо, О.К. Тихомиров и многие другие) указывает не только на сложность проблемы когнитивных процессов, психического отражения, но и психического вообще. В общей когнитологии различают ментальную (субъективную) реальность и реальность объективную (презентована через органы чувств) [12], которая является продуктом многоуровневой когнитивной системы живого организма [18]. Это положение указывает на сочетание субъекта и объекта в познавательной активности в пределах выполнения определенного задания.

По нашему мнению, наиболее пригодным для создания исходной теоретической модели является понимание подхода как формулировка логического предиката главного тезиса. Использование понятия "процесс" для определения ближайшего рода для обобщающего понятия "когнитивные процессы" дает возможность указать на общие признаки и закономерности процессов как таковых. В целом, сведения о том, как осуществляется процесс вообще, являются системообразующим основанием как для создания модели когнитивных процессов, так и модели психического в целом.

Следует подчеркнуть, что понятие "процесс" содержит признак последовательности действий при достижение некоторой цели. Следовательно, когнитивные процессы инициально связаны с исходной "деятельностной программой" последовательности действий. В этой связи правомерен вопрос о том, как происходит создание этой программы, поиск ответа на который и составляет цель данной статьи.

Рассмотрение деятельности как интерактивного пространства, в котором возникают и реализовываются цели субъекта, позволил нам указать на значимость для нее процессов смыслообразования [4]. В соответствии с этим схему А.Н.Леонтьева "мотив – действие – цель" мы дополнили такими элементами, как Я-концепция, личностный смысл (прагматика Я-концепции, отражается в удовлетворении от того, что происходит), результат, вознаграждение. Отсюда схема деятельности приобрела такой вид: "Я-концепция – личностный смысл – мотив – цель – действие – результат – вознаграждение".

Постулируя деятельностную природу когнитивных процессов, мы на основе проведения аналогии между общей структурой деятельности и структурой когнитивного процесса можем указать на его стадиальность. Для этого нам необходимо к отмеченной последовательности прибавить понятие субъекта. Теперь схема когнитивного процесса приобретает следующий вид: "субъект – Я-концепция – личностный смысл – мотив – цель – действие – результат – вознаграждение".

Из сказанного следует, что когнитивные процессы в виде соответствующих действий и операций с объектом опосредствуются самовосприятием человека, его личностными смыслами, а также вознаграждением, выступающим как вид обратной связи в функционировании личности, а также как подтверждение, усиление ее образа "Я".

Другим не менее важным вопросом является вопрос о более крупной системе, к которой в когнитивные процессы принадлежат в качестве ее элемента. Такой системой является психическое отражение и

его уровни – бессознательное, неосознаваемое, сознание, самосознание. Поскольку, во-первых, специфика чувственного отражения у человека заключается в сознательном характере чувственных образов [1] и, во-вторых, гностическая активность предусматривает осознание полученных сведений, постольку такой системой для когнитивных процессов следует назвать сознание.

Таким образом, можно отметить, что когнитивные процессы являются процессуальной составляющей сознания – ее механизмами. В психологии достаточно часто употребляется термин "психологический механизм" в значении средства, орудий. Этот термин, по мнению К.К. Платонова, является некорректным, потому что "психическое – это системное качество как продукт корковой нейродинамики, которая не имеет протяженности в пространстве и собственных механизмов" [14, с. 111]. Если психологический механизм понимать не как орудия, а как способ, то можно провести параллель между понятиями "механизм" и "функция". Функция определяется как "отношение двух (группы) объектов, в котором изменение одного из них сопровождается изменением другого" [19, с. 751]. Мы считаем, что выявление функциональных зависимостей сознания есть, по сути дела, определением психологических механизмов как закономерных способов их осуществления. Эти способы являются функциональным выражением структурных элементов сознания. Иначе говоря, определяя структуру сознания и взаимозависимость ее составляющих, мы тем самым определяем ее механизмы и, следовательно, указываем на общие характеристики когнитивных процессов.

Если рассматривать проблему когнитивных процессов в парадигме соотношения субъекта и объекта, в истории психологии восходящей к трудам Р.Декарта (субъект как активное начало в познавательном процессе), И.Канта (внутренняя организация субъекта, основанная на категориальности мышления и историчности познания), Г.В.Ф. Гегеля (сверхиндивидуальный характер процесса познания на основе тождественности субъекта (абсолютного духа) и объекта) [см. 19, с. 661], то возникает необходимость в определении основных признаков главного атрибута субъекта – субъектности.

В философии субъект определяется как носитель предметно практической деятельности и познания, а также как источник активности, направленной на объект [19, с. 661]. По Гегелю, субъект является выражением "чувствующей целокупности", "ощущение самого себя", есть "внутри себя последовательное сознание, упорядочивающее себя и сохраняющее себя, сообразно своему индивидуальному положению и связи с внешним миром, который точно также внутри себя упорядочен" [8, с. 165]. По нашему мнению, субъект является выражением самости индивида, которое переживает свою бытийность, влияние неосознаваемых и осознаваемых потребностей, и стремится к их удовлетворению с помощью достижения соответствующих результатов [5, с. 227].

Основным признаком субъекта является субъективность как "эволюционно сформированный "инструмент" получения новой информации о мире путем информационных операций с уже фиксированной в мозге информацией как способом "видения" мира (биологический субъект – биологические задачи; социальный субъект – задачи в рамках "социальных текстов" [17, с. 67].

Для рассмотрения проблемы когнитивных процессов весьма интересным является утверждение о системообразующей роли категории субъекта, в которой воплощено всеобъемлющее понимание человека как целостности естественных, индивидуальных, социальных, общественных качеств. Особенно отмечается значение взаимной дополнительности отражения действительности (отражение того, что есть и происходит) и порождения человеком новой реальности (представление о надлежащем ходе событий) [9, с. 18].

Попутно отметим, что субъективность наиболее отчетливо проявляется в творчестве, которое понимается как "создание новых материальных и духовных ценностей", имеет личностный (потребности в самой актуализации, в раскрытии и расширении своих творческих возможностей, высшая концентрация духовных сил личности) и процессуальный аспекты (предыдущая работа мысли, вдохновения, инсайт, способности, знания, умения) [15, с. 393].

В целом, категория субъективности воспроизводит суть внутреннего мира человека как психологическую основу ее активности и бытия [16, с. 4]. По Г.С.Костюку, субъективное определяется действительными отношениями в природном и общественном мире [13, с. 28].

Субъектность как способность быть субъектом есть не только способность переживать свою бытийность, но и стремление к созданию изменений в окружающей среде (предметной, предметно знаковой, социальной) в соответствии с собственным представлением о ценностном и должном.

В наших предыдущих работах [3] мы указывали на то, что структура субъектности как единства объективного и субъективного имеет функциональную и отражательную составляющие. Функциональная составляющая субъектности может быть описана с помощью таких понятий, как прагматика задач, смысловые, семантические, операционные системы. Прагматика задач (перцептивные, речевые, мыслительные задачи) является выражением сочетания субъекта и объекта в единой функциональной системе, направленной на получение определенного полезного для субъекта результата (категория смысла). Получение результата предусматривает наличие соответствующих механизмов (категория действия).

Смысловая система воспроизводит объективные функции и значения элементов среды для жизнедеятельности субъекта (среда обитания, предметы потребления и труда; предметный и социальный мир в печатной продукции; социальная среда, социометрическая картина больших и малых групп).

Семантическая система субъекта характеризует стиль его общения, типы интеракций, статусные взаимоотношения, групповую динамику. Она является средством самовыражения, в котором проявляются его коммуникативные навыки (грамматические, лексические, орфоэпические особенности речи), которые

опосредствовано указывают на его социально-психологический статус.

Операционная система образуется синтезом эффективных действий и целей, которые необходимы субъекту для утверждения своей социально-прагматической значимости.

Отражательная составляющая субъектности непосредственно связана с категорией сознания. В понятии сознания отмечается: 1) его сложность и многоплановость (А.Г. Спиркин, 1972); 2) контролируемость, управляемость, личностность отражения действительности (Д.И.Дубровский, 1971); 3) его диапазон от элементарных ощущений до сложной интеллектуальной деятельности (Е.В.Шорохова, 1961); 4) отражательная и порождающая функции сознания (С.Л.Рубинштейн, 2002).

Содержание сознания детерминировано интериоризацией фактов бытия (рациональная, осознаваемая, вербализуемая; иррациональная, неосознаваемая, не вербализуемая).

В соответствии с указанным, в когнитивных процессах должны быть представлены такие признаки, как: сложность, многоплановость, контролируемость, управляемость, личностность, диапазон от элементарных ощущений до сложной интеллектуальной деятельности, функции отражения и порождения. Эти признаки проявляются в прагматике задач в виде операционных систем, с помощью которых происходит получение информации, необходимой для получения желаемого результата.

Если исходить из суждения о когнитивных процессах как процессуальной составляющей сознания, то следует обратиться к вопросу о ее структуре. В соответствии с предложенной нами оппозиционной моделью сознания [2], ее структура может быть изображена как иерархия явлений субъективной реальности, которые следуют из взаимодействия оппозиционных структур, – диалектически противоположных психических образований, которые одновременно принадлежат и к объективной, и к субъективной реальности. К явлениям субъективной реальности, составляющих иерархическую основу содержания сознания, принадлежат образ, знак, значение, смысл.

Образ – это целостное отражение действительности, в содержание которого одновременно включены основные перцептивные признаки. Знак рассматривается как явление, способное замещать или представлять тот или другой предмет в сознании. Речевой знак связывается с переходом от сигнальной (атрибутивной) функции слова к его знаковой функции [7, с. 83], а также от наивного речевого опыта к овладению сложными логико-грамматическими структурами [7, с. 109]. Значение выступает как обозначение обобщенного опыта, средство обобщения действительности и овладения обобщенным опытом [10, с. 297]. Категория смысла содержит признаки субъективно-предвзятого отношения к означаемым явлениям объективной действительности за счет их рассмотрения через призму индивидуального опыта и включения их в систему целей и установок. Личностный смысл выражает отношение к осознаваемым объективным явлениям [11, с. 302].

В образных явлениях происходит сравнение перцептивного континуума и его категоризация на основе системы субъективных образов. По нашему мнению, процессы восприятия можно в обобщенном виде охарактеризовать как превращение перцептивного образа в оперативной памяти в репрезентативный образ восприятия в долговременной памяти.

В знаковых явлениях наблюдается сопоставление генерализованных (на уровне подражания) и обобщенных (на уровне рефлексивного применения) языковых единиц. Мы считаем, что сущностные характеристики усвоения знаков заключаются в переходе от подражательного пользования лексико-семантическими единицами на основе перенесения их значения на похожие ситуации к языковым обобщениям, которые достигаются в результате специальному обучению языку.

В семантических явлениях можно указать на такую оппозицию, как ситуационный концепт (содержание ситуации, прагматичной задачи, которое воспринимается или вспоминается) и его интерпретация в пределах определенной системы понятий. Это значит, что выявление существенных признаков предметов, явлений, отношений происходит в практических, коммуникативных, гностических ситуациях. Их вербализация способствует включению обнаруженных признаков в содержание соответствующих понятий.

В личностных смыслах раскрываются явления, связанные с конкретной воспринимаемой ситуацией (чувство) и с устойчивыми субъектными образованиями (ценности). Относительно этой составляющей сознания мы отмечаем, что развитие личностных смыслов определяется проекцией ситуативной значимости объекта в предвидимое будущее, который воспринимается как желаемый атрибут своей субъектности.

В самом общем виде, чувственное отражение действительности (ощущение, восприятие объективной реальности) можно изобразить как перцептивный акт (процесс), содержащий языковые обозначения (знаковые явления), которые уточняются в ситуациях практической, познавательной, коммуникативной деятельности (семантические явления), положительные / отрицательные переживания, относящиеся к предмету перцепции (смысловые явления).

Следует отметить, что чувственное отражение необходимым образом связано с проявлениями отношения субъекта к тому, что воспринимается. Отношение – это аксиологическая категория, которая воспроизводит оценочные характеристики фактов и событий жизни и деятельности, – результатов коммуникативной, праксической и гностической активности индивида во взаимодействии в контексте предметного (быт, предметы потребления и деятельности), предметно знакового (предметный мир в печатной или электронной продукции) и социальной среды (социум в широком и узком значении).

В пределах субъективной реальности переработка отражаемого опирается на мысленное воссоздание фактов, событий прошлого (репрезентация в памяти),

на суждения о них (языковые обобщения как основа развития речевого знака) в аспекте потенциальной результативности и желательности (операции мышления как основа развития значения) в разрезе индивидуальной ценностно-смысловой системы (ценности как основа системы смыслов).

В целом, как мы считаем, чувственное отражение действительности (образ) опирается на вербализацию перцептивного образа (знак) в пределах соответствующего лексико-семантического (значение) и ценностно-смыслового пространства (смысл).

Ввиду того, что когнитивные процессы являются продуктом развития, следует указать на его общие концептуальные особенности, которые можно изобразить в следующих вариантах: 1) речевое сопровождение перцептивных актов, формирующих индивидуальную систему вербализаций, в пределах которой формируются суждение и обобщение (схема перцепция – генерализации – знак – обобщение); 2) речевое сопровождение перцептивных актов в ситуациях практической, познавательной, коммуникативной активности, которая формирует индивидуальную лексико-семантическую систему как условие существования понятий (схема перцепция – генерализация – концепты – значения – понятия); 3) речевое сопровождение перцептивных актов в ситуациях активности, которые вызывают соответствующий эмоциональный отклик на их элементы как значимые и желаемые атрибуты своей будущей субъектности (схема перцепция – генерализации – концепты – чувства – смысл – ценности).

Анализируя проблему когнитивных процессов, которые мы рассматриваем как психический механизм сознания, мы должны особенно отметить его порождающую функцию. Согласно нашей оппозиционной модели сознания, движение субъективной реальности можно охарактеризовать в следующих вариантах, которые, собственно, и является обобщенной психологической характеристикой его уровней: 1) репрезентативный образ восприятия проектируется на воспринимаемый объект, будучи причиной субъективно дифференцированного его отражения (уровень образа; проекция); 2) создание собственного языкового продукта на основе вербализации системы субъективных истин (уровень знака; речетворчество); 3) понятия, которые существуют в лексико-семантической системе индивида, используются для приписывания признаков значимым элементам ситуаций активности (уровень значений; атрибуция); 4) значимые атрибуты и функции субъекта определяют отношение индивида к элементам ситуации активности и особенность его выражения (уровень смыслов; отношение).

Следуя логике нашей оппозиционной модели сознания, мы имеем возможность гипотетически допускать, что измененный в результате проекции перцептивный образ может служить человеку основой для создания собственного языкового продукта (например, окказионализмы), в связи с чем происходит приписывание качеств объектам труда и коммуникации, формирующее отношение к ним.

В целом, система репрезентативных образов является детерминантой субъективной трансформации перцептивного образа, который, в свою очередь, влияет на речь, проявление атрибуции и отношение. Анализ человеком репрезентативных образов, формулировка на основе этого анализа суждений о фактах, события прошлого приводит к перераспределению признаков в содержании понятий и их субъектной значимости.

Отмечая иерархичность строения сознания, следует подчеркнуть, что его элементы (механизмы) находятся в перманентной динамике, которую можно охарактеризовать как постоянный переход от: а) процесса к результату и от результата к следующему процессу (соотношение процесса и результата); б) отражения внешних проявлений существования предмета к познанию его внутреннего содержания и от него – к отражению внешних проявлений (категория явления и сущности); в) внешнего действия к внутреннему (интериоризация) и от внутреннего к внешнему (экстериоризация); г) объективной целесообразности (объективные условия прагматических задач) к субъективной целесообразности (психологические параметры операционных систем) и наоборот; д) действия к образу действия и наоборот.

Завершая наши рассуждения по поводу когнитивных процессов и психического в целом, считаем необходимым отметить их следующие ведущие признаки:

-субъектность, которая основывается на стремлении субъекта к самоутверждению и самовыражению. Самоутверждение как утверждение своей социально-прагматической значимости происходит через опредмечивание цели согласно существующим стандартам и собственным намерениям. На основе оценки и самооценки результата субъект начинает относиться к себе как к деятельной причине в социально-прагматичном пространстве;

– динамичность, которая основывается на перманентном движение субъективной реальности в пределах оппозиционных составляющих сознания «перцепция – репрезентация» (взаимодействие созерцания, непосредственного переживания и соответствующей ментальной представленности; категория образа), «генерализация – обобщение» (взаимодействие подражания, арефлексивного употребления речевых оборотов и рефлексивных формулировок относительно фактов и мыслей о них; категория знака), «концепт – понятие» (взаимодействие, практической, коммуникативной, гностической ситуации и операций мышления; категория значения), «чувство – ценности» (взаимодействие символики, предметов, людей и целей, установок, императивов; категория смысла);

– саморегулятивность, которая основывается на системных реакциях (оценках) субъекта на результаты, следующих из содержания континуума задач, технологических, коммуникативно-личностных способов их выполнения. Операционная результативность когнитивно-праксических схем служит основой для их закрепления и усвоения. Исходным психологическим условием процесса превращения объективно осуществляемых гностических действий в их психологический коррелят является отношение субъекта к ним как к субъективно значимому;

– концептуальная гомогенность когнитивных процессов как механизмов психического и психического в целом. Она выражается в принципиальной подобности проактивной конкретизации каждого предыдущего элемента в последующем как поэтапном проявлении субъектного в психике, и предполагает в соответствии с этим процессуальные элементы, связанные с такими явлениями, как Я-концепция, личностный смысл, мотив, цель, действие, концептуализация задачи, результат, вознаграждение.

**ЛИТЕРАТУРА**
**(REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)**


1. Большой психологический словарь / Сост. и общ. ред. Б.Г.Мещеряков, В.П.Зинченко. 3-е издание. – Спб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. – 672 с.
*Bolshoi psikhologicheskiy slovar' / Sostavitel' i obshchaya redakciya B.G.Meshcheryakov, V.P.Zinchenko. 3-ye izdaniye. – SPb.: Praim-EVROZNAK, 2007. – 672 s. [The large dictionary of psychology]*
2. Велитченко, Л.К. Оппозициональная модель сознания / Л.К.Велитченко // Наука і освіта. Науково-практичний журнал Південного наукового центру АПН України. – 2002. - №2. – С. 12 – 15.
*Velitchenko L.K. Oppozitsionalnaya model soznania // Nauka i osvita. Naukovo-praktichny zhurnal Pivdennoho naukovoho zentru APN Ukrainy. – 2002. - №2. – S. 12 – 15. [The oppositional model of consciousness]*
3. Велитченко, Л.К. Структура субъектности / Л.К.Велитченко // Наука і освіта. Науково-практичний журнал Південного наукового центру АПН України. – 2004. - №. 6 – 7.– С. 39 – 43.
*Velitchenko L.K. Struktura subjektnosti // Nauka i osvita. Naukovo-praktichny zhurnal Pivdennoho naukovoho zentru APN Ukrainy. – 2004. - №. 6 – 7.– S. 39 – 43. [The structure of subjectivity]*
4. Велитченко, Л.К. Педагогічна взаємодія: теоретичні основи психологічного аналізу. Монографія / Л.К.Велитченко. – Одеса: ПНЦ АПН України, 2005. – 355 с.
*Velitchenko L.K. Pedahohichna vzajemodija: teoretychni osnovy psiholohichnoho analizu. Monohrafija. – Odesa: PNZ APN Ukrainy, 2005. – 355 s. [The educational interaction: theoretical bases of psychological analysis]*
5. Велитченко, Л.К. Особистість як атрибутивна категорія / Л.К.Велитченко // Науковий вісник ПДПУ ім. К.Д.Ушинського: Зб. наук. праць. – 2008. - №10-11. – С. 227.
*Velitchenko L.K. Osobystist' jak atrybutyvna katehorija // Naukovyj visnyk PDPU im. K.D.Ushinskoho: Zbirnyk naukovyh praz'. – 2008. - №10-11. – S. 227. [The personality as attributive category]*
6. Велитченко, Л.К. Методологічна сутність категорії підходу у науковому дослідженні / Л.К.Велитченко // Педагогіка і психологія. Науково-теоретичний та інформаційний журнал АПН України. – 2009. - №1.
*Velitchenko L.K. Metodolohichna sutnist' katehoriji pidhodu u naukovomu doslidzhenni // Pedahohika i psiholohija. Naukovo-teoretychnyj ta informacijnyj zhurnal APN Ukrainy. – 2009. - №1.[The methodological essence of the approach category]*
7. Выготский, Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. / Под ред. В.В.Давыдова / Л.С.Выготский. – М.: Педагогика, 1982. – Т.2: Проблемы общей психологии. – 504 с.
*Vygotskij L.S. Sobranije sochinenij: V 6 t. / Pod redakcijej V.V.Davydova. – M.: Pedagogika, 1982. – T.2: Problemy obshchej psihologii. – 504 c. [Collected works]*
8. Гегель, Г.В.Ф.. Сочинения. Том III. Энциклопедия философских наук. Часть третья. Философия духа / Г.В.Ф.Гегель. – М., 1956.
*Hegel, G.W.F. Sochinenija. Tom III. Enciklopedija filosofskih nauk. Chast' tret'a. Filosofija duha. – M., 1956. [Works. Volume III. The encyclopedia of the philosophical sciences. Third part. Philosophy of Spirit]*
9. Знаков, В.В. Самопонимание субъекта как когнитивная и экзистенциальная проблема / В.В.Знаков // Психологический журнал. – 2005. – Том 26. – №1. – С. 18 – 28.
*Znakov V.V. Samoponimanije subjekta kak kognitivnaja i ekzistencial'naja problema // Psihologicheskij zhurnal. – 2005. – Tom 26. – №1. – S. 18 – 28. [The self-understanding of the subject as a cognitive and an existential problem]*
10. Леонтьев, А.Н. Проблемы развития психики. 4-е изд. / А.Н.Леонтьев. – М.: Изд-во МГУ, 1981. – 584 с.
*Leont'ev A.N. Problemy razvitija psihiki. 4-e szdanije. – M.: Izdatelsnvo MGU, 1981. – 584 c. [The problems of development of the mind]*
11. Леонтьев, А.Н. Избранные психологические произведения: В 2 т. / А.Н.Леонтьев. – М.: Педагогика, 1983. – (Труды действительных членов и членов-корреспондентов АПН СССР / АПН СССР). – Т.2: Функционирование различных форм психического отражения. Психологическая теория деятельности. – 320 с.
*Leont'ev A.N. Izbrannyje psyhologicheskije proizvedenija: V 2 m. – M.: Pedagogika, 1983. – (Trudy dejstvitelnyh chlenov i chlenov-korrespondentov APN SSSR). – T.2: Funkcionirovanije razlichnyh form psihicheskogo otrazhenija. Psihologicheskaja teorija dejatel'nosti. – 320 s. [Selected psychological works. Proceedings of the members and corresponding members of the Academy of Pedagogical Sciences. The function of the different forms of mental reflection]*
12. Магазов, С.С. Когнитивные процессы и модели: Монография / С.С.Магазов. – М.: ЛКИ, 2007. – 248 с.
*Magazov S.S. Kognitivnyje processy i modeli: Monografija. – M.: LKI, 2007. – 248 s. [The cognitive processes and models]*
13. Основи психології: Підручник / За заг. ред. О.В.Киричука, В.А.Роменця. – 3-є вид., стереотип. – К.: Либідь, 1997. – 632 с.
*Osnovy psiholohii: Pidruchnyk / Za zahal'noju redakcijeju O.V.Kyrychuka, V.A.Romenc'a. – 3-je v, cmepeomun. – K.: Либідь, 1997. – 632 c. [The fundamentals of psychology: a textbook]*
14. Платонов, К.К. Краткий словарь системы психологических понятий: Учеб. пособие для учеб. заведений профтехобразования. – 2-е изд., перераб. и доп. / К.К.Платонов. – М.: Высш.шк., 1984. – 174 с.
*Platonov K.K. Kratkij slovar' sisttemy psihologitcheskih pon'atij: Utchebnoje posobije dl'a utchebnyh zavedeniu proftehobrazovanija. – 2-e izdanije, pererabotanoje i dopolnenoje / K.K. Platonov. – M.: Vysshaja shkola, 1984. – 174 s. [The concise dictionary of psychological concepts]*
15. Психология. Словарь / Под общ. ред. А.В.Петровского, М.Г.Ярошевского. –М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
*Psihologija. Slovar' / Pod obscshej redakcijej A.V.Petrovskogo, M.G.Jaroshevskogo. –M.: Politizdat, 1990. – 494 s. [Psychology. Dictionary]*
16. Слободчиков, В.И. Психология человека: Введение в психологию субъективности: Учебное пособие для вузов / В.И.Слободчиков, Е.И.Исаев. – М.: Школа-Пресс, 1995. – 384 с.
*Slobodtchikov V.I. Psihologija tcheloveka: Vvedenije v psihologiju subjectivnosti: Utchebnoje posobije dl'a vuzov / V.I.SlobodtchikovE.I.Isajev. – M.: Shkola-Press, 1995. – 384 c. [The human psychology: an introduction to the psychology of subjectivity]*
17. Соловьев, О.В. Об эволюционных истоках субъективности и субъекта / О.В.Соловьев // Мир психологии. –2007. – №1 (49). – С. 55 – 68.

*Solovjov, O.V. Ob evol'ucionnyh istokah subjectivnosti i subjekta / O.V. Solovjov // Mir psihologiji. –2007. – №1 (49). – S. 55 – 68. [About the evolutionary origins of subjectivity and subject]*
18. Философия: Энциклопедический словарь / Под ред. А.А. Ивина. — М.: Гардарики, 2004. — 1072 с.
*Filosofija: Enciklopeditcheskij slovar' / Pod red. A.A. Ivina. — M.: Gardariki, 2004. — 1072 s. [Philosophy: encyclopedia]*
19. Философский энциклопедический словарь / Гл. редакция: Л.Ф.Ильичев, Н.Н.Федосеев, С.М.Ковалев, В.Г.Панов. – М.: Сов. энциклопедия, 1983. – 840 с.
*Filosofskij enciklopeditcheskij slovar' / Glavnaja redakcija: L.F.Il'itchov, N.N.Fedosejev, S.M.Koval'ov, V/G/Panov. – M.: Sovetskaja enciklopedija, 1983. – 840 s. [The encyclopedic dictionary of philosophy]*

**Velitchenko L.K. The conceptual model of the psychical processing.**

**Abstract**. The activity is examined as interactive space in which the purposes of a subject appear and were realized. This circumstance specifies on the meaningfulness of the senses formation. In accordance with it we complemented the A.N.Leont'ev chart "reason – action – purpose" by such elements, as self-concept, personality sense, result, reward. From here the activity chart got such description: "self-concept – personality sense – reason – purpose – action – result – reward". According to the assertion about the activity nature of cognitive processes we came to the conclusion about the similar structure and consequently stadialness of activity and cognitive processes. For this purpose we added the concept of subject to the indicated sequence. Now the chart of cognitive processes becomes as following: "subject – self-concept – personality sense – reason – purpose – action – result – reward". From said ensues that cognitive processes are influenced by self perception, personality sense, and also by a reward which we observe as a type of feed-back is in functioning of personality, as a confirmation and strengthening of the self-concept. The structure of subjectivness has functional (pragmatist of tasks, semantic, operating systems) and reflecting constituents: image (comparison of the perceptual continuum and his categorizing), sign (comparison of isolated and generalized linguistic units), meaning (plugging of the found signs in the maintenance of the proper concepts), sense (projection of situation meaningfulness of object in the foreseen future). The formulated conclusions specify on that the leading signs of psychical processing: 1) subjectivness (aspiring of individual to the self-affirmation and self-expression); 2) dynamic quality (permanent motion of subjective reality within the limits of the oppositional consciousness constituents); 3) self-adjusting (subject system reactions on the results); г) the similarity of the cognitive processes and the psychical processing **(**the principle similarity according to the specification of every previous element in a subsequent one). On the whole the conceptual model of the psychical processing is based on the idea about stage-by-stage display of the subject in the psyche "subject – self-concept – personality sense – reason – purpose – action – result – reward".

***Keywords**: psychical processing, subject, reflection, consciousness, cognitive processes.*

***Ганкевич А.В.*** [1]

## Факторы, влияющие на удовлетворенность семейной жизнью

[1] *Ганкевич Александра Викторовна, аспирант кафедры социальной психологии Киевский национальный университет имени Тараса Шевченка, г. Киев, Украина*

**Аннотация.** В статье рассматриваются факторы, влияющие на удовлетворенность браком, описываются подходы разных авторов к интерпретации этого феномена, характеризуются уровни. Удовлетворенность браком - обширное понятие, исследованием которого занималось много автор. Каждая пара вступает в брак с определенными ожиданиями и потребностями, удовлетворение которых приводит к счастливой семейной жизни.

***Ключевые слова:** удовлетворенность браком, стабильность брака, совместимость супругов, супружеский стаж, жизненный цикл семьи.*

Темой удовлетворенности семейной жизнью занималось много авторов, которые имеют различные точки зрения на этот аспект. В литературе встречаются такие понятия, которые употребляются рядом с термином удовлетворенности браком, как «успешность брака», «сплоченность семьи», «совместимость супругов», «стабильность брака» и др. Это связано с тем, что эти понятия взаимосвязаны. Так же встречается мысль, что эти аспекты - различные уровни отношений семейной пары. Каждая пара вступает в брак с определенными ожиданиями на счастливый брак. По мнению Вирджинии Сатир, [10] очень редко человек и только по весомым причинам вступает в брак, заведомо зная, что семейная жизнь будет несчастливой. По мнению автора, вступая в брак каждый член семьи старается обоготить свою жизнь, наполнить ее новым смыслом.

В рамках собственной исследовательской работы мы поставили себе за цель обобщить и дополнить существующие на сегодняшний день концепции и подходы, которые описывают роль и факторы, влияющие на удовлетворенность супружеской жизнью. Новым в данной работе является обобщение существующего опыта по данной проблеме и представление результатов собственного исследования.

Исследованием удовлетворенности супружеской жизни занималось много, как зарубежных, так и советских авторов. Свое внимание на эту сторону семейной жизни обратили С.И. Голод, В.А. Сысенко, Вирджиния Сатир, Ю.Е. Альошина, А.В. Шавлов, Э.Г. Эйдемиллер, В. Юстицкис, Х. Фелдман, Г. Спаниел, Г.Навайтис, Н.Г. Юркевич, Т.А. Гурко и другие.

Свое определение удовлетворенности браком дает С.И. Голод. Автор характеризует "удовлетворенность браком" как результат адекватной реализации представления (образа) о семье, сложившегося в сознании человека под влиянием встреч с различными событиями, составляющими его опыт (действительный или символический) в данной сфере деятельности [7, С. 90].

По этому вопросы свои мысли описывает В.А. Сысенко. Автор считает, что понятие “удовлетворенность семейной жизнью” - понятие очень широкое и включает степень удовлетворения всех потребностей личности. [10]

Значительный вклад в исследование этого вопроса внесла Ю.Е. Алешина. [1, с.12] Автор обозначает удовлетворенность браком как характеристику “субъективной оценки каждым из супругов характера их взаимоотношений”. Часто в литературе синонимом “удовлетворенность браком” встречается “совместимость супругов”, “сплоченность”, “стабильность”.

Так же существует мнение, что перечисленные выше понятия представляют различные уровни отношений супругов.[2] Уровень устойчивости брака - первый уровень. Вторым уровнем можно назвать момент адаптации, приспосабливаемости в браке. На третий уровень семья переходит, когда достигает уровня «успешности», на котором происходит уподобление ценностных установок пары.

По мнению А.В. Шавлова, супружеская удовлетворенность браком есть ни что иное как “субъективное восприятие супругами сквозь призму социокультурных норм эффективности функционирования семьи в плане удовлетворения их индивидуальных потребностей” [14, с. 114].

Такие авторы, как Э.Г. Эйдемиллер и В. Юстицкис [13] обращали внимание на понятие “неудовлетворенности браком”. Акцент ставился на степень осознанности этого понятия. И в свою очередь, авторы выделяли два вида осознанности неудовлетворенности браком: осознанная и плохо осознаваемая. Пары, которые осознают неудовлетворенность семейной жизнью, могут открыто заявить о том, что их не устраивает. В таких семьях наблюдается глобальная неудовлетворенность, которая может сопровождаться наличием конфликтной ситуации. Развестись такой паре мешают наличие определенных причин (дети, финансовое положение). У пар, которые слабо дифференцируют неудовлетворенность семейной жизнью, наблюдается косвенное выражение этого. Неудовлетворенность проявляется через монотонность в отношениях, отсутствие радости, скуку, ностальгическое воспоминание о времени до брака. В это время основной мотив поведения в семье – необходимость. Так же неудовлетворенность может проявляться в различных мелких жалобах на различные стороны семейной жизни. Такие пары склонны преувеличивать мелкие проблемы, тем самым оправдывая свою неудовлетворенность. Причиной эмоциональных взрывов, может быть скрытое отношение к проблемам, которые возникают.

В литературе встречается сравнение причин неудовлетворенности браком с удовлетворением потребностей. Авторы [11] выделяют ряд потребностей, которые влияют на неудовлетворенность браком в целом (неудовлетворенность сексуальных потребностей, неудовлетворенность потребности в ценности и защите собственного “я”, неудовлетворенность потребности в положительных эмоциях, финансовые разногласия между супругами неудовлетворенность потребности в сотрудничестве, взаимопомощи, несовпадение потребностей в проведении досуга, хобби, отдыха. [11]

Некоторые авторы выделяют факторы, которые влияют на удовлетворенность жизнью в семье. В перечень факторов входят: стадия жизненного цикла семьи; супружеский стаж; сходство ценностей у супругов; пол; наличие детей; трудовая занятость; стратегии совладающего поведения, используемые супругами при решении проблем; характер профессиональной деятельности женщин; удовлетворенность работой.

По данным исследований минимальная удовлетворенность браком наблюдается в семьях с детьми младенческого возраста, максимальная – до рождения детей. Снижения удовлетворенности наблюдается в переходные периоды.

Взаимосвязь удовлетворенности браком с супружеским стажем исследовали Х. Фелдман и Г. Спаниел. Авторы утверждают, что субъективная удовлетворенность на начальных этапах совместной жизни достаточно высокая, на средних - резко падает, наблюдается рост на стадии 18-20 лет.

Совпадение ценностей оказывает большое влияние на субъективную удовлетворенность браком, особенно при условии длительного семейного стажа.

Анализ литературы показал, что более высокая степень удовлетворенности браком наблюдается у мужчин, чем у женщин. Также наблюдается влияние наличия детей, на степень удовлетворенности. При наличии детей, она возрастает.

Трудовая деятельность вносит свой вклад в протекание жизни семейной пары. Удовлетворение мотива самореализации женой в профессиональной деятельности повышает уровень уважения и самопринятия женщин, что в свою очередь повышает уровень удовлетворенности семейной жизнью.

Повышает показатель удовлетворенности позитивный подход, направленный на конструктивное решение проблем и переговоры. Снижает – конфронтация, уход, избегание, настаивание на своих интересах, конфликт, подчинение, селективное игнорирование.

Характер профессиональной деятельности женщин, который дает возможность самовыражаться в независимости от семьи, повышает общую удовлетворенность браком у обоих супругов. [5, с. 109]

Существует прямая взаимосвязь между удовлетворенностью семейной жизнью и отношением к работе. Это подтверждается исследованиями проведенными под руководством Н.Г. Юркевич. Исследования проведенные Г. Навайтис [9] показывают, что существует нестабильность в семейных отношениях, как при нестабильном положении на работе у мужчин, так и при резком повышении дохода. Также наблюдается прямая корреляция этого феномена с мотивом вступления в брак. В счастливых браках основным мотивом является любовь, симпатия.

Некоторые исследователи связывают степень субъективного удовлетворения браком со сроком предбрачного периода ухаживания. На проблемные брачные отношения, сформировавшиеся, как при кратковременном знакомстве, так и при длительном (около пяти лет) указывает Г. Навайтис.

Исследования, подтверждающие взаимосвязь удовлетворенности семейной жизни и сексуальной сферы семьи, проводил С.И. Голод. [6, с. 87]

Перед вступлением в брак у каждого члена супружеской пары формируется образ счастливого замужества. Исследования проведенные О.А. Добрыниной [6] подтверждают то, что образ счастливого брака у мужчин формируется в первую очередь через призму психологических и сексуальных компонентов супружества, у женщин – через бытовую, рекреативную, сексуальную и психологическую подструктуры супружества.

Существенное влияние оказывает комплементарность супругов – максимальная удовлетворенность браком достигается в комплементарных и частично комплементарных браках.

Существует определенная зависимость между субъективной удовлетворенностью браком и разделением домашнего труда.

И.Н. Обозов и А.Н. Обозова фокусировали свое внимание на влиянии семейных ролей на степень удовлетворенности браком [8] По мнению авторов к дезорганизации в семье приводит несовпадение мнений супругов по поводу функции семьи, характера распределения основных семейных ролей. Исследователи определили, что совпадение мнений супругов по вопросам распределения ролей и функций семьи влияет на совместимость супругов и успешность брака. Также авторами были выделены факторы стабильности, которые были разделены на объективные и субъективные, внешние и внутренние.

Некоторые ученые описывают схему стабильности брака. Рассмотрим схему предложенную зарубежным исследователем Дж. Левинджером. По его мнению, стабильность брака – баланс трех видов сил: внутреннего притяжения, связанного с привлекательностью супругов друг для друга, внешней поддержке брака и противодействующих ему сил. В качестве внутренних сил притяжения автор называет любовь, дружеское общение, финансовую поддержку, высокий социальный статус супруга, престижность положения семейного человека. К силам внешней поддержки автор относит моральные обязанности по отношению к браку, отношение к детям, страх навредить карьере разводом, правовые барьеры, позор развода. Под внешними силами, которые автор называет “социальные барьеры”, противодействующие браку подразумевается другой партнер, конфликт между карьерой и семейными ролями, привлекательность свободы от внешних обязанностей, стремление жить на свои средства.

Американские исследователи систематизировали факторы, которые влияют на удовлетворенность браком. R.A. Lewis, G. B.Spanier разбили все факторы на три группы: добрачные факторы (расовые, религиозные, социально-экономическим параметрам); социальные и экономические факторы; личностные и внутрисупружеские факторы.

Вопросом систематизации факторов влияющих на протекание семейной жизни также занимался Т.А. Гурко. [4]. Цель проведенного исследования – определение факторов, которые влияют на удовлетворенность браком испытуемых различных регионов Украины. Для достижения поставленной цели был проведен социологический опрос.

По данным исследования 2013 года, которое было проведено в разных регионах Украины (Ивано-Франковск и область, Киев и область, Луганск и область) были выделены основные факторы, которые влияют на удовлетворенность супружеской жизнью. Исследование проходило на выборке различной по возрасту, полу, семейному положению и уровню образования.

Анализируя полученные результаты, большое значение и влияние на удовлетворенность, а впоследствии и на возникновение дезадаптации оказывает “субъективное ощущение партнера как надежный”. Этот показатель набрал одинаково высокую оценку во всех регионах Украины, у женщин и мужчин всех возрастов, образования и семейного положения. Было обнаружено, что чем чаще пара проводит свободное время вместе, чем больше пара общается и чем меньше конфликтуют, тем с большей надежностью ассоциируется брачный партнер. Также на надежность партнера влияет удовлетворенность сексуальной жизнью, эмоциональная теплота и совместимость взглядов и интересов. Чем больше партнеры позволяют быть самостоятельными друг другу, чем больше совпадают моральные качества супругов, тем надежнее они выглядят в глазах друг друга. Также надежность партнера зависит и от материально-бытовых факторов: наличие собственного жилья и уровня заработной платы.

Следующим, не менее значимым, для граждан Украины, аспектом стала “эмоциональная теплота между супругами”. Наблюдается небольшой рост важности этого показателя в Ивано-Франковской области. Также растет важности эмоциональной теплоты с возрастом опрошенных и со стажем прожитых лет в браке. Важным этот показатель оказался и для разведенных. Были выделены следующие закономерности: чем более эмоционально теплые отношения, по мнению пары, тем больше пара общается друг с другом, тем больше супруги способны к компромиссам, чувствуют надежность друг друга, растет уровень удовлетворенности интимной жизнью, такая пара больше чувствует влечение друг к другу и психологическую поддержку. На эмоциональную теплоту влияет наличие собственного жилья, уровень заработной платы, совместимость взглядов и интересов, помощь по хозяйству. Такие пары могут, как и сами принимать решения, так и могут договариваться друг с другом, у них увеличивается желание проводить вместе свободное время, партнеры уважают друг друга. Теплая эмоциональная атмосфера способствует развитию друг друга и каждый член семьи в такой атмосфере не пытается доминировать.

К факторам, которые влияют на удовлетворенность семейной жизнью, относятся моральные качества партнера. Немного выше показатели важности моральных качеств партнера оказались в Ивано-Франковске. Также увеличивается значимость этого показателя с возрастом и годами, прожитыми в браке. Пары, которые создали семью во второй раз, больше внимания обращают на моральные качества партнера.

Важным показателем, по результатам, оказалось наличие “внимания друг к другу”. Этот аспект семейных отношений набрал большее количество выборов в Ивано-Франковске и Луганске, чем в Киеве. Это может быть связано с тем, что большие города спо-

собствует росту самостоятельности и умению рассчитывать на себя.

Высокие показатели важности получило “влечение друг к другу”. Ивано-Франковск и Луганск получили выше оценки по этому показателю, чем Киев. Большее значение наличию влечения к партнеру в супружеской жизни отдают женщины. Важность влечения в семейных отношениях зависит от уровня образования - опрашиваемые с более высоким уровнем образования и не состоящие в браке уделяют меньше внимания этому показателю.

“Уважение друг к другу” и “отсутствие аддикций” занимает высокие позиции среди факторов, которые влияют на удовлетворенность браком. Наличие уважения и отсутствие аддикции в семейной жизни оказалось одинаково важным для опрошенных различных регионов Украины, различных за полом, семейным положением, уровнем образования.

В Ивано-Франковской и Луганской областях наличие "психологической поддержки" является достаточно важно. Большее значение наличие психологической поддержки имеет для женщин, чем для мужчин. Наблюдается повышение важности этого показателя после 40 лет и с ростом количества прожитых лет.

Высокие оценки получил “показатель любви” во всех опрошенных регионах. Одинаково важным этот показатель оказался для испытуемых разных по возрасту, полу, семейному положению и уровня образования.

Из факторов, которые важны в семейной жизни и могут влиять на степень удовлетворенности жизнью, первую позицию по важности у женщин занимает эмоциональная теплота, вторую – уважение, третью – любовь, четвертую – надежность партнера, пятую – отсутствие зависимости. У мужчин на первом месте стоит, так же, как у женщин, эмоциональная теплота партнеров друг к другу, второе место занимает – надежность партнера, третье – уважение, четвертое – отсутствие зависимости и на пятой позиции стоит любовь.

Следовательно, по результатам исследования видно, что более важные факторы, которые влияют на удовлетворенность браком – это факторы, направленные на эмоционально-теплую атмосферу в семье. Женщины направлены на стабильность, которая проявляется в материальной надежности и нуждаются в эмоциональной поддержке, наличии теплого общения и проявлении внимания со стороны партнера. Мужчины стремятся к комфортному и удобному проживанию с супругой, которое проявляется в отсутствии конфликтных ситуаций и обращают внимание на внешнюю привлекательность супруги. Также мужчины более высоко оценили важность секса в семейной жизни.

**ЛИТЕРАТУРА**
**(REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)**


1. Алешина Ю.Е. Индивидуальное и семейное психологическое консультирование/ Алешина Ю.Е. – М., 1993 – 175 с.
*Aleshina Yu.E. Individualnoe i semeynoe psihologicheskoe konsultirovanie/ Aleshina Yu.E. – M., 1993 – 175 s.*
2. Алешина Ю.Е. Удовлетворенность браком и межличностное восприятие в супружеских парах с различным стажем семейной жизни: исс….канд. психол. Наук / Алешина Ю.Е. - М., 1995. – 250 с.
*Aleshina Yu.E. Udovletvorennost brakom i mezhlichnostnoe vospriyatie v supruzheskih parah s razlichnyim stazhem semeynoy zhizni: iss….kand. psihol. Nauk / Aleshina Yu.E. -M., 1995. – 250 s.*
3. Гурко Т.А. Становление молодой семьи в крупном городе. Влияние добрачных факторов и особенностей ролевого взаимодействия на успешность брака: Автореф. дисс… канд. филос. наук / Гурко Т.А. -М., 1983. – 20 с.
*Gurko T.A. Stanovlenie molodoy semi v krupnom gorode. Vliyanie dobrachnyih faktorov i osobennostey rolevogo vzaimodeystviya na uspeshnost braka: Avtoref. diss… kand. filos. nauk / Gurko T.A. -M., 1983. – 2s.*
4. Гурко Т.А. Влияние добрачного поведения на стабильность молодой семьи / Гурко Ю.Р. // Социологические исследования.-1982. - № 2 – С. 88-93.
*Gurko T.A. Vliyanie dobrachnogo povedeniya na stabilnost molodoy semi / Gurko Yu.R. // Sotsiologicheskie issledovaniya.- 1982. - № 2 – S. 88-93.*
5. Дмитриенко А.К. Социально-психологические факторы стабильности брака в первые годы супружеской жизни: Автореф. на соиск.уч.степ.канд.психол.наук / Дмитренко А.К. – Киев., 1989. – 21 с.
*Dmitrienko A.K. Sotsialno-psihologicheskie faktoryi stabilnosti braka v pervyie godyi supruzheskoy zhizni: Avtoref.na soisk.uch.step.kand.psihol.nauk / Dmitrenko A.K. – Kiev., 1989. – 21 s.*
6. Добрынина О.А. Проблема формирования благоприятного социально-психологического климата семьи ( на примере рабочих-металлургов): Дисс.... канд. психол. Наук / Добрынина О.А. - Новокузнецк, 1992. – 228 с.
*Dobryinina O.A. Problema formirovaniya blagopriyatnogo sotsialno-psihologicheskogo klimata semi ( na primere rabochih-metallurgov ): Diss.... kand. psihol. Nauk / Dobryinina O.A. - Novokuznetsk, 1992. – 228 s.*
7. Крыгина Н.Н. Диагностика супружеских и детско-родительских отношений: учебное пособие / Крыгин Н.Н. – Магнитогорск., 1999. – 88 с.
*Kryigina N. N. Diagnostika supruzheskih i detsko-roditelskih otnosheniy: uchebnoe posobie / Kryigin N.N. – Magnitogorsk., 1999. – 88 s.*
8. Обозов Н.Н. Диагностика супружеских затруднений / Обозов Н.Н., Обозова А.Н. // Психологический журнал. - Т. 3. – 1982. - № 2. – С. 147-151.
*Obozov N.N. Diagnostika supruzheskih zatrudneniy / Obozov N.N., Obozova A.N. // Psihologicheskiy zhurnal. - T. 3. – 1982. - # 2. – S. 147-151.*
9. Навайтис Г. Семья в психологической консультации / Навайтис Г. – М.: Московский психолого-социальный институт, 1999. – 224 с.
*Navaytis G. Semya v psihologicheskoy konsultatsii / Navaytis G. – M.: Moskovskiy psihologo-sotsialnyiy institut, 1999. – 224 s.*
10. Сатир В. Как строить себя и свою семью / Сатир В.; пер. с англ. – М.: Педагогика-Пресс, 1992. – 192 с.
*Satir V. Kak stroit sebya i svoyu semyu / Satir V.; per. s angl. – M.: Pedagogika-Press, 1992. – 192 s.*
11. Сысенко В.А. Устойчивость брака: проблемы, факторы и условия / Сысенко В.А. – М., 1981. – 210 с.
*Syisenko V.A. Ustoychivost braka: problemyi, faktoryi i usloviya / Syisenko V.A. – M., 1981. – 210 s.*
12. Шавлов А. В. Факторы удовлетворенности браком в семье кадрового военного в России: Дисс….канд.соц.наук. / Шавлов А.В. – С. 23.
*Shavlov A.V. Faktoryi udovletvorennosti brakom v seme kadrovogo voennogo v Rossii: Diss….kand.sots.nauk. / Shavlov A.V. – S. 23.*

13. Эйдемиллер Г. Психология и психотерапия семьи / Эйдемиллер Г., Юстицкис В.В. – СПб., 1999. – 652 с.
*Eydemiller G. Psihologiya i psihoterapiya semi / Eydemiller G., Yustitskis V.V. – SPb., 1999. – 652 s.*

14. Юркевич М.Р. Радянська сім'я. Функції й умови стабільності. / М.Р. Юркевич – Мінськ. Вид-во Білоруського державного університету їм.Ленина.,1970 – 207 с.
*Yurkevich M.R. Radyanska sIm'ya. Funktsiyi y umovi stabilnost. / M.R. Yurkevich – MInsk. Vid-vo BIloruskogo derzhavnogo unIversitetu Yim.Lenina.,1970 – 207 s.*

**Hankevych A. V. Factors that influence on satisfaction of family life**
**Abstract.** The article shows the factors influencing marital satisfaction, the approaches taken by different authors to the interpretation of this phenomenon, characterized by levels. Marital satisfaction - broad concept, which takes a lot of research by the author. Every couple enters into a marriage with certain expectations and needs that leads to a happy married life.
***Keywords:*** *marital satisfaction marriage stability, compatibility of spouses, marital experience, the life cycle of the family.*

***Гуцол С.Ю.*** [1]

## Место мифа в процессе самопроектирования личности

[1] *Гуцол Светлана Юрьевна, кандидат психологических наук, доцент*
*Национальный технический университет Украины "Киевский политехнический институт", г. Киев, Украина*

**Аннотация.** Статья посвящена анализу мифа как фактора самопроектирования личности. Самопроектирование автор рассматривает как вид нетрадиционного проектирования, при котором проект, замысел, "зачинания" новых личностных смыслов находятся в непрерывном становлении. Обосновано, что специфика мифа как механизма регуляции поведения человека заключается в неразрывности парадигмальности (образцовости) поведения и обоснованности смысла этого поведения (действия, поступка), всегда выходящего за рамки индивидуального опыта (высшая осмысленность), вследствие чего для личности внутри мифа снимается проблема мотивации поведения. Показано, что в процессе самопроектирования миф, в значительной мере, теряет свою силу "предписания", "предназначения" (должное, в определенном смысле, уступает место возможному), проблема поиска смысла приобретает особую актуальность. Подчеркнуто, что новый миф становится основой создания нового смыслового универсума человека и мира культурных феноменов. Обосновано, что проектирование неизбежно порождает расширение смыслового пространства личности, смысловое уплотнение ее временной перспективы. Представлена авторская позиция, согласно которой, значение мифа в процессе самопроектирования обусловлено его основными психологическими функциями, позволяющими в субъективном пространстве жизни личности создавать и удерживать целостность картины мира, задавать идеалы и образцы поведения, прерывать причинно-следственную обусловленность жизненных событий, снимать проблему мотивации. Таким образом, в процессе самопроектирования миф, благодаря первичной символизации расширяющегося жизненного пространства, становится основой создания нового смыслового универсума личности.
***Ключевые слова:*** миф, самопроектирование, проект, смысл, личность.

**Постановка проблемы.** Одной из остростоящих проблем современного социума является проблема отчуждения и обезличивания человека (Т. Адорно, К. Маркаузе, Ю. Хабермас). Однако, именно способность к формированию ответственной жизненной позиции, авторства своего собственного жизненного пути, творца собственной судьбы, проектирования своего развития, можно рассматривать в качестве атрибуций зрелой личности, которая, в свою очередь, является мерой и фактором развития культуры и общества в целом. В этой связи М.Р. Гинзбург, в качестве основной характеристики личности как субъекта жизни выделяет успешность ее самоопределения в смысловом пространстве жизненного пути, которая, в свою очередь, коррелирует с высокой осмысленностью жизни, доминированием смысловой регуляции, осознанием ценностно нагруженной временной перспективы собственной жизни. Иначе говоря, значимым фактором продуктивности самоопределения личности является смысловая плотность психологического времени. Личностное самоопределение можно считать успешным в случае высокого уровня значимости, осмысленности временной перспективы [1].

Позиция М.Р. Гинзбурга созвучна со взглядами С.Л. Рубинштейна, согласно которым осмысленность человеческой жизни обусловливает развитие способности человека транцендировать за пределы наличных жизненных ситуаций и превозмогать их сиюминутные объективные требования. С.Л. Рубинштейн рассматривает осмысленность человеческого бытия в связи с его устремленностью в будущее: "человек есть существо, имеющее "проект". "Проект" он потому, что в нем существование предшествует сущности, в нем нет готовой сущности, он сам ее делает; отсюда его сущность − свобода. Здесь только повернутость к будущему, посредством которого человек якобы отрывается от прошлого и его детерминации" [5, с. 361].

Таким образом, можно предположить, что преодоление "застреваний" в наличных ситуативных детерминациях становится возможным благодаря тому, что в каждой конкретной жизненной ситуации "просвечивает" ценностно-смысловой "проект" будущего. Как подчеркивает Ж.-П. Сартр: "у каждого настоящего есть свое будущее, которое освещает его и которое исчезает вместе с ним, становясь прошлым-будущим" [6, с. 153]. По мнению Г.Л. Тульчинского, автопроективность (person as self-project) является специфической характеристикой позиционирования и самопозиционирования личности в информационном обществе [8].

В последние десятилетия проектирование все чаще рассматривается как особый вид мыследеятельности (О.И. Анисимов, Д.Б. Генисаретский, В.М. Розин, Г.П. Щедровицкий, П.Г. Щедровицкий и пр.). Становление культуры технократического типа стимулировало формирование методологических основ проектной деятельности как специфического самостоятельного явления. В современной науке постепенно наметилась тенденция гуманитаризации подходов к проектированию, обусловленная внесением в его методологию философской, культурологической и психологической составляющих. Научная литература пополнилась рядом новых терминов: будущетворение (А.И. Суббето), автопроектирование (Г.Л. Тульчинский), самофутурирование (Н.С. Глуханюк), самопроектирование (Е.Е. Сапогова, В.И. Клейман, А.Н. Счастливцев и др.).

В контексте обсуждаемой проблемы, неожиданно для нас прозвучали идеи В.М. Розина, который в своей статье "Можем ли мы проектировать сами себя?" высказывается "против проектной установки, не вообще, а относительно человека и особенно самого себя. Хотя я себя могу замышлять и пытаться этот замысел в отношении себя реализовать, но получается при этом вовсе не проектирование себя, а нечто другое" [4, с. 8]. Безусловно, если под проектированием понимать классическое "традиционное проектирование" (инженерное, архитектурно-строительное, техническое), то вряд ли его характерные особенности, могут быть буквально, или даже с определенными корректировками, перенесены на пректирование человека. В данном исследовании под проектированием личности мы будем понимать скорее само "замышление" нового качества жизни субъекта, осуществление "замышляемого", а не узконаправленные устремления к заданному "образу результата"; в розиновской трактовке − нетрадиционное проектирование, при котором проект, замысел, "зачинания" новых личностных смыслов находятся в непрерывном становлении. Таким образом, человек является не проектировщиком себя в традиционном понимании этого термина, а скорее, "путником-сталкером". Эти взгляды В.М. Розина перекликается с позицией С.А. Смирнова, с точки зрения которого личность в современной социокультурной ситуации предстает как точка сборки свободы и ответственности, как странник, путник, навигатор [7].

Созвучные идеи в своих исследованиях развивает и Г.Л. Тульчинский, акцентирующий внимание на том, что в современном обществе активно формируется новая персонология, в которой "личность во все большей степени предстает как проект, или даже – как серия проектов, автором которых выступает сама личность" [9, с. 253]. С точки зрения М.Н. Эпштейна, важной и недостаточно разработанной проблемой теории возможного является проблема "возможных миров" и их соотнесения с действительностью [11]. Несмотря на то, что в моделировании "возможного" принимают участие все психические познавательные процессы, особую роль здесь следует отвести воображению, образы которого открывают перед индивидом "возможные миры", в определенном смысле, отвергающие действительность.

И если реальные события жизни человека, происходящие в реальном пространственно-временном континууме, формирующие системы достаточно жестких причинно-следственных связей, выстраивающие достаточно жесткие линии "прошлое − настоящее − будущее", являются одной из основных форм детерминирования жизни человека, то, согласно концепции Ю.М. Швалба, пространство продуктивных образов воображения, которое задает "возможное" как таковое, независимо от степени его реализуемости (весь спектр от возможного "возможного" до невозможного "возможного"), создает особый полюс, ортогональный основной оси "прошлое − будущее".

Другим ортогональным полюсом, − является пространство "должного", задаваемое мифом, который представляет собой специфический психологический механизм, позволяющий в субъективном пространстве жизни личности прерывать действие внешнего детерминирования, разрушая причинно-следственную обусловленность жизненных событий. Будучи своего рода "предписанием", "миф оказывается не подчиненным реальному пространственно-временному континууму жизни. Для существа мифа совершенно безразлично, когда и где происходили описываемые события. Более того, для мифологического сознания становятся безразличными конкретные детали наличной ситуации − миф показывает "должное" [10, с. 110].

Таким образом, общую схему психологической детерминации жизни индивида, Ю.М. Швалб предлагает рассматривать в виде системы координат, состоящей из двух ортогональных направляющих:

- первая ось "прошлое − будущее", вдоль которой развертывается "реальное";
- вторая − "должное (миф) − возможное (воображение)".

Очевидно, что существуют определенные культурные и психологические механизмы взаимопереходов мифа и образа воображения. Среди культурных форм сближения образа и мифа Ю.М. Швалб выделяет былину, притчу, сказку и пр. С нашей точки зрения, психологические механизмы таких взаимопереходов обязательным образом должны "запускаться" в процессе самопректирования.

**Целью** данной статьи является анализ мифа как одного из факторов процесса самопроектирования.

**Результаты теоретического анализа проблемы.** Под мифом мы будем понимать наиболее древнюю и устойчивую форму организации и трансляции социокультурного опыта и механизм регуляции человеческого поведения, актуальные для любого типа культуры. В основе мифологической формы организации индивидуального и группового опыта лежит непосредственный, чувственно-рефлексивный, созерцательный (первичный бытийственный способ переживание мира в его целостности) продуктивный способ миропостижения. В данном вопросе мы полностью разделяем позицию Ю.М. Швалба, согласно которой миф является продуктом созерцания как особого порождающего процесса сознания, созерцательного способа взаимоотношений с миром. Миф предлагает подробные, детализированные описания событий как образцов, предписаний, способов действий в той или

иной ситуации. Однако определенное событие может стать мифом только при наделении его высшим смыслом. Ю.М. Швалб подчеркивает, что в этом контексте понятие высшего смысла означает его сверхличностный характер; здесь речь идет о смысле, который не может быть подвергнут сомнению отдельно взятым представителем данной культуры [10, с. 109]. Таким образом, способ поведения и смысл, которым он наделяется, соединяются, "склеиваются" в единое целое. Человеку нет необходимости искать смыслы и способы действий в рамках мифологического отношения к миру. В мифе отношение человека к миру достаточно жестко регламентировано, произвольность отсутствует практически полностью, однако сама природа в период архаики обеспечивает существование человека всем необходимым и является условием защищенности человеческого рода и отдельного индивида. Преобладающие мотивы мифов − мотивы защищенности (безопасности) − характеризуют, в первую очередь, аффективно-защитные функции мифосознания. Заданность и защищенность являются двумя базовыми векторами, определяющими природу мифологического сознания.

Таким образом, можно заключить, что специфика мифа как механизма регуляции поведения человека, прежде всего, заключается в неразрывности парадигмальности (образцовости) поведения и обоснованности смысла этого поведения (действия, поступка), всегда выходящего за рамки индивидуального опыта (высшая осмысленность), вследствие чего для личности внутри мифа снимается проблема мотивации поведения в принципе.

С нашей точки зрения, здесь следует особо подчеркнуть, что проблема смысла "снимается" только внутри самого мифа (мифологического отношения к жизни в целом, к конкретным жизненным ситуациям, внутри мифологических сценариев и т.д.). В процессе же самопроектирования, когда речь идет о человеке как субъекте своего жизненного пути, миф, в значительной мере, теряет свою могущественную силу "предписания", "предначертания", "предназначения" (должное, в определенном смысле, уступает место возможному), проблема поиска смысла приобретает особую актуальность. В процессе "разрушения" устаревших, отягощающих, непродуктивных и пр. мифов человек неизбежно попадает под власть новых мифологических конструкций (причем, многие из них являются бесконечными вариациями старых): человек скорее "переколдовывает" мир, а не "расколдовывает" его, как считал М. Вебер.

В данном контексте новый миф становится основой создания нового смыслового универсума человека и мира культурных феноменов. В процессе движения к Новому мифологическое сознание осуществляет акт первичной символизации, порождает дифферецировки предметности с помощью знако-символических средств, тем самым, производя удвоение мира. Проектирование неизбежно порождает расширение смыслового пространства личности, смысловое уплотнение ее временной перспективы. Условием генерации новых смыслов в процессе самопроектирования выступает мечта, которая, в свою очередь, может быть как зафиксированной, запечатленной в дискурсе, так и оставаться в виде интенциональных переживаний личности. Мечта − это, своего рода, прообраз (то, что служит образцом, образом будущего − идеал, пример, модель, способ достижения) цели, так как смысл, идея, носителем которой мечта является, может привести к дальнейшим практическим преобразованиям как реальности, так и внутреннего пространства личности. В мечтах происходит взаимное проникновение прошлого, настоящего и будущего. Действительно, мечты о будущем лежат в основе анализа прошлого опыта, социальных ожиданий и целенаправленного поведения в настоящем. В русле обсуждаемой проблемы, большой интерес представляет концепция И.В. Мелик-Гайказян о двух сторонах мечты: мифе и утопии, где утопия понимается как мечта о лучшем будущем, а миф − мечта о прошлом [3, с. 124]. Прошлое, в определенном смысле, возникает из будущего, "временит настоящее", направленность на прошлое в данном контексте означает "оживление" мифа. В утопиях и мифах излагаются трактовки коллективной мечты, в пределах которой человек должен понять свое предназначение, а также и сами способы постижения этого предназначения.

Выбор мечты, это – событие, разделяющее прошлое и будущее, событие, являющееся скачком из потенциальности в актуальность. Семантика выбора в данном контексте имманентна самому существованию человека, поскольку именно в этом процессе формируется направленность вектора мечты как прообраза цели на прошлое и/или будущее. При этом направленность мечты на прошлое обусловлено гносеологическим "преимуществом" мифа, заключающимся в целостности картины мира, которую он порождает. Человек сам является создателем времени (М. Хайдеггер), так как настоящее и будущее (а, как следствие, и прошлое) детерминированны его планами и поведением (поступками, действиями), то есть процессом выбора. На уровне индивидуального сознания "образ прошлого" – это представление в настоящем того, что когда-то имело место в жизни человека, "образ будущего" – представление того, чего никогда еще не было в его жизни. В этом смысле, "образ будущего" больше способен нам рассказать о настоящем и прошлом этого человека, чем "образ прошлого". Различия между "образом будущего" и будущим является более очевидным, чем между "образом прошлого" и самим прошлым. Иными словами, "образ прошлого" в определенной степени всегда мифологизируется. Человеку свойственно доверие к прошлому, ориентация на него. Если предложить индивиду какое-то решение, укорененное в его прошлом опыте, он скорее будет склонен принять его.

**Выводы.** Подводя итоги выше сказанного, можно заключить, что самопроектирование как совокупность специфических психологических механизмов генерации новых смыслов личностью и механизмов формирования целенаправленных действий изначально "запускается" направленностью мечты, являющейся, в свою очередь, прообразом цели в интенциональных личностных переживаниях. Как отмечает Н.А. Лукьянова, "эти механизмы детерминированы внешними факторами среды к единственному неповторимому самому себе, посредством экзистенциального выбора,

который является своеобразным устройством, позволяющим достичь цели, ради которой генерировалась или рецептировалась информация. Таким образом, экзистенциальный выбор – это проектирование, посредством которого человек переходит от созерцательно-чувственной реальности к текстам коммуникативного пространства" [2, с. 250].

Место мифа в этом процессе обусловлено его основными психологическими функциями, позволяющими в субъективном пространстве жизни личности создавать и удерживать целостность картины мира, задавать идеалы и образцы поведения, прерывать причинно-следственную обусловленность жизненных событий, снимать проблему мотивации и поиска смысла. В процессе самопроектирования миф, благодаря первичной символизации расширяющегося жизненного пространства, становится основой создания нового смыслового универсума личности.

**ЛИТЕРАТУРА**
**(REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)**

1. Гинзбург М.Р. Личностное самоопределение как психологическая проблема / М. Р. Гинзбург // Вопросы психологии. − 1988. − № 2. − С.19−27.
*Ginzburg M.R. Lichnostnoe samoopredelenie kak psihologicheskaja problema [Personal self-determination as a psychological problem] / M. R. Ginzburg // Voprosy psihologii. − 1988. − № 2. − S.19−27.*
2. Лукьянова Н.А. Постнеклассическая методология исследования цели и мечты / Н. А. Лукьянова //Известия Томского политехнического университета. − 2007. − Т. 310. − № 1. − С. 246−251.
*Luk'janova N.A. Postneklassicheskaja metodologija issledovanija celi i mechty [Postnonclassical methodology of the study goals and dreams] / N. A. Luk'janova //Izvestija Tomskogo politehnicheskogo universiteta. − 2007. − T. 310. − № 1. − S. 246−251.*
3. Лукьянова Н.А., Максименко О.Ю., Мелик-Гайказян И.В. Миф и утопия: две стороны мечты / Н. А. Лукьянова, О. Ю. Максименко, И. В. Мелик-Гайказян // Философия образования. − 2003. − № 6. − С. 124−129.
*Luk'janova N.A., Maksimenko O.Ju., Melik-Gajkazjan I.V. Mif i utopija: dve storony mechty [Myth and utopia: two sides of dreams] / N. A. Luk'janova, O. Ju. Maksimenko, I. V. Melik-Gajkazjan // Filosofija obrazovanija. − 2003. − № 6. − S. 124−129.*
4. Розин В.М. Можем ли мы проектировать сами себя? / В. М. Розин // Философские науки. – 2009. – № 12. – С. 8−26.
*Rozin V.M. Mozhem li my proektirovat' sami sebja? [Can we design ourselves?] / V. M. Rozin // Filosofskie nauki. – 2009. – № 12. – S. 8−26.*
5. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологи / С. Л. Рубинштейн. − М.: Педагогика, 1973. − 424 с.
*Rubinshtejn S.L. Problemy obshhej psihologi [Problems of general psychology] / S. L. Rubinshtejn. − M.: Pedagogika, 1973. − 424 s.*
6. Сартр Ж.-П. Слова. Пьесы / Ж. -П. Сартр; пер. с фр. Ю. Яхниной, Л. Зониной, Л. Каменской. − М.: АСТ, 2007. − 316 с. (Книга на все времена).
*Sartr Zh.-P. Slova. P'esy [Word. Plays] / Zh. -P. Sartr; per. s fr. Ju. Jahninoj, L. Zoninoj, L. Kamenskoj. − M.: AST, 2007. − 316 s. (Kniga na vse vremena).*
7. Смирнов С.А. Бытие в свободе, или Проблема культурной идентичности человека в ситуации онтологического перехода / С. А. Смирнов // Философские науки. − 2004. − № 3. − С. 58−84.
*Smirnov S.A. Bytie v svobode, ili Problema kul'turnoj identichnosti cheloveka v situacii ontologicheskogo perehoda [Being in freedom, or the problem of cultural identity of a person in a situation of ontological transition] / S. A. Smirnov // Filosofskie nauki. − 2004. − № 3. − S. 58−84.*
8. Тульчинский Г.Л. Автопроективность личности / Тульчинский Г.Л. // Философские науки. − 2009. − № 11. − С. 137−139.
*Tul'chinskij G.L. Avtoproektivnost' lichnosti [Self-projection of a personality] / Tul'chinskij G.L. // Filosofskie nauki. − 2009. − № 11. − S. 137−139.*
9. Тульчинский Г.Л. Личность как проект и бренд / Г. Л. Тульчинский // Наука телевидение. − 2011. Вып. 8. − С. 250−265.
*Tul'chinskij G.L. Lichnost' kak proekt i brend [The personality as a project and a brand] / G. L. Tul'chinskij // Nauka televidenie. − 2011. Vyp. 8. − S. 250−265.*
10. Швалб Ю.М. Психологические модели целеполагания / Ю. М. Швалб. − К.: СТИЛОС, 1997. − 236 с.
*Shvalb Ju.M. Psihologicheskie modeli celepolaganija [Psychological models of goal-setting] / Ju. M. Shvalb. − K.: STILOS, 1997. − 236 s.*
11. Эпштейн М. Философия возможного. Модальности в мышлении и культуре / М. Эпштейн. − С-Петербург: Алетейя, 2001. − 336 с. (Серия "Тела мысли").
*Jepshtejn M. Filosofija vozmozhnogo. Modal'nosti v myshlenii i kul'ture [The philosophy of the possible. Modality in the thinking and culture] / M. Jepshtejn. − S-Peterburg: Aletejja, 2001. − 336 s. (Serija "Tela mysli").*

**Gutsol S.Y. Role of myth in the process of self-projection of a personality**

**Abstract.** This article concerns the analysis of myth as a factor of self-projection of a personality. The author considers self-projection as a type of non-traditional projection, which project, intention, and "origins" of new personality senses are being permanently established. It is proved, that myth's feature as a mechanism of man's behavior regulation comes from inseparability of paradigmatic behavior and from justifiability of a sense of this behavior (action), always being placed beyond an individual experience (superior awareness). Consequently, the problem of behavior's motivation is removed for a personality within myth. The author illustrates that in process of self-projection myth mostly loses its power of "prescription", "destination" (the necessary in a sense is replaced by the possible); the issue of a sense-search becomes especially important. It is emphasized that new myth becomes the base for creation of a new universe of man's senses and of a world of cultural phenomena. The projection unavoidably causes the expansion of sense-space of a personality, the sense-tightening of personality's time perspective. According to the author's viewpoint, role of myth in the process of self-projection is featured by its main psychological functions. They are able to create and maintain the integrality of world's image in subjective space of a personality's life, to establish behavior goals and patterns, to interrupt causal/consequential framing of daily events, and to remove the motivation issue. Myth therefore due to its primal symbolization of life space expansion in the process of self-projection becomes a base for creation of new sense-universe of a personality.

***Keywords:*** *myth, self-projection, project, sense, personality.*

***Коширець В.В.***[1]

# Психосемантична репрезентація особистісного простору в індивідуальній свідомості студентської молоді

[1] *Коширець Віктор Васильович, аспірант кафедри загальної та соціальної психології Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк, Україна*

**Анотація.** У статті конкретизовано концептуально-методологічні аспекти вивчення феномену особистісного простору в межах психосемантичних аспектів індивідуальної свідомості студентської молоді. Окреслено центральні позиції щодо розуміння соціалізації особистості у об'єктивно-суб'єктивному вимірові, де обов'язковим моментом є структуризація сфери свідомості у вигляді образу світу. Його розуміння як інтегрованого образу усіх сукупностей діяльності людини, які вона актуально реалізує як суб'єкт індивідуальної діяльності, дає змогу визначити дослідницьку позицію вивчення особистісного простору у вигляді внутрішнього інтегрованого образу суб'єктивного характеру. Розроблена програма емпіричного дослідження, а також комплекс використаних методів математичної обробки результатів дослідження підтверджують концепт психосемантичної репрезентації особистісного простору студентської молоді: рівень суверенності психологічного простору особистості відрізняється семантичним наповненням "образу життя". Так, обробка отриманих даних щодо семантичної репрезентації "образу життя" досліджуваних студентів методом знаходження семантичної універсалії сукупності стійких і схожих оцінок, дає змогу виділити такі значимі ознаки "образу життя" в кожній досліджуваній групі: в групі з високим рівнем суверенності психологічного простору модель суб'єктивного образу життя складають такі параметри – компромісний, позитивний, егоїстичний, відкритий, демократичний; в групі із середнім рівнем суверенності психологічного простору модель суб'єктивного образу життя складають такі параметри – раціональний, гідний, розуміючий, забезпечений, радикальний та новий; в групі з низьким рівнем суверенності психологічного простору модель суб'єктивного образу життя складають лише три параметри – забезпечений, активний і напружений. Проведене дослідження доводить, що суб'єктність соціалізації студентів, у яких різний рівень автономності психологічного простору, демонструє "звуження" вибору особистістю власного шляху розвитку на основі незначної кількості базових відносин до світу.

***Ключові слова:*** *особистісний простір, суверенність психологічного простору, індивідуальна свідомість, образ світу, образ життя, студентська молодь.*

Контекст вивчення феномену особистісного простору особистості у психології з'явився у відповідь на давно назрілу суспільну потребу в глибшому пізнанні сутності інтеграційних характеристик психічних явищ. Особистісний простір в юнацькому віці найчастіше розглядається через систему ідентичностей молодої людини, який виконує регулюючу функцію в процес життєдіяльності людини. Внутрішні та зовнішні фактори формування особистісного простору є взаємопов'язаними та взаємозумовленими, про що свідчать факти впливу соціально-психологічних змін на формат позитивного перетворення чи то негативної дестабілізації структур життєвого простору людини молодої людини.

У психологічній науці є значні доробки, у яких методологічні обрії проблеми особистісного простору актуалізують низку теоретичних конструктів, які у цілісній картині складають панораму конструктивного вивчення цього феномену [1; 4; 5 та ін.]. Визначення особистісного простору містить його просторово-часовий та соціально-структурний вимір, основні функціональні ознаки та обґрунтування домінуючих ознак аксіологічного проектування особистості.

Метою даної статті є конкретизація концептуально-емпіричних аспектів вивчення феномену особистісного простору студентської молоді в межах психосемантичних аспектів індивідуальної свідомості студентської молоді.

Розпочинаючи аналіз заявленої проблеми, зазначимо, що особистісний простір студентської молоді зумовлений соціальною ситуацією розвитку юнаків і дівчат у період навчання у виші, у якій актуалізовані особливості адаптаційних, мотиваційних та особистісно-поведінкових тенденцій їх соціалізації. Аналізуючи специфіку соціалізації студентів, слід закцентувати увагу на об'єктивно-суб'єктивному вимірі цього процесу, де основна роль відводиться процесу набуття людиною соціогенних параметрів – соціогенні потреби, життєві цілі, сенс життя, соціальні настанови, моральні норми і світоглядні принципи. Саме тому соціалізацію слід розглядати як процес структуризації сфери свідомості людини, який в усій гаммі соціального навантаження складає *образ світу*.

Свідомість людини визначається її суспільним буттям, реальними процесами життя людей, системою діяльностей, що змінюють одна одну, і в яких відбувається перехід об'єкта в його суб'єктивну форму – образ, а також перехід в об'єктивні продукти. Виокремлення особливої "особистісної" діяльності та аналіз суспільної й індивідуальної свідомості дали змогу О. Леонтьєву створити конкретно людську теорію свідомості, де він розрізняє три відносно самостійні складові – чуттєва тканина, значення та особистісні смисли [3]. Цікаве продовження розробки проблеми структури свідомості знаходимо у теорії В. Зінченка, який доповнив зазначені чуттєву тканину, значення та смисл, біодинамічною тканиною, яка має дворівневу структуру: буттєвий шар формується біодинамічною та чуттєвою тканиною, а рефлексивний – значенням і смислом [2]. У доробках А. Петровського знаходимо визначення свідомості як вищого рівня психічного віддзеркалення і саморегуляції, властивого тільки людині як суспільно-історичній істоті [6]. В цілому, свідомість є безперервною змінною сукупності чуттєвих і розумових образів, які безпосередньо з'являються у внутрішньому досвіді особистості і спрямовують її практичну діяльність [7, с. 368-370].

Поділ свідомості на рівні дає змогу розглядати індивідуальну та суспільну свідомість. Так суспільна свідомість є продуктом духовного розвитку суспільства, представленням його соціального,

економічного і політичного буття, а індивідуальна свідомість є відображенням індивідом суспільного буття та його місця у ньому. Свідомість індивіда відображає його духовний світ, через призму якого він взаємодіє із суспільною свідомістю та суспільним буттям. Між індивідуальною та суспільною свідомістю існує тісний взаємозв'язок. Свідомість породжується і формується як «психологічний механізм» включення індивідуального буття в життя суспільства і в той же час суспільного буття в життя індивіда. Засвоєння досвіду окремою людиною, що триває протягом усього життя, озброює її комплексом суттєвих уявлень про оточуючий світ та саму себе. Загальна теза, що розробляється у працях багатьох психологів з даної проблеми, стверджує, що "головний внесок у процес побудови образу предмету чи ситуації роблять не окремі чуттєві уявлення, а образ світу в цілому" [9, с.15].

Образ – це повноправна одиниця психічного. Його можна розглядати як певну інформаційно-енергетичну одиницю індивідуальної свідомості. Образ, що безпосередньо переживається, виводить суб'єкта на усі потенційні контакт його із багатовимірною реальністю, поглиблюючи взаємовідношення людини із світом. Образ – це головна форма існування як індивідуальної, так й групової свідомості, невід'ємний компонент актуальної свідомотс і та самосвідомості. Однак категорія образу найбільш наближена до реалізації таких базових понять, що відповідають відображувальній та регулюючим функціям психіки. Рівень регулювання, завдяки збереженню сенсорної якості і, відповідно, аспекту безпосереднього відображення, поглиблює контакт людини з реальністю і підводить до виокремлення "існування індивідуальних світів" [3].

Така "особистісна прив'язка" психічного образу людини ще раз доводить, що чуттєва тканина, значення, особистісний смисл як компоненти індивідуальної свідомості виконують роль ланки, що зв'язує психологію пізнавальних процесів із психологією особистості. Тільки на цьому шляху можливе пояснення того, як і чому і для чого в свідомості конкретної особистості, що взаємодіє із світом, виникає образ певного виду та змісту, серед яких зустрічаємо й "образ життя" – інтегрований образ усіх сукупностей діяльності людини, які вона актуально реалізує як суб'єкт індивідуальної діяльності [8].

Тому логіка побудови емпіричної програми вивчення психологічних особливостей формування особистісного простору стосується дослідження особливостей його психосемантичної репрезентації в індивідуальній свідомості. Для реалізації поставлених завдань використано такі психодіагностичні методики: "Суверенність психологічного простору" С. Нартової-Бочавер та семантичний диференціал "Образ життя" В. Серкіна. Вибірку дослідження склали студенти Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки та Луцького інституту розвитку людини Університету «Україна». У дослідженні взяли участь 362 особи, віком від 18-ти до 25-х років.

В результаті опрацювання емпіричних даних за методикою вивчення суверенності психологічного простору було визначено три основні групи респондентів з різними показниками суверенності психологічного простору: 1 група (високий показник суверенності психологічного простору) – 124 особи; 2 група (середній показник) – 154 особи; 3 група (низький показник) – 84 особи.

Високий рівень вираження суверенності психологічного простору є ознакою у 34% досліджуваних студентів, а це означає, що ці студенти окреслили свій життєвий простір як найбільш значущу (близьку, улюблену, цікаву) для них частину життєвого світу, яка суб'єктивно визначає найважливішу сторону їх життєдіяльності. Така позиція найчастіше відображається у характеристиках особистості, пов'язаних з її автономністю, самостійністю та стійкістю. Середній рівень вираження суверенності є ознакою невизначеної позиції щодо визначення суверенності студентами свого психологічного простору, що часто пов'язано із соціальними факторами особистісної реалізації молодої людини, які перешкоджають або ж навіть руйнують потенціал формування цілісного, повноцінного особистісного простору. Низький рівень вираження суверенності психологічного простору досліджуваних засвідчує прояв у них ознак депривованості, яка проявляється в переживанні відчуження і фрагментарності власного життя, що характеризується суттєвими ускладненнями в пошуці об'єкту ідентифікації.

Для статистичної перевірки отриманих результатів було проведено процедуру дискримінантного аналізу з використанням покрокового методу. Відсоток збігу реальної класифікації і класифікації об'єктів за допомогою канонічних функцій становить 100 %. Така висока точність передбачення, що ґрунтується на поєднанні запропонованих показників, підтверджує об'єктивність класифікації та правильність обраних діагностичних критеріїв.

Використання Н-критерію Крускала-Уолеса дало змогу визначити психологічні відмінності суверенності особистісного простору досліджуваних студентів (таблиця 1).

Таблиця 1.

**Результати обрахунку Н-критерію Крускала-Уолеса для визначення психологічних відмінностей суверенності особистісного простору досліджуваних студентів**

| Діагностичні показники | Група 1 | Група 2 | Група 3 | $X^2$-критерій | стандартне відхилення | рівень значущості |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | Ранги | | | | | |
| Суверенність простору | 300,5 | 161,5 | 42,5 | 314,48 | 2 | .000** |
| Суверенність фізичного тіла | 297,3 | 159,6 | 50,6 | 292,551 | 2 | .000** |
| Суверенність території | 298,3 | 162,6 | 43,8 | 308,677 | 2 | .000** |
| Суверенність речей | 295,5 | 161,0 | 50,8 | 288,114 | 2 | .000** |
| Суверенність звичок | 298,0 | 163,5 | 42,5 | 308,782 | 2 | .000** |
| Суверенність соціальних зв'язків | 297,9 | 163,6 | 42,5 | 313,782 | 2 | .000** |
| Суверенність цінностей | 294,0 | 159,1 | 56,5 | 272,660 | 2 | .000** |

**Примітка**: рівень достовірності: ** $p \leq 0{,}001$.

Побудова семантичного простору поняття «образ життя» дає змогу виміряти його прагматичне або конотативне значення. Конотативним є той вид значення, який є характерний для станів, що наступають після сприймання символу – подразника і передують осмисленим операціям з символами. Прагматичне значення – це поведінкова реакція на слово, котре умовно-рефлекторно пов'язане із загальною реакцією на об'єкт, що позначений цим словом, тобто психологічне значення ідентифікується з репрезентативними опосередкованими процесами. Воно відображає єдність смислу та його емоційної оцінки. Таке розуміння значення ставить його у залежність від індивідуального знання та досвіду. Найбільш близьким аналогом конотативного значення (за операціональною, але не теоретичною підставою) із понятєвого апарату вітчизняної психології є нерозчленований особистісний смисл і афективне забарвлення. Оцінка значень за даною є насправді оцінкою досвіду індивіда, яка ставиться за рядом параметрів, що відповідають узагальненим якостям досвіду. Тобто, така процедура реєструє так чи інакше організовані, так чи інакше функціонуючі сліди взаємодії суб'єкта з об'єктами світу, і така фіксація відбувається у ставленні до цих об'єктів – в спеціальних конструктах – семантичних просторах.

Стимулом для оцінювання "образу життя" виступили попарні визначення – прикметники, які позначають протилежні характеристики образу життя. Простір шкали між протилежними значеннями сприймається тими, хто досліджується, як неперервний континуум градації вираження значень, який переходить від середньої нульової точки до різного ступеню однієї чи протилежної їй ознаки. Всі оцінки поняттям-стимулам, які було надано респондентами, було переведено в бали: +3 (-3) – сильно; +2 (-2) – середньо; +1 (-1) – слабо; 0 – нейтрально.

Це дає змогу оцінити кожне поняття як точку у семантичному просторі. Положення точки характеризується спрямованістю від початку координат і віддаленістю від початку координат. Спрямованість від початку координат розкриває якісну характеристику поляризації ознаки. Віддаленість від початку координат показує її кількісну характеристику та інтенсивність. З цього слідує, що чим довшим є вектор віддаленості точки семантичного простору від нейтральної позиції шкали, тим інтенсивнішою є реакція і значущість оцінки поняття досліджуваним.

Обробка результатів дослідження відбувалася методом знаходження *семантичної універсалії* сукупності стійких і схожих оцінок – це перелік виділених для даного стимулу координат (оцінок за шкалами), які однаково значимо оцінюються більшістю однорідної групи досліджуваних. Так проводиться підрахунок частоти прояву певної ознаки в групі досліджуваних. Висока частота засвідчує про значимість (на випадковість) представленості даної ознаки в свідомості досліджуваних. Було використано прикладне правило: обробка результатів зводиться до вибору ознак оцінюваного об’єкту, які названі не менш чим 75% досліджуваних. Сукупність таких ознак є семантичною універсалією оцінюваного об’єкту.

Суттєвим доповненням до показників соціально-психологічної адаптації виступили дані за методикою семантичного диференціалу "Образ життя" В. Серкіна, за допомогою якого вдалося на рівні індивідуального усвідомлення семантичного конструкту "образ життя" виявити особливості інтегративної активності особистості, яку вона реалізує як суб’єкт індивідуальної діяльності в соціальному просторі життєдіяльності. Структура образу життя детермінована образом світу та планом реальних взаємодій людини у ньому, що добре відображає специфічний внутрішній момент діяльності, у якому певною мірою зконцентровані особистісні механізми адаптації, саморегуляції та поведінки. Звідси стає зрозумілим питання подвійного функціонально-динамічного процесу діяльності: один – іде від суб’єкта до об’єкту, а другий – від об’єкта до суб’єкту. Тобто діяльність здійснюється за логікою зовнішнього предмету ("зовнішні причини діють засобом внутрішніх умов") та за специфікою внутрішнього предмету ("внутрішнє (суб’єкт) діє через зовнішнє і тим самим себе змінює").

Послідовність розгляду специфічних ознак особистісного простору як складової соціального життєвого простору, потребує сконцентрованості на методологічному принципі єдності свідомості, самосвідомості й діяльності, який дає змогу конкретизувати основні характеристики будь-якої діяльності, яка є чинником формування свідомості особистості. Таким чином свою концептуалізацію категорія «особистісний простір» отримує саме в межах діяльнісної парадигми. Так базуючись на теоретико-методологічних засадах діалектичного матеріалізму, згадана парадигма розглядає свідомість як найвищий рівень розвитку психіки, що зумовлений конкретними суспільно-історичними обставинами життєдіяльності людини і неможливий поза соціальним способом її буття. При цьому психосемантична методологема вивчення свідомості інтегровано розкриває структуру свідомості, де особистість розглядається з боку "пристрасності" свідомості як суб’єкт життя із властивими їй структурно-динамічними параметрами активності на когнітивному, емоційному, саморегуляційному та мотиваційному рівнях. Тому основним принципом вивчення свідомості нами обрано співставлення особистісної структури із способом її реального функціонування в конкретних життєвих ситуаціях. Структурні компоненти образу життя студентської молоді можна розглядати як внутрішньо опосередковані інтегративні системи (чи то цілісні синтези), які дають змогу конкретного аналізу розгортання процесу формування її особистісного простору.

Обробка отриманих даних щодо семантичної репрезентації «образу життя» досліджуваних студентів методом знаходження *семантичної універсалії* сукупності стійких і схожих оцінок, дає змогу виділити такі значимі ознаки «образу життя» в кожній виділеній групі.

В групі 1 модель суб’єктивного образу життя складають такі параметри – *компромісний, позитивний,*

*егоїстичний, відкритий, демократичний*, які вміщують характеристики соціально-психологічного середовища (компромісний); характеристики діяльнісної та побутової сфери (позитивний); характеристики індивідуально-психологічної сфери середовища (егоїстичний); характеристики інформаційного середовища (відкритий) та культурно-історичного середовища (демократичний). Зазначені параметри суб'єктивного образу життя, "переломлені" в хронотопах образу світу досліджуваних студентів, характеризують їх "компромісну" причасність через входження в різноманітні групи спілкування і впливу, специфіку внутрішньогрупових відносин, прагнення до домінування тощо; образ життя як "позитивний" визначає ставлення студентів до умов життя, навчання, дозвілля тощо; "егоїстичний" образ життя локалізує внутрішнє ставлення до власної особистісної спрямованості, мотиваційної сфери, інтересів, установок, вольових якостей тощо; "відкритий" образ життя виражає ставлення до джерел інформування людини, їх достовірності та значущості для неї; "демократичний" образ життя пов'язаний із сформованим ставленням до соціально-економічних та культурно-історичних цінностей освіти і досвіду, політичної ситуації тощо.

В групі 2 модель суб'єктивного образу життя складають такі параметри – *раціональний, гідний, розуміючий, забезпечений, радикальний* та *новий, які* вміщують характеристики діяльнісної та побутової сфери (раціональний, гідний, забезпечений); соціально-психологічного середовища (розуміючий); культурно-історичного середовища (радикальний); та характеристики інформаційного середовища (новий). Передусім у цій групі виділяються характеристики діяльнісної та побутової сфер у параметрах "раціональності", "гідності", "забезпеченості", які визначають ставлення студентів до умов життя, навчання, дозвілля та рівня достатку; семантичні конструкти образу життя як "розуміючий","радикальний" та "новий" стосуються ставлення до соціальних груп, в які включена людина та в яких вона проявляє свою позицію спілкування та впливу; до соціально-економічних умов розвитку держави та політичної системи; та до інформаційних джерел, їх технологічної новизни, достовірності та значущості.

В групі 3 модель суб'єктивного образу життя складають лише три параметри – *забезпечений, активний* і *напружений*, які вміщують тільки характеристики діяльнісної та побутової сфери, що суттєво обмежує хронотоп образу досліджуваних студентів цієї групи в межах ставлення до умов життя, навчання, дозвілля та рівня достатку.

В цілому досліджені семантичні універсалії "образу життя" студентів можна розглядати як психічні детермінанти їх діяльності, які є не тільки джерелом психічної активності і поведінки, але й факторами формування їх особистісного простору. Слід відзначити, що окрім зафіксованих семантичних універсалій оцінки "образу життя", в групах досліджуваних студентів обиралися й інші параметри, але низька частота не дає можливості віднести їх до семантичної універсалії (24 % від загальної кількості респондентів). Так результати проведеного дослідження показують, що виділені семантичні універсалії студентів різних груп є досить динамічними та містять суттєві відмінності. В даному випадку, такі динамічні відмінності пов'язані з особливостями зміни ставлень студентів до сфер життєдіяльності людини у бік їх зменшення та групування лише в одній сфері життєвої реалізації. Отже, суб'єктність соціалізації студентів, у яких різний рівень рівень автономності психологічного простору, демонструє "звуження" вибору особистістю власного шляху розвитку на основі незначної кількості базових відносин до світу.

**ЛІТЕРАТУРА**
**(REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)**

1. Абрамова Ю. Т. Психология среды: источники и направления / Ю.Т. Абрамова. – Вопросы психологии. – 1995. – № 3. – С. 130-141.
*Abravova Yu.T., "Psikhologiya sredy: istochniki i napravleniya" ["Pshychology of environment: sources and directions"], Voprosy psikhologii – Questions of psychology, no. 3, pp. 130-141, 1995.*
2. Зинченко В. П. Миры сознания и структура сознания / В. П. Зинченко // Вопр. психологии. – 1991. – № 2. – С. 15–34.
*Zinchenko V.P., "Miry soznaniya i struktura soznaniya" ["Worlds of consciousness and structure of consciousness"], Voprosy psikhologii – Questions of psychology, no. 2, pp. 15–34, 1991.*
3. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
*Leontyev A.N., Deyatelnost. Soznaniye. Lichnost [Activity. Consciousness. Personality],*
*M.: Politizdat Publ., 1975.*
4. Максименко С.Д. Генетическая психология (методологическая рефлексия проблем развития в психологии) / С.Д. Максименко. – М.: Рефл-бук, К.: Ваклер, 2000. – 320с.
*Maksimenko S.D. Geneticheskaya psikhologiya (metodologicheskaya refleksiya problem razvitiya v psikhologii) [Genetic psychology (methodological reflexion of development problem in psychology)], M.: Refl-buk Publ., K.: Vakler Publ., 2000.*
5. Нартова-Бочавер С.К. Человек суверенный: психологическое исследование субъекта в его бытии / С.К. Нартова-Бочавер. – Спб.: Пітер, 2008. – 400с.
*Nartova-Bochaver S.K., Chelovek suverennyi: psikhologicheskoye issledovaniye subyekta v yego bytii [Sovereign man: psychological study of subject in his existence], SPb.: Piter Publ., 2008.*
6. Петровский А. В. Личность. Деятельность. Коллектив / А. В. Петровский. – М.: Педагогика, 1982. – 255 с.
*Petrovskiy A.V., Lichnost. Deyatelnost. Kollektiv [Personality. Activity. Collective], M.: Pedagogika Publ., 1982.*
7. Психология. Словарь / [под общ. ред. А. В. Петровського, М. Г. Ярошевського]. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
*Psikhologiya. Slovar [Psychology. Dictionary], Ed. by A.V. Petrovskiy, M. G. Yaroshevskiy, M.: Politizdat Publ., 1990.*
8. Серкин В.П. Методы психосемантики / В. П. Серкин – М.: Аспект Пресс, 2004. – 207 с.
*Serkin V.P., Metody psikhosemantiki [Methods of psychosemantics], M.: Aspekt Press Publ., 2004.*
9. Смирнов С.Д. Психология образа: проблема активности психического отражения / С.Д. Смирнов. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1985. – 231с.
*Smirnov S.D., Psikhologiya obraza: problema aktivnosti psikhicheskogo otrazheniya [Psychology of image: problem of*

*activeness of psychic reflexion], M.: Moscow University Pub- lishers, 1985.*

***Koshyrets V.V.*** **Psychosemantic representation of personal space in the individual consciousness of students youth**

**Abstract**. The article concretizes conceptual and methodological aspects of studying of the phenomenon of personal space within psychosemantic aspects of individual consciousness of students youth. Outlined central positions concerning understanding personal socialization in objective-subjective dimension, wherein the binding moment is consciousness sphere sructurization in the form of world image. Its understanding of integrated image of all human activities that is actively realized as subject of individual activity, allows determining the study position of personal space in the form of inner integrated image of subjective character. The developed program of empirical research, and also set of used methods of mathematical processing of results of the study, confirm the concept of personal space of psychosemantic representation of students youth: level of individual sovereignty of psychological space differs in semantic content "life image". Thus, processing of received data regarding semantic representation of "life image" of surveyed students by the method of finding semantic universals of stable and similar evaluations, enables to highlight the following significant features of "life image" in each study group: the group with high level of sovereignty of psychological space, the model of subjective life image includes the following parameters – compromise, positive, self-centered, open, democratic, in the group with an average level of sovereignty of psychological space, the model of subjective life image includes the following parameters – rational, decent, understanding, well-off, radical and new, in the group of low sovereignty of psychological space, the model of subjective life image consists only of three parameters – well-off, active and intense. The conducted research proves that subjectness of socialization of students of different levels of autonomy of psychological space demonstrates "narrowing" of personality choice of its own development way, based on small number of basic relations to the world.

***Keywords:*** *personal space, psychological space sovereignty, individual consciousness, world image, life image, students youth.*

***Коширец В.В.*** **Психосемантическая репрезентация личностного пространства в індивідуальном сознании студенческой молодежи**

**Аннотация**. В статье конкретизированы концептуально методологические аспекты изучения феномена личностного пространства в пределах психосемантических аспектов индивидуального сознания студенческой молодежи. Определены центральные позиции в понимании социализации личности в объективно - субъективном измерении, где обязательным моментом является структуризация сферы сознания в виде образа мира. Его понимание как интегрированного образа всех совокупностей деятельности человека, которые он актуально реализует как субъект индивидуальной деятельности, позволяет определить исследовательскую позицию изучения личностного пространства в виде внутреннего интегрированного образа субъективного характера. Разработанная программа эмпирического исследования, а также комплекс использованных методов математической обработки результатов исследования подтверждают концепт психосемантической репрезентации личностного пространства студенческой молодежи: уровень суверенности психологического пространства личности отличается семантическим наполнением "образа жизни". Так, обработка полученных данных по семантической репрезентации "образа жизни" исследуемых студентов методом нахождения семантической универсалии совокупности устойчивых и похожих оценок, позволяет выделить следующие значимые признаки "образа жизни" в каждой исследуемой группе: в группе с высоким уровнем суверенности психологического пространства модель субъективного образа жизни составляют такие параметры – компромиссный, положительный, эгоистичный, открытый, демократический, в группе со средним уровнем суверенности психологического пространства модель субъективного образа жизни составляют такие параметры – рациональный, достойный, понимающий, обеспеченный, радикальный и новый; в группе с низким уровнем суверенности психологического пространства модель субъективного образа жизни составляют лишь три параметра – обеспеченный, активный и напряженный. Проведенное исследование доказывает, что субъектность социализации студентов, у которых разный уровень автономности психологического пространства, демонстрирует "сужение" выбора личностью собственного пути развития на основе небольшого числа базовых отношений к миру.

***Ключевые слова:*** *личностное пространство, суверенность психологического пространства, индивидуальное сознание, образ мира, образ жизни, студенческая молодежь.*

***Крылов В.С.***[1]

# Суеверие в мире "интернета вещей". Междисциплинарный подход

[1] *Крылов Владимир Сергеевич, кандидат биологических наук*
*Крымский инженерно-педагогический университет, кафедра информационно-компьютерных технологий, г. Симферополь, Украина*

**Аннотация**. Интерфейсы естественно-интуитивного взаимодействия человек-компьютер обеспечивают возможность коммуникации человека с миром "интернета вещей" практически эквивалентную коммуникации в материальном мире. Следовательно в освоении этого мира будут задействованы интуитивные механизмы выработки адаптивного поведения к окружению, которые сложились в результате эволюции и из индивидуального опыта. Суеверие, один из таких механизмов адаптации, представляется целостной информационной структурой. Ритуальная часть этой структуры позволяет снять неопределенность в выборе исполнения предстоящего поведения. Широкое применение естественно-интуитивных интерфейсов принципиально меняет ситуацию междисциплинарных исследований поведения. Из чисто академических они становятся источником методов, способов и стратегий освоения мира "интернета вещей".

***Ключевые слова***: *интернет вещей, суеверие, интуитивное взаимодействие человек-компьютер*

Информационные технологии (ИТ) стремительно вошли практически во все сферы деятельности человека, включая обыденную жизнь. Возникла новая реальность — информационное пространство. В ближайшее время оно претерпит значительные изменения и превратится в пространство взаимодействия "интернет-вещей" и взаимодействия пользователей с "интернет вещами". Под термином "интернет-вещи" (ИВ) понимается глобальная инфраструктура информационного общества, обеспечивающая передовые услуги за счет организации связи между вещами физическими или виртуальными на основе существующих и развивающихся информационных и коммуникационных технологий [7, 11]. ИВ в конечном итоге объединит информационную и материальную реальности.

В настоящее время стали доступными широкому кругу пользователей технологии бесконтактных жестовых и естественно-языковых взаимодействий [9, 13, 14]. Пользователи уже могут использовать бесконтактные жесты для работы с персональными компьютерами (ПК). Технология бесконтактного жестового взаимодействия позволяет обращаться с отображаемыми на экране объектами практически как с реальными физическими объектами. Они обеспечивают естественно-интуитивное взаимодействие человек-компьютер, и создают возможность коммуникации человека с объектами информационного пространства практически эквивалентную коммуникации в материальном мире.

Для адаптации в незнакомом окружении одним из важнейших является механизм снятия неопределенности выбора решения относительно того или иного поведения. Одним из таких механизмов является суеверие, который формирует поведение как эмоциональное, ассоциативное и вне сознания. Важнейшую часть суеверия составляет невербальное поведение [6, 4, 10].

С невербальным поведением связывают такие каналы коммуникации людей с окружением, как интонация, визуальные сигналы, тактильную чувствительность или касание (прикосновение), использование пространства, использование времени, физический внешний вид тела, использование предметов материальной культуры, а так же ольфакторные или обонятельные сигналы [3, 4, 10 ].

Невербальное поведение представляет собой сложное явление, которое характеризуется зависимостью от окружающего пространства, контекста, важностью особенностей движений, автоматизмом. То есть продуцирование и восприятие в происходят в основном вне осознания. Оно является предметом исследования широкого спектра дисциплин, включая биологию, антропологию, социологию, коммуникации, а также социальную и экспериментальную психологию [4, 10].

Отметим, что в настоящее время мышление животных и человека рассматривается как сочетание, смесь логического и ассоциативного мышления, естественно в разных пропорциях [8]. Было установлено, что рациональная система дает возможность принять рациональное решение, при условии наличия достаточного времени, а эмоциональная позволяет принимать более быстрые и обычно вполне адекватные решения, особенно в условиях неопределенности. Поэтому суеверие как эмоциональное или интуитивное реагирование на неопределенность выбора поведения является вполне нормальной частью человеческой культуры реагирования на неопределенность жизни [15]

Человек не является исключением в своих суеверях. Б.Ф. Скиннер экспериментально показал, как в определенных условиях у голубей устанавливалось поведение, которое можно отнести к ритуальному, соответственно к «суеверному» поведению. В этой же работе он отметил, что установление ритуального поведения людей имеет тот же принцип [6].

Не смотря на технологическое и информационное развитие общества, суеверия распространены очень широко. Особенно широко они распространены в профессиях связанных с повышенными рисками. Например, в освоении космоса. [2] Впрочем не меньше суеверия распространены среди ИТ специалистов. Особенно на этапах приемки-сдачи разработанного продукта.

Развитие интерфейсов естественно-интуитивного взаимодействия человек-компьютер сделают коммуникации человека с объектами информационного пространства практически эквивалентными коммуникациям в материальном мире [9, 13, 14]. Следовательно в освоении мира ИВ будут задействованы интуитивные механизмы, программы выработки адаптивного поведения к окружению, которые достались нам от наших предков в результате эволюции и из индивиду-

ального опыта. Один из таких механизмов выработки программ адаптации поведения к окружению представляется целостной информационной структурой и обозначается как суеверие. Поэтому необходим междисциплинарный подход в оценке места суеверия в адаптации людей в мире ИВ на основе современных представлений об информационных механизмах поведения человека, сложившихся в области междисциплинарных исследований антропологии, этологии, нейроэкономики и информатики [4, 10].

Разные люди действуют разными способами в зависимости от возможностей, склонностей, предпочтений. Активность, поведение людей определяется как набором унаследованных, так и сформированных в предыдущем опыте паттернов поведения, комплексов из паттернов поведения. Их соотношение, сопряженность определяют способность к формированию новых форм адаптивного поведения, необходимого для успешной деятельности и реализации главных функций в повседневности. Следует подчеркнуть, что адаптация в новой объединенной информационной и материальной реальности будет происходить с помощью механизмов, которые сложились до появления информационной реальности.

В исследованиях адаптивного поведения, механизмов его формирования, применялся специально разработанный метод информационного анализа [5]. С его помощью было установлено, что первоначально при попадании в незнакомую экспериментальную среду, независимо от ее сложности, в течение достаточно короткого времени определялся конечный объем паттернов или алфавит поведения. Затем эти паттерны становились основой для сложного поведения в заданной среде. После отбора алфавита паттернов поведения за счет процесса перекомбинаций происходит формирование всех возможных способов поведения в среде. Поведение формируется как построение предложения из "слов" составленных из алфавита паттернов поведения. Далее определяются правила формирования адаптивного поведения в среде. Эти правила объединяются в целостную грамматику правильно построенных "предложений", которые соответствуют адаптивному поведению. В дальнейшем адаптивное поведение в среде или социальном окружении строится как правильно построенное, в соответствии с "грамматикой", предложение. Дисфункциональные формы поведения являются не адаптивными или ошибочным с точки зрения определенной "грамматики" "предложениями поведения".[5]

Для описания типов и форм поведения используются различные модели. Исследования психологов, нейробиологов и, особенно, этологов создали совершенно определенное представление о поведении, стратегиях поведения как результате выполнения программы (алгоритма) либо унаследованной в результате эволюции, либо возникшей в результате обучения.[ 4, 5] В представлении поведения как реализации некоторых программ следует выделить два разных типа:

– Программы поведения, результатом деятельности которых является достижение некоторой цели. Например, поведение, связанное со строительством гнезда. В этом случае производится отбор исходных материалов, а затем строится объект – гнездо. То есть, программа принимает некоторые исходные данные, затем перерабатывает их в конечный результат.

– Программы поведения реагирования на некоторые события или ожидания предстоящего события для соответствующего реагирования. Например, после резкого звука происходит реакция к ожиданию события связанного с возможной опасностью.

Безусловно необходима определенная уверенность в том, что в результате исполнения программы первого типа цель будет достигнута, а в результате исполнения программы второго типа будет соответствующая реакция на состоявшееся событие. Реальная работа указанного типа программ указывает на необходимость существования информационного механизма, который позволит оценить корректность, результативность исполнения программы, ответственной за реализацию соответствующего поведения.

Проблема оценки корректности программ в области разработки программного обеспечения особенно остро встала тогда, когда требуемые практикой программные комплексы достигли уровня сложности, например, сравнимого со сложностью информационных механизмов мозга человека [1]. Для оценки корректности исполнения этих программ, комплексов программ, информационных систем в области ИТ возникло специальное направление – верификация программных продуктов [1]. В этом направлении в отношении программ первого типа сложился и практикуется следующий подход в оценке корректности их исполнения. Формулируют предикат – предусловие, который принимает значение истина, когда исходные данные и условия соответствуют тем, которые необходимы для корректного выполнения программы. Кроме того, формулируется предикат – постусловие, который принимает значение истина, если выполнение программы прошло корректно.

Этот подход, который соответствует предварительной оценке возможности исполнения программы поведения, направленного на достижение некоторой цели, легко усматривается по предшествующему, подготовительному поведению как перед поведением достижение некоторой цели, так и реагирования на некоторые события. Естественно, что как животные, так и люди в обыденной жизни не формулируют никаких предикатов. Предусловием становится целостная картина из предыдущего опыта, которая установилась перед реализацией поведения, направленного на достижение некоторой цели. Эта картина фиксируется предваряющим поведением, которое в результате закрепляется как ритуал.

Именно такое поведение наблюдал в эксперименте Б.Ф. Скиннер. Смысл эксперимента заключался в том, что голубь лишался пищи в течение некоторого времени или до тех пор, пока немного не терял в весе. Затем голубь помещался в клетку, в которую через определенные промежутки времени подавался корм. Как оказалось, именно пятнадцати секундный интервал обычно давал почти мгновенный эффект «суеверной» реакции. И если реакция устанавливалась, то она сохранялась, хотя и подкреплялась лишь изредка. Даже через шесть лет наблюдался у этой реакции эф-

фект, почти такой же, как и в эксперименте по ее установлению. [6]

В моменты времени, предшествовавшие подаче корма, были зафиксированы все возможные наборы паттернов поведения, характерные для данных экспериментальных условий. У каждого голубя фиксировался свой набор паттернов, который закреплялся как ритуальное или суеверное поведение. Это поведение становилось предусловием для исполнения пищевого поведения после подачи корма.

Пищевое поведение не является исключительным целевым поведением, перед реализацией которого может возникать ритуальное или суеверное поведение. Сходную картину формирования ритуального или «суеверного» поведения наблюдал Конрад Лоренц в совершенно иных обстоятельствах. [3, 4] В результате стресса возникшего в новой обстановке и условиях, которые предшествовали подъему по лестнице к месту ночлега гусыни, у нее сложился обязательный ритуал предшествующий подъему по лестнице. Когда стресс полностью прошел, ритуал скорее обозначался, чем исполнялся. Случилось так, что гусыня опять попала в стрессовую ситуацию. Ей во время не открыли дверь, надолго задержали доступ к подъему к месту ночлега. Когда дверь открыли, она не исполнив привычный ритуал, ринулась вверх по лестнице. На половине подъема она остановилась, вернулась обратно к двери, исполнила ритуал и стала спокойно подниматься.

Таким образом, информационный механизм, лежащий в основе образования структуры с ритуальным или суеверным поведением,ритуальное или суеверное поведение формируется как часть целостной, протяженной во времени структуры:

– Предусловие, поведение, характеризующее внешние условия для последующего исполнение программы достижения некоторой цели;

– Исполнение программы направленной на достижение некоторой цели;

– Постусловие, поведение по результатам исполнения целевой программы.

Такая триада программ становится той информационной структурой, которая позволяет снять неопределенность в выборе исполнения предстоящего поведения.

Развитие информационных технологий, с одной стороны позволяет снять неопределенность в выборе поведения у людей, а, с другой стороны, создает совершенно новые области деятельности и повседневность со своей специфической неопределенностью. Ритуальная часть триады позволяет снять неопределенность в выборе исполнения предстоящего поведения. Какие-либо новые формы проявления сложившегося в результате эволюции стабильного информационного механизма не изменяют его сути и в формирующемся информационном обществе.

Информационный механизм, лежащий в основе образования структуры с ритуальным или «суеверным» поведением, представляет собой вариант механизма формирования эволюционно-стабильной стратегии [4]. То есть, поведения сложившегося в результате естественного отбора (эволюции) наборов устойчивых паттернов (образцов) поведения. Такая стратегия является наилучшей в реализации поведения в определенных условиях, создает адаптивные преимущества для членов группы, популяции, вида.

Эволюционно стабильная стратегия целиком определяет интуитивное, невербальное взаимодействие с окружением. В обобщении результатов разных исследований был сделан вывод, что примерно 60-65% значимой для коммуникации с окружением информации происходит из невербального поведения [10].

Невербальное поведение является предметом исследования широкого спектра дисциплин, включая биологию, этологию, антропологию, социологию, коммуникации, а также социальную и экспериментальную психологию. Эффективность исследований зависит от объединения знания и опыта различных дисциплин и применения инновационных методов. Наиболее значительным барьером для применения инновационных методов, оказываются особенности инструментов и методы оценки и анализа подробных данных о поведении, которые либо чрезвычайно трудоемки, либо не доступны по цене. Мешает также отсутствие прямого обмена результатами между различными группами исследователей из-за междисциплинарных границ. Специалисты по коммуникациям и информатике достаточно редко сопоставляют свои методы и полученные данные с результатами биологов и психологов, которые в основном фокусируются на эмоциональных коммуникациях. Во многом это объясняется тем, что изучение невербального поведения, невербальных коммуникаций пока еще носит больше академический характер [12], чем прикладной. Широкое применение бесконтактных, ориентированных на естественное интуитивное поведение интерфейсов принципиально меняет ситуацию [9, 13, 14]. Исследование невербального поведения становится источником методов, способов и стратегий освоения интернета вещей, объединенной информационной и материальной реальностей.

**ЛИТЕРАТУРА**
**(REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)**

1. Карпов Ю. Г. MODEL CHECKING. Верификация параллельных и распределенных программных систем/ Юрий Глебович Карпов – СПб.: БХВ-Петербург, 2010 – 560 с.
*Karpov U. G. MODEL CHECKING. Verifikaciya parallelnyh i raspredelennyh programmnyh sistem/ Uriy Glebovich Karpov – SPb.: BHV-Peterburg, 2010 – 560 s.*

2. Космические суеверия: ритуалы космонавтов [Электронный ресурс]// Популярная механика - Режим доступа к жур.: http://www.popmech.ru/article/4764-kosmicheskie-sueveriya/
*Kosmicheskie sueveriya: ritualy kosmonavtov [Elektronnyy resurs]// Populyarnaya mehanika - Rezhim dostupa k zhur.: http://www.popmech.ru/article/4764-kosmicheskie-sueveriya/*

3. Лоренц К. Агрессия (так называемое "зло")/ Лоренц Конрад - М.: Изд.груп."Прогресс", "Универс", 1994. - 272 с.

*Lorenc K. Agressiya (tak nazyvaemoe "zlo")/ Lorenc Konrad - M.: Izd.grup."Progress", "Univers", 1994. - 272 s.*
4. Мак-Фарленд Д. Поведение животных: Психология, этология и эволюция / Мак-Фарленд Д. - М.: Мир - 1988 - 520с.
*Mak-Farlend D. Povedenie zhivotnyh: Psihologiya, etologiya i evoluciya / Mak-Farlend D. - M.: Mir - 1988 - 520s.*
5. Новиков П.П. Диспозиционное конструирование моделей поведение/ Новиков П.П. - Механизмы адаптивного поведения: Сборник научных трудов. - Л.: Наука - 1986 - 151с.
*Novikov P.P. Dispozicionnoe konstruirovanie modeley povedenie/ Novikov P.P. - Mehanizmy adaptivnogo povedeniya: Sbornik nauchnyh trudov. - L.: Nauka - 1986 - 151s.*
6. Скиннер Б. Оперантное поведение [Э-ресурс]/ Б.Скиннер - Режим доступа: http://blackdogs.ru/downloads/downloads-2/files/63.pdf
*Skinner B. Operantnoe povedenie [E-resurs]/ B.Skinner - Rezhim dostupa: http://blackdogs.ru/downloads/downloads-2/files/63.pdf*
7. Черняк Л. Интернет вещей: новые вызовы и новые технологии [Э-ресурс] / Черняк Леонид - «Открытые системы», № 04, 2013 - Режим доступа: http://www.osp.ru/os/2013/04/13035551/
*Chernyak L. Internet veschey: novye vyzovy i novye tehnologii [E-resurs]/Chernyak Leonid - «Otkrytye sistemy», № 04, 2013 - Rezhim dostupa: http://www.osp.ru/os/2013/04/13035551/*
8. Blaisdell Aaron P. Causal Reasoning in Rats / Blaisdell Aaron P., Kosuke Sawa, Leising Kenneth J., Waldmann Michael R. - SCIENCE - 2006 - VOL 311 - p. 1020 - 1022
9. Kinect for Windows [Э-ресурс]/ Kinect for Windows - Режим доступа: http://www.microsoft.com/en-us/kinectforwindows/
10. Krämer N.C. Nonverbal Communication [Э-ресурс] / Nicole C. Krämer - Human Behavior in Military Contexts, P. 150 - 188, Режим доступа: http://books.nap.edu/catalog/12023.html
11. Lawson L. The Secret to Success with the Internet of Things [Э-ресурс] / Lawson Loraine - Режим доступа: http://www. it-businessedge.com/blogs/integration/the-secret-to-success-with-the-internet-of-things.html
12. Noldus [Э-ресурс]/ Noldus - Режим доступа: http://www.noldus.com/human-behavior-research
13. Pagán B. New Design Practices for Touch-free Interactions [Электронный ресурс]/ Pagán Brian - UX Magazine, No. 824 May 7, 2012 - Режим доступа: http://uxmag.com/print/32059
14. Perceptual Technologies from Intel [Э-ресурс]/ Perceptual Technologies from Intel - Режим доступа: http://www.intel.com/content/www/us/en/architecture-and-technology/perceptual-depth-technologies.html
15. Vyse S.A. Believing in Magic: The Psychology of Superstition/ S.A. Vyse - Oxford University Press, USA, 1997. - 272 p.

**Krylov V.S. Superstition in the world "internet of things ". Interdisciplinary approach.**

**Abstract**. Natural and intuitive interfaces, human-computer interaction allow communication with the world, " Internet of Things " is almost the equivalent of communication in the material world. Therefore in the development of this world will be involved intuitive mechanisms generate adaptive behavior to the environment, which have emerged as a result of evolution and of individual experience. Superstition is one of the mechanisms of adaptation, it is a complete information structure. The ritual of this structure allows us to remove the uncertainty in the choice of the upcoming execution behavior. The widespread use of natural intuitive interface fundamentally changes the situation of interdisciplinary research conduct. From a purely academic, they become a source of methods, techniques and strategies for the development of the world " Internet of Things ".

***Keywords:*** *internet of things, superstition, intuitive human-computer interaction*

***Кримова Н.О.*** [1]

## Психогігієнічні аспекти взаємодії людини і комп'ютера

[1] *Кримова Наталія Олексіївна, старший викладач*
*Одеський національний політехнічний університет, м. Одеса, Україна*

**Анотація.** Стаття присвячена аналізу досліджень щодо наслідків впливу взаємодії в системі "людина – комп'ютер". Також розкрито основні психогігієнічні аспекти при взаємодії людини з комп'ютером. Розкрито, що важливим аспектом взаємодії людини в системі "людина – комп'ютер" виступають психогігієнічні вимоги, в яких умовно можна виділити три рівні: перший, пов'язаний з нормативними вимогами психогігієнічного характеру до технічних характеристик комп'ютера, другий включає вимоги до ілюстративно-інформаційного забезпечення, а третій – рівень межі тривалості роботи. Виявлено, що на теперішній час є відносно чіткі вимоги як до технічних характеристик інформаційних засобів, так і до умов їх використання. В той же час показано, що надмірна свобода в користуванні комп'ютерною технікою негативно відображається як на фізичному, так і психологічному стані людини. Доведено, що серед провідних причин психогігієнічних порушень виступає тривалість роботи за комп'ютером. Серед наслідків, що зазнає особистість, виступають, окрім погіршення зору, порушення опірне-рухового апарату, зниження вольових та емоційних характеристик, збудженість, неврівноваженість та інше. Встановлено, що чинники впливу комп'ютерних технологій на психіку особистості, умовно можуть бути розподілені на зовнішні й внутрішні. До внутрішніх чинників можна віднести ті, що безпосередньо пов'язані з особистістю людини, її пізнавальними, мотиваційними, інтелектуальними, емоційними особливостями, змістовою основою інформації та тривалістю діяльності. Зовнішні чинники, в основному, пов'язані з організаційними умовами діяльності, техніко-психогігієнічними вимогами до комп'ютера.

***Ключові слова:*** *психогігієнічні аспекти, емоційна сфера, психоемоційні стани, комп'ютерна діяльність, студенти.*

Сучасний етап суспільства характеризується інтенсивним впровадженням інформаційно-комп'ютерних технологій у всі сфери життя. Розвиток інформаційного простору відкриває нові можливості кожній людині реалізувати свій особистісний потенціал, однак, виникають проблеми, що мають як загальний, так і специфічний характер щодо взаємодії людини і комп'ютера.

Як свідчать дослідження, робота за комп'ютером поряд з позитивними має і негативні наслідки. Так, наприклад, тривала робота за комп'ютером характе-

ризується монотонією, психоемоційною напругою, втомою, втратою інтересу та інше [4].

Вплив комп'ютерної техніки на людину має комплексний характер, це негативна дія персонального комп'ютера як на середовище робочої зони, так і на організм користувача. А результати медичних досліджень свідчать про те, що розлади здоров'я у активних користувачів, пов'язані в першу чергу з систематичними порушеннями правил і вимог психогігієни при роботі з комп'ютером [2].

Важливість дотримуватись психогігієнічних вимог підтверджувана даними Центру електромагнітної безпеки [12] відносно того, що випромінювання монітора вже за одну годину діє негативним чином на організм користувача: виникає заперечлива емоційна реакція, пригнічення гормонального стану. Вплив електромагнітних випромінювань з боку комп'ютерного комплексу, за даними [11], сприяє погіршенню різних ділянок головного мозку, порушенню обмінних процесів тощо, погіршенню процесів запам'ятовування.

Фахівцями доведено [10], що імунна, нервова, ендокринна, серцево-судинна, гормональна системи особистості є дуже чутливими до дії електромагнітних полів під час роботи за комп'ютером.

В інших дослідженнях [2] відмічаються наслідки тривалої роботи за комп'ютером, а саме: поява головної болі, алергічних захворювань. Так, було доведено, що при працюючому моніторі в атмосферу виділяється трифенілфосфат, який попадає в організм і сприяє появі алергії у користувачів. А навантаження на серце у користувача комп'ютера впродовж шести годин безперервної роботи з комп'ютером зростає в 3,5-4 рази.

Аналіз робіт [15] показує, що у юнаків - користувачів персональних комп'ютерів, прослідкується навіть виражене напруження функціювання серцево-судинної та дихальної систем, що є вегетативним проявом реакцій тривоги. Крім того, знижується неспецифічний опір організму, його загальний біоенергетичний потенціал. Як наслідок, комп'ютер можна розглядати як додатковий екоксикант, який діє на організм хронічно у дозах нижче, або на рівні допустимих значень по кожному фактору, однак шкідливий ефект від яких накопичується.

Важливим аспектом проблеми впливу комп'ютерної діяльності на здоров'я користувачів є недостатність їх рухової активності. У цьому стані з'являються порушення осанки, знижується працездатність, спостерігаються функціональні розлади психічного здоров'я. Нерідко виникають порушення опорно-рухового апарату, що пов'язані з ураженням хребта та променевозап'ястного суглобу [3]. Останнє фахівці пояснюють тим, що різниця навантаження на організм людини при роботі за комп'ютером від читання або користування клавіатурою полягає в тому, що положення тіла за монітором, клавіатурою є фіксованим, що не відповідає ергономічним вимогам. Крім того, внаслідок нерухомої сидячої пози користувача, можуть виникнути проблеми з нормальним функціонуванням шлунково-кишкового тракту та інше. Щодо характерних захворювань геймерів та програмістів, то до них відносяться: хвороби вен і суглобів кінцівок, спазм трапецієвидних м'язів, комп'ютерний зоровий синдром.

Така ситуація, як бачимо, при не дотриманості психогігієнічних вимог користувачами інформаційних технологій, виступає одним з чинників негативного впливу комп'ютерної діяльності на організм людини – напруження зорового аналізатору, що призводить до його виснаженості [6]. У деяких користувачів комп'ютера це виникає вже через дві години, а у більшості – через чотири, і практично у всіх – через шість годин [5]. Згідно інших досліджень максимальне порушення цієї системи у дорослих людей наступає вже після чотирьох годин роботи [6]. Крім того, внаслідок комп'ютерного зорового синдрому виникають побічні моменти, що пов'язані з головним болем, запамороченням, втомою, зниженням уваги та інше.

Результати досліджень вказують [3] на те, що в процесі роботи за комп'ютером, з'являється значна напруга одночасно декількох властивостей уваги: інтенсивності і зосередженості концентрованої уваги, її стійкості, швидкості перемикання, широти розподілу. А саме, вже через 13 хвилин від початку роботи на комп'ютері починають проявлятися занепокоєння, неуважність, втома, а після 20 хвилин роботи у 25% користувачів були зафіксовані неприємні явища як з боку центральної нервової системи, так і з боку зорового апарату.

Іншими фахівцями [1] наводяться дані про те, що навіть незначна робота за дисплеєм супроводжується підвищенням діастолічного та зниженням пульсового тиску. Головною причиною фізіолого-біохімічних змін в організмі підлітків при роботі з комп'ютером дослідники називають втому, яка в свою чергу, є наслідком розумової діяльності зі значним зоровим напруженням.

Також констатується, що у користувачів зі стажем за персональним комп'ютером наявні ознаки розвитку гіпертонії. В цьому аспекті, спеціалісти, спираючись на результати досліджень [8], підкреслюють, що збільшення навчального навантаження з використанням комп'ютерних технологій приводить до напруження функціональних резервів і зниження адаптаційного потенціалу порівняно з традиційною системою організації навчання. Надмірне використання інформаційних комп'ютерних технологій негативно впливає на фізіологічні та психічні процеси індивіда, а саме, сучасні дослідження вказують на втрату основних функцій пам'яті [2].

В той же час є і такі дослідження [14], в яких зафіксовані протилежні дані, що свідчать про позитивні зміни, що відбуваються внаслідок комп'ютерної діяльності на психофізіологічний розвиток учнів, а саме: підвищується увага, покращується пам'ять, розвиваються логічне і абстрактне мислення, збільшується розумова працездатність, за умови дотримування психогігієнічних вимог.

Є ще важливий аспект у взаємодії людини з комп'ютером, який пов'язаний зі змістом інформації, тобто, необхідно усвідомлювати небезпеку впливу інформації, яка надається через комп'ютер [13]. В даному випадку мається на увазі, що завищений об'єм споживання екранних образів, завантажування підсві-

домості інформацією з екрану і від візуальних витворів, неетичні характеристики інформації, створювання штучної художньої реальності, впливає на людину непередбаченим чином. Перевантаження інформаційним продуктом з комп'ютеру веде до нездатності аналізувати, диференціювати інформацію, до зниження розумової активності та швидкості психоемоційних реакцій.

Також слід враховувати і такі чинники, що впливають на нервову систему користувача, а саме: миготіння реклами, мерехтіння екрану, збої мережі Інтернет і окремих комп'ютерних програм, різке зменшення швидкодії, "зависання" комп'ютера, блокування певних програм, поштової скриньки, втрата не збереженої інформації, дія на операційну систему і програмне забезпечення різних шкідливих програм, "вірусів" та інше.

Окремо треба звернути увагу на те, як впливають на психічний стан людини, так званий "двадцять п'ятий кадр", за допомогою якого реалізуються деякі віруси, наприклад, "666" і "25th. Century Fox". Це виглядає як звичайне вікно, що формує почуття втягування в екран, відірватися від зображення ніби неможливо, 25-им кадром видається кольорова комбінація, кожні 25-30 секунд картинка змінюється, яка майже занурює людину в гіпнотичний транс, симптомами якого є зміна ритму серцевої діяльності, артеріального тиску Сприймаючи інформацію на несвідомому рівні у індивіда при взаємодії з комп'ютером погіршується продуктивність праці, настрій [7].

В інших дослідженнях вказується на велику гіпнотичну силу, яка виникає внаслідок ототожнювання глядача і персонажу. Протистояння шкідливому впливу екранних образів можливе за допомогою правил, які на думку А.М. Орлова [9], характеризуються тим, що необхідно дистанціювати себе від візуальної ситуації (прийняття умовності, недовіри, критицизму); уникати чуттєвості і зараженості емоцій, зберігати позицію доброзичної безпристрасності або емоційного нейтралітету; сприймати «одним оком»; короткочасно припиняти інформаційний потік та інше.

В своїй навчальній діяльності студенти інтенсивно використовують інформаційно-комп'ютерні технології, тому треба враховувати умови їх взаємодії з технікою. При роботі за комп'ютером можна виділити декілька груп чинників, що впливають та емоційну сферу студентів (див. табл. 1.).

Вплив персонального комп'ютера на користувачів має інтегральний, комбінований характер, оскільки одночасно залучаються і фізіологічні, і психологічні ресурси. Тому, важливим аспектом взаємодії людини в системі "людина – комп'ютер" виступають психогігієнічні вимоги, в яких умовно можна виділити три рівні: перший, пов'язаний з нормативними вимогами психогігієнічного характеру до технічних характеристик комп'ютера, другий включає вимоги до ілюстративно-інформаційного забезпечення, а третій – рівень межі тривалості роботи.

Узагальнюючи результати виконаного дослідження психогігієнічних аспектів взаємодії людини з комп'ютером, можна відмітити, що на теперішній час встановлені відносно чіткі вимоги як до технічних характеристик інформаційних засобів, так і до умов їх використання. В той же час показано, що надмірна свобода в користуванні комп'ютерною технікою негативно відображається як на фізичному, так і психологічному стані людини.

Таблиця 1.

**Чинники впливу комп'ютерної діяльності та її наслідки, що відображаються на емоційній сфері студентів**

| Зовнішні чинники | | Наслідки |
|---|---|---|
| Техногенні чинники | Електростатичні поля; випромінювання; іонізація; тепловиділення; шум; підвищена яскравість зображення | Порушення з боку серцево-судинної системи, нейроциркуляторна дистонія: лабільність артеріального тиску і пульсу, схильність до гіпотонії, болі в ділянці серця та ін.; дисонанс відчуттів кольору зорових аналізаторів центральної нервової системи; розлади вегетативних функцій; дратівливість, слабкість, послаблення пам'яті, швидка стомлюваність, порушення сну |
| Мікрокліматичні умови | Освітленість (надмірна або недостатня); неправильне провітрювання приміщення; пил | Напруження зору; спазм голосових зв'язок, виникнення хронічного бронхіту, захворювання верхніх дихальних шляхів; розлади центральної нервової системи; головні болі; алергічні реакції |
| Технічні збої | Затримка відповіді, втрата інформації; збої, неможливість виконання певної команди ПК; відключення Інтернет | Роздратованість; злість; агресивність; розчарування; депресивність; гнів; байдужість; емоційне напруження; коливання настрою; втрата зацікавленості; зниження мотивації |
| Зміст інформаційного потоку з комп'ютера | Надлишок інформації; завантажування підсвідомості інформацією з екрану; віруси | Нездатність диференціювати, аналізувати інформацію; зниження розумової активності, швидкості психоемоційних реакцій; гіпнотичний транс; зміна ритму серцевої діяльності, артеріального тиску; порушення сну; погіршення настрою; головні болі |
| Тривалість часу | Надмірно тривала та інтенсивна робота за ПК (без регулярних перерв на відпочинок) | Зниження гостроти зору; комп'ютерний зоровий синдром; захворювання опорно-рухового апарату; остехондроз; сколіоз; хронічне захворювання кистей рук; виразкова хвороба; гастрит; головні болі; ішемічна хвороба серця; втома; монотонія; емоційна лабільність; комп'ютерна залежність |

Доведено, що серед провідних причин психогігієнічних порушень виступає тривалість роботи за комп'ютером. Серед наслідків, що зазнає особистість, виступають, окрім погіршення зору, порушення опірне-рухового апарату, зниження вольових та емоційних характеристик. Останнє найбільш суттєво представлено в емоційній збудженості, напруженості, неврівноваженості та інше.

**ЛІТЕРАТУРА**
**(REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)**

1. Гельтищева Е.А. Режим работы за дисплеем / Е.А. Гельтищева, Г.Н. Селихова // Информатика и образование. – 1987. – № 1. – С. 82-84.

*Geltishcheva E.A. Rezhim raboty za displeem / E.A. Geltishcheva, G.N. Selihova // Informatika i obrazovanie. – 1987. – № 1. – S. 82-84. [Mode of operation for the display]*

2. Гигиена учебного труда студентов: Учебное пособие / Е.Д. Грязева, О.Ю. Кузнецов, Г.С. Петрова; под ред. В.П. Подвойского. – Тула: Изд-во ТулГУ, 2012. – 164 с.
*Gigiena uchebnogo truda studentov: Uchebnoe posobie / E.D. Gryazeva, O.U. Kuznetsov, G.S. Petrova; pod red. V.P. Podvoyskogo. – Tula: Izd-vo TulGU, 2012. – 164 p. [Hygiene academic work of students]*
3. Глушкова Е.К. Гигиенические требования применения компьютеров в учебном процессе средней общеобразовательной школы / Е.К. Глушкова, Н.К. Барсукова, В.И. Белявская // Гигиена и санитария. – 1988. – №6. – С.19-22.
*Glushkova E.K. Gigienicheskie trebovaniya primeneniya komp'juterov v uchebnom protsesse obshcheobrazovatelnoy shkoly / E.K. Glushkova, N. K. Barsukova, V.I. Belyavskaya // Gigiena i sanitariya. – 1988. – №6. – S.19-22.*
4. Горячкина Т.Г. К оценке функционального состояния человека-оператора / Т.Г. Горячкина, В.И. Евдокимов, П.М. Шалимов // Медицина труда и промышленная экология. – 2006. – № 8. – С. 35-38.
*Goryachkina T.G. K otsenke funktsional'nogo sostoyaniya cheloveka-operatora / T.G. Goryachkina, V.I. Evdokimov, P.M. Shalimov // Meditsina truda I promyshlennaya ekologiya. – 2006. – № 8. – S. 35-38. [By the assessment of the functional state of the human operator]*
5. Днепров А.Г. Защита детей от компьютерных опасностей / А.Г. Днепров. – СПб.: Питер, 2008. – 192 с.
*Dneprov A.G. Zashchita ot komp'juternych opasnosteij / A.G. Dneprov. – SPb.: Piter, 2008. – 192 s. [Protecting children from the dangers of computer]*
6. Изотова Т.А. Дисплей и здоровье / Т.А. Изотова // Новые исследования в психологии и возрастной физиологии. – 1989. – № 1. – С. 82-84.
*Izotova T.A. Displeij i zdorov'e / T.A. Izotova // Novye issledovaniya v psixologii i vozrastnoy fiziologii. – 1989. – № 1. – S. 82-84. [Display and health]*
7. Крысько В. Г. Секреты психологической войны (цели, задачи, методы, формы, опыт). – Минск: Харвест. – 1999. – 448 с.
*Krys'ko V.G. Secrety psichologicheskoij woijny (tseli, zadachi, metody, opyt). – Minsk: Harvest. – 1999. – 448 s. [Secrets of psychological warfare (goals, objectives, methods, forms, practices)]*
8. Кучма В.Р. Гигиена детей и подростков / В.Р. Кучма – М.: ГЭОТАР-Медиа, 2010. - 480 с.
*Kuchma V.R. Gigiena deteij i podrostkov / V.R. Kuchma – M: GEOTAR-Media, 2010. – 480 s. [Care of children and adolescents]*
9. Орлов А.М. Экология виртуальной реальности / А.М. Орлов. – М.: Леруша, 1997. – 32 с.
*Orlov A.M. Ecologiya virtual'noij real'nosti / AM. Orlov. – Moscow: Lerusha, 1997. – 32 s. [Ecology of virtual reality]*
10. Персональный компьютер - физические факторы, воздействие на пользователя / Ю.Г. Григорьев, М.В. Жильцов, О.А.Григорьев и др. // Кремлевская медицина. Клин. вестн. – 2001. – №4. – С. 35-39.
*Personalnyij komp'juter – fizicheskie factory, vozdeijstvie na pol'zovatelya / J.G. Grigoriev, M.V. Zhiltsov, O.G. Grigoriev // Kremltvskaya meditsina. Klin. vestn. – 2001. – №4. – S. 35-39.*
11. Пивоваров Ю.П. Влияние электромагнитного изучения компьютера на здоровье, профилактика его внешнего воздействия / Ю.П. Пивоваров, И.Е. Чернозубов // Мед. помощь. – 2002. – №5. – С. 43-46.
*Pivovarov Y.P. Vliyanie elektromagnitnogo izucheniya komp'jutera na zdorov'e, profilaktika ego vneshego vozdeijstviya / Y.P. Pivovarov, I.E. Chernozubov // Med. pomoshch' – 2002. – №5. – S. 43-46. [Study the effects of electromagnetic computer on health, prevention of its external action]*
12. Трубчанінова Н.С., Трубчанінов Ф.М. Комп'ютер та мобільний телефон: благо цивілізації чи небезпека для життєдіяльності людини? / Н.С. Трубчанінова, Ф.М. Трубчанінов // Е&Н. – С. 43-44.
*Trubchaninov N.S., Trubchaninov F.M. Komp'juter ta mobil'nyij telefon: blago tsivilizatsii chi nebezpeka dlya zhitediyalnosti ljudunu? / N.S. Trubchaninov, F.M. Trubchaninov // E&N. - S. 43-44. [Computer and mobile phone: the good of civilization or danger for human life?]*
13. Хилько Н.Ф. Роль аудиовизуальной культуры в творческом самоосуществлении личности: монография / Н.Ф. Хилько. – М. - Омск: СФ РИК. – 2001. – 446 с.
*Khil'ko N.F. Rol' audiovizual'noij kul'tury v tvorcheskom samooshchustvlenii lichnosti: monohrafiya / N.F. Khil'ko. – M. – Omsk: SF RIK. – 2001. – 446 s. [The role of culture in audyovyzualnoy tvorcheskom samoosuschestvlenyy personality]*
14. Шуленина Н.С. Морфофункциональное и психофизиологическое состояние учащихся при углубленном использовании компьютерных технологий в учебном процессе: дис. канд. биол. наук 03.00.13. / Н.С. Шуленина. – Новосибирск, 2002. – 165 с.
*Shulenina N.S. Morfofunktsional'noe I psihofiziologicheskoe sostoyanie uchashchihsya pri uglublennom ispol'zovanii komp'juternuh tehnologiij v uchebnom protsesse: dis. kand. biol. nauk 03.00.13 / N.S. Shulenina. – Novosibirsk, 2002. – 165 s. [Morpho-functional and psycho-physiological state of students in-depth use of computer technology in the educational process]*
15. Экономова Т.П. Некоторые особенности сердечнососудистой системы у школьников - пользователей персонального компьютера / Т.П. Экономова // Бюллетень СГМУ. – 2004. – №2. – С. 223-225.
*Ekonomova T.P. Nekotorye osobennosti serdechnososudistoy sistemy u shkol'nikov – polzovateleij personal'nogo komp'jutera / T.P. Ekonomova // Bulleten' SGMU. – 2004. – №2. – S. 223-225. [Some features of the cardiovascular system at the school - PC users]*

**Krymova N. Psychohygienic aspects of interaction human-computer**

**Abstract**. This article analyzes research on the effects of the interaction in the system "man – the computer". Also disclosed psychohygienic basic aspects of human-computer interaction. Reveals that an important aspect of human interaction in the system «man – the computer» act psychohygienic requirements, which can be roughly divided into three levels: the first related to the regulatory requirements to psychogigienic nature of your computer, the second - the requirements for illustrative and information security, and the third level includes limits the duration of the work. It was found that at present are relatively clear requirements as to the technical characteristics of information and the terms of use. At the same time, it is shown that excessive freedom to use computers as a negative impact on the physical and psychological state of the person. It is shown that among the leading causes of disturbances acting psychohygienic lifetime of the computer. Among the effects that a person experiences, act, except blurred vision, impaired resisting the locomotive and another, lower volitional and emotional characteristics, excitement, imbalance, and more. Found that the influence factors of computer technology on the psyche of the individual, can be conditionally divided into external and internal. The internal factors include those that are directly related to the individual person's cognitive, motivational, intellectual, emotional features, content based information and duration of activity. External factors, mostly related to organizational conditions, technical requirements psychohygienic computer.

***Keywords:*** *psychohygienic aspects, emotional sphere, psycho-emotional states, computer activities, students.*

**Крымова Н.А. Психогигиенические аспекты взаимодействия человека и компьютера**
**Аннотация**. Статья посвящена анализу исследований о последствиях влияния взаимодействия в системе "человек – компьютер". Также раскрыты основные психогигиенические аспекты при взаимодействии человека с компьютером. Раскрыто, что важным аспектом взаимодействия человека в системе "человек – компьютер" выступают психогигиенические требования, в которых условно можно выделить три уровня: первый, связанный с нормативными требованиями психогигиенического характера к техническим характеристикам компьютера, второй включает требования к иллюстративно информационному обеспечению, а третий уровень - длительность работы. Выявлено, что в настоящее время есть относительно четкие требования, как к техническим характеристикам информационных средств, так и к условиям их использования. В то же время показано, что чрезмерная свобода в использовании компьютерной техники негативно отражается как на физическом, так и на психологическом состоянии человека. Доказано, что среди основных причин психогигиенических нарушений выступает продолжительность работы за компьютером. К последствиям, которые испытывает пользователь, относятся: ухудшение зрения, нарушение опорно-двигательного аппарата, снижение волевых и эмоциональных характеристик, возбудимость, неуравновешенность и прочее. Установлено, что факторы влияния компьютерных технологий на психику личности, условно могут быть разделены на внешние и внутренние. К внутренним факторам можно отнести те, которые непосредственно связаны с личностью человека, его познавательными, мотивационными, интеллектуальными, эмоциональными особенностями, содержательной основой информации и продолжительностью деятельности. Внешние факторы, в основном, связаны с организационными условиями деятельности, технико-психогигиеническими требованиями к компьютеру.

***Ключевые слова:*** *психогигиенические аспекты, эмоциональная сфера, психоэмоциональные состояния, компьютерная деятельность, студенты.*

***Литвиненко Е.А.***[1]

## Структурные особенности процесса восприятия литературных текстов и их связь с личностными характеристиками читателя

[1] *Литвиненко Елена Александровна, аспирант факультета психологии*
*Киевский национальный университет им. Т. Шевченко, г. Киев, Украина*

**Аннотация**. Создание образа текста – это комплексный многомерный процесс перцептивной и когнитивной обработки читателем содержания текстуальной информации. Когда на перцептивном уровне происходит первичное восприятие текста, его общее отражение в сознании реципиента, когнитивный уровень отвечает за понимание смысла прочитанного, сопоставление его с предыдущим опытом читателя. Эти два уровня являются фундаментом для построения целостного образа литературного текста. Именно поэтому, исследовать особенности взаимодействия читателя с книгой невозможно без равнозначного учета особенностей протекания процессов восприятия и понимания. Однако, психический процесс восприятия литературных текстов является первичным по отношению к пониманию. Таким образом, изучение особенностей и механизмов восприятия текстов дает возможность исследовать общую модель интертекстуальный активности читателей. В статье представлены результаты исследования психологических механизмов восприятия литературных текстов, особенности трехкомпонентной структуры этого процесса и его детерминированность индивидуально-психологическими особенностями читателя. Описывается путь постановки и проверки гипотезы о том, что качество восприятия и понимания литературных текстов зависит не только от формальных содержательных характеристик объекта, но и от личностных характеристик субъекта. То есть, отражаясь в психической реальности читателя, текст как бы преломляется через призму его личностных свойств и особенностей.

***Ключевые слова****: компоненты восприятия, понимание текста, интертекстуальное взаимодействие, образ текста, структура восприятия*

При работе с литературным текстом, как и с другими предметами культуры, исследователь имеет дело с материальным объектом, пригодным для чувственного постижения. Текст не исчезает и не меняется при каждом новом обращении к нему. Понимание, наоборот, – процесс, связанный с множеством различных внешних факторов и личностных особенностей субъекта. Поэтому он сложно фиксируется, каждый раз претерпевает изменения. Изучая особенности понимания текстовой информации, исследователь сталкивается, с одной стороны, с невозможностью непосредственного охвата и нечеткостью рамок явления, а с другой – с вариативностью проявлений в различных ситуациях. Все это значительно усложняет исследование восприятия и понимания, порождает разнонаправленные концепции и гипотезы.

Термин «понимание» тесно связан с такими понятиями, как содержание, значение. Они, в свою очередь, имеют в виду определенное отношение к личности, субъекту деятельности. Поэтому понимание разнообразное в своих проявлениях и всегда связано с целями и задачами действующего субъекта. Понимание явления заключается в создании теории, объяснительного принципа, который бы позволил исследователям совместно двигаться в разработке проекта или проблемы. Результатом понимания естественного языка оказывается способность реагировать соответствующим образом, как в плане действия, так и в вербальном плане. В данном контексте могут быть представлены различные проявления понимания с точки зрения результатов перцептивного процесса. Если же говорить о структуре самого процесса, то исследование этого вопроса связаны с субъектом понимания. Изучаются соотношения знаний субъекта и их структурная организация, необходимая для понимания текста и дискурса, строятся представления о том, что

происходит в сознании в результате процесса понимания. Например, Л. Романовская выдвинула предположение о том, что поверхностная структура понимаемого текста трансформируется в глубинную репрезентацию, состоящую из простых утвердительных предложений [9]. Несколько иной концепции понимания придерживается А. Брудный, который рассматривает понимание с точки зрения функций, которые оно может выполнять. Автор выделяет три функции понимания: когнитивную, регуляторную и идеологическую [1]. Когнитивная функция заключается в организации разрозненных знаний в систему. Регуляторная – в прогнозировании последствий собственных действий, на основе опыта общения с людьми, знание норм и правил поведения. Идеологическая – в порождении убеждений, связанных с политической жизнью общества [1].

Следует отметить, что в большинстве исследований понимание текста изучается с учетом одной из его составляющих – когнитивной или коммуникативной. В связи с этим, можно выделить два основных подхода к проблеме понимания текста – когнитивный и коммуникативный. Для когнитивного подхода характерно толкование понимания текста как процесса обнаружения или построения его внутренней смысловой структуры, что приводит в свою очередь, к изъятию основной мысли (концепта) исходного сообщения. Этот подход базируется на идеях М. Жинкина, А. Лурия и А. Брудного, которые рассматривали понимание произведения, как процесс активной переработки материала путем его сворачивания, компрессии, переводом текстовой информации на внутреннюю речь читателя. По мнению Жинкина, в процессе понимания текста, читатель не запечатлевает в памяти определенный развернутый контекст, а сжимает сообщения, воспринимающиеся в качестве смысловой темы, которая представляет собой своеобразный внутренний код (модель, схему), эквивалентный, с одной стороны, смысловому содержанию исходного произведения, с другой – речи, которая воспроизводится. В результате, в сознании читателя создается определенный «смысловой скелет», который, при необходимости, можно развернуть в полное сообщение [5]. В свою очередь, А. Лурия, характеризуя понимание, как процесс отбора и сокращения, отмечал, что преобразуя материал текста, читатель всегда выделяет наиболее существенное, устанавливая при этом определенную иерархию смыслов и выбрасывая несущественные, второстепенные элементы. Поэтому, процесс понимания текста – это всегда процесс активной переработки материала, что приводит к образованию сокращенной субъективной схемы объективного сообщения [8]. А. Брудный различает в процессе понимания три магистральные линии: а) переход от одного осмысленного элемента сообщения в другое, идущее непосредственно за ним, б) изменение структуры содержания в сознании читателя, как результат перемещения его мыслительного центра, в) параллельное создание в сознании индивида картины общего смысла текста [1].

С другой стороны понимание может быть представлено, как включение новых знаний в прошлый опыт субъекта [виноград]. При этом, основной акцент в исследовании когнитивных аспектов понимания делается на установлении соотношения между структурой объекта понимания – чаще текста – и теми знаниями, которые используются субъектом для получения представлений об объекте и определяют характер его интерпретации. Данная концепция, представителем которой, в частности, является Т. ван Дейк, включает вопросы, связанные с анализом организации структур знаний субъекта, в соотношении с событиями текста, называемыми макроструктурами [14]. По мнению других сторонников такой идеи, именно характер организации структур знаний и умение оперировать с ними определяют эффективность восприятия и понимания текста.

В контексте этого же подхода были созданы также широко известные работы Дж. Бренсфорда и его соавторов, которые считали, что для понимания необходимо не только наличие знаний, но и их актуализация в процессе понимания [2]. Эти исследования показали, что предварительная информация, которая позволяет эффективно схематически организовать материал уже при восприятии текста, значительно улучшала успешность понимания и связанного с ним воспроизведения. Однако, вопрос о том, как протекает процесс актуализации, а также о том, почему в отношении одного и того же материала у разных субъектов актуализируются различные структуры знаний остается открытым [4].

Что касается проблемы исследования особенностей восприятия и понимания текстов, то естественным представляется исследование знаний, используемых субъектом при понимании текстовой информации – влияние самого субъекта на процесс восприятия. С другой стороны, понимание - всегда диалог с автором, опосредованный материальным носителем – текстом. При этом, можно говорить о возможном влиянии самого литературного текста (как реализованной способности автора выразить желаемый смысл) на понимание.

Каждый литературный текст наделен своеобразием и требует различных усилий для проникновения в смысл того, что собирался донести автор. Поэтому актуальными являются исследования самих текстов и различных текстовых характеристик в связи с проблемой понимания содержания. Результатом психического процесса понимания является построение ситуативной [14], или ментальной [13], модели понимаемого объекта. Такая модель строится как на основе информации, поступающей из окружающего мира, так и на основе некоторых предварительных знаний об объекте, а также другой внутренней когнитивной информации: убеждений, установок, мотивов, целей и задач, связанных с обработкой этой информации. Способом построения ментальной модели объекта является конструирование рабочих гипотез относительно значения фрагмента в структуре текста, то есть стратегия. Т. ван Дейк и В. Кинч в своей модели выделяют три основных разновидности стратегий: предложенческо-позиционные, макропредложенческо-позиционные и стратегии локальной когерентности (связности). Их можно представить в виде этапов понимания, хотя сами авторы считают основным принципом своей модели комплексность, как переход от

слов и предложений в вышестоящие структуры текста с постоянной обратной связью между более и менее сложными единицами [14]. На основе значений слов и синтаксических структур предложений выстраиваются предложения и схемы предложений, обеспечивающих быстрый анализ поверхностных структур и выстраивание первичной семантической конструкции. Выстраивание с помощью стратегий локальной связности значимых связей между предложениями текста и организация (с использованием макростратегий) макропредложений и их уровней, образующих макроструктуру текста (суть, основную тему ) предназначенную для непосредственного восприятия читателем. Действие же стратегий организуется управляющей системой, которая контролирует обработку в кратковременной памяти, концентрируя необходимое эпизодическое и общее семантическое знание. Она согласует использование стратегий, создающих семантическое представление и цели понимания. Таким образом, на одном полюсе схемы понимания находится текст, а на другом – управляющая система, которая определяет значение материала, с точки зрения целей и задач деятельности, в которую включен понимающий субъект.

Как отмечают П. Линдсей и Д. Норман, структура информации, воспринимается не всегда в соответствии с подструктурами прошлого опыта читателя. Поэтому необходимо переструктурирование, которое, кроме всего прочего, включает создание объективного взгляда на материал, воспринимаемый читателем [7]. Таким образом, переструктурирование текстовой информации позволяет понять текст в целом, выявить его основное содержание. Обеспечивается переструктурирование текста всеми вышеперечисленными когнитивными операциями, а также «синтетическим взвешиванием » элементов текста. Последнее предполагает выделение семантически значимой информации, отбрасывание несущественного и акцентирование внимания в тексте на главном. Здесь необходимо обратиться к характеристике некоторых аспектов текста вообще и литературного текста в частности. Следовательно, одним из наиболее существенных признаков литературного текста является связность и целостность. Это те характеристики, без которых текст вообще не существует, особенно это касается первого признака. Связность обеспечивается совокупностью факторов, логикой изложения, специфической организацией языковых средств, коммуникативной направленностью сообщения композиционной структурой.

Целостность, в свою очередь, обеспечивается основным концептом, общим смыслом текста, в соответствии с которым, каждый элемент произведения приобретает своего законченного содержания [4]. Целостность текста укоренена в единстве коммуникативной интенции того, кто его производит, и в иерархии планов (программ) речевого высказывания. Цельным является тот текст, который при переходе от одного последовательного уровня к другому, более глубокому, каждый раз сохраняет смысловую тождество, избавляясь лишь маргинальных элементов [9]. С целостностью текста тесно связана следующая его характеристика – завершенность, которая, по мнению Бахтина, определяется следующими факторами: предметно-смысловым исчерпанием, речевым замыслом субъекта, производящего этот текст, то есть автора, а также типичными композиционно жанровыми формами завершения [4]. Первый важнейший критерий завершенности при этом, по мнению Бахтина, – это возможность ответить на него, точнее, занять относительно него позицию ответа.

Следующим конституционным признаком текста, непосредственно связанным с его целостностью, является структурность. Это объясняется тем, что концепт произведения объективируется в его внутренний (смысловой) структуре. С точки зрения В. Налимова, любой текст представляет собой единство внешней (формальной ) и внутренней ( смысловой ) структур, которые тесно соотносятся с двумя семантическими уровнями произведения – поверхностным и глубинным [2]. При этом, важным для глубокого и адекватного понимания текста является его глубинная семантика, в которой заложена ответ на вопрос «Для чего это говорится? В чем суть сказанного действительности?» [6]. Если читатель не в состоянии дать ответ на этот вопрос, то это означает, что он остался на уровне поверхностной семантики произведения.

По мнению Н. Чепелевой, основным признаком целостности теста является наличие в его семантике глубокого уровня, которому подчинены все элементы внешней структуры литературного текста [10]. Говорить о цельности текста, таким образом, можно лишь в том случае, когда все элементы тесно связаны между собой и подчинены общему концепту, который и является воплощением глубинной семантики сообщения. С другой стороны, выделить этот концепт, то есть проникнуть в глубинную семантику текста, можно только при условии его целостности, а именно тесной зависимости семантики произведения от его глубинного плана. Со структурированностью текста тесно связана такая важная его характеристика, как делимость, дающая возможность оперировать с текстовыми фрагментами в процессе чтения. Благодаря этому свойству, читатель может мысленно сравнивать, трансформировать отрывки, дистантно отделенные друг от друга, но связанные общим смыслом, а также устанавливать смысловые связи между отдельными текстами. Кроме того, весьма существенным признаком текста является его информативность, которая определяется, как способность произведения нести определенное сообщение. Таким образом, комплексная структура текстов, их многоаспектность и разноплановость обусловливает специфику процесса восприятия. Создание образа текста – это перцептивная и когнитивная обработки читателем комплексного содержания текстуальной информации. В то же время, когда на перцептивном уровне происходит первичное восприятие текста, его общее отражение в сознании реципиента, когнитивный уровень отвечает за понимание содержания прочитанного и сопоставление новой информации с предыдущим опытом читателя. Эти два уровня являются фундаментом для построения целостного образа литературного текста. Именно поэтому, исследовать особенности взаимодействия читателя с книгой невозможно без учета особенностей протекания процессов восприятия и понимания.

С другой стороны, качество и эффективность восприятия литературных текстов зависят не только и не столько от структурных характеристик объекта перцепции, сколько от индивидуальных свойств и особенностей субъекта, который с ним взаимодействует. В этом контексте интересной может быть концепция современной российской исследовательницы Л. Ширинкиной [11], которая предположила, что в процессе восприятия литературных текстов активизируются три основных компонента: когнитивный, аффективный и конативный. В когнитивном компоненте восприятия текста реципиентом выявляется информационное поле содержания текста. Также к когнитивному компоненту относятся знания, связанные с содержанием данного текста и полученные в ходе ознакомления с различными источниками. Их можно назвать фоновыми, поскольку новая информация воспринимается и оценивается по отношению к этим знаниям. Обычно, это стихийное, случайное накопление знаний, связанных с предметом (систематизированные фоновые знания), однако бывают случаи, когда имеет место целенаправленный поиск информации, связанный с проблематикой определенного произведения (систематизированные фоновые знания). На основе фоновых знаний формируется предварительное представление о содержании текста, его образ. Конативный компонент восприятия текста определяет субъективную динамику текста в представлении испытуемого, его насыщенность активными действиями и событиями. Наконец, аффективный компонент показывает степень привлекательности текста для реципиента, а так же его субъективное отношение к содержанию воспринимаемой информации.

Такая концепция трехкомпонентной структуры процесса восприятия текстовой информацию легла в основу нашего исследования психологических механизмов восприятия литературных текстов, в ходе которого, было сопоставлено индивидуальные особенности читателей с преобладающим у них компонентом восприятия. В исследовании приняло участие 298 респондентов в возрасте от 18 до 45 лет (средний показатель – 25 лет), среди которых насчитывалось 70% женщин (210 человек) и 30% мужчин (88 человек). Все исследуемые являются жителями крупных городов Центрального, Восточного и Южного регионов Украины и имеют высшее образование, или учатся в высших учебных заведениях.

Основными методами на данном этапе исследования стали: 1) метод семантического дифференциала (авторская модификация) и 2) методика многофакторного исследования личности Р. Кеттела. Оценки всех текстов были сведены в единый массив данных с целью выявления универсальных и обобщенных измерений, в которых могут располагаться исследуемые тексты. Испытуемым предлагалось прочесть пять отрывков из литературных текстов разной направленности: 1) описание природы, 2) описание событий, 3) описание чувств, 4) описание жизненного пути и 5)описание размышлений. Для поиска универсальных характеристик текстов использовался метод главных компонент с облимин (oblimin) вращением. Отметим, что у нас не было гипотезы о независимости потенциальных факторов, поэтому был избран тип вращения облимин, который может обнаружить как зависимые, так и независимые факторы. Для определения количества главных компонент был использован метод параллельного факторного анализа [12]. По нашей гипотезе, факторов должно быть 3 (конативный, аффективный и когнитивный компоненты оценки текста). Эта структура почти полностью подтверждается факторным анализом, но когнитивный компонент распадается на 2 фактора: содержательность и сложность.

Фактор 1 соответствует конативному компоненту, раскрывает 31% общей вариативности показателей и включает такие характеристики, как: подвижный, активный, действенный, быстрый.

Фактор 2 соответствует аффективному компоненту, раскрывает 19 % вариации переменных и содержит оценки: хороший, нежный, веселый.

Фактор 3 соответствует когнитивному компоненту, в частности его составляющей – содержательности текста. К этому фактору относятся оценки: вдумчивый, содержательный, вдохновленный.

Фактор 4 также соответствует когнитивному компоненту, в частности его составляющей - сложности текста. В него входят показатели: сложный, непонятный. Факторы 3 и 4 имеют незначимую корреляцию ( $r = -0{,}03$ ), поэтому их можно объединить в общий когнитивный компонент. Факторы 1 и 4 имеют слабую, но значимую отрицательную корреляцию ( $r = -0{,}14$ ), т.е. оценки активности и сложности текста можно рассматривать, как частично взаимоисключающие. В общем, модель из 4-х факторов раскрывает 78 % совместной вариации показателей, входящих в нее, что является высоким результатом. Значение факторов для каждого текста и каждого опрашиваемого было подсчитано путем нахождения средней оценки составляющих каждого фактора. Это позволило сохранить первичную шкалу оценивания текстов.

В ходе корреляционного анализа (коэффициент Спирмена) результатов исследования, нами были выявлены следующие тенденции.

Отзывчивость (I) является личностной чертой, сильно влияющей на оценки текстов. В частности, эта черта положительно связана с аффективным компонентом описания событий ($r = 0{,}21$; $p< 0{,}001$), всеми оценками описания чувств: конативный компонент ($r = 0{,}28$; $p < 0{,}001$), аффективный компонент ($r = 0{,}29$; $p <0{,}001$), содержательностью ($r = 0{,}29$; $p < 0{,}001$), отрицательно коррелирует с оценкой сложности описания чувств ($r=-0{,}19$; $p<0{,}01$). Также отзывчивость отрицательно коррелирует с оценкой сложности описания жизненного пути ($r=-0{,}26$; $p< 0{,}001$) и описания размышлений ($r=-0{,}2$; $p<0{,}01$), положительно связана с оценкой содержательности описания размышлений ($r =0{,}26$; $p< 0{,}001$).

Следующей по важности является черта «самоконтроль» (Q3). Все значимые корреляции этой черты оценкам текста являются отрицательными. Отрицательные корреляции наблюдаются с оценкой аффективного компонента описания природы ($r =-0{,}18$; $p< 0{,}01$) и описания событий ($r=-0{,}19$; $p< 0{,}01$), оценки сложности описания природы и ($r=- 0{,}19$; $p< 0{,}01$) и описания событий ($r =-0{,}18$; $p< 0{,}01$); содержательностью описания чувств ($r =-0{,}2$; $p< 0{,}01$) и жизненного

пути (r = -0,17; p< 0,01). Другие личностные черты значительно меньше связаны с оценками текстов.

Радикализм (Q1) положительно коррелирует с оценкой эффективности описания природы (r=0,24; p<0,001), отрицательно со сложностью описания событий (r=-0,21; p<0,001) и конативного компонента описания размышлений (r=-0,21; p<0,001). И, наконец, фактор интеллекта (B) способствует повышению оценки конативного компонента описания событий (r=0,23; p<0,001) и жизненного пути (r =0,17; p<0,01).

На данном этапе исследования нами было емпирически доказано существование трех компонентов восприятия литературных текстов (конативного, аффективного и когнитивного), последний из которых подразделяется на два фактора: содержательность и сложность. Также были выявлены достаточно сильные связи отдельных черт личности с особенностями восприятия текстовой информации различных типов. А значит качество восприятия и понимания литературных текстов зависит не только от формальных содержательных характеристик объекта, но и от личностных характеристик субъекта. То есть, отражаясь в психической реальности читателя, текст как бы преломляется через призму его личностных свойств и особенностей. На сегодняшний день наше исследование еще продолжается, поэтому более подробный качественный анализ результатов будет представлен в дальнейших публикациях.

**ЛИТЕРАТУРА**
**(REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)**

1. Брудный А. А. Понимание и текст // Загадка человеческого понимания. – М.: «Политиздат», 1991. – 157 с.
*Brunyi A. Ponimanie i text [Understanding and the Text] // Zagadka chelovecheskogo ponimanija. – Moscow: «Politizdat», 1991. – 157 p.*

2. Величковский Б. М. Современная когнитивная психология. – М.: МГУ, 1982. – 195 с.
*Velichkovskii B. Sovremennaja kognitivnaja psihologija [The Modern Cognitive Psychology]. – Moscow: MSU, 1982. – 195 p.*

3. Виноград Т.М., Флорес Ф.Н. О понимании компьютеров и познания. / Язык и интеллект. – М.: «Прогресс», 1996. с. 185-229.
*Vinograd T., Flores F.O ponimanii komp'juterov i poznanija [About the Computer and Cognition Understanding] / Jazyk i intellekt. – Moscow: «Progress», 1996. p. 185-229.*

4. Горбачева Е.И. Предметная ориентация мышления и понимание // Вопросы психологии. № 5, 1994. – с. 78-83.
*Gorbaceva E. Predmetnaja orientatsija myshlenija i ponimanie [Object Orientation of Thinking and Understanding] // Voprosy Psihologii. № 5, 1994. – p. 78-83.*

5. Жинкин Н. И. Речь как проводник информации. – М.: Наука, 1982. – 160 с.
*Zhinkin N. Rech kak provodnik informatsii [Speech as a Conduit for Information]. – Moscow: Science, 1982. – 160 p.*

6. Залевская А.А. Введение в психолингвистику. –М.: Российск. гос. гуманит. ун-т, 2007. – 178 с.
*Zalevskaja A. Vvedenie v psiholingvistiku [Introduction into Psycholinguistics]. – Moscow: RSGU, 2007. – 178 p.*

7. Линдсей П., Норман Д. Переработка информации у человека. М.: Мир, 1974 г. – 552 с.
*Lindsey P., Norman D. Pererabotka informasii u cheloveka [Human's Information Processing]. – Moscow: World, 1974 г. – 552 с.*

8. Лурия А. Р. Основные проблемы нейролингвистики. – М.: Изд-во МГУ, 1975. – 245 с.
*Lurija A. Osnovnye problemy neirolingvistiki [Basic Problems of Neurolinguistics]. – Moscow: MSU, 1975. – 245 p.*

9. Романовська Л.І. Когнітивний стиль особистості, як чинник процесу розуміння тексту. – Київ: Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України, 2005. – 201 с.
*Romanovska L. Kognityvnyi styl osobystosti, jak chinnyk protsesu rozuminnia textu [Cognitive Style of the Person as a Factor in the Text Understanding Process]. – Kyiv^ IPAPS, 2005. – 201 p.*

10. Чепелєва Н.В. Розуміння – Інтерпретація – Діалог / Н.В. Чепелєва // "Ars vetus – Ars nova": М. М. Бахтін. – К.: Гнозис, 1999. – с. 245-254.
*Chepeleva N. Rozuminnja-Interpretatsija-Dialog [Understanding-Interpretetion-Dialog] // "Ars vetus – Ars nova": M. Bahtin. – Kyiv: Gnosis, 1999. – p. 245-254.*

11. Ширинкина Л. В. Восприятие текста как психологический феномен. – Пермь: Пермский государственный університет, 2004. – 193 с.
*Shirinkina L. Vosprijatie texta kak psihologicheskii fenomen [Восприятие текста как психологический феномен]. – Perm: PSU, 2004. 193 p.*

12. Humphreys, Lloyd G. and Montanelli, Richard G. ( 1975), An investigation of the parallel analysis criterion for determining the number of common factors. Multivariate Behavioral Research, 10, 193-205

13. Johnson-Laird, P. N. (1983) Mental models: Toward a psychological model of language and comprehension. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 243 p.

14. Van Dijk, T. A. (2008) Philosophy of Action and Theory of Narrative. Edward Elgar Publishing, Inc. USA. 338 p.

**Litvinenko E. Structural features of literary text perception and their relation to the personality characteristics of the reader**

**Abstract**. Creating an image of the text – is a complex multidimensional process of perceptual and cognitive processing of textual information. When the perceptual level is primary to perception of the text, its total reflection in the consciousness of the recipient, is responsible for the cognitive level of understanding of the meaning, comparing it with the previous experience of the reader. These two levels are the foundation for building a complete image of a literary text. That is why, studying the interaction between the reader and the book is impossible without taking into account features of the processes of perception and understanding. However, the mental process of literary texts perception is primary in relation to the understanding. Thus, the study of the characteristics and mechanisms of text perception provides an opportunity to explore a general model of intertextual activity of the reader. The paper presents the results of a study devoted to the psychological mechanisms of literary text perception, especially the structure of the three-component process and its determination with the individual characteristics of the reader. Also, the way of setting and test the hypothesis that the quality of perception and understanding of literary texts depends not only on the content of formal characteristics of the object, but also on the personal characteristics of the subject is described. Thereby, reflecting in the psychic reality of the reader, the text is refracted through the prism of his personal qualities and characteristics.

***Keywords**: components of perception, understanding of the text, intertextual interaction, the image of the text, the structure of perception*

***Лифар Н.Л.***[1]

# Взаємозв'язок дихотомії зовнішнього та внутрішнього з об'єктними відношеннями

[1] *Лифар Наталія Леонідівна, старший викладач кафедри практичної психології психологічного факультету Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, м. Черкаси, Україна*

**Анотація.** У статті здійснено аналіз проблеми об'єктних відношень через філософське поняття "дихотомія", "зовнішнє та внутрішнє". Розкрито філософсько-психологічну сутність понять дихотомії, внутрішнього та зовнішнього. Механізм формування об'єктних відношень представлений як такий, що поєднує зовнішнє та внутрішнє у психіці суб'єкта.

*Ключові слова: дихотомія, внутрішнє, зовнішнє, об'єктні відношення, інтеріоризація, екстеріоризація.*

**Вступ.** На сучасному етапі розвитку психологічної науки актуальним є пізнання глибинних механізмів психіки суб'єкта, що детермінують його поведінкову активність. У науковій літературі увага зосереджується на ролі дитинства, близьких та оточуючих у зародженні об'єктних відношень. Феномен об'єктних відношень пов'язується із процесом інтроекції, ідентифікації, екстеріоризації, інтеріоризації, проекції, заміщення тощо.

**Метою статті є** аналіз проблеми об'єктних відношень через філософське поняття "дихотомія", "зовнішнє та внутрішнє". Такий аналіз сприятиме анатомізуванню проблеми об'єктних відношень, зокрема розкриттю механізму їх формування.

**Виклад основного матеріалу.** У філософському словнику поняття "дихотомія" характеризується як розділення на дві, не обов'язково рівні, частини. Дихотомія (від грецької. dichotomia, де dicha – на дві частини + tome – перетин) – ділення надвоє. [7, с. 243]. У психологічному словнику "дихотомія" окреслено як: "роздвоєння; спосіб розділення єдиного цілого з виділенням двох самостійно значущих складових, частин" [1, с. 114]. Поняття "дихотомія" є близьким до поняття "біфуркація", яке окреслює той же процес в природі, який відбувається спонтанно, мимоволі, без участі свідомості. Це процес динамічного хаосу, спонтанний акт, непередбачуване розділення процесу на дві частини. Зазначається, що при певних ситуаціях навіть незначний психологічний вплив на суб'єкта може призводити до значного ефекту і навпаки, адже точка біфуркації є непередбачуваною [2, с. 321]. Отже, процес біфуркації характерний для критичних моментів загострення протиріч (момент сильних переживань, надзвичайних подій, важливих життєвих виборів), коли психіка організується і дезорганізується, тобто знаходиться в неврівноваженому стані. У критичний момент психіка досягає пункту, в якому здатна до біфуркації (роздвоєння), вона повертається до свого попереднього біологічного стану, де була єдність та внутрішня гармонія в середині себе і незрозумілий зовнішній світ. Тільки знання глибинних детермінант поведінки суб'єкта дає можливість розуміння, знаходження тієї критичної точки, в якій і відбулося розділення на внутрішнє та зовнішнє.

Поняття "зовнішнє" та "внутрішнє" у філософії представлено як взаємодоповнювані, нерозривно пов'язані категорії. Зовнішнє вказує на властивості предмету чи об'єкту при взаємодії з іншими предметами чи об'єктами, що знаходяться на поверхні і безпосередньо спостерігається. Зовнішнє пов'язане з явищем і формою предмету, а внутрішнє — з його суттю і вмістом, це визначальний, організуючий, активний початок, який безпосередньо не спостерігається. Внутрішнє — це будова самого предмету: його структура, характеристики його елементів і зв'язків між ними. Дані категорії характеризують предмети і явища з точки зору не лише їх зв'язків, будови, але і глибини проникнення в них людського пізнання. Зовнішнє виступає зазвичай більш менш безпосередньо, відразу, як властивості і ознаки предмету, що фіксуються органами чуття людини. Внутрішнє ж складає суть предмету пізнання і зазвичай буває приховано від суб'єкта. Воно може бути виявлене лише за допомогою аналізу, логічних засобів, інформації, що отримується від суб'єкта [2, с. 132]. У філософському словнику стверджується: "оскільки в зовнішніх властивостях речей так чи інакше виявляються їх внутрішні особливості, то в пізнанні внутрішнє, розкривається через зовнішнє" [7, с. 211.]. Отже, внутрішнє та зовнішнє є нерозривно пов'язаним і пізнання одного можливе за рахунок пізнання іншого. Між внутрішнім та зовнішнім є взаємозв'язки усвідомити, які суб'єкт може за рахунок зовнішньої дії.

Проблема дихотомії зовнішнього та внутрішнього та його зв'язок з процесами проекції та інтроекції, екстеріоризації та інтеріоризації представлено у роботах М. М. Бахтіна [8], А. В. Зінченко [4], А. Н. Лєонтьєа [8], В. Техке [6], Г. Шпета [9 ], Т. С. Яценко [10] та ін. Дослідники наголошують, що формування зовнішнього та внутрішнього пов'язано з проблемою інтеріоризації та екстеріоризації, тобто є помітним для суб'єкта та водночас прихованим. Зовнішнє та внутрішнє є синергічними, вони являють собою взаємодію різних потенцій та видів енергії в єдиній дії. Тому синергія забезпечує два зустрічні процеси: об'єктивування суб'єктивного і суб'єктивацію об'єктивного. Отже, процесу дихотомії властивий універсальний характер вияву у явищах, процесах, предметах оточуючого світу, боротьба та єдність сил, що протидіють одна одній у психіці суб'єкта. Внутрішньому та зовнішньому властивий взаємозв'язок на зразок антиномії, що передбачає єдність цих протилежних інстанцій.

Феномен дихотомії зовнішнього та внутрішнього у психіці суб'єкта та його взаємозв'язок із сприйняттям суб'єкта себе та оточуючого світу окреслено у роботах Ж. Делеза [3], А.Н. Леонтьева [8], Г. Шпета [9] та ін. Ж. Делез зазначав, що "внутрішнє" формується засобами "подвоєння", тобто "інтеріоризації зовнішнього". Внутрішнє, як таке: "є просто частиною зовнішнього, ніби корабель є вигином моря" [3, с. 24]. Порівнюючи психіку з морем та кораблем він пише: "хвилі, що виникають на кожен момент часу, володіють різними ритмами, варіації яких створюють парадоксальні види суб'єктивації" [3, с. 25]. Таким чином, за Ж. Делезом зовнішнє і внутрішнє в психіці розділене плоскістю, що представляє собою простір їх зіткнення, з'єднання, віддзеркалення,

взаємонакладення. Дослідник зазначав, що сприйняття людиною оточуючої дійсності здійснюється засобом віддзеркаленням її внутрішнього світу [3]. Близької позиції дотримується Г. Шпет. Він стверджує, що між зовнішнім та внутрішнім у психіці людини є просторові та часові зазори, які й зумовлюють світосприйняття суб'єкта. З'єднання цих зазорів відбувається на символічному та поведінковому рівні, що поєднує їх в структуру цілого. Ціле включає в себе зовнішнє, і внутрішнє, а неповнота внутрішнього або зовнішнього у плинний момент часу негайно заповнюється, заміщується задля приведення системи до балансу [9]. Г. Шпет твердить: "Внутрішнє породжене і певною мірою автономне від зовнішнього. Лише у єдності вони набувають сили для породження нового, власного зовнішнього" [9, с. 32]. Отже, у контексті аналізу проблеми об'єктних відношень можемо стверджувати, що сприйняття суб'єктом зовнішнього світу є складним процесом, який напряму залежить від минулого життя суб'єкта. Сприйняття суб'єктом світу здійснюється шляхом віддзеркалення, взаємонакладення "внутрішнього" на "зовнішнє" і навпаки подібно до голографічного пристрою. Важливим є наголос на тому, що зовнішнє та внутрішнє має просторові та часові зазори "мости з'єднання", які й дають можливість глибинного пізнання психіки.

Процес розділення зовнішнього та внутрішнього у психіці суб'єкта та формування суб'єктивізму особи розкрито у дослідженні В. Техке. Дослідник наголошував на дихотомії внутрішнього та зовнішнього у психіці суб'єкта зазначаючи, що таке розділення і "творить людину". В. Техке пише: "Психіка новонародженої дитини будується за принципом задоволення, а першим розділенням цього недиференційованого вмісту є відчуття незадоволення. Дитина з необмеженими очікуваннями абсолютного задоволення від ще не чітко окресленого об'єкта (матері тощо) зіштовхується з тривогою, біллю та незадоволенням. Таким чином починається процес дихотомії зовнішнього та внутрішнього" [6, с. 123]. Таке розділення за В. Техке зумовлює виникнення "суб'єктивного відчуття суб'єктом себе "живим", воно з'являється і залежить від розділення світу дитини на Власне "Я" і об'єкт. Досвід розділення, життєво важливий для дитини, він базується на репрезентаціях задоволення і не задоволення унаслідок фрустрації. Фрустрації, що зумовлені відчуттям незадоволення, страху дитини, призвели до диференціації на Власне "Я" та об'єкт, вони породжують суб'єктивне відношення до об'єктивного світу [6]. В. Техке наголошує: "Об'єкт, що викликає захоплення або страх його ідеалізовані риси (сила, мужність, слабкість тощо) інтроектуються в "Я" дитини. Отже, суб'єкт на несвідомому рівні ініціюється потребою у повторному пошуку об'єкта який з часом стає для психіки дитини втраченим" [6, с. 131]. Таким чином, об'єктні відношення формуються під час переживання суб'єктом фрустрації, страху, незадоволення, що й зумовлює суб'єктивне сприйняття світу. Отже, перші відчуття, сприйняття емоційного клімату батьківської діади, є для дитини тим зовнішнім об'єктом, який ідеальний, непогрішний, еталон слідування, що несвідомо формує внутрішнє.

Проблема дихотомії зовнішнього та внутрішнього представлена у роботах А.Н. Леонтьева., В.П. Запорожця [8]. А.Н. Леонтьева для пояснення акту формування внутрішнього шляхом зовнішнього світу висунув гіпотезу уподібнення, згідно якої дії суб'єкта уподібнюються властивостям об'єкту [8], що й формує відчуття внутрішньої цілісності. В.П. Запоріжець зазначає, коли об'єкт уподібнюється суб'єктові, його очікуванням, установкам, еталонам, він як би вивертає всього себе назустріч суб'єкту. Водночас такий об'єкт є для себе світом, бачить лише себе, свої очікування, бажання, страхи. У буденних актах сприйняття суб'єкт, звичайно, бачить не два світи, а один, і цей світ знаходиться на кордоні зовнішнього і внутрішнього, він одночасно об'єктивний і суб'єктивний. Поєднання внутрішнього та зовнішнього за М. М. Бахтіном це — "позачасоє злиття, що утворюється між двома моментами реального часу", тому "Внутрішнє життя суб'єкта не таке вже і особисте, внутрішньо упорядковане та логічна як передбачалось" [див.: 8, с. 115-116]. Отже, у контексті аналізу проблеми об'єктних відношень зазначимо, що процес ідентифікації, інтроекції відіграє ключову роль у формуванні психіки суб'єкта. Процес ідентифікації, злиття суб'єкта з бажаним об'єктом, зумовлює відчуття цілісності суб'єкта, єднання внутрішнього та зовнішнього.

Т.С. Яценко розуміє природу психічного з точки зору універсальних законів і індивідуальної неповторності особистості. Пізнання законів психічного відбувається в залежності з адекватним пізнанням сфер свідомого та несвідомого в їх єдності та автономії. Психічне інтегрує в собі свідомість, що функціонує в єдності із чуттєвим (зовнішнім) світом і, одночасно, несвідоме (внутрішнє), яке відповідає основним законам всесвіту, зокрема: симультанність, тобто злиття в часі і просторі (поза статтю, простором і часом); наявність мимоволі сформованого порядку континууму прояву процесів передсвідомості (при хаотичності імпульсів Ід). Т.С Яценко, піднімаючи проблему можливості пізнання ідеальних (духовних) реалій психічного в матеріалізованих формах, вказує на надійність і об'єктивність такого пізнання. Дослідниця зазначає, що йдеться про різні функціональні системи: "духовне – матеріальне". Зокрема, про перехід психічних, хоча і неусвідомлюваних реалій, згорнутих в просторово-часових параметрах (симультанних, недиференційованих), в дискретно-наочні форми, шляхом перекодування імпліцитних змістів переводить в ракурс їх існування у часі та просторі. З точки зору психодинамічної теорії, об'єктні відношення суб'єктивний зразок взаємовідносин, що інтеріоризується суб'єктом у сімейній ситуації під впливом едіпальних притяжінь до об'єктів лібідо (батьків). Т.С. Яценко відзначає: "Досвід роботи з психічно здоровими людьми показує їхню залежність від емоційних вражень дитинства, як і те, що табуйовані (інцестуозні) потяги мають великий вплив на формування спрограмованих настановлень життя" [10, с. 17]. Об'єктні відношення зумовлюються не лише прояв певної риси характеру, інтроектованої від первинного лібідного об'єкта, а й ситуацію взаємодії в цілому. Об'єктні відношення побуджують до прояву механізму "вимушеного повторення" драматичних ситуацій ("ходіння хибним колом"). Така ситуація стимулюється несвідомим єднанням суб'єкта не лише з об'єктами лібідо, а й з первинною едіпальною ситуацією [10, с. 17]. Таким чином, наголошено на єдності внутрішнього та зовнішнього у психіці суб'єкта. Об'єктні відношення єднають суб'єкта з лібідним об'єктом, шляхом дії механізму вимушеного повторення. Отже, об'єктні відношення відіграють "терапевтичну роль", єднаючи суб'єкта з

лібідним об'єктом шляхом створення нехай ілюзорної, але гармонії.

Вагомий внесок у проблему дихотомії внутрішнього та зовнішнього здійснено А.В. Зінченко. Дослідник наголошує на дихотомії зовнішнього та внутрішнього, окреслюючи її через внутрішній та зовнішній світ людини. Він твердить, що зовнішній світ, будується в середині суб'єкта у феноменальному, символічному полі, яким би тісним та вузьким воно не було. Внутрішній світ, будується на зовні, та не є ізольованим від внутрішнього. А.В. Зінченко пише: "Межа між цими світами є рухливою, але це ніяк не зачіпає їх об'єктивності. Така об'єктивність може бути істиною або хибною, усвідомленою або несвідомою" [4, с. 23]. Він припускає, що психіка немає замкненої території, а є на межі свого та чужого, інтеріоризованого та недоінтеріоризованого. Образ світу складається з об'єктивності та особистісного витлумачення, але те та інше нероздільне та об'єктивність невиокремлена із потоку сприйняття, витлумачення свідомістю [4]. В.П. Зінченко твердить, що досвід суб'єкта не входить ззовні в середину, не врощується, не ховається у ментальних глибинах, суб'єкт оволодіває ним, хоча й протистоїть йому, адже він є чужим. Дослідник описує формування внутрішнього світу шляхом зовнішнього так: "інтеріорізується не весь зовнішній світ, а його вміст, виражений в перцептивному, образному, емоційному, вербальному, знаково-символічному, концептуальному змісті. Інтеріоризуєтся не елементарна зовнішня форма символу, а його безконечний внутрішній вміст, який "проростає" в суб'єкта поза його бажанням та волею" [4, с. 24]. В.П.Зінченко зазначає, що "немовля, завдяки материнському любовному "вгадуванню", створює собі свій маленький Едем. Він як би по своєму бажанню викликає годування, заколисування, спілкування і тому подібне. Він сам це творить, а потім перемикається на інші перехідні об'єкти, що доставляються йому дорослим, які заміщають, розширюють і збагачують створений ним світ. Але, якщо немає відкриття Раю, то дитя породжує своє маленьке Пекло, яке згодом може стати великим Пеклом для нього та інших" [4, с. 24]. Так, дослідник зазначає, що внутрішнє будується на зовні, а межа між цими світами є рухливою. Психіка за В.П. Зінченко існує на межі свого та чужого, де поза волею суб'єкта із зовнішнього світу інтроектує "безкінечний", внутрішній зміст символів. Дослідник наголошує на важливості цілісності внутрішнього та зовнішнього у психіці суб'єкта, яке формується у немовлячий період. Задоволення лібідними об'єктами бажань дитини формує її позитивне відношення до навколишнього світу, відчуття цілісності, гармонії. Відчуженість, агресивність неприйняття дитини загострює внутрішню суперечність та посилює відчуття розділення на "Я" та зовнішні об'єкти, які не викликають задоволення.

Близької позиції дотримується М. Кляйн, яка пов'язувала формування у психіці зовнішнього та внутрішнього з актами годування виникнення у немовляти відчуттів заздрості і вдячності. Дослідниця зазначає, всі заміщуючі об'єкти піддаються аналогічному розщепленню, а тому виникає амбівалентне ставлення до цілісного об'єкту та внутрішня суперечливість психіки. Розвиток об'єктних відношень передбачає формування єдиного емоційного ставлення до об'єкта, коли "хороший" і "поганий" об'єкт зливаються, утворюється постійність сприйняття об'єкту та його внутрішнього образу [5]. Е. Еріксон той же феномен позв'язував із виникненням базового відчуття довіри або недовіри до світу. Д.Віннікот зазначаючи, що мало створити дзеркало для зовнішньої реальності і дзеркало — для внутрішньої. Це лише початок безконечного людського завдання: "тримання" внутрішньої і зовнішньої реальності окремими і в той же час взаємопов'язаними і взаємодіючими. У "потенційному просторі" за Д. Віннікотом суб'єкт "вирішує" вічну задачу розділення взаємозв'язаних внутрішньої і зовнішньої реальностей. Яким би не був перехідний об'єкт, він створений дитиною і є первинним актом символізації. На перших порах дитя не створює об'єкт, він користується готовим, створюючи з нього символ, і це відбувається набагато раніше того, як він зрозумів, засвоїв його значення. Д. Віннікот пов'язує механізм формування у психіці зовнішнього та внутрішнього з уявленням дитини про хороші та погані груди, хорошу і погану матір. В той же час це підготовка до того, що зовнішня (і навіть інколи внутрішня) реальність може бути як "моєю", бажаною, так і "чужою" або чужою мені [5]. Таким чином, дослідники стверджують, що формування зовнішнього та внутрішнього у психіці суб'єкта відбувається у ранньому дитинстві. На початку життя суб'єкта внутрішнє та зовнішнє роз'єднано, але завдяки лібідному об'єкту та дії механізму інтроекції та проекції така дихотомія набуває єдності.

**Висновки.** Таким чином, аналіз проблеми взаємозв'язку дихотомії зовнішнього та внутрішнього з об'єктними відношеннями дозволив констатувати, що феномени є тісно пов'язаними з процесами інтеріоризації, екстереорізації, проекції, інтроекції. Встановлено, що дихотомія внутрішнього та зовнішнього властива психіці суб'єкта, водночас внутрішнє та зовнішнє пов'язані між собою на зразок антиномії, яка передбачає єдність цих протилежних інстанцій. Між зовнішнім та внутрішнім існують взаємозв'язки, які не усвідомлюються суб'єктом, адже формувалися позадосвідним шляхом. Механізм формування об'єктних відношень представлений як такий, що поєднує зовнішнє та внутрішнє. Він пов'язується із віддзеркаленням зовнішнього, взаємонакладенням, голографічністю. Стверджується, що об'єктні відношення формують відчуття внутрішньої цілісності, адже єднають суб'єкта з лібідним об'єктом через механізм вимушеного повторення. Об'єктні відношення формуються на символічному рівні шляхом інтеріоризації внутрішнього змісту символу. Стверджується, що такий зміст символу (об'єктних відношень) для суб'єкта є неусвідомлюваним, адже набувається поза досвідним шляхом. Отже, завдяки об'єктним відношенням з'являється єдність внутрішнього і зовнішнього.

**ЛІТЕРАТУРА**
**(REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)**

1. Большой психологический словарь / [Сост., общ. ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко] – С-Пб.: Прайм-Еврознак: Олма – Пресс, 2004. – 672 с.
*Bolshoy psihologicheskiy slovar [Large psychological dictionary] / Sost., obsch. red. B. G. Mescheryakova, V. P. Zinchenko – S-Pb: Praym-Evroznak: Olma – Press, 2004. – 672 s.*

2. Большой энциклопедический словарь / [гл. ред. А. М. Прохоров]. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Большая Рос. Энц.; СПб.: Норинт, 2002. – 1456 с.
*Bolshoy entsiklopedicheskiy slovar [Large encyclopaedic dictionary] // gl. red. A. M. Prohorov. – 2-e izd., pererab. i dop. – M.: Bolshaya Ros. Ents.; SPb.: Norint, 2002. – 1456 s.*

3. Делез Ж. Различие и повторение. — ТОО ТК «Петрополис», 1998.–384с.
*Deleuze G. Razlichie I povtorenie [Difference and Repetition]. // - TOO TC "Petropolis", 1998. – 384s.*
4. Зинченко В.П. Проблема внешнего и внутреннего и становление образа себя и мира как реализация сознания / В.П. Зинченко // Мир психологии. – 1999. – № 1 – С. 97. – 116
*Zinchenko V.P. Problema vneshnego i vnutrennego i stanovlenie obraza sebya i mira kak realizatsiya soznaniya [Problem external and internal and becoming of character itself and the world as realization of consciousness] / V.P. Zinchenko // Mir psihologii. – 1999. – 1 – S. 97. – 116*

5. Лейбин В. М. Классический психоанализ: история, теория, практика: учеб.-метод. пособие / Валерий Моисеевич Лейбин. – М.: Моск. психолого-социальный институт; Воронеж: Изд-во НПО “Модек”, 2001. – 1056 с. – (Серия “Библиотека психоаналитика”).
*Leybin V. M. Klassicheskiy psihoanaliz: istoriya, teoriya, praktika: ucheb.-metod. posobie [Classic psycho-analysis: history, theory, practice] // Valeriy Moiseevich Leybin. – M.: Mosk. psihologo-sotsialnyiy institut; Voronezh: Izd-vo NPO "Modek", 2001. – 1056 s. – (Seriya "Biblioteka psihoanalitika").*
6. Тэхкэ В. Психика и ее лечение: психоаналитический подход / В. Тэхке: пер. с англ. – М.: Академический Проект, 2001. – 576 с.
*Tehke V. Psihika i ee lechenie: psihoanaliticheskiy podhod [Psyche and her treatment: psychoanalytic approach] // V. Tehke: per. s angl. – M.: Akademicheskiy Proekt, 2001. – 576 s.*
7. Философский энциклопедический словарь / [под ред. С. С. Аверцева и др.]. – М.: Сов. Энцикл., 1989. – 815 с.
*Filosofskiy entsiklopedicheskiy slovar [Philosophical encyclopedic dictionary] // pod red. S. S. Avertseva i dr. – M.: Sov. Entsikl., 1989. – 815s.*
8. Шоттер Дж. М. М. Бахтин и Л.С. Выготский: Интериоризация как "феномен границы" /Дж. Шоттер // Вопросы психологии: издается с января 1955 года / Ред. Е. В. Щедрина. – 1996. – №6 ноябрь-декабрь 1996. – С.107 –118.
*M. M. Bahtin i L.S. Vyigotskiy: interiorizatsiya kak "fenomen granitsyi" / Dzh. Shotter // Voprosyi psihologii: izdaetsya s yanvarya 1955 goda / Red. E.V. Schedrina. – 1996. – 6 noyabr-dekabr 1996. – S.107 –118.*
9. Шпет Г. Внутренняя форма слова. Этюды и вариации на темы Гумбольта / Густав Шпет. – Л.: Изд-во ЛГУ. – 2006. – 216 с.
*Shpet G. Vnutrennyaya forma slova. Etyudyi i variatsii na temyi Gumbolta [Internal form of word. Etudes and variations on the themes of Gumbolta] // Gustav Shpet. – L.: Izd-vo LGU. – 2006. – 216 s.*
10. Яценко Т. С. Глубинное познание психики с использованием визуализированной самопрезентации субъекта // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія № 12. Психологічні науки. – 2013. – № 29 (53). – С. 17.
*Yatsenko T.S. Glybinnoe poznanie psihiki s ispol’zovaniem vizyalizirovannoi samoprezentacii sub’ekta [The depth cognition of psyche with visualization of subjects self presentation] // Naukovyi chasopus NPU imeni Dragomanova. Seriya № 12. Psihologichni nauky. – 2013. – № 29 (53). – S. 17.*

**Lyfar N.L. Intercommunication of dichotomy external and internal with objective relations**

**Abstract**. In the article the analysis of problem of objective relations is carried out through a philosophical concept "dichotomy", "external and internal". Philosophical-psychological essence of concepts of internal and external dichotomy is exposed. The mechanism of forming of objective relations is presented as such, that combines external and internal in the psyche of subject.

***Keywords**: dichotomy, internal, external, objective relations.*

**Лыфар Н.Л. Взаимосвязь дихотомии внешнего и внутреннего с объектными отношениями**

**Аннотация.** В статье осуществлен анализ проблемы объектных отношений через философское понятие "дихотомия", "внешнее и внутреннее". Раскрыта философско-психологическая сущность понятий дихотомии, внутреннего и внешнего. Механизм формирования объектных отношений представлен как таковой, что сочетает внешнее и внутреннее в психике субъекта.

***Ключевые слова**: дихотомия, внутреннее, внешнее, объектные отношения*

***Малыш В.Е.*** [1]

# Ресурсный потенциал самоактуализации личности в кризисе

[1] *Малыш Виктория Евгеньевна, аспирант*
*Пивдэнноукраинский национальный педагогический университет имени К.Д. Ушинского, г. Одесса, Украина*

**Аннотация.** В статье представлены результаты эмпирических исследований психологических ресурсов, помогающих личности справляться и конструктивно выходить из психологического кризиса. В частности, исследуется участие компонентов самоактуализации личности в переживании психологического кризиса. Установлено наличие статистически значимых отрицательных связей практически между всеми показателями психологического кризиса и самоактуализации. Такой характер взаимосвязей указывает на то, что в кризисе утрачивается активность личности в осуществлении потребности в самореализации и самоактуализации. Так же обнаружено наличие как положительных, так и отрицательных статистически значимых связей между различными показателями самоактуализации и экзистенциальными ресурсами личности, что подтверждает факт линейной зависимости между потребностью в самоактуализации и экзистенциальными ресурсами. Проведенный сравнительный анализ обнаружил различия в проявлении психологического кризиса у лиц, различающихся по уровню потребности в самоактуализации. Высокая ресурсность и сбалансированность компонентов самоактуализации у лиц находящихся в равновесном состоянии способствуют поддержанию психологического, эмоционального благополучия, а у лиц, остро переживающих кризис, наоборот, низкая ресурсность и разбалансированность компонентов самоактуализации приводит к снижению психологического и эмоционального благополучия. Полученные результаты дают нам основание рассматривать потребность в самоактуализации, как ресурс личности, позволяющий более эффективно справляться с кризисными ситуациями и переживаниями.

***Ключевые слова:*** *личность, самоактуализация, компоненты самоактуализации, ресурс самоактуализации, психологический кризис.*

В условиях социально-политических трансформаций, происходящих в Украине, повышается роль активного отношения субъекта к саморазвитию, к самореализации. В данном контексте большое значение приобретает осознание человеком того, что при столкновении с трудными жизненными обстоятельствами, он должен полагаться, прежде всего, на себя, на свои внутренние ресурсы, одними из таких ресурсов может выступать потребность в самоактуализации.

Анализ литературных источников показал, что проблема самоактуализации личности изучалась в основном в рамках гуманистической психологии и приоритет в разработке теории самоактуализации принадлежит А. Маслоу (1955). Основной постулат в теории А. Маслоу, заключается в рассмотрении самоактуализации, как процесса развития личности. Данный процесс имеет место на протяжении всей жизни человека и обусловливается специфической "мотивацией развития", возможностью проявления которой не находится в прямой зависимости от степени удовлетворения базовых нужд человека. Связывая самоактуализацию, рассматриваемую как процесс, с мотивацией развития, А. Маслоу утверждал, что человек одновременно является тем, что он есть, и тем, к чему он стремится быть [7]. В дальнейшем проблему самоактуализации личности интенсивно стали разрабатывать, как зарубежные (Г. Олпорт, 1937; К. Роджерс, 1955; В. Франкл, 1969; Р.Мэй, 1979; Э. Деси, 1980; Р. Райан, 1993 и др.), так и российские и украинские психологи (Л.И. Анцыферова, 1981; А.Г. Асмолов, 1984; Б.С. Братусь, 1988; К.А. Абульханова-Славская,1991; В.А. Петровский, 1992; Д.А. Леонтьев, 1997; М.Б. Боднар, 2004 и др.).

За последнее десятилетие изучены такие аспекты анализируемого явления: связь самоактуализации с удовлетворенностью и субъективным благополучием (Р.М. Шамионов, 1997; Г. Л.Пучкова, 2003 и др.); соотношение самоактуализации и основных сфер жизнедеятельности (Е.Е. Вахромов, 2001; Л.А. Коростылева, 2001 и др.); особенности самоактуализации в контексте социально-психологической адаптации (Н.И. Петрова, 2003 и др..) и адаптационного потенциала (С.Т.Посохова, 2001 и др.), профессиональной самореализации и самоактуализации (И.И. Осадчева, 1998; Л.В. Осипова, 2004 и др.), гендерные особенности в проявлении самоактуализации (Л.В. Попова, 1996; Л.В. Лавриненко, 1999; И.С. Клецина, 2003и др..); культурологические аспекты самоактуализации (И.А. Винтин, 2001; Р.А. Зобов, В.И.Келасьев, 2001 и др.). Однако, несмотря на большой интерес к исследованию самоактуализации, как фактора разностороннего развития личности, остаются нерешенными вопросы, связанные с изучением данного феномена с позиции ресурсного подхода в контексте преодоления личностью различных кризисных явлений.

Поэтому, приступая к собственному эмпирическому исследованию, нами были определены следующие задачи: 1) выявить и изучить корреляции между показателями самоактуализации и психологического кризиса, между показателями самоактуализации и экзистенциальными ресурсами личности; 2) выявить группы испытуемых с разной выраженностью потребности в самоактуализации; 3) изучить специфику в проявлении показателей кризиса в изучаемых группах.

В исследовании использованы оригинальный тест-опросник показателей переживания профессионального кризиса (ППК), авторы О.П. Санникова, И.В. Брынза [1], тест оценки уровня самоактуализации личности (САМОАЛ), авторы Н.Ф. Калина, А.В. Лазукин [6] и тест-опросник диагностики экзистенциальных ресурсов личности (ЭРЛ), авторы И.В. Брынза, Е.Ю. Рязанцева [2].

Оригинальный тест-опросник ППК включает систему индикаторов (160 утверждений), направленных на выявление особенностей профессионального и психологического кризиса у взрослых испытуемых. В нашем исследовании наибольшие значения корреляций обнаружены по 10 шкалам, измеряющих психологический кризис: ЭБ (переживание беспокойства); ЭН (эмоциональная напряженность);

ЭД (эмоциональные деструкции); ЭВ (эмоциональное выгорание); ОС (отношение к себе); ОД (отношение к другим); ОТ (отношение к труду); ОБ (отношение к будущему); П (поведенческие реакции); $О_{сам}$ (общее самочувствие), ОППК (общий показатель психологического кризиса). Тест САМОАЛ включает 100 парных утверждений, из которых в процессе опроса необходимо выбрать один, распределенных по 11 шкалам: ориентация во времени (Ов), ценности (Ц), взгляд на природу человека (Пч), потребность в познании (Пп) креативность (Кр), автономность (А), спонтанность (С), самопонимание (Сп), аутосимпатия (Ас), контактность (К), гибкость в общении (Го), а также общий показатель самоактуализации (ОЗСА). Тест-опросник ЭРЛ содержит 50 утверждений, разделённых на 5 шкал: милосердие – черствость (М); смысл – бессмысленность (См); вера – неверие (В); принятие – непринятие (Пр); свобода – несвобода (Св). Опросник используется для проверки участия компонентов самоактуализации, как ресурса личности в преодолении психологического кризиса. Наличие связей между проверенными и работающими в кризисе экзистенциальными ресурсами [6] с компонентами самоактуализации может указывать на ресурсный потенциал последних.

В исследовании приняло участие 100 человек обоего пола, в возрасте от 20 до 68 лет, медработников с высшим и средним специальным образованием поликлиники ООЗ УМВД в Одесской области. Для математической обработки полученных результатов использовался компьютерный вариант статистической программы SPSS v. 13.0 for Windows.

Для решения первой эмпирической задачи использован метод линейной корреляции К. Пирсона. Результаты обнаруженных статистически значимых связей представлены на рисунке 1.

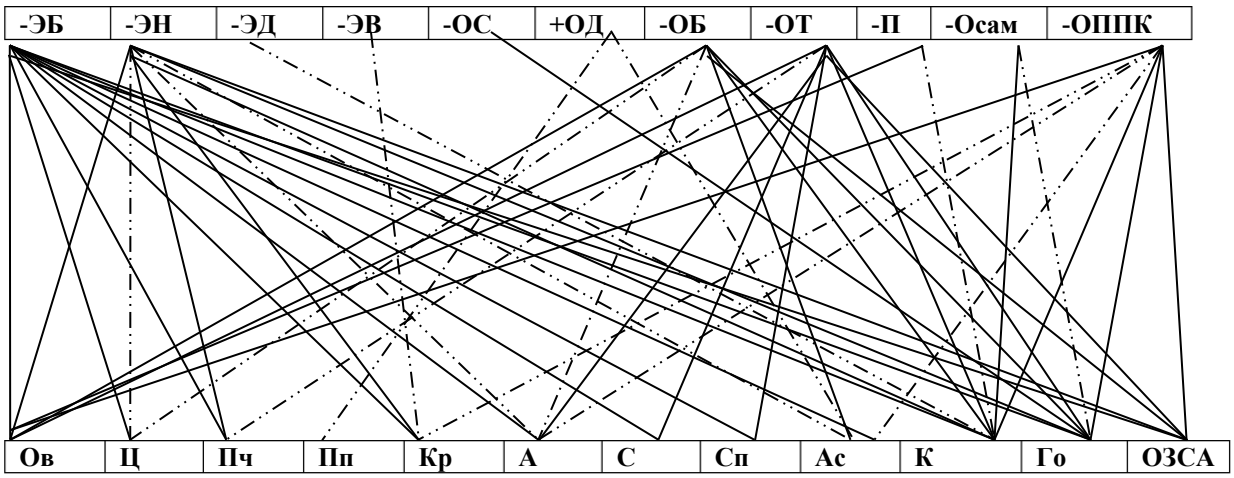



**Рис. 1.** Статистически значимые взаимосвязи между показателями самоактуализации личности и психологического кризиса
Примечание: 1) n = 100 респондентов; 2) ——— $p \leq 0{,}01$; — · — $p \leq 0{,}05$.

Визуальный анализ рисунка наглядно демонстрирует наличие отрицательных связей ($p \leq 0{,}01$, $p \leq 0{,}05$) практически между всеми показателями психологического кризиса и самоактуализации, кроме показателя отношение к другим (ОД), который положительно коррелирует ($p \leq 0{,}05$) с двумя показателями самоактуализации потребность в познании (Пп) и аутосимпатия (Ас). Характер взаимосвязей указывает на то, что в кризисе утрачивается активность личности в реализации потребности в самореализации и самоактуализации.

По мнению многих авторов (А. Маслоу, 1999; Д.А. Леонтьев, 2002; Е.Ю. Рязанцева, 2011 и др.) здоровые в психологическом смысле люди, обладают высокой степенью самоактуализации и характеризуются склонностью к искренним и гармоничным межличностным отношениям, доверием к людям, доброжелательностью, автономностью, спонтанностью, аутосимпатией и др. Личность в кризисе (личность не здоровая, в психологическом смысле) направляет все усилия и активность на преодоление комплекса негативных переживаний в системе отношений с миром, с самим собой и характеризуется пессимистичностью взглядов на свое будущее, акцентуированным мировосприятием (жизнь либо в прошлом, либо здесь и сейчас), сниженной потребностью в познании нового, комфортностью, дисгармоничностью в системе межличностных отношений и т.д.

Рассмотрим результаты корреляционных связей между показателями самоактуализации и экзистенциальных ресурсов, которые представлены на рисунке 2.

Анализ рисунка указывает на наличие как положительных, так и отрицательных статистически значимых связей ($p \leq 0{,}01$, $p \leq 0{,}05$) между различными показателями самоактуализации и экзистенциальными ресурсами личности. Положительные корреляции обнаружены между показателями: ресурс свободы (Св) и шестью шкалами самоактуализации - "ценности" (Ц), "креативность" (Кр), "автономность" (А), "аутосимпатия" (Ас), "контактность" (К), "гибкость в общении" (Го). Так же между ресурсом смысла (См) и шкалой "контактность" (К); между ресурсом милосердия (М) и шкалой "взгляд на природу человека" (Пч); между ресурсом принятия (Пр) и двумя шкалами самоактуализации - "взгляд на природу человека" (Пч) и "контактность" (К). Отрицательные корреляционные связи обнаружены между ресурсом милосердия (М) и шкалой автономность (А), а так же между ресурсом веры (В) и такими шкалами самоактуализации личности, как: "ориентация во времени" (Ов), "креативность" (Кр),

"автономность" (А), "аутосимпатия" (Ас), что говорит об обратной их линейной зависимости.

Полученные результаты подтверждают факт линейной зависимости между потребностью в самоактуализации и экзистенциальными ресурсами, что в свою очередь дает нам основание рассматривать потребность в самоактуализации, как ресурс личности, позволяющий более эффективно справляться с кризисными ситуациями и переживаниями. Т.е. при столкновении личности с кризисными явлениями самоактуализирующие стремления смогут обеспечить ей возможность их конструктивного преодоления.

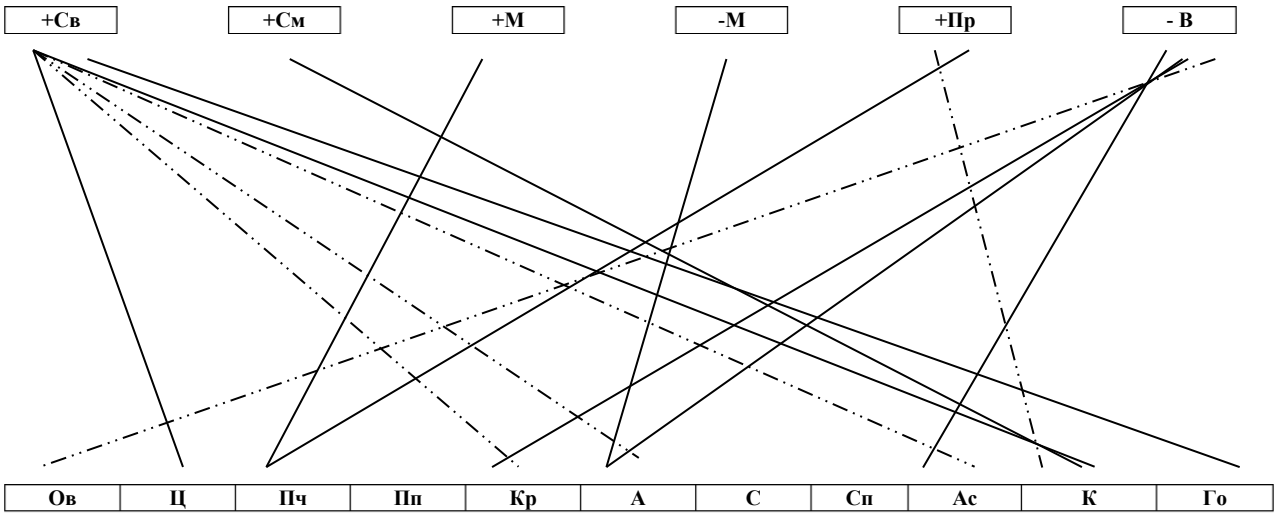
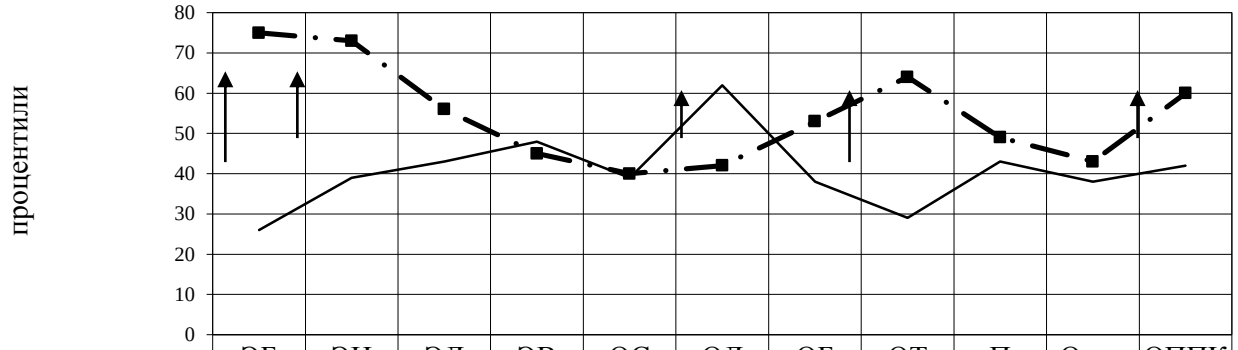



**Рис.2. Статистически значимые взаимосвязи между показателями самоактуализации и экзистенциальными ресурсами личности**

Примечание: 1) n = 100 респондентов, 2) ——— p ≤ 0,01; —··— p ≤ 0,05.

Для реализации второй эмпирической задачи, относительно выявления групп испытуемых с разным уровнем выраженности потребности в самоактуализации использован статистический метод процентиль. Данный метод позволил перевести первичные баллы опросника САМОАЛ в нормализированные стандартные оценки. По результатам процентильных оценок выявлено две группы испытуемых с максимально (max) и минимально (min) выраженным общим показателем самоактуализации личности. Количественный состав каждой группы представлен 24 испытуемыми.

Для изучения специфики в проявлении психологического кризиса в изучаемых группах (решение третьей задачи) построены профили. Результаты представлены на рисунке 3.




| | ЭБ | ЭН | ЭД | ЭВ | ОС | ОД | ОБ | ОТ | П | Осам | ОППК |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| CAmax | 26 | 39 | 43 | 48 | 39 | 62 | 38 | 29 | 43 | 38 | 42 |
| CAmin | 75 | 73 | 56 | 45 | 40 | 42 | 53 | 64 | 49 | 43 | 60 |

**Рис. 3.** Профили показателей психологического кризиса в группах испытуемых, с разным уровнем потребности в самоактуализации.

Примечание: 1) $CA_{max}$ – n=24, $CA_{min}$ – n=24; 2) знак указывает на наличие (p≤0,01) различий по t-критерию Стьюдента между одноименными показателями, в изучаемых группах.

В изучаемых группах установлены различия по t-критерию Стьюдента (p≤0,01) между такими показателями психологического кризиса: ЭБ (переживание беспокойства), ЭН (эмоциональная напряженность), ОД (отношение к другим), ОТ (отношение к труду), ОПП (общий показатель психологического кризиса). Между остальными одноименные показатели психологического кризиса в сравниваемых группах статистически значимых различий не выявили.

Как видно из рисунка в профиле личности с высоким уровнем потребности в самоактуализации большинство показателей психологического кризиса находятся в плоскости ниже средней линии ряда, в пределах второго квартиля ($PR_{25}$-$PR_{50}$), кроме показателя ОД (отношение к другим), значение которого находится в пределах третьего квартиля ($PR_{50}$-$PR_{75}$). Эти данные указывают на то, что представители данной группы находятся в равновесном состоянии и им характерно преобладание позитивных переживаний в системе отношений (к себе, к будущему, к труду), а также эмоциональное самочувствие.

В профиле личности с низким уровнем потребности в самоактуализации четыре показателя психологического кризиса: ЭБ (эмоциональное беспокойство), ЭН (эмоциональная напряженность); ОТ (отношение к труду); ОБ (отношение к будущему) и ОППК (общий показатель психологического кризиса) находится в пределах третьего квартиля ($PR_{50}$-$PR_{75}$), что свидетельствует об остроте кризисных переживаний. Показатели ЭД (эмоциональные деструкции); ЭВ (эмоциональное выгорание); ОС (отношение к себе) и ОД (отношение к другим, П (поведенческие реакции), $О_{сам}$(общее самочувствие) в пределах коридора средних значений. Представители данной группы находятся в неравновесном состоянии и характеризуются остротой деструктивных переживаний (повышенное беспокойство, напряженность), и отношений в сфере деятельности.

Таким образом, проведенный сравнительный анализ обнаружил различия в проявлении психологического кризиса у лиц, различающихся по уровню потребности в самоактуализации. Высокая ресурсность и сбалансированность компонентов самоактуализации у лиц находящихся в равновесном состоянии способствуют поддержанию психологического, эмоционального благополучия, а у лиц, остро переживающих кризис, наоборот, низкая ресурсность и разбалансированность компонентов самоактуализации приводит к снижению психологического и эмоционального благополучия.

Самоактуализирующиеся люди способны воспринимать мир вокруг себя, включая других людей, правильно и беспристрастно. Они видят действительность такой, какая она есть, а не такой, как им хотелось бы ее видеть. Они способны удовлетворять свои дефицитарные потребности и стремятся максимально развивать свой потенциал. Не самоактуализирующие люди менее объективны в своем восприятии мира, они позволяют своим страхам, тревогам, стереотипам, ложным пессимистическим или оптимистическим взглядам влиять на оценку многих сфер жизни. Они не в состоянии удовлетворять свои потребности и не стремятся к самосовершенствованию, к максимальному развитию своего потенциала. Поэтому они менее толерантны к стрессовым, кризисным ситуациям.

Полученные результаты не исчерпывают всех аспектов исследуемой проблемы, а лишь наметили перспективу дальнейших направлений научных поисков. А именно разработку программы групповых и индивидуальных тренингов по раскрытию ресурса самоактуализации у лиц, остро переживающих психологический кризис.

**ЛИТЕРАТУРА**
**(REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)**

1. Брынза И.В. Особенности переживания профессионального кризиса у лиц с различным типом эмоциональности: дисс. канд. психол. наук: 19.00.01 / Ирина Вячеславовна Брынза. - Одесса, 2000. - 281 с.
*Brynza I. [Features of the professional experience of the crisis in patients with different types of emotion]: diss. candidate. psychol. sciences: 19.00.01 / Irina V. Brynza. - Odessa, 2000. – 281 p.*

2. Рязанцева О.Ю. Екзистенційні ресурси осіб, що переживають психологічну кризу: дисс. канд. психол. наук: 19.00.01 / Олена Юріївна Рязанцева. - Одесса, 2012. - 238 с.
*Ryazantseva O. [Existential resource persons experiencing psychological crisis]: diss. candidate. psychol. sciences: 19.00.01 / Olena Y. Ryazantseva. - Odessa, 2012. - 238 p.*

3. Самоактуализация и характеристики самоактуализирующихся людей. [Е-ресурс] / Хьелле Лари А. // Элитариум — Центр дистанционного образования. - 2006. Режим доступу: www.elitarium.ru.
*[Self-actualization and the characteristics of self-actualizing people]. [E-resource] / Larry A. Hjelle // Èlitarium - Centre for Distance Education. - 2006. Access Mode: www.elitarium.ru.*

4. Санникова О.П. Психологический кризис: проблема диагностики / О.П. Санникова, И.В. Брынза //Стрессы в повседневной жизни детей: мат. Межд. конгр. – Одесса, 2000. – С. 120-122.
*Sannikova O. [Psychological crisis: the problem of diagnosis] / Olga P. Sannikova, Irina V. Brynza // Stress in children's everyday lives: Proceedings of the International Congress. - Odessa, 2000. - P. 120-122.*

5. Селевко Г.К. Самосовершенствование личности (самоактуализация). / Селевко Г.К., Селевко А.Г., Левина О.Г. - М., 1999.
*Selevko G. [Self-identity ( self-actualization )]. / Selevko G.K., Selevko A.G., Levina O.G. - M., 1999.*

6. Фетискин Н.П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. / Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. – М., 2002. - С.426-433.
*Fetiskin N. [Socio-psychological diagnosis of personality development and small groups]. / Fetiskin N.P., Kozlov V.V., Manuilov G.M. - M., 2002. - P.426- 433.*

7. Maslow A. Self-actualizing and Beyond. – In: Challenges of Humanistic Psychology. N. Y., 1967.

**Malish V.E. The resource potential of self-actualization in a crisis.**

**Abstract.** The article presents the results of empirical studies of psychological resources to help the person cope constructively and out of psychological crisis. In particular, the study involved the components of self-actualization in the experience of psychological crisis. The presence of a statistically significant negative relationship between almost all indicators of psychological crisis, and self-actualization. This character of the relationship indicates that the activity is lost in the crisis of identity in the implementation of the requirements for self-realization and self-actualization. It is also revealed the presence of both positive and negative statistically significant relationships between different measures of self-actualization and personal existential resources that confirms the linear relationship between the need for self-actualization and existential resources. The comparative analysis revealed differences in the manifestation of psychological crisis in individuals with differing levels of self-actualization needs. High resource and balance components of self-actualization in individuals being in equilibrium contribute to the maintenance of the psychological, emotional well-

being, and in individuals experiencing acute crisis, on the contrary, a low resource imbalances and components of self-actualization leads to a decrease in mental and emotional well-being. These results give us reason to consider the need for self-actualization as a resource person, allowing better cope with crisis situations and experiences.

***Keywords**: identity, self-actualization, the components of self-actualization, self-actualization resource, a psychological crisis.*

***Романова М.К.***[1]

**Особливості структури екологічної свідомості дорослої особистості**

[1] *Романова Марина Костянтинівна, аспірантка кафедри історії, політології та психології Житомирський національний агроекологічний університет, м. Житомир, Україна*

**Анотація**. Досліджено екологічну свідомість особистості дорослого віку. Визначено роль і зміст духовного виміру екологічної свідомості. Обґрунтовано структуру екологічної свідомості

***Ключові слова**: екологічна свідомість, духовний вимір свідомості, екологічні ціннісні орієнтації, екологічна спрямованість, екологічні потреби, особистість дорослого віку.*

**Постановка проблеми**. Сучасний стан екології нашої планети актуалізує загальну проблему людського існування. Зважаючи на це на перший план виходить необхідність спрямування світоглядного розвитку людства від егоцентризму до екоцентризму.

Такому спрямуванню сприяє створення єдиного інформаційного простору, завдяки якому люди отримали велику можливість для психологічної самоосвіти, самопізнання, усвідомлення себе унікальною розумною частиною єдиного цілого – ноосфери Землі (В.І. Вернадський), а також дослідження гармонійної взаємодії у системі "людина – природа", яким займається екологічна психологія. Екологічна свідомість як предмет екологічної психології вивчається такими науковцями як А.А. Алдашева, О.В. Білоус, Е.В. Гірусов, О.В. Грезе, С.Д. Дерябо, В.В. Медведєв, В.П. Онопрієнко, А.А. Фурман, Т.Ф. Юркова, В.О. Ясвін та ін. Впродовж останнього десятиріччя значна частина психологічних надбань присвячується висвітленню питань екологічних цінностей та їх зв'язку з професійною орієнтацією особистості.

Суттєвою особливістю сучасних психологічних досліджень є їх зосередження на становленні екологічної свідомості в юнацькому віці (О.В. Грезе, 2009), визначенні місця екологічних цінностей в аксіологічній системі суб`єктів трудової діяльності та обґрунтування смислового значення екологічної свідомості (О. В. Білоус, 2006). Проблема вивчення психологічних особливостей розвитку і структури екологічної свідомості дорослої особистості, зокрема, у ракурсі її духовного аспекту не отримала належного відображення у наукових розробках.

Зважаючи на викладене вище, **об'єктом** нашого дослідження є екологічна свідомість дорослої особистості, а **предметом** – особливості її розвитку та структура.

**Метою** роботи є дослідження особливостей розвитку та визначення структури екологічної свідомості особистості дорослого віку.

Розв'язувалися наступні **завдання**: а) вивчення особливостей розвитку екологічної свідомості дорослої особистості; б) виокремлення структурних елементів екологічної свідомості дорослої особистості (екологічні ціннісні орієнтації, екологічні потреби, екологічна спрямованість); в) дослідження змісту її духовного виміру.

**Основний зміст**. Під екологічною свідомістю традиційно розуміється сукупність екологічних уявлень, існуючого ставлення до природи, а також відповідних стратегій і технологій взаємодії з нею [11, с.24]. Саме сформований тип екологічної свідомості визначає поведінку людей по відношенню до природи.

Екологічна свідомість не виділяється пересічною людиною в специфічну окрему сферу, вона є голографічним віддзеркаленням свідомості загалом й виокремлюється від неї лише у процесі наукового аналізу [4, с. 23]. Екологічна свідомість у вузькому сенсі як ціннісне ставлення до природи розглядається як різновид свідомості поряд з такими її видами як економічна, політична, правова, релігійна тощо.

Свідомість є ідеальною формою відображення, відтворення, породження дійсності, що не заважає їй бути реальною, об'єктивною, буттєвою, тобто тією, що бере участь у бутті [5, с. 466]. Науковці наділяють свідомість властивостями "живого тіла", розмірність якого близька до космічних розмірностей. В.І. Вернадський визначає, що це «величезне тіло» знаходиться в "пульсуючій рівновазі і породжує нові форми" [Там само, с. 467]. Відомий філософ М.М. Бахтін досліджував свідомість як такий феномен, що існує "між нашими головами". Саме "це визначення має фундаментальне відношення і до соціальної форми, завдяки якій люди здатні жити один з одним, а фактично пропускати через себе потік життя" (М.К. Мамардашвілі) [Там само].

Свідомість є найскладнішою реальністю, що має свою структуру і рівні, які до кінця ще не визначені та по-різному трактуються науковими дослідниками. Розглядаючи екологічну свідомість як різновид свідомості дорослої особистості, зупинимося на її трьох вимірах [Там само, с. 468]:

1. Духовний вимір, що виникає з моменту першої посмішки немовляти одночасно з базовим почуттям довіри/недовіри до себе й оточуючого світу та формується впродовж онтогенезу. На цьому рівні свідомість особистості розвивається між Я — Ти, Я — Інший (М. Бубер, М.М. Бахтін, С.Л. Рубінштейн). За висловом Д.Віннікота, це відчуття власної магічної сили

(омніопотентності). Його можна називати світом або простором між, який вимагає заповнення Іншим, відмінним від самого індивіда: іншим Я, іншою реальністю. За висловом М. Бубера, при порушенні простору між, діалектики або діалогу у стосунках Я – Інший (Я – Природа) особистість втрачає людське.

Духовний вимір, розвиваючись, стає колискою свободи, моральної поведінки, совісті і, за нашою думкою, більшою мірою, а ніж інші рівні свідомості, зумовлює розвиток екологічної свідомості особистості. Саме духовний аспект свідомості зумовлює наповнення простору (стосунків) між людиною і природою певним змістом, що ґрунтується на одному з базових почуттів: довіри або недовіри. Якщо характер взаємодії особистості і оточуючого світу базується на недовірливих стосунках, людина протиставляє себе силам і об'єктам природи, боїться їх і тому намагається оволодіти природою. Якщо вище означена взаємодія зумовлена почуттям довіри, стосунки між людиною, іншими і природою наповнюються гармонією, взаємоповагою, що веде до усвідомлення, відчуття особистістю самою себе частинкою великого цілого (планети Земля, Всесвіту) та до її конструктивних дій по збереженню природних ресурсів, відновленню рівноваги у системі "людина – природа". Більш того, духовний вимір свідомості особистості дозволяє виходити за межі системи «людина – природа», наповнюючи гармонією будь-які стосунки дорослої особи (з самою собою, оточуючими, навколишнім світом). Завдяки цьому, доросла особистість може розвинути власну екологічну свідомість до її найвищого рівня, який ми називаємо універсальним рівнем.

2. Буттєвий ("буттєво-емпіричний") вимір. Його складовими є біодинамічна тканина живого руху, предметної дії та чуттєва тканина образу [5, с. 468]. В рамках екологічної свідомості цей рівень зумовлює певну поведінку особистості, що спрямована на природи, формує тактику і стратегію взаємодій людини з навколишнім середовищем.

3. Рефлексивний ("буттєво-гносеологічний") вимір, образом якого є значення і сенс (смисл). У цьому вимірі відбувається гра значень і смислів: осмислення значень і означення смислів. Ці процеси рідко бувають симетричними, між ними спостерігається відстань, дельта нерозуміння, недомовленість або наддомовленність, які спонукають до продовження цієї гри, до розвитку свідомості в цілому [Там само].

Вивченню рефлексивного і буттєвого вимірів свідомості присвячено дослідження О.М. Леонтьєва (Леонтьєв О.М., 1975), який розвивав ідею С.Л. Рубінштейна про взаємозв'язок свідомості особистості з її буттям і діяльністю. О.М. Леонтьєвим виділено три складові свідомості: чуттєву тканину, значення і смисл.

Російський психолог В.П.Зінченко доповнив структуру свідомості біодинамічною тканиною, що служить своєрідним містком, що з'єднує свідомість і поведінку (Зінченко В.П., 1994). Однією з рушійних сил розвитку і саморозвитку особистості науковець вважав напругу, що виникає між біодинамічною та чуттєвою тканиною свідомості людини.

Над проблемою структури свідомості працювали також і О.Ю. Артем'єва, Ф.Є. Василюк, В.Ф. Петренко, В.В. Пєтухов, В.П. Сєркін, С.Д. Смирнов, Ю.К. Стрєлков та ін.

Роль значення і смислу в екологічній свідомості особистості досить повно висвітлюється в дисертаційному дослідженні О.В. Білоусом (Білоус О.В., 2006). Ми ж розглянемо духовний шар екологічної свідомості дорослої особистості, дослідимо зміст простору, що знаходиться між дорослою людиною і оточуючим світом: природою й іншими людьми.

Екологічна криза становить загрозу не лише для матеріального аспекту земної життєвої потенції, але й для ідеального світу, та є прямим наслідком занедбаного стану духовності сучасного людства. Відродженням духовного змісту у стосунках системи "людина – природа" займалися прихильники глибинної екологічної психології (Дж. Мейсі, А. Наєсс, Дж. Сід, Д. Сессінс, М. О'Коннор, J. Braus, D. Wood, J. Cornell, J. Rainwater, A. Найн, C. Холл, D. Bohm, S. Matre, A. Leopold).

Психологічними механізмами глибинної екологічної свідомості як предмета глибинної екопсихології є: актуалізація особистої причетності людини до об'єктів природи, ситуацій, обставин, у яких вона знаходиться; проекція особистих станів на природні об'єкти через ототожнення себе з ними (співпереживання), а також переживання особистих емоцій та почуттів з приводу стану природних об'єктів (співчуття); самоаналіз людиною своїх дій та вчинків; побудова стратегій взаємодії у системі "людина – природа" з погляду їх екологічної доцільності (С. Дерябо, Л. Журавльова, М. Колесник, А. Льовочкіна, В. Панов, В. Скребець, В. Ясвін).

Усе людство і кожен окремий індивід є включеними в циклічні процеси природи і в кінцевому рахунку залежні від них. Усі форми життя на Землі мають свою внутрішню цінність, яка не може визначатися через поняття користі для людини. Отже глибинна екологічна свідомість виступає духовним типом свідомості, при якому індивід відчуває свою приналежність до безперервності та гармонії процесів, що відбуваються на планеті Земля, яка є часткою всеосяжного Космосу.

Ставлення людини до природи є одним зі складових компонентів екологічної свідомості в якості предмета екологічної психології. Об'єктивний зв'язок природи і потреб людини знаходить відображення в особистісному внутрішньому світі, забарвлюється ним і набуває певного ступеня значущості. У силу цього практично будь-яке ставлення до природи набуває своєрідність суб'єктивного ставлення [9]. Саме особливості суб'єктивного ставлення особистості до світу природи наповнюють простір взаємозв'язків у системі "людина – природа" певним змістом. Якісні характеристики цього змісту відображають духовний аспект свідомості дорослої особистості.

Під *суб'єктивним ставленням* у психології розуміється суб'єктивно забарвлене віддзеркалення особистістю взаємозв'язків власних потреб з об'єктами і явищами світу, які є фактором, що обумовлює поведінку [3, с. 23].

На підґрунті індивідуального та суспільного досвіду у вигляді думок, знань, концепцій екологічна свідомість формує власні цінності, що відображають по-

двійну сутність людини як суб'єкта, що протиставляє себе природі, так і суб'єкта, який є нерозривною частиною цієї природи. В просторі екосвідомості постійно відбувається боротьба цих цінностей, наслідки якої реалізуються в діях [4, с. 22].

Науковці вивчають особливості взаємодії людини і природи з позиції якісно-змістовної характеристики суб'єктного ставлення. Параметр суб'єктного ставлення, що дає його якісно-змістовну характеристику, називають модальністю [2; 10].

Екологічна свідомість в цілому найбільш адекватно може бути охарактеризована за трьома параметрами-векторами:

1) Психологічна "противопоставленність – включеність". Внаслідок процесу відчуження антропоцентрична людина вважає себе "центром Всесвіту", протистоїть природі, намагається її підкорити та знищити. Людина з екоцентричним типом світогляду, яка має глибинну екосвідомість, мислиться не як істота, що стоїть поза і над природою, а як складова частина Природи.

2) "Об'єктне – суб'єктне" сприйняття природи. Екоцентрична людина сприймає природу як рівноправного суб'єкта взаємодії на відміну від ставлення, спрямованого на оточуючий світ лише як на об'єкт, який позбавлений самоцінності та слугує задоволенню егоїстичних потреб людства. Людина розглядається як активно діюча, самовдосконалююча частина природи, яка реалізує в своєму самоздійсненні універсальні закономірності, що лежать і в основі саморозвитку природи загалом. Тоді людина як суб'єкт припиняє процес протиставлення себе природі як об'єкту. Навпаки, вона стає суб'єктом розвитку природи і себе самої як однієї з її форм (природних форм буття).

3) "Прагматичний непрагматичний" характер взаємодії. Взаємодія з природою, яка сприймається лише як матеріальна цінність, слугує задоволенню тільки прагматичних (харчових, технологічних і т.п.) потреб людини. На думку вчених прагматична модель – це найуживаніша модель взаємодії з природою на сучасному етапі людства, яке живе у цивілізованому світі і тому має західний тип мислення. У випадку, коли людина ставиться до природи як до самоцінності, взаємодія носить характер задоволення її непрагматичних, духовних потреб. Непрагматичний характер суб'єктного відношення до природи характерний для самосвідомості особистості, яка живе за східним типом мислення або має прогресивні духовно-моральні якості сприймання оточуючого світу і самої себе, як невід'ємної частинки планети Земля, Космосу [2; 10, с. 18-25].

З'єднання останніх двох векторів дає чотири типи модальності ставлення до природи: 1) об'єктно-прагматичний, 2) об'єктно-непрагматичний, 3) суб'єктно-прагматичний, 4) суб'єктно-непрагматичний.

Суб'єктно-непрагматична модальність ставлення до природи є найбільш бажаною, вона властива високодуховній дорослій особистості з достатнім рівнем розвитку глибинної екосвідомості. За С.Д. Дерябо, саме такою є модальність суб'єктивного ставлення у справжніх любителів природи [2].

Одночасно з модальністю, найважливішою характеристикою суб'єктного ставлення до природи є параметр інтенсивності. Інтенсивність суб'єктного ставлення людини до природи є показником міри збереження в екологічних об'єктах стосунків різних потреб особистості та міри проявлення даного відношення. Відповідно у структурі параметра інтенсивності екологічної свідомості науковці виокремлюють чотири компоненти: перцептивно-афектний, когнітивний, практичний і вчинковий [2; 10; 11].

Саме вчинковий компонент є концентрованим вираженням усього суб'єктного ставлення до природи, в ньому найбільшою мірою воно проявляється. У цілому, від перцептивно-афективного до вчинкового компоненту інтенсивності зростає ступінь прояву суб'єктного ставлення в зовнішньому плані, а також значущість власної, надситуативної активності особистості [2; 10; 11].

Визначаючи спрямованість та рівень саморефлексії екологічної свідомості дорослої людини, науковці виокремлюють імпліцитну, експліцитну та компліцитну екологічну свідомість. Компліцитність властива вищому рівню розвитку екологічної свідомості та виражає особистісне ставлення до екологічної дійсності, проявляється в особистісній включеності, причетності, переживанні того, що відбувається реально й об'єктивно. Компліцитність забезпечує суб'єктивну значущість екологічної свідомості та формує основу для прийняття рішень, спрямованості вчинків, окремих дій і діяльності в цілому [9, с. 34-36].

Отже, рівень екологічної свідомості особистості визначає ступінь її відповідальності за збереження гармонійного балансу у системі «людина – природа», порушення якого призведе до загибелі всього живого. Водночас, рівень екосвідомості людини залежить від розвитку її духовності, в основі якої є усвідомлення себе розумною частиною великого цілого – Всесвіту. Вміння взяти на себе відповідальність за екологічну кризу і бажання власними зусиллями відновити природний баланс на Землі є ознаками особистісного та духовного зростання, який призводить до розвитку екологічної свідомості особистості. Одночасно з цим, нівелювання загрози екологічної катастрофи зумовлено бездуховністю та неосвіченістю сучасного людства, його низьким рівнем екологічної свідомості. Саме тому необхідно приділити увагу вивченню структури екологічної свідомості особистості дорослого віку.

Дослідження екологічної свідомості дорослої людини ми будуємо на підґрунті динамічної функціональної структури особистості К.К.Платонова [6]. Ця структура включає в себе ієрархічно побудовані властивості та риси особистості, а саме: а) спрямованість; б) соціальний досвід; в) індивідуальні особливості психічних процесів; г) біологічно зумовлену підструктуру.

Провідним структурним компонентом екологічної свідомості є екологічна спрямованість – вища підструктура особистості, яка має соціальну обумовленість. За К.К. Платоновим, вища підструктура особистості об'єднує спрямованість, ставлення і моральні риси особистості, які не мають безпосередніх природних задатків і відтворюють індивідуально віддзеркалену суспільну свідомість. Ця підструктура формується вихованням і включає установки, що стали її властивостями [6].

Спрямованість особистості має багатофакторну структуру і містить інтерес, ідеал, світогляд, переконання. Отже рівень розвитку екологічної спрямованості особистості залежить від характеру й якості її екологічних бажань, прагнень, інтересів, ідеалів, переконань і типу світогляду (антропоцентризм, природоцентризм, екоцентризм).

У наукових теоріях особистості спрямованість розкривається по-різному: як "динамічна тенденція" (С.Л. Рубінштейн), "смислоутворювальний мотив" (О.М. Леонтьєв), "основна життєва спрямованість" (Б.Г. Ананьєв). Потреби, інтереси, схильності, мотиви, ідеали, переконання, ціннісні орієнтації Б.Ф. Ломов виділяє як систему психологічних властивостей і станів особистості, шляхом вивчення яких можна опосередковано виявити і спрямованість особистості. У всіх підходах спрямованості особистості надається провідне значення.

Екологічна спрямованість у кожної дорослої особистості має певний рівень розвитку, широту, інтенсивність, стійкість та дієвість. Усі форми спрямованості особистості є одночасно її потребами й можуть перетворюватися на актуальні мотиви діяльності.

Видатний російський психолог О.М. Леонтьєв наголошує про значущість потреби у життєдіяльності людини. Зокрема, науковець визначає: "Першою передумовою будь-якої діяльності є суб'єкт, що має потреби" [8, с.47]. При цьому потреби людини мають суспільну природу і розподіляються на види: елементарні й вищі. Мотиви діяльності, за думкою О.М. Леонтьєва, несуть у собі дійсну змістовну характеристику потреб. Крім спонукання, мотиви і потреби мають змістотворну функцію, яка важлива "для розуміння внутрішньої побудови індивідуальної свідомості так само як свідомості особистості" [Там само, с.58]. Для того, щоб потреба породила мотив, що спрямовує людину до дій, необхідно працювати над тим, щоб для особистості цей процес був усвідомленим. Усвідомлення смислоутворювальних мотивів є задачею особистісного змісту, а не об'єктивного значення [Там само].

Екологічні потреби формуються на основі усвідомлення людиною себе відкритою системою відносно оточуючого світу і відчуття себе часткою неосяжного цілого. Саме тому екологічні потреби відносяться до вищих потреб і спонукають дорослу людину не тільки до споглядально-етичної діяльності, а й до творчої любові до тварин, рослин і об'єктів неживої природи.

У працях О.М. Леонтьєва потреби і мотиви є включеними в широку систему стосунків: "Це – система стосунків, що є суспільною за своєю природою, в яку вступає людина до оточуючого світу і який відкривається їй у діяльності не тільки як світ речових об'єктів – природних і об'єктів матеріальної культури, але й як світ ідеальних об'єктів – об'єктів духовної культури і невіддільно від цього – як світ людських стосунків" [8, с. 61]. Завдання усвідомлення потреб і мотивів зароджується, за висловом науковця, у системі життєвих стосунків і тому виникає лише на певному етапі розвитку особистості – коли формується справжня самосвідомість, тобто в період дорослості.

Екологічні потреби несуть в собі духовний аспект мотиваційної сфери особистості, становлять її вищий шабель і допомагають людині побудувати конструктивні стосунки з самою собою, іншими людьми та оточуючим світом.

Стрижнем духовності особистості дорослого віку, на думку багатьох вітчизняних психологів, є система цінностей людини (І.Д. Бех, М.Й. Боришевський, Л.П. Журавльова, З.С. Карпенко, О.В. Киричук, О.П. Колісник, Н.О. Кордунова, В.П. Москалець).

М.Й. Боришевський [1] розглядає цінності як одиницю виміру духовності особистості. Духовні цінності є найвищими в ієрархічній ціннісній структурі. Вони виступають справжнім змістом життя, суб'єктивним надбанням особистості, віддзеркалюють ставлення особистості до світу, окреслюють її життєтворчість, впливають на спосіб існування, спонукають і регулюють життєдіяльність особистості, є основою перетворення внутрішніх можливостей особистості в моральну поведінку та вчинки.

Екологічні цінності (збереження планети від екологічної катастрофи), за думкою Е.О. Помиткіна, як одна з складових духовності людини, співіснують разом з наступними цінностями у структурі свідомості зрілої особистості: гуманістичними (добро, благодійність), естетичними (краса, гармонія, досконалість у природі та людині), цінностями самопізнання (інтроспекція, самоусвідомлення), самовдосконалення (пошук шляхів і методів самопокращення, набуття нових позитивних особистісних якостей) і цінностями самореалізації (розкриття потенціалу власної особистості в служінні ближнім, Батьківщині, людству, природі, Богу) [7].

Ціннісні орієнтації виступають як важливий компонент світогляду особистості або групової ідеології, що виражає уподобання та прагнення особистості або групи до тих чи інших узагальнених людських цінностей (добробут, здоров'я, комфорт, пізнання, громадянські свободи, творчість, праця тощо) [5, с. 539]. Коли система екологічних цінностей особистості зумовлена її високим рівнем духовності, вона орієнтує, спрямовує свідомість дорослої людини до екоцентризму.

Доросла особистість – це активний будівельник економічного, соціокультурного простору та діяльнісний суб'єкт у системі "людина – природа". За виразом В. Франкла: «Якщо потреби штовхають нас, то цінності притягують…» [4, с. 120], – науковці констатують значущість потреб у формуванні індивідуальних бажань і ролі ціннісних орієнтацій в якості ідеалу, до якого прагне людина. Сформовані системи ціннісних орієнтацій і потреб особистості спрямовують діяльність людини у певному напрямку та зумовлюють розвиток усіх вищих психічних функцій. У свою чергу екологічні потреби, екологічна спрямованість та екологічні цінності визначають певний рівень сформованості екологічної свідомості дорослої особистості. Саме тому в структурі екологічної свідомості дорослої особистості ми розглядаємо три компоненти: екологічні потреби, екологічні цінності й екологічну спрямованість, – психологічні особливості яких вивчаються у нашому дослідженні.

**Висновки**

1. Рівень розвитку екологічної свідомості зумовлюється особливостями наповнення простору між "лю-

диною" і "природою", що визначає духовний аспект свідомості особистості і є його змістовною характеристикою.

2. Значущими складовими екологічної свідомості дорослої особистості є її екологічні потреби, спрямованість та ціннісні орієнтації.

3. Основними якісними характеристиками глибинної екологічної свідомості дорослої особистості є її компліцитність, досить розвинутий вчинковий компонент та суб'єктно-непрагматична модальність ставлення до природи.

**Перспективу** своїх подальших досліджень вбачаємо у вивченні онтогенетичної динаміки екологічної свідомості та її чинників, а також в розробці психокорекційної програми з розвитку екологічної свідомості.

**ЛІТЕРАТУРА**
**(REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)**


1. Боришевський М.Й. Духовність – міра зрілості особистості // Педагогічна газета. – 2006. – № 1.
*Boryshevskiy M.Y. Duhovnist – mira zrilocti osobystosti [Spirituality - a measure of maturity of the individual] // Pedagogichna gazeta. – 2006. – № 1.*
2. Дерябо С. Д. Экологическая педагогика и психология / С. Д. Дерябо, В. А. Ясвин. – Ростов-на-Дону: "Феникс", 1996. – 480 с.
*Deryabo S.D. Ekologicheskaya pedagogika i psihologiya [Ecological Pedagogy and Psychology] / S.D.Deryabo, V.A.Yasvin. – Rostov-na-Donu: "Fenix", 1996. – 480 s.*
3. Дерябо С.Д. Психологические рекомендации по усвоению программы "Здоровье" // Школа здоровья / С.Д.Дерябо, М.Ю.Кондратьев. – 2000.- №4. – С.22-27.
*Deryabo S.D. Psihologicheskiye rekomendacii po usvoyeniyu programmy "Zdorovye" [Psychological advice on mastering the "Health"] // Shkola zdorovya / S.D.Deryabo, M.Yu. Kondratyev. – 2000. – №4. – S.22-27.*
4. Медведев В. И. Экологическое сознание: Учебное пособие. Изд.второе, доп. / В. И. Медведев, А. А. Алдашева. – М.: Логос, 2001. – 384 с.
*Medvedev V.I. Ekologicheskoye soznaniye [Ecological consciousness]: Uchebnoye posobiye. Izd.vtoroye, dop. / V.I. Medvedev, A.A.Aldasheva. – M.: Logos, 2001. – 384 s.*
5. Мещеряков Б.Г. Большой психологический словарь / Под ред. Мещерякова Б.Г., Зинченко В.П. – М.: Прайм – Еврознак, 2003. – 672 с.
*Mescheryakov B.G. Bolshoy psihologicheskiy slovar [Significant psychological dictionary] / Pod red. Mescheryakova B.G., Zinchenko V.P. – M.: Praym – Yevroznak, 2003. – 672 s.*
6. Платонов К.К. Структура и развитие личности / Константин Константинович Платонов. – М.: Наука, 1986. – 254 с.
*Platonov K.K. Struktura i razvitiye lichnosti [The structure and development of the personality] / Konstantin Konstantinovich Platonov. – M.: Nauka, 1986. – 254 s.*
7. Помиткін Е.О. Психологія духовного розвитку особистості: Монографія / Е.О. Помиткін. – К.: Наш час. – 2007. – 280 с.
*Pomytkin E.O. Psyhologiya duhovnogo rozvytku osobystosti [Psychology of the Spiritual development of Personality]; Monografiya / E.O.Pomytkin. – K.: Nash chas. – 2007. – 280 s.*
8. Психология мотивации и эмоций / Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, М. В. Фаликман. – М.: АСТ: Астрель, 2009. – 704 с.: ил. – (Хрестоматия по психологии).
*Psihologiya motivacii i emociy [Psychology of motivation and emotion] / Pod red. Yu.B.Gippenreyter, M.V.Falikman. – M.: AST: Astrel, 2009. – 704 s.: il. – (Hrestomatiya po psihologii).*
9. Скребець В.О. Екологічна психологія: Навч. посібник. – К.: МАУП, 1998. – 144 с.: іл. – Бібліогр.: с. 140-141. – Рос.
*Skrebec V.O. Ekologichna psyhologiya [Ecological Psychology]: Navch.posibnyk. – K.: MAUP, 1998. – 144 s.: il. – Bibliogr.: s. 140-141. – Ros.*
10. Шмалєй С. В. Екологічна особистість / С. В. Шмалєй. – К.: Бібліотека офіційних документів, 1999. – С. 203-204.
*Shmaley S.V. Ekologichna osobystist [Ecological personality] / S.V.Shmaley. – K.: Biblioteka oficiynyh dokumentiv, 1999. – S. 203-204.*
11. Ясвин В.А. Психология отношений к природе / В.А. Ясвин. – М.: Смысл, 2000. – 456 с.
*Yasvin V.A. Psihologiya otnosheniy k prirode [Psychology relationship to nature] / V.A.Yasvin. – M.: Smysl, 2000. – 456 s.*


**Romanova M.K. Peculiarities of the structure of adult personality`s ecological consciousness**


**Abstract**. Ecological consciousness as a kind of adult personality`s consciousness has been analyzed. Three aspects of personality`s consciousness have been determined: spiritual, social and reflective. Role and contents of spiritual aspect of ecological consciousness have been determined. Universal level of the development of adult personality`s ecological consciousness has been determined as the higher stage of its ecological essence. Peculiarities of the process of filling relations space between "man" and "nature" have been studied. Dependence of the level of development of adult personality`s ecological consciousness on certain aspects of filling space between personality and nature has been theoretically proved. Interrelations between personality's ecocentric outlook and high level of development of its ecological consciousness have been determined. Principles of deep ecological psychology have been actualized. It has been stressed that deep ecological consciousness is a spiritual aspect of consciousness, in which an individual feels his belonging to continuity and harmony of the processes taking place on Earth. Man`s attitude to nature has been determined as one of the parts of ecological consciousness. It has been stressed, that ecological consciousness forms its own values that reflect double essence of man both as a subject opposing himself to nature and as a subject being indissoluble part of nature. Characteristic features of subjective attitude to nature have been examined. The role of psychological insertion of personality in the world of nature in the development of its ecological consciousness has been determined. The significance of realizing by adult personality different subjects of surroundings as subject of interaction in "man – nature" system has been stated. It has been stressed that in case when a man thinks about nature as a self-value, this interaction meets his non-pragmatic spiritual needs. Non-pragmatic character of subjective attitude to nature is characteristic feature of personality`s consciousness of eastern type or of that which has progressive view of surroundings and itself as an indissoluble part of Earth Universe. As the main qualitative characteristics of deep ecological consciousness of adult personality there have been determined its complicity, rather developed action component and subject non-pragmatic modality of attitude towards nature. The structure of ecological consciousness has been determined. Certain aspects of development of ecological values, needs and ecological tendency of adult personality have been examined.



***Keywords:*** *ecological consciousness, spiritual aspect of consciousness, ecological value orientations, ecological tendency, ecological needs, adult personality.*

**Романова М.К. Особенности структуры экологического сознания взрослой личности**
**Аннотация.** Исследовано экологическое сознание как разновидность сознания личности взрослого возраста. Выделены три измерения сознания личности: духовное, бытийное и рефлексивное. Определены роль и содержание духовного измерения экологического сознания. Универсальный уровень развития экологического сознания взрослой личности определён высшей степенью её экологичности. Изучены особенности наполнения пространства отношений между " человеком" и "природой". Теоретически доказано обусловленность уровня развития экологического сознания взрослой личности особенностями наполнения пространства между ней и природой. Определена взаимосвязь между экоцентрическим мировоззрением личности и высоким уровнем развития её экологического сознания. Актуализированы принципы глубинной экологической психологии. Отмечено, что глубинное экологическое сознание является духовным измерением сознания, при котором индивид ощущает свою принадлежность к непрерывности и гармонии процессов, происходящих на планете Земля. Отношение человека к природе определено одной из составляющих экологического сознания. Подчеркнуто, что экологическое сознание формирует собственные ценности, отражающие двойную сущность человека как субъекта, который противопоставляет себя природе, так и субъекта, который является неразрывной частью этой природы. Рассмотрены характеристики субъективного отношения к природе. Определена роль психологической включенности личности в мир природы в развитии её экологического сознания. Подчеркнута важность восприятия взрослой личностью объектов и явлений окружающей среды в качестве субъекта взаимодействия в системе "человек – природа". Отмечено, что в случае, когда человек относится к природе как к самоценности, это взаимодействие носит характер удовлетворения ее непрагматических, духовных потребностей. Непрагматический характер субъектного отношения к природе признано характерным для сознания личности, которая живет по восточному типу мышления или имеет прогрессивные духовно – нравственные качества восприятия окружающего мира и самой себя, как неотъемлемой частицы планеты Земля, Космоса. Основными качественными характеристиками глубинного экологического сознания взрослой личности определены её комплицитность, достаточно развитый поведенческий компонент и субъектно – непрагматическая модальность отношения к природе. Обоснована структура экологического сознания. Исследованы особенности развития экологических ценностных ориентаций, экологических потребностей и экологической направленности взрослой личности.
***Ключевые слова**: экологическое сознание, духовное измерение сознания, экологические ценностные ориентации, экологическая направленность, экологические потребности, личность взрослого возраста.*

***Ситнік С.В.*[1], *Кулєш Ю.В.*[2]**

## Психологічні чинники подолання конфліктних ситуацій у взаємодії спортсменів

[1] *Ситнік Світлана Володимирівна, кандидат психологічних наук, доцент*
[2] *Кулєш Юлія Вікторівна, аспірантка*
*кафедри теорії та методики практичної психології*
*Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського, м. Одеса, Україна*

**Анотація.** В статті розглядається проблема психологічних чинників подолання конфліктних ситуацій у взаємодії спортсменів. Серед психологічних чинників увага приділялася стилям мислення спортсменів. Зокрема, вивчався зв'язок між способом реагування у конфліктній ситуації та стилем мислення спортсменів. В експериментальному дослідженні оцінювалися п'ять стилів мислення спортсменів: синтетичний, ідеалістичний, прагматичний, аналітичний, реалістичний. Узагальнення отриманих результатів дозволило нам виділити умовні групі з високим, середнім, низьким та дуже низьким рівнями прояву стилів мислення спортсменів. Як показали результати дослідження, більшість спортсменів виявили синтетичний стиль мислення та найменша їх кількість – аналітичний стиль. Спортсмени зі синтетичним стилем мислення намагаються створювати щось нове, оригінальне, комбінувати часто протилежні ідеї, погляди. У випадках коли спортсмени не виявляють аналітичний стиль мислення це не сприяє логічній, методичній, ретельній манері вирішення завдань спортивної діяльності. Результати дослідження способів реагування спортсменів у конфліктній ситуації показали, що переважна більшість спортсменів використовують такий спосіб як суперництво, що є ефективним способом поведінки. Він виявляється в намаганні досягнути задоволення своїх інтересів за рахунок інших. Дещо менше серед спортсменів спостерігається таким спосіб поведінки в конфліктній ситуації як співробітництво, що виявляється в намаганні досягнути взаєморозуміння, яке цілком задовольняє інтереси осіб, які взаємодіють. Не популярними є таки способи як уникнення та пристосування. Вивчення зв'язку між способами подолання конфліктної ситуації у взаємодії та стилями мислення спортсменів засвідчило, що є прямий сильний зв'язок між синтетичним стилем мислення і таким способом подолання конфліктної ситуації як співробітництво, а також між ідеалістичним стилем мислення та компромісом як способом подолання конфліктної ситуації. Зафіксовано прямий зв'язок між прагматичним стилем мислення і таким способом реагування у конфліктній ситуації взаємодії як суперництво. Зв'язки між іншими стилями мислями і способами подолання конфліктної ситуації не досягли статистично значущого рівня. Встановлено, що стилі мислення виступають як психологічні чинники подолання конфліктних ситуацій у взаємодії спортсменів.
***Ключові слова**: взаємодія, стилі мислення, конфліктні ситуації.*

Спортивна діяльність висуває підвищені вимоги до індивідуально-психологічних особливостей спортсменів. Зокрема, неврахування особливостей мислення під час взаємодії призводить до непорозуміння, конфліктів, неприязні тощо. Важливе значення в цьому аспекті мають також способи подолання конфліктних ситуацій спортсменами, що впливають на їх ефективність під час взаємодії у спортивній діяльності. Тому гостро постає питання про необхідність більш глибокого вивчення способів подолання конфліктної ситуації у спортсменів з різним типом мислення.

У сучасній психології вивчення конфлікту, причин його виникнення і шляхів подолання присвячені дослідження Фрейда З., Адлера А., Хорні К., Фромма Е.,

Левіна К., Агеєва В.О., Журавльова В.І., Обозова М.М., Коха І.А., Анцупова Я.А., Шипілова А.І., Гришиної Н.В. та ін. Проблему мислення та різних стилів мислення у діяльності особистості досліджували такі психологи як: Виготський Л.С., Рубінштейн С.Л., Леонтьєв О.М., Тихомиров О.К., Алексєєв А.Л., Громова Л.А., Харрісон А., Бремсон Б. та ін.

Водночас, проблема психологічних чинників подолання конфліктних ситуацій у взаємодії спортсменів потребує свого подальшого вивчення. У зв'язку з цим мета дослідження полягала у вивченні зв'язку стилів мислення з особливостями подолання конфліктних ситуацій у взаємодії спортсменів. Завдання дослідження: 1) експериментально дослідити стилі мислення спортсменів; 2) вивчити способи подолання конфліктних ситуацій досліджуваними; 3) дослідити характер зв'язку між стилями мислення і способами подолання конфліктних ситуацій у взаємодії спортсменів.

Методи дослідження: в роботі використовується система методів та процедур отримання даних, що включає: теоретичний аналіз спеціальної літератури, метод бесіди, спостереження, тестування. У дослідженні використані наступні методики: тест К.Томаса – призначений для визначення способів реагування в конфліктній ситуації та методика «Індивідуальні стилі мислення», автори О.Алексєєв, О.Громова. Обробка даних здійснювалася за допомогою комп'ютерної статистичної програми SSPS v.13.0. for Windows, зокрема обчислювався коефіцієнт лінійної кореляції Пірсона. У дослідженні приймали участь 25 осіб.

Інтелектуальну діяльність спортсменів можна оцінити за багатьма параметрами: логічність мислення, оперативність мислення, когнітивні стилі, стилі мислення, оперативна пам'ять та ін. Важливе значення для випрацьовування індивідуального стилю діяльності спортсмена мають стилі мислення. В нашому дослідженні ці властивості спортсменів вивчалося за допомогою методики «Індивідуальні стилі мислення», автори О.Алексєєв, О.Громова. В експерименті приймало участь 25 чоловік. Дана методика оцінює 5 наступних стилів мислення: синтетичний, ідеалістичний, прагматичний, аналітичний, реалістичний. Результати дослідження показали, що спортсмени використовують різні стилі мислення в своїй спортивній діяльності.

Узагальнення отриманих результатів дозволило нам виділити умовні групи з високим, середнім, низьким та дуже низьким рівнями використання стилів мислення. Аналіз первинних результатів показав, що середня оцінка рівня розвитку синтетичного стилю мислення досліджуваних складає 54,3 балів; стандартне відхилення (σ) дорівнює 16,2. За ідеалістичним стилем середня оцінка складає 51,9 балів; стандартне відхилення (σ) дорівнює 12,8. Середня оцінка за прагматичним стилем складає 51,5 балів, стандартне відхилення (σ) дорівнює 13,6. Середня оцінка рівня розвитку аналітичного стилю у досліджуваних складає 44,2 балів, стандартне відхилення (σ) дорівнює 14,9. Та за реалістичним стилем середня оцінка - 44,0 балів, стандартне відхилення (σ) дорівнює 17,7.

Розподіл досліджуваних в залежності від рівня розвитку стилів мислення, засвідчив що за синтетичним стилем високий рівень показали 7 досліджуваних, що складає 28% від загальної кількості досліджувапних; середній рівень виявили 9 (36%) досліджуваних, низький рівень виявили 1 (4%) та дуже низький 8 (32%). Високий рівень синтетичного мислення виявляється, в тому, що особистість створює щось нове, оригінальне, комбінує часто протилежні ідеї, погляди. Вона схильна помічати суперечності в чужих міркуваннях і звертати на це увагу оточуючих людей, а також шукати принципово нове рішення. Досліджувані з низьким рівнем синтетичного стилю мислення консервативні та ухиляються від змін у своїй діяльності та спілкуванні.

Результати оцінки рівня розвитку ідеалістичного стилю показали, що високий рівень виявили 4 досліджуваних, що складає 16 % від загальної кількості; середній рівень – 8 чоловік (32%); низький – 6 (24%); дуже низький – 7 (28%). Досліджувані, які виявили достатньо високий рівень ідеалістичного стилю мислення характеризуються тим що вони мають схильність до інтуїтивних оцінок, без здійснення детального аналізу проблем. Їх особливістю є підвищений інтерес до цілей, потреб, людських цінностей, моральних проблем, вони враховують у своїх рішеннях суб'єктивні і соціальні чинники, прагнуть згладжувати протиріччя і акцентувати подібність у різних позиціях, легко, без внутрішнього опору сприймають різноманітні ідеї та пропозиції, успішно вирішують такі проблеми, де важливими чинниками є емоції, почуття, оцінки та інші суб'єктивні моменти. Для осіб з низьким рівнем розвитку інтуїтивного стилю мислення характерно вирішувати інтелектуальні завдання за допомогою аналізу умов, чинників, послідовного вивчення тих чи інших явищ. Вони не схильні спиратися на інтуїтивні рішення, мають певні труднощі з вияву творчості у мисленнєвій діяльності.

Аналіз результатів виявив, що серед досліджуваних високий рівень прагматичного стилю мають 2 досліджуваних, що складає 8% від загальної кількості; середній рівень – 12 чоловік (48%); низький – 4 (16%); дуже низький – 7 (28%). Особи з прагматичним стилем мислення характеризуються як такі, що спираються на безпосередній особистий досвід, вони намагаються швидше одержати конкретний результат. Поведінка досліджуваних з прагматичним стилем мислення дещо поверхова. Вони успішно визначають тактику поведінки, використовуючи на свою користь обставини, що склалися, проявляють гнучкість і адаптивність. Низький рівень розвитку прагматичного стилю мислення виявляє себе в тому, що людина має низькі можливості організації та побудови власних дій для вирішення практичних завдань. Вони стикаються з труднощами визначення приорітетів в своїй практичній діяльності.

Результати оцінки рівня розвитку аналітичного стилю показали, що середній рівень мають 9 досліджуваних, що складає 36% від загальної кількості; низький рівень – 5 (20%); дуже низький – 11 (44%). Представники з середнім рівнем розвитку аналітичного стилю схильні до логічної, методичної, ретельної (з акцентом на деталі) манері рішення проблем. Перш ніж прийняти рішення, аналітики розробляють детальний план і намагаються зібрати якомога більше ін-

формації, об'єктивних фактів. Вони сприймають світ логічним, раціональним, впорядкованим і передбачуваним, тому схильні шукати формулу, метод або систему, здатну дати рішення тієї чи іншої проблеми.

Аналіз результатів виявив, що серед досліджуваних високий рівень реалістичного стилю мають 3 досліджуваних, що складає 12% від загальної кількості; середній рівень – 1 чоловік (4%); низький - 8 (32%); дуже низький – 13 (52%). Високий рівень реалістичного стиля мислення людини орієнтований на визнання фактів. Цей стиль мислення характеризується установкой на виправлення, корекцію ситуацій для досягнення певного результату. Низький рівень реалістичного стиля мислення виявляється в тому, що особа не завжди враховує достатню кількість умов для вирішення задачі. Крім того, мисленнєвій діяльності бракує конкретності під час вивчення ситуації та визначення напрямку для дій.

Таким чином, індивідуальні особливості використання стилів мислення впливає на засоби вирішення проблем, на способи подолання конфліктних ситуацій в міжособистісній взаємодії.

Наступною була методика К.Томаса – призначена для визначення способів реагування в конфліктній ситуації. По кожному зі способів реагування в конфліктній ситуації (суперництво, співробітництво, компроміс, уникнення, пристосування) є досліджувані з високими і низькими балами, від 11 до 1.

Аналіз і узагальнення отриманих первинних даних, щодо способів подолання конфліктних ситуацій спортсменами показав, що більшість досліджуваних (48%) дають перевагу такому способу реагування в конфліктній ситуації як суперництво. Також значна кількість досліджуваних (24%) використовують такий спосіб як співробітництво. Спосіб реагування компромісу виявили 12% досліджуваних; уникнення – 8% та пристосування – 8%. Аналіз результатів обстеження досліджуваних за методикою Т.Томаса показав, що групи досліджуваних за критерієм переважання того чи іншого стилю реагування особистості в конфліктній ситуації такі: з переважанням такого стилю як суперництво (12 чоловік); з стилю «співробітництво» (6 чол.); стилю «компроміс» (3 чол.);стилю «уникнення» (2 чол.); стилю «пристосування» (2 чол.)

Таким чином, більшість спортсменів виявляють суперництво в конфліктній ситуації. Зазначимо, що це часто не ефективний спосіб поведінки. Він виражається в намаганні досягнути задоволення своїх інтересів за рахунок інших. Також часто зустрічається співробітництво. В поведінці спортсменів це виявляється в тому, що в конфліктній ситуації вони приходять до альтернативі, яка цілком задовольняє інтереси обох сторін. Щодо компромісу, то спортсмени, які використовують цей спосіб намагаються знайти злагоду між учасниками конфлікту, що досягається за допомогою взаємних поступок. Особи, що виявляють уникнення в складних ситуаціях свідчать про те, що у них відсутні як прагнення до кооперації, так і тенденція до досягнення власних цілей. Серед досліджуваних зустрічаються і таки, що використовують пристосування у конфліктних ситуаціях, що означає принесення в жертву власних інтересів заради іншого.

Дослідження стилів мислення спортсменів виявило рівні розвитку цього показника, які можна співставити з способами подолання конфліктної ситуації досліджуваними з метою з’ясування зв’язку між ними. Тобто, визначити характер зв’язку між стилями мислення і способами подолання конфліктними ситуаціями спортсменами. Для вирішення цього завдання був використаний метод лінійної кореляції Пірсона. Аналіз отриманих результатів показав, що є прямий сильний зв'язок (див. табл. 1) між синтетичним стилем мислення і таким стилем подолання конфліктної ситуації як співробітництво (r=0,485; при p<0,05).

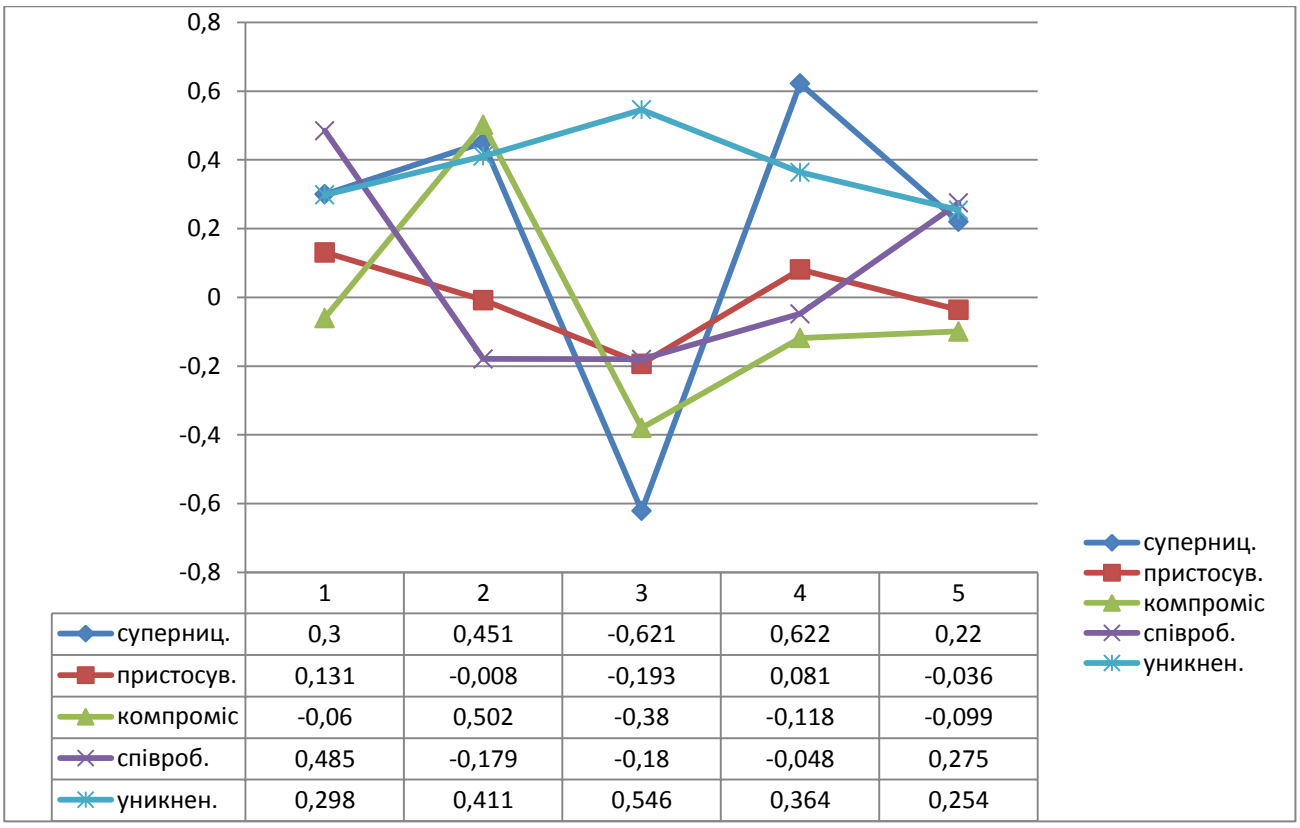
Таблиця 1

Кореляційні зв’язки між показниками стилів мислення та способів подолання конфліктних ситуацій особистістю

| Стилі мислення | Способи подолання конфліктних ситуацій | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| | Суперництво | Співробітництво | Компроміс | Уникнення | Пристосування |
| Синтетичний | 0,300 | 0,485* | -0,060 | 0,298 | 0,131 |
| Ідеалістичний | 0,451* | -0,179 | 0,502* | 0,411* | -0,008 |
| Прагматичний | 0,621** | -0,180 | -0,380 | 0,546** | -0,193 |
| Аналітичний | 0,622** | -0,048 | -0,118 | 0,364 | -0,081 |
| Реалістичний | 0,220 | 0,275 | -0,099 | 0,254 | -0,036 |

Цей факт вказує на те, що спортсмени з високим рівнем синтетичного стилю мислення в конфліктній ситуації враховують її умови та індивідуальні особливості осіб, що залучені до цієї ситуації і це зумовлює знаходження найбільше оптимального для них виходу з конфлікту, що пов'язаний з налагодженням співробітництва та взаємодії з опонентами.

Також прямий сильний зв'язок виявлено між ідеалістичним стилем мислення і компромісом як стилем подолання конфліктної ситуації (r=0,502; при p<0,05). Цей зв'язок пояснюється тим, що завдяки ідеалістичному стилю мислення досліджуванні частіше обирають компроміс в конфліктній ситуації. Тому, що вони мають дещо узагальненні погляди на ті чи інші факти взаємодії між людьми. Виявлено зв'язок між такими показниками стилів мислення і стилів подолання конфліктних ситуацій як «прагматичний» і «суперництво» (r=0,621; при p<0,01), а також між таким стилем мислення як «аналітичний» (r=0,622; при p<0,01). Такі результати пояснюються тим, що прагматичність визначає конкретні ставлення особистості до справи інших людей. Це пов’язано з певним радикалізмом. Все це сприяє обраню такого стиля подолання конфліктної ситуації як суперництво. Зв'язок між іншими показниками стилів мислення і стилів подолання конфліктних ситуацій не досягає статистично значимого рівня. Вивчалися стилі мислення у осіб віднесених до груп з різним способом реагування в конфліктних ситуаціях (див. рис. 1).




| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|---|
| суперниц. | 0,3 | 0,451 | -0,621 | 0,622 | 0,22 |
| пристосув. | 0,131 | -0,008 | -0,193 | 0,081 | -0,036 |
| компроміс | -0,06 | 0,502 | -0,38 | -0,118 | -0,099 |
| співроб. | 0,485 | -0,179 | -0,18 | -0,048 | 0,275 |
| уникнен. | 0,298 | 0,411 | 0,546 | 0,364 | 0,254 |

Рис.1. Стилі мислення спортсменів в залежності від способу їх реагування в конфліктних ситуаціях.
Умовні позначення: стилі мислення 1–«Синтетичний», 2– «Ідеалістичний», 3–«Прагматичний», 4 – «Аналітичний», 5 – «Реалістичний».

Як видно з рис. 1., досліджувані, які віднесені до групи «суперництво» частіше використовують такий стиль мислення як «аналітичний» (0,62). Дещо менше у них спостерігається такий стиль мислення як «ідеалістичний» (0,45). Особи, які віднесені до групи «компроміс» частіше використовують такий стиль мислення як «ідеалістичний» (0,50). Наступна група досліджуваних, яка віднесена до групи «співробітництво» виявили як головний стиль мислення – «синтетичний» (0,48). Особи, яким притаманний спосіб подолання конфліктних ситуацій як «уникнення» частіше використовують такий стиль мислення як «прагматичний» (0,54). Дещо менше у них спостерігається такий стиль мислення як «ідеалістичний» (0,41).

Таким чином, констатуємо, що є зв'язок між стилями мислення спортсменів та їх способами реагування в конфліктних ситуаціях, а саме такий стиль мислення як: «ідеалістичний», притаманні особам, які часто використовують такий спосіб реагування в конфліктній ситуації як компроміс. Стилі мислення «прагматичний», «ідеалістичний» переважають у досліджуваних зі способолм реагування в конфліктній ситуації – «уникнення». Стиль мислення «синтетичний» притаманні особам, які обирають такий спосіб реагування як «співробітництво». Отже, стилі мислення виступають чинниками розв’язання особистістю конфліктних ситуацій, що закріплюються в її спосібі реагування в подібних ситуаціях. Такі стилі мислення як: «аналітичний» та «ідеалістичний», притаманні особам, які часто використовують спосіб реагування в конфліктній ситуації як суперництво. Стилі мислення «прагматичний», «ідеалістичний» переважають у досліджуваних зі стилем реагування в конфліктній ситуації – «уникнення». Зв'язок між таким показником як «пристосування» і стилями мислення як: «синтетичний», «ідеалістичний», «прагматичний», «аналітичний», «реалістичний», не досягають статистично значимого рівня. Отже, стилі мислення виступають як психологічні чинники формування схильності особистості до того чи іншого способу реагування у конфліктній ситуації.

Проведення теоретико-експериментального дослідження дозволило зробити наступні висновки.

1. Результати емпіричного дослідження показали, що більшість досліджуваних (48%) надають перевагу такому способу реагування в конфліктній ситуації як суперництво. Також значна кількість досліджуваних (24%) використовують такий спосіб як співробітництво. ТакийСпосіб реагування як компроміс виявили 12% досліджуваних; уникнення – 8% та пристосування – 8%.

2. Проведений кореляційний аналіз показав, що є прямий сильний зв'язок між синтетичним стилем мислення і таким способом подолання конфліктної ситуації як співробітництво ($r=0,485$; при $p<0,05$). Також прямий сильний зв'язок виявлено між ідеалістичним стилем мислення і компромісом як способом подолання конфліктної ситуації $r=0,502$; при $p<0,05$). Виявлено зв'язок між такими показниками стилів мислення і способів подолання конфліктних ситуацій як «прагматичний» і «суперництво» ($r=0,621$; при $p<0,01$). Зв'язок між іншими показниками стилів мислення і способів подолання конфліктних ситуацій не досягає статистично значимого рівня. Це такий пока-

зник стиля мислення як: аналітичний та такий спосіб подолання конфліктних ситуацій як: пристосування.

3. Встановлено, що стилі мислення виступають психологічними чинниками формування схильності особистості до того чи іншого способу реагування у конфліктній ситуації.

**ЛІТЕРАТУРА**
**(REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)**

1. Гришина Н.В. Психология конфликта.2-изд.- СПб.: Питер, 2008. - 544 с. (Сер. "Мастера психологии").
Grishina N.V. Psychologiya konflikta.2-ed. - SPb.: Piter, 2008. - 544. (Seriya "Mastera Psychologii").
2. Тихомиров О. К. Психология мышления: Учебное пособие. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. — 272 с.
*Tikhomirov O.K. Psichologiya myshleniya: Uchebnoe posobie. Mosckva:. Mosckovskiy Universitet, 1984. – 272 s.*
3. Алексеев А.А., Громова Л.А. Поймите меня правильно или книга о том, как найти свой стиль мышления, эффективно использовать интеллектуальные ресурсы и обрести взаимопонимание с людьми. - СПб., Экономическая школа, 1993. - С. 29-41, 316-328.
*Alekseev A.A Gromova L.A., Poymite menya pravil'no ili kniga o tom kak nayti svoy stil' myshlenie, effektivno ispol'zovat' intellektual'nye resursy I obresti vzaimoponimanie s lyd'mi. – SPb., Ekonomicheskaya shkola, 1993. - S. 29-41, 316-328.*
4. Анцупов А.Я. Конфликтология: учебник для вузов / А.Я. Анцупов, А.И. Шипилов М.: Эксмо, 2009. – 512с.
*Antsupov A.YA. Konfliktologiya: uchebnik dlya vuzov / A.YA. Antsupov, A.I. Shipilov - M: Eksmo, 2009. – 512 s..*

**Sytnik S.V., Kulesh IU.V. Psychological factors to overcome the conflict interaction athletes**

**Abstract.** The article deals with the problem of psychological factors to overcome conflicts in the interaction of athletes. Among the psychological factors focused way of thinking of athletes. In particular, studied the relationship between ways of responding to conflict and style of thinking of athletes. In the study evaluated five styles of thinking athletes : Plastic, idealistic, pragmatic, analytical, realistic. Summary of the results allowed us to identify contingencies under high, medium , low and very low levels of manifestation of certain styles of thinking athletes. As the results of the study , the majority of athletes have found a synthetic way of thinking and the smallest number - analytical style. Athletes with a synthetic style of thinking trying to create something new, original , combine often opposing ideas, beliefs. In cases where athletes have shown an analytical way of thinking is not conducive to a logical, methodical , meticulous manner the tasks of sports activities. The study ways to respond athletes in situations of conflict interaction showed that the vast majority use this method as a contest that is an effective way of behavior. It is in an effort to achieve satisfaction of their interests at the expense of others. Slightly less than observed among athletes as a way of behavior in conflict situations as cooperation , manifested in the effort to achieve mutual understanding, which fully satisfies the interests of persons who interact. Is still not popular as a means of avoiding and accessories . Exploring the relationship between ways of overcoming conflict in interaction styles and thinks athletes showed that there is a direct link between a strong synthetic style of thinking and way of overcoming this conflict as cooperation and between idealistic style of thinking and compromise as a means of overcoming conflict . There were a direct relationship between the pragmatic style of thinking and reacting in this way conflict situation interaction rivalry. Links between other styles thinks and ways to overcome conflict did not reach a statistically significant level. Found that thinking styles act as psychological factors of conflict resolution in conjunction athletes and promote the election of a method of overcoming.

***Keywords:*** *interaction, thinking styles, conflicts.*

**Сытник С.В., Кулеш Ю.В.**

**Психологические факторы преодоления конфликтных ситуаций во взаимодействии спортсменов**

**Аннотация**. В статье рассматривается проблема психологических факторов преодоления конфликтных ситуаций во взаимодействии спортсменов. Среди психологических факторов внимание уделялось стилям мышления спортсменов. В частности, изучалась связь между способом реагирования в конфликтной ситуации и стилем мышления спортсменов. В экспериментальном исследовании оценивались пять стилей мышления спортсменов: синтетический, идеалистический, прагматический, аналитический, реалистичный. Обобщение полученных результатов позволило нам выделить условные группе с высоким, средним, низким и очень низким уровнями проявления тех или иных стилей мышления спортсменов. Как показали результаты исследования, большинство спортсменов обнаружили синтетический стиль мышления и наименьшее количество среди них – аналитический стиль. Спортсмены с синтетическим стилем мышления пытаются создавать что-то новое, оригинальное, комбинировать часто противоположные идеи, взгляды. В случаях когда спортсмены не проявляют аналитический стиль мышления, то это препятствует логическому, методическому способу решения задач спортивной деятельности. Результаты исследования способов реагирования спортсменов в конфликтной ситуации взаимодействия показали, что подавляющее их большинство используют такой способ как соперничество, что не всегда является эффективным способом поведения. Этот способ проявляется в попытке достичь удовлетворения в своих интересов за счет других. Несколько реже среди спортсменов наблюдается такое поведение в конфликтной ситуации как сотрудничество, проявляющееся в стремлении достичь взаимопонимания, которое полностью удовлетворяет интересы взаимодействующих. Среди испытуемых не популярны также способы преодоления конфликтных ситуаций как избегания и приспособление. Изучение связи между способами преодоления конфликтной ситуации и стилями мышления спортсменов показало, что существует прямая сильная связь между синтетическим стилем мышления и таким способом преодоления конфликтной ситуации как сотрудничество, а также между идеалистическим стилем мышления и компромиссом. Зафиксировано прямая связь между прагматическим стилем мышления и таким способом реагирования в конфликтной ситуации как соперничество. Связи между другими стилями мышления и пути преодоления конфликтной ситуации не достигли статистически значимого уровня. Установлено, что стили мышления выступают психологическими факторами преодоления конфликтных ситуаций во взаимодействии спортсменов и способствуют избранию того или иного способа этого преодоления .

***Ключевые слова:*** *взаимодействие, стили мышления, конфликтные ситуации.*

**CONTENT**

PEDAGOGY ..... 8
*Boykova K.D.* Encouraging Students' Self-Study Through the Use of Blogs in EFL Teaching..... 8
*Chepurna M.V.* Some aspects of teachers' training models in Western Europe countries ..... 10
*Gandabura O.V.* Theoretical Principles of Formation of Future Primary School Teachers' Motivation ..... 13
*Gogol-Savriy M.V.* Training future teachers-class teachers to integrate gender mainstreaming at secondary schools..... 17
*Gryzhenko A.Y.* Forming Positive Motivation to Learning a Foreign Language with Students Non-philologists..... 21
*Kazmiryk S.M.* Value orientations of modern Ukrainian education..... 26
*Borkach E.I.* «Incentives» of professional development of teachers in Ukrainian higher education..... 30
*Ihnatyeva O.S., Koval S.M., Uskova L.V.* Progressive Application Methods of Foreign Language Teaching for University Students of Technical Specialties in Ukraine ..... 33
*Korchagina G.S.* Pedagogical conditions for forming intellectual and creative skills of the future musical art teachers..... 36
*Lagutina A.K.* Contemporary tendencies in theory and practice of foreign language teaching in EU countries ..... 39
*Pavlovska Y.V.* Teaching professionally-oriented English writing to the first-year students majoring in System Analysis..... 43
*Pododimenko I.I.* Qualification levels of specialists in computer sciences training in the conditions of IT education development: the experience of Japan..... 46
*Kozakevych O.O.* The Application of Interactive Methods in Forming of the Professionally Oriented Competence ..... 51
*Radievska A.* The education of the axiological attitude to assimilation of the content of development methods and forms of the creative abilities ..... 54
*Rastiegaieva D.G.* Using Web-based Tools as an Effective Feedback Technique in Language learning ..... 57
*Rudnik J.V.* Content and Language Integrated Learning methodology at Finland`s schools: organizational discourse ..... 62
*Tarasova O.V.* The prospects of using the experience of the U.S. professional schools of international relations on the implementation of practically oriented approach in the international relations specialists' training process in Ukrainian system of tertiary education ..... 66
*Zhuk O.* Impact of globalization on engineering education development in the USA..... 71
*Ambrozyak O.V.* The role of the heuristic techniques in the formation of stereometrical concepts to students in high school ..... 75
*Bednazh V.A.* Formation of ideas in the learning module "Introduction to Mathematical Analysis" course - scientific fields of higher education..... 80
*Bizova-Laleva V.* Construction of geometric shapes using loci and dynamic software..... 84
*Bykonya O.P.* Stages of making an electronic textbook's content for self extracurricular training future economists in Business English Speaking and Writing ..... 89
*Bobyliev D.E.* Organization of heuristic teaching of students in the study of functional analysis (on example theme of "The principle of contraction mappings and its application")..... 93
*Bosenko M.* Reforming the higher education system of the Republic of Kazakhstan in the context of the Bologna Process ..... 97
*Bugaeva P.V.* Professiograme as a basis of professional training of future electrical engineers ..... 100
*Gipters Z.W.* Activity of the Ukrainian teachers is in organization of economic education of children and young people (Western Ukraine of the first half of XX of century) ..... 103
*Hora V.A.* Features of the system of professional training of cadets in higher educational establishments of Government emergencies service of Ukraine..... 107
*Galibina N.A., Yevsyeyeva E.G.* The methodology of using the orientation schemes in the process of teaching the Analytic Geometry for students of Building Institutes..... 111
*Dermelyova K.O.* The socialization of the individual in the age of globalization and the universalization ..... 115
*Yershova L.M.* Development of the educational ideal idea of K. Ushynskiy in E. Vodovozova's pedagogical heritage (XIX – early XX century) ..... 119
*Ilyasova F.S.* Conducting surveys and expert survey in the field of software engineering graduates specialty "Informatics" ..... 123
*Kamenshchuk T.D.* Education children with moderate and heavy intellectual deficiency in the context international experience ..... 127

*Knyazheva I.A.* Cluster analysis of results of diagnostics of levels of development of methodical culture of future teachers ..... 131
*Kornieva Z.M.* Identification of basic foreign language communicative skills in teaching English to the first year students majoring in economics and technology under teaching foreign languages and majors integration ..... 135
*Mamon A.V.* Control and estimation as methods of pedagogical stimulation of future teachers' educational activity ..... 139
*Markov D.* Features independent work during the training of the future teacher technology ..... 143
*Martovytska N.V.* Effective components of orphans and parentally deprived children's social protection in Great Britain ..... 147
*Matveyeva O.A.* Aspect-Oriented Approach to Quality of Higher Musical-Pedagogical Education ..... 152
*Matviychuk M. N.* Operational component of media literacy of social teachers ..... 156
*Myronenko L.L.* Technology development and consolidation of concepts in class socio-economic geography ..... 159
*Nemchenko S., Lebed O.* The introduction of synergy of ideas in the process of preparing the future leaders of secondary schools for reflective management ..... 164
*Odynets H.A.* The role of historical styles to create artistic and functional image professionals in hairdressing and makeup ..... 169
*Olkhovska A.S.* The Moral and Ethical Constituent of the Personal Component of Translation Competence: Methodological Aspect ..... 174
*Puglii V.V.* The use of multimedia technologies in the process professional training of future primary school teacher ..... 178
*Sakharnyuk O., Smolnikova A.* Studying Foreign Language with the Help of Informational and Communicative Technologies ..... 183
*Savchenko E.V.* Formation of basic professional skills of engineers in the study of basic science ..... 187
*Sahno V.S.* Literary education of the pupils of 5-6 classes in modern Ukrainian schools ..... 191
*Smakota L.* The pedagogical analytical activities as factor professional and pedagogical direction of the personality pedagogue ..... 196
*Sulim T.* Organization of heuristic learning of the course "Analytical Geometry and Linear Algebra" during practical classes for students of physical specialties ..... 200
*Tymko Yu.G.* The preparing of the future teachers of mathematics to work on developing the notions of the students in the course "Methods of teaching mathematics" ..... 205
*Fedirchyk T.D.* The Technology of a Teacher`s Professionalism Monitoring as an Instrument of Providing a Qualitative Higher Education ..... 208
*Hromchenkova N.M.* Ways to implement the formation of personal and professional responsibilities of the future high school teacher ..... 214

PSYCHOLOGY ..... 218
*Tarasova S.M., Tarasova N.F.* English classes as a means of formation of cross-cultural literacy ..... 218
*Budiyanskiy N.F., Dancheva T.D.* Parity of indicators of psychological health and qualities of life ..... 220
*Bulgakova O.* Problem approach in the study of social interaction ..... 227
*Velitchenko L.K.* The conceptual model of the psychical processing ..... 232
*Hankevych A.V.* Factors that influence on satisfaction of family life ..... 237
*Gutsol S.Y.* Role of myth in the process of self-projection of a personality ..... 241
*Koshyrets V.V.* Psychosemantic representation of personal space in the individual consciousness of students youth ..... 245
*Krylov V.S.* Superstition in the world "internet of things ". Interdisciplinary approach ..... 250
*Krymova N.* Psychohygienic aspects of interaction human-computer ..... 253
*Litvinenko E.* Structural features of literary text perception and their relation to the personality characteristics of the reader ..... 257
*Lyfar N.L.* Intercommunication of dichotomy external and internal with objective relations ..... 262
*Malish V.E.* The resource potential of self-actualization in a crisis ..... 266
*Romanova M.K.* Peculiarities of the structure of adult personality`s ecological consciousness ..... 270
*Sytnik S.V., Kulesh Iu.V.* Psychological factors to overcome the conflict interaction athletes ..... 275

**СОДЕРЖАНИЕ**

ПЕДАГОГИКА ..... 8

*Бойкова К.Д.* Стимулирование самостоятельной работы студентов путем использования блога в обучении английскому языку ..... 8

*Чепурна М.В.* Некоторые аспекты подготовки учителей в странах Западной Европы ..... 10

*Гандабура О.В.* Теоретические принципы формирования мотивации будущих учителей начальных классов ..... 13

*Гоголь-Саврий М.В.* Подготовка будущих учителей-классных руководителей к интеграции гендерного подхода в общеобразовательные школы ..... 17

*Грыженко А.Ю.* Формирование положительной мотивации в изучении иностранного языка у студентов нефилологических специальностей ..... 21

*Казьмирик С.М.* Ценностные ориентации современного украинского образования ..... 26

*Боркач Е.И.* «Стимулы роста» в украинском высшем образовании ..... 30

*Игнатьева О.С., Коваль С.Н., Ускова Л.В.* Внедрение прогрессивных методов преподавания иностранного языка для студентов технических специальностей высших учебных заведений Украины ..... 33

*Корчагина А.С.* Педагогические условия формирования интеллектуально-творческих умений будущих учителей музыкального искусства ..... 36

*Лагутина А.К.* Современные тенденции в теории и практике преподавания иностранного языка в странах Европейского Союза ..... 39

*Павловская Ю.В.* Содержание обучения английской профессионально ориентированной письменной речи будущих аналитиков систем на первом этапе обучения ..... 43

*Пододименко И.И.* Квалификационные уровни подготовки специалистов по компьютерным наукам в условиях развития ИТ-образования: опыт Японии ..... 46

*Козакевич О.О.* “Использование интерактивных методов обучения в формировании иноязычной профессионально-ориентированной компетенции” ..... 51

*Радиевская А.* Воспитание ценностного отношения к усвоению содержания методов и форм развития творческих способностей ..... 54

*Растегаева Д.Г.* Применение современных Интернет-средств как веб-технологии обучения иностранному языку ..... 57

*Рудник Ю.В.* Метод контекстно-языкового интегрированного обучения в школах Финляндии: организационный дискурс ..... 62

*Тарасова О.* Перспективы использования опыта профессиональных школ международных отношений США по воплощению практико ориентированного подхода в процессе профессиональной подготовки специалистов по международным отношениям в системе высшего образования Украины ..... 66

*Жук О.И.* Влияние глобализации на развитие инженерного образования в США ..... 71

*Амброзяк О.В.* Роль эвристических приемов в формировании стереометрических понятий у учеников старшей школы ..... 75

*Беднаж В.А.* Формирование представлений в учебном модуле "Введение в математический анализ" естественно – научных направлений ВПО ..... 80

*Бизова-Лалева В.* Построение геометрических фигур посредством геометрических мест точек и динамического софтуера ..... 84

*Биконя О.П.* Этапы разработки содержания электронного пособия для самостоятельного внеаудиторного обучения будущих экономистов деловому англоязычному говорению и письму ..... 89

*Бобылев Д.Е.* Организация эвристической деятельности студентов при изучении функционального анализа (на примере темы «Принцип сжимающих отображений и его применение») ..... 93

*Босенко М.В.* Реформирование системы высшего образования Республики Казахстан в контексте Болонского процесса ..... 97

*Бугаева П.В.* Профессиограмма как основа формирования профессиональной подготовки будущих инженеров-электриков ..... 100

*Гиптерс З.В.* Деятельность украинских педагогов в организации экономического образования детей и молодежи (западноукраинские земли первой половины XX века) ..... 103

*Гора В.А.* Особенности системы профессиональной подготовки курсантов в высших учебных заведениях Государственной службы Украины по чрезвычайным ситуациям ..... 107

*Галибина Н.А., Евсеева Е.Г.* Методика использования схем ориентирования для решения профессионально-ориентированных задач по аналитической геометрии ..... 111

*Дермелёва Е.О.* Социализация личности в эпоху глобализации и универсализации ..... 115
*Ершова Л.М.* Развитие идеи воспитательного идеала К. Ушинского в педагогическом наследии Е. Водовозовой (XIX – начало XX в.) ..... 119
*Ильясова Ф.С.* Проведение анкетирования и экспертного опроса в области разработки программного обеспечения у выпускников специальности «Информатика» ..... 123
*Каменщук Т.Д.* Обучение детей с умеренной и тяжелой степенью интеллектуальной недостаточности в контексте международного опыта ..... 127
*Княжева И.А.* Кластерный анализ результатов диагностики уровней развития методической культуры будущих преподавателей ..... 131
*Корнева З.М.* Отбор базовых общепрофессиональных иноязычных коммуникативных умений в обучении английскому языку на I курсе экономических и технических вузов при интеграции преподавания языка и специальности ..... 135
*Мамон А.В.* Контроль и оценка как способы педагогического стимулирования учебной деятельности будущих педагогов ..... 143
*Марков Д.Ф.* Особенности самостоятельной работы в процессе профессиональной подготовки будущего учителя технологии ..... 147
*Мартовицкая Н.В.* Эффективные составляющие системы социальной защиты детей-сирот и детей, лишенных родительской опеки, в Великобритании ..... 152
*Матвеева О.А.* Аспектный подход к определению качества высшего музыкально-педагогического образования ..... 156
*Матвийчук М.Н.* Операционный компонент медиаграмотности социальных педагогов ..... 159
*Мироненко Л.Л.* Технология формирования и закрепления понятий на уроках социально-экономической географии ..... 164
*Немченко С., Лебедь О.* Внедрение идей синергетики в процесс подготовки будущих руководителей общеобразовательных учебных заведений к рефлексивному управлению ..... 169
*Одинец Е.А.* Роль исторических стилей при создании художественно-функционального образа специалистами по парикмахерскому искусству и декоративной косметике ..... 174
*Ольховская А.С.* Морально-этический компонент личностной составляющей переводческой компетентности: методический аспект ..... 178
*Пуглий В.В.* Применение мультимедийных технологий в процессе профессиональной подготовки будущего учителя начальной школы ..... 183
*Савченко Е.В.* Формирование базовых профессиональных компетенций инженеров при изучении фундаментальных дисциплин ..... 187
*Сахарнюк А., Смольникова А.* Изучение иностранного языка средствами информационно-коммуникативных технологий ..... 191
*Сахно В. С.* Литературное развитие учащихся 5-6-тых классов в условиях современной украинской школы ..... 196
*Смакота Л.* Педагогическая аналитическая деятельность как фактор профессионально-педагогической направленности личности педагога ..... 200
*Сулим Т.П.* Организация эвристического обучения студентов-физиков на практических занятиях по курсу “Аналитическая геометрия и линейная алгебра” ..... 205
*Тымко Ю.Г.* Подготовка будущего учителя математики к работе по формированию понятий у учащихся в рамках курса "Методика обучения математике" ..... 208
*Федирчик Т.Д.* Технология мониторинга профессионализма преподавателя как инструмент обеспечения качества высшего образования ..... 214
*Хромченкова Н.М.* Пути реализации формирования личностно-профессиональной ответственности будущего преподавателя высшей школы ..... 218

ПСИХОЛОГИЯ ..... 218
*Тарасова С.М., Тарасова Н.Ф.* Формирование кросскультурной грамотности школьников на уроках английского языка ..... 218
*Будиянский Н.Ф., Данчева Т.Д.* Соотношение показателей психологического здоровья и качеств жизни ..... 220
*Булгакова Е.* Проблема подхода в исследовании социального взаимодействия ..... 227
*Велитченко Л.К.* Концептуальная модель осуществления психического ..... 232
*Ганкевич А.В.* Факторы влияющие на удовлетворенность семейной жизнью ..... 237

*Гуцол С.Ю.* Место мифа в процессе самопроектирования личности ..... 241
*Коширец В.В.* Психосемантическая репрезентация личностного пространства в індивідуальном сознании студенческой молодежи ..... 245
*Крылов В.С.* Суеверие в мире "интернета вещей". Междисциплинарный подход ..... 250
*Крымова Н.А.* Психогигиенические аспекты взаимодействия человека и компьютера ..... 253
*Литвиненко Е.А.* Структурные особенности процесса восприятия литературных текстов и их связь с личностными характеристиками читателя ..... 257
*Лыфар Н.Л.* Взаимосвязь дихотомии внешнего и внутреннего с объектными отношениями ..... 262
*Малыш В.Е.* Ресурсный потенциал самоактуализации личности в кризисе ..... 266
*Романова М.К.* Особенности структуры экологического сознания взрослой личности ..... 270
*Сытник С.В., Кулеш Ю.В.* Психологические факторы преодоления конфликтных ситуаций во взаимодействии спортсменов ..... 275

Approved for publication October 15, 2013.

Editor-in-chief: Dr. Xénia Vámos

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

Készült a Rózsadomb Contact Kft nyomdájában.
1022 Budapest, Balogvár u. 1.
www.rcontact.hu