

SCIENCE AND
EDUCATION
A NEW
DIMENSION
PEDAGOGY
AND
PSYCHOLOGY



p-ISSN 2308-5258

e-ISSN 2308-1996

II(9), Issue 19, 2014

SCIENCE AND EDUCATION A NEW DIMENSION

Pedagogy and Psychology

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

Honorary Senior Editor:

Jenő Barkáts, CSc **Nina Tarasenkova, Dr. habil.**

Edvard Ayzazyan, 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 and information technology, Bryansk State University named after Academician IG Petrovskii, Russia

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

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 Włoshinski, Doctor of Science in Pedagogy, Faculty of Pedagogical Sciences, University of Humanities and Economics 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 Khmelnytsky 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 pedagogical University, Uzbekistan

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

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

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

Tatyana Prokhorova, Doctor of Science in Pedagogy, Professor of Psychology, Department chair of pedagogics and subject 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 Department of Mathematics and Informatics, Plovdiv University „Paisii Hilendarski”, Plovdiv, Bulgaria

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

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

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

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

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

Managing editor:

Barkáts N.

© EDITOR AND AUTHORS OF INDIVIDUAL ARTICLES

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

BUDAPEST, 2014

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:

INNO SPACE SCIENTIFIC JOURNAL IMPACT FACTOR: 2.642

DIRECTORY OF RESEARCH JOURNAL INDEXING

ULRICHS WEB GLOBAL SERIALS DIRECTORY

UNION OF INTERNATIONAL ASSOCIATIONS YEARBOOK

SCRIBD

ACADEMIA.EDU

GOOGLE SCHOLAR

CONTENT

PEDAGOGY	7
<i>Bezvin I.G.</i> The Problem of Developing Socio-Cultural Competence of Future University Teachers of English in Reading News Articles on the Internet News Sites Using Project Work	7
<i>Riabova Yu.</i> Forming of Future Social Workers Professional Culture, in the University Academic Process.....	10
<i>Skvortsova S.A.</i> Formation of the primary school pupils' computing competency	13
<i>Shyshkin G.A.</i> The role of physical experiment in creating an integrated knowledge	17
<i>Атаманчук П.С., Ніколаєв О.М., Ткаченко А.В., Кулик Л.О.</i> Технологія управління навчальною діяльністю майбутнього фахівця у навчальному процесі з фізики у ВНЗ.....	21
<i>Бронетко И.А.</i> Формирование лингвосоциокультурной компетенции учеников на уроках английского языка	26
<i>Будник О.Б.</i> Структурно-функціональний підхід до моделювання системи соціально-педагогічного спрямування професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів.....	30
<i>Гриценко В.Г.</i> Проектування автоматизованої інформаційно-аналітичної системи управління методичною роботою ВНЗ	35
<i>Дидух А.А.</i> Новый подход к классификации речевых умений ведения дебатов в контексте обучения будущих преподавателей английского языка.....	39
<i>Димитрова Д.В.</i> Проектите в обучението по информационни технологии.....	43
<i>Зінонос Н.А.</i> Історія та перспективи розвитку природничо-математичної освіти в країнах африканського континенту.....	48
<i>Іванишина В.П., Шевченко Ю.В.</i> Використання проектів у навчанні майбутніх юристів іноземної мови за професійним спрямуванням	52
<i>Кучер С.Л.</i> Преамственность в содержании дизайн-подготовки будущих учителей технологий в вузе.....	56
<i>Кушакова І.В.</i> Виховання ціннісного ставлення молодших школярів до природи в сучасних екологічних умовах	60
<i>Лов'янова І.В.</i> Оцінка якості математичної освіти учнів старшої профільної школи	64
<i>Маркова Н.Г.</i> Многомерность в профессиональной деятельности преподавателя в поликультурном образовательном пространстве вуза.....	69
<i>Марченко А.А.</i> Содержание и структура средств диагностики качества высшего образования специалистов художественных отделений	72
<i>Милушев В.Б., Иванова Н.И.</i> Доминиращи методи на обучение при реализация на рефлексивно-синергетичен подход.....	76
<i>Милушева-Бойкина Д. В., Милушев В.Б.</i> Изследване на дейността съставяне на учебни математически задачи.....	81
<i>Молдован І.В.</i> Окремі аспекти створення та застосування на уроках геометрії мультимедійної презентації як мультимедійного засобу	86
<i>Наточій А.М.</i> Теоретичні основи виховання моральних і соціальних цінностей у підлітків сучасних загальноосвітніх шкіл-інтернатів України	90
<i>Нежива Л.Л.</i> Великостильова літературна компетентність: індикатори сформованості	94
<i>Остапенко А.К.</i> Оптимізація управління процесом підготовки майбутніх фахівців з міжнародної економіки як чинник навчання у ВНЗ.....	98

<i>Панзига О.М.</i> Трилінгвізм як одна із умов формування рецептивних мовних компетентностей при оволодінні другою іноземною мовою	102
<i>Подольська А.О.</i> Роль університетів Великої Британії у процесі соціокультурної трансформації	107
<i>Потапова А.Н.</i> Формирование критического мышления у студентов технических специальностей при изучении математического анализа.....	111
<i>Рускуліс Л.В.</i> Урахування проблемності навчання у процесі підготовки майбутнього вчителя української мови.....	115
<i>Скорик Ю.М.</i> Передумови професійного вигорання викладачів вищої школи.....	119
<i>Шульга Н.В.</i> Інноваційні підходи дослідження та моделювання освітніх систем.....	122
<i>Томенко М.Г.</i> Актуалізація ідей української народної педагогіки у творчій спадщині Ф. Вовка в сучасних умовах відродження національної виховної традиції	126
PSYCHOLOGY	131
<i>Tarasova S.M., Popova A.V.</i> Training as a method of forming a reflexive behavior.....	131
<i>Булгакова Е.Ю.</i> Психологические составляющие в структуре социального взаимодействия.....	134
<i>Доцевич Т.И.</i> Стратегии чтения как средство развития метакогнитивной компетентности преподавателя высшей школы	139
<i>Колот С.А.</i> Влияние толерантности на формирование эмоциональных функциональных состояний	144
<i>Найчук В.</i> Синестезия как психологическая норма. Исследование синестезии младших школьников	149
<i>Черезова И.А.</i> Язык и когнитивное развитие.....	152
<i>Чистовська Ю.Ю.</i> Вплив стресу на розвиток психосоматичних розладів.....	156
<i>Яковлева М.В.</i> Роль эффективного менеджмента международной деятельности университета в создании межкультурной образовательной среды.....	160

PEDAGOGY

Bezvin I.G.

The Problem of Developing Socio-Cultural Competence of Future University Teachers of English in Reading News Articles on the Internet News Sites Using Project Work

*Bezvin Iuliia Gennadiievna, English Teacher
Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko, Sumy, Ukraine*

Abstract. The article tackles the problem of developing socio-cultural competence of future university teachers of English in reading news articles on the Internet news sites using project work. The article defines the necessary socio-cultural knowledge, skills and abilities which are developed in reading. It enumerates specific difficulties in learning to read the news on the Internet news sites and specifies the list of reading skills, namely to read the news critically and understand the media manipulation.

Keywords: *socio-cultural competence, future university teacher of English, news article, Internet news site, critical reading, project work.*

The process of developing socio-cultural competence in foreign languages teaching has been studied by a number of scientists: D. Hymes (1971), M. Canale (1983), R. Lado (1989), N. Brooks (1992), M. Byram (1998), C. Kramsh (1998), Y.M. Vereshchagin, V.G. Kostomarov (1990), V.V. Safonova (1996), N.F. Borysko (1999), O.B. Tarnopolskiy, N.K. Skliarenko (2000), P.V. Sysoyev (2003) and others. The methodologies have been looking for efficient ways to develop socio-linguistic competence in reading, listening, writing and speaking.

One of the widely-used ways to develop socio-cultural competence of a future university teacher of English is teaching in reading. This was developed by Klychnikova (1973), G.V. Rogova (1974), S.K. Folomkina (1985), L.P. Rudakova (1987), F.M. Rabinovich and T.Y. Sakharaeva (1991), O.D. Vokueva (1998), N.D. Galskova (2003), O.V. Byriuk (2006). Reading is considered to have a great potential for learning the language and the culture. Authentic texts comprise socio-cultural facts that contribute to understanding the gist of social and cultural aspects. Reading authentic texts, largely, literature has been studied a lot. According to N.V. Kulibina (1978) [1], L.P. Smeliakova (1992) [3] the value of teaching to read literature can't be overestimated, though, it gives the static socio-cultural knowledge and doesn't fill the gap of teaching changes that happen every day in the English-speaking society and culture. Thus, reading literature may not teach all socio-cultural changes at the exact time when they happen. Whereas news articles contain the up-to-date socio-cultural information about today's fast-paced, volatile world. It means that news articles can be treated as learning material for developing socio-cultural competence.

The **aim** of the article is to show that the news articles on the Internet news sites can be the material for developing socio-cultural competence of future university teachers of English. Specifying difficulties in learning to read news in the Internet helps to define the list of the necessary skills, like Internet news sites navigation and reading critically. Project work is viewed as a flexible method to get the necessary skills and thus, to develop socio-cultural competence.

News articles are viewed as a perspective and effective material to develop socio-cultural competence. The

background for this is that the level of English of future university teachers of English is rather high to grasp the complicated language, which is used in the authentic news articles. According to the Common European Framework of Reference for Languages the level of reading competence of a future university teacher of English in the beginning of the studies is C1.2 – C2. Though, the difficulty may be in understanding the media terms and the style of the media coverage, which needs to be taught.

The definition of a news article is article reporting news. As well as literature the news article refers to authentic texts. News articles are traditionally printed in the newspapers, journals and magazines. Today there is a tendency for the Internet news sites to outpace paper sources. In general, Internet is becoming a major source of information. Lately, more and more scientists tend to use Information Technologies to teach English: S.V. Titova (2004), N.Y. Yesenina (2007), O.O. Moskalets (2009), T.M. Kamenieva (2009), D.A. Rusnak (2009) and others. Reading materials from the Internet is not an exception.

What are the purposes of teaching socio-cultural changes that happen in the English-speaking countries in reading news on the Internet news sites?

First, it serves as a means of bringing up intelligence, which is considered to be one of the most valued characteristics of a person. It adds up to a student's background knowledge and helps a future university teacher of English to be in a habit of learning the socio-cultural information in reading news articles on the Internet news sites. With time it will make a "socio-cultural background" of a university teacher of English, which can be applied in teaching their students.

Second, being knowledgeable about the news contributes to successful communication with the foreigners. It gives so-called "safe" topics for conversations. It's not acceptable in some countries to talk about religion, private matters, income level, and illnesses. So, talks about news provide a safe background for lively and interesting "small talks", encouraging communication with the foreigners. The subject of "small talks" has been studied by O.B. Tarnopolskiy and N.K. Skliarenko [4]. They mention the "neutral" topic for discussions as weather, sports,

social and cultural events. Such events are highlighted on the Internet news sites.

Third, the news articles introduce the new words which mean the new phenomena, notions that appear in the culture. The news may be the first source where the breaking news information can appear.

Socio-cultural competence of a future university teacher of English comprises three components: **socio-cultural knowledge, socio-cultural skills and socio-cultural abilities** [2]. Let's see how they are developed in reading up-to-date news articles. *Socio-cultural knowledge* is developed by getting knowledge about the country and the culture, namely historic, cultural, socio-cultural, ethnic, semiotic backgrounds and so-called "safe" topics for communication. *Socio-cultural skills* presuppose applying the socio-cultural knowledge. They are developed by learning to understand the news articles and making their analysis, including the "hidden" media interpretations; learning to apply the socio-cultural knowledge in communication with foreigners and with their students in their future career. And in the long run, they will learn to get mutual understanding with the people they communicate with. Reading news articles contributes to building up *socio-cultural abilities*, which are the ability to understand the strong relations between the language and the culture, socio-linguistic and socio-cultural tolerance, ability to compare the native culture with the foreign one, using reflection, deep thinking, ability to be sympathetic, tolerant and open-minded.

Teaching to read news is not new when it comes to reading news in newspapers. But it has some specific features when it has to do with reading news in the Internet news sites. These specific features cause the list of difficulties which we have to teach to overcome.

The first difficulty is **learning about exceeding number of resources**. There are many news sites which place the world news in the Internet. To have a good idea of the websites, it's essential to know about news sites aggregators, which are systems that gather news feeds from many sources and make them available through a single set of screens. The study of news sites aggregators shows that most of them are American by origin. For example, Alexa Internet, NetTop20, eBizMBA.

The second difficulty is **learning to navigate the news sites**. Teaching to read news articles in the Internet requires learning sections of news. The study of the news sites sections shows that the most used are: World, Technology, Sports, Business, Entertainment, Politics, Health, Science, Environment and Education. It's also essential to learn navigation terms of the news sites. For example, nouns: archive, blog post, the post most, related stories, grid, quick links, shortcut; verbs: follow, find out more, search news, see related coverage, quick read.

The third difficulty is **learning about exceeding number of articles**. The main skill to be developed is to separate relevant news articles from irrelevant ones. So that to have a good command of socio-cultural materials from the news article, a future university teacher of English needs to have clear understanding which articles have socio-cultural potential to be applied in communication with foreigners and in a professional work of a university teacher. To differentiate on a number of topics, they may apply the knowledge from the "Methodology" course,

which gives the list of topics for all year students according to university curriculum.

The fourth difficulty is **learning about exceeding information and media manipulation**. There is an idea that media manipulation currently shapes everything you read, hear and watch online. In order to get objective socio-cultural information it's necessary to learn to see exaggeration, distortion, fabrication and simplification in the articles.

In terms of **vocabulary**, a future university teacher of English has to learn the following:

- words and expressions that belong to professional media vocabulary;
- words and expressions employed in discussions of the functioning of mass communication;
- ideologically loaded vocabulary – "buzz words" typical of speech of adherents of different ideologies;
- professional media vocabulary employed to discuss major political issues.

In terms of the **content**, a future university teacher of English has to be taught **to read critically**:

- to study various socio-political topics and mass communication;
- to distinguish objective and subjective elements in the news articles;
- to identify biased language in the news articles;
- to interpret graphic data;
- to understand variety of interpretations available in a number of related news articles.

Getting deeper into teaching critical reading, one should mention the list of skills for critical reading, suggested by D. Milan [6]. According to D. Milan "critical reading" does not mean "critical" in the sense of tearing down or fault-finding; rather it means using careful evaluation, sound judgment, and the reasoning powers of the reader. It's necessary to learn to evaluate the evidence which supports the argument. In brief, it needs to be logically arranged, and it should be relevant to the main idea. The evidence should appeal to a person's intelligence and reason, not only to emotions.

Here is the list of skills which we consider to be relevant for learning to understand the socio-cultural information in the news articles:

- to uncover the arguments;
- to find unstated assumptions;
- to evaluate evidence;
- to see if the socio-cultural information in the news article balanced or not;
- to understand inductive and deductive reasoning;
- to see different appeals in arguments: appeal to emotion, authority, fear, patriotism, sympathy, tradition;
- to find logical fallacies in the news articles.

All the difficulties above define **the learning objectives** that a future university teacher of English has to achieve in learning to read the news article with socio-cultural potential:

- learn to work with news sites and separate relevant socio-cultural news articles from irrelevant ones;
- learn to find the articles with socio-cultural information;
- learn to read and critically evaluate news articles/ make critical analysis of them;
- understand implied information and deep frames that underlie the surface structure of news articles;
- critically evaluate and respond to idea and attitude, which is expressed in the news article;
- learn to compare the related articles in different news sites.

Having defined the learning objectives and the material for developing socio-cultural competence, it is required to choose the method which will help to implement all mentioned above. There should be a complex method, which will cover the extended activities and skills on learning about the Internet news sites, learning navigation, getting skills in finding the news articles, separating relevant from irrelevant and making analysis. **Project work** is viewed as a method to fulfill them all. That is largely due to the flexibility that a project work has. It can be applied to any topic, any time frames, any age and any level.

Project work dates back to XX-th century when there was a need to encourage the students' cognitive activities and to apply the skills in real life situations. The founders are considered to be S. Haines, T. Hutchinson, D. Fried-Booth, R. Ribe, N. Vidal. According to S. Haines the most favorable period for project work is a so-called "Transfer Stage". That's when the students have rather well-developed skills in reading, writing, listening and speaking and the students "feel free" to apply them in all stages of project work [5].

Due to the fact that a project has a number of stages, and each stage may have different purposes, the stages of the project for developing socio-cultural competence in reading the news articles can be as follows:

- Stage 1. Choosing the topic that everyone in the group is in favor of.
- Stage 2. Searching for the socio-cultural information on the Internet news sites.
- Stage 3. Background reading research.
- Stage 4. Separating relevant news articles from irrelevant ones.
- Stage 5. Analytical reading.
- Stage 6. Comparing news articles from different Internet news sites.
- Stage 7. Possessing the information.
- Stage 8. Making end product.
- Stage 9. Presenting end product.

Thus, using Project Work is a method which will help to use news articles as a material to teach reading for to develop socio-cultural competence of a future university teacher of English which means developing their critical thinking and learning media manipulation.

ЛИТЕРАТУРА (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Кулибина Н.В. Методика лингвострановедческой работы над художественным текстом. – М.: Русский язык, 1987. – 143 с.
Kulibina B.V. Metodika lingvostranoviedcheskoy raboty nad hudozhestvennym tekstom [Methodology of Lingual Country Study on a Piece of Literature]. – M.: Russian Language, 1987. – 143 c.
2. Методика навчання іноземних мов і культур: теорія і практика: підручник для студ. класичних, педагогічних і лінгвістичних університетів/ Бігич О.Б., Бориско Н.Ф., Борещька Г.Е. та ін./ за загальн. ред. С.Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 2013. – 590 с.
Methodyka navchannia inozemnyh mov i kultur: teoriya i praktyka: pidruchnyk dlia stud. klasychnykh, pedagogichnykh i lingvistychnykh universytetiv [Methodology of Teaching a Foreign Language and Culture: theory and practice: textbook for the students of classical, pedagogical and linguistic universities]/ Bigich O.B., Borysko N.F., Boretska G.E. and others/ edited by S.Y. Nikolaeva. – K.: Lenvit, 2013. – 590 p.
3. Смелякова Л.П. Принцип отбора англоязычных художественных произведений по социокультурному потенциалу// Художественный текст в обучении иностранным языкам в языковом вузе (Теория и практика отбора): Монография. – СПб.: Образование, 1992. – 142 с.
Smeliakova L.P. Prinzip otbora angloyazychnykh hudozhestvennykh proizvedeniy po soziokulturnomu potencialu// Khudozhestvenniy tekst v obuchenii inostrannym yazykam v yazykovom vuze (Teoriya i praktika otbora [The Principle of English Literature Selection Based on Socio-cultural Potential// A Piece of Literature in a University Foreign Language Teaching (Theory and Practice of Selection)]): Monograph. – StP.: Education, 1992. – 142 p.
4. Тарнопольський О.Б., Скляренко Н.К. Стандарти комунікативної поведінки у США: посібник для студ. старш. курс. філол. ф-тів ун-ту/ Тарнопольський О.Б., Скляренко Н.К.-К.: Вид. центр КДЛУ, 2000. – 175с.
Tarnopolskiy O.B., Skliarenko N.K. Standarty komunikatyvnoyi povedinky v USA: posibnyk dlia stud. starsh. kurs. filol. f-tiv un-tu [Communicative Patterns of Behavior in the USA]: handbook for students of philological faculties of the universities/ Tarnopolskiy O.B., Skliarenko N.K.-K.: Editing centre KSLU, 2000. – 175 p.
5. Haines S. Projects for the EFL Classroom: Resource materials for teachers. – Walton-on-Thames Surrey: Nelson, 1989. – 108 p.
6. Milan D. Developing Reading Skills. – 4th ed., 1995. – 568 p.

Безвин Ю.Г. Проблема формирования социокультурной компетентности будущего преподавателя английского языка в обучении чтению новостей, размещенных на сайтах новостей в Интернете с использованием проектной работы
Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования социокультурной компетентности будущего преподавателя английского языка в обучении чтению новостей, которые размещены на сайтах новостей в Интернете с использованием метода проектов. Определены необходимые социокультурные знания, навыки, умения и способности, которые развиваются в процессе чтения новостей. Перечислены характерные трудности, которые возникают в процессе чтения новостей на сайтах и определен список навыков и умений в чтении, в частности умения критического чтения и понимания манипуляции, которая применяется в средствах массовой информации.

Ключевые слова: социокультурная компетентность, будущий преподаватель английского языка, статья-новость, интернет-сайт новостей, критического чтение, проектная работа.

Riabova Yu.

Forming of Future Social Workers Professional Culture, in the University Academic Process

Riabova Yulia, postgraduate student

English department of Petro Mohyla Black Sea State University, Mykolaiv, Ukraine

Abstract. In the article forming of future social workers professional culture in the university academic process is considered. The author analyzes research papers dealing with professional culture of future social workers and determines psychological and pedagogical conditions of social workers professional skills taking into account the peculiarities of their professional culture. The main attention is accented on the ways and methods which form professional culture of future social workers in the university academic process.

Keywords: *professional culture, professional training, professional ability and skills, social workers, academic process, creative personality.*

Introduction. Modern educational policy of our state defines the major tasks of the university academic process: preparing of competent, competitive specialists in complex economic and cultural conditions of Ukrainian society. Upgrading the educational process in Ukraine stimulates the search for new approaches to training students. The success of professional work largely depends on how the individual psychological characteristics meet the requirements of professional occupations, how well perceived personality requirements, values, traditions, norms and rules of behavior are used in a professional environment.

Special importance for Ukraine has recently created Institute of Social Work, focused on facilitating the individual to satisfy their needs and pursue opportunities in all spheres of life, for successful adaptation to the conditions and requirements of modern society. Forming of professional culture of future specialists assumes reforming of the educational content and the preservation of national heritage and world culture. Complication of educational aims of the university, the search for new educational paradigms and innovative learning technologies demand to upgrade the full system of training. Symbols of a new vision of education are: competence, knowledge, individual creativity, independent search for knowledge and the need to improve them, everything that characterizes the highest level of professional culture of the specialists of social work. Considerable potential in shaping of professional culture of the future specialist of social work is the organization of continuous practical training of students throughout university studies. Practice allows to consolidate acquired knowledge, master the skills of professional activity, form peculiarities that distinguish the professional. This fact determines the needs to find ways to improve the practice of the future social workers.

The problem of the training of future specialists has been investigated by native and foreign authors: V.A. Slastonina, I.A. Zyazyun, N.V. Kuzmina, S.U. Goncharenko, V.A. Semychenka. Professional culture studied by many leading scientists in the field of sociology of work, economic sociology and the sociology of culture: N.B. Krylova, N.P. Lukashevich, G.M. Sokolova. The study of the professional culture of the future specialists of different professions has been investigated by L.S. Kolmogorov, G.I. Marasanova, O. Vynoslavskaya. Issues relating to personal-professional development of social workers are highlighted in the research of E.I. Holostova, I.I. Migovich, G.P. Medvedev, A.I. Kap-

ska, O.H. Karpenko, I.D. Zverev, T.V. Semigina, N.B. Bondarenko, A.M. Boiko, N.V. Kabachenko.

The purpose of this article is to identify and study effective ways and means of pedagogical conditions of forming of the professional culture of future social workers and to improve their training in the university academic process.

Theory and practice of the profession as a system of knowledge and skills is a phenomenon of culture, which allows social worker to assert the existence of professional culture. Professional culture describes the level and quality of professional activities that depend on the socio-economic situation of the society and diligence in learning specific knowledge and skills of a particular profession and their practical use [5].

Professional culture is a subsystem of the overall culture of the person, and her structural similarity, professional culture may be considered from the point of view of the system. In terms of content culture is much broader, its wealth generated by various types of culture, including professionalism. Concept of culture as the level of mastery of a certain branch of knowledge or activity in the subjective sense - as a personal entity, a system of norms and values, lifestyle, degree of excellence in relevant professional and personal sphere of the individual.

According to A.I. Kapska, professional culture, in addition to the necessary knowledge and skills includes certain personal qualities, attitudes to rules and different components of professional activity [3]. Based on research of L.S. Kolmogorov, A.I. Kapska, O.H. Karpenko professional literacy, professional competence, motivational and emotional value can be identified as the main components of the professional culture of the future social worker. The motivation for self-development and personal growth of the future social worker is primary important in forming of professional culture. Increasing of the level of the professional culture is considered as a result of improving creative and personal potential of the specialist. Creating an optimal model of social workers training, taking into account the dynamics of their professional culture is possible only with the introduction of personal approach to the learning process, as primary task of the university academic process to prepare harmoniously developed personality of the specialist. Process of forming of the professional culture is included in the general system of professional training of social workers. In the process of formation is carried out a comprehensive approach to future professional identity based on personal

qualities, needs, psychological and vocational readiness to the practical implementation of social work.

Professional culture of the social worker is an integral characteristic of the specialist, who aware of the role in the social protection system of population, owning the basics of professional activity and having the ability and willingness to work with the various categories of clients in accordance to professional and ethical standards [3].

Forming of the professional culture should be done consistently and systematically. Continuous practice is a socio-educational environment of formation of the principles of the future social worker's professional culture. It provides the formation of social adaptability to the conditions of the student's professional activities on the basis of knowledge of professional ethics and follows the professional code of ethics of the social worker. The main idea of continuous practice in the university as a social and educational environment of formation of professional training based on the following laws:

1. development of personality through professional activity;
2. realization of the idea of the students free choice as a form of social and educational activities;
3. the idea of expanding the social and living space, allowing the student to move from the role of student to the role of specialist;
4. an equal cooperation of students and university teachers.

Formation of professional culture is a holistic process that is characterized by unity of all its components. Content, forms and methods of the formation should supply future social worker with opportunities and conditions for checking their professional opportunities in social work and daily life. Creating an optimal model of training social workers, taking into account the dynamics of their professional culture is possible only with the introduction of personal approach to learning. As student is a centre of training process, he actively constructs his learning process. Teaching should be organized not as a transmission of the information, but as activation of conscious learning. An important aim of Academic Process is to teach students search and acquire new knowledge. It is important to understand that organizational and psycho-pedagogical conditions contribute to the development of psychological culture of social work students as a specialist. The traditional lecture-seminar educational system promotes only the cognitive components of the professional culture of the future specialist [7].

In modern conditions, it is expedient to justify and implement certain organizational forms to give to the process of professional culture more purposefulness and efficiency. For example O.H. Karpenko stresses on the necessity to use integrative methods of education. Explanation to this is that, by studying some subjects, students do not only comprehend the bases of the profession, but also learn a lot of subjects related to the harmony of human relations, and learn to live in peace and harmony with themselves and others. Especially effective is the introduction into the educational process of the university non-traditional forms of learning and active methods of work, including training sessions form.

To improve the process of forming of future social worker's professional culture, it is necessary to provide the following organizational and psycho-pedagogical conditions: formation of motivation; necessity to install self-sustained professional culture; integrated use of inno-

vative educational technology and interactive teaching methods in the classroom for career-oriented courses; create an emotional climate that contributes to a sense of psychological security; combination of academic and extracurricular activities for the development of the structural components of professional culture in an organic unity.

Efficiency of formation of the social worker's professional culture in the university academic process provided by the implementation of pedagogical conditions. Pedagogical conditions appropriate to the effective implementation are: inclusion into the content of work individual tasks, aimed at creating an active subject position of students in the manifestation of their professional and creative interests through implementation of research activities; organization of students volunteering activity to develop professionally important qualities of leadership and experience socially significant activities. The development of methods and techniques of professional activities is important in the formation of the professional culture of the social worker, which associated with specific objects of its implementation and application area. They are formed not only in the process of theoretical training, but in the process of practice in various organizations.

The future social work specialist should be included into the system of the influence of the academic process at the appropriate level. An important quality of a social worker is the ability to think logically and to form their own opinion. It helps not only establish a professionally active interaction between specialist and client, but also avoid unnecessary misunderstandings or conflicts. This quality contributes to the successful activity, rationally and clearly allocate responsibilities, tactfully and effectively interact with people, properly coordinate actions to achieve common goals. Confidence in their knowledge and actions, goals and principles of activities allows them to show the determination and independence in decision making. Self-confidence in knowledge and actions must be confirmed by real professional knowledge and understanding of ethical categories and values of the profession. As the professional culture of the social worker realized in the social and educational activities, manifested in the interaction and communication, so the components of the content of professional culture are technology of interaction, technology of communication and organization of the individual or group activity in the society.

Formation of professional culture occupies an important place in the teaching guide comprehensive development of the student's individuality in the educational process. Thus, the professional culture in general interpretation is a complex of specialized theoretical knowledge, practical skills and abilities linked to the particular kind of work, professional and ethical qualities that meet the requirements of the profession. Professional culture of social worker should be formed through deliberate action of his personality in the field of education through the revelation of the learners, the formation of their motives, professionally significant qualities in the process of purposeful interaction at the level of "teacher - student". Basic principles of humanistic education can be a conceptual basis for forming of professional culture of the future social workers during their training.

Conclusion. An important characteristic of future specialist of social work is his professional culture. Fundamentals of professional culture of the specialist are formed in the university academic process. Significant components of the professional culture of the future social work students are: professional and ethical culture, socio-pedagogical culture, research and analytical culture, organizational and managerial culture. An important role in forming of professional culture foundations of future social workers belongs to the continuous practice, aimed at consolidating and deepening of the practical knowledge and skills, development of professionally important qualities, necessary to ensure culture of the professional activity.

Development of the professional culture of the students can be carried out through the mechanism of optimization of their relationships with teachers, through implementation of self-oriented model of interaction between them, using interactive teaching methods. Educational environment should become a source of continuous self-development and self-improvement of future social worker, natural consequence of which will be a change in the direction of improving their professional culture. It is possible to say that the professional culture of the social worker is a kind of system of professional and ethical qualities that govern social and educational relationships in the professional interactions.

REFERENCES (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Бочарова В.Г. О некоторых методологических подходах к пониманию целостного процесса социализации, воспитания и развития личности. // Теория и практика социальной работы: отечественный и зарубежный опыт. Москва - Тула, 1993. - С. 34 - 49.
Bocharova V.G. O nekotoryh metodologicheskikh podhodah k ponimaniyu celostnogo processa sotsyalizatsii, vospitaniya i razvitiya lichnosti [Some methodological approaches to the understanding of the whole process of socialization, education and personal development. / / Teoriya i praktika sotsyalnoi raboty: otechestvennyi i zarubezhnyi opyt. Moscva - Tula, 1993. - S. 34 - 49.
2. Зимняя И.А. Социальная работа как профессиональная деятельность. / Социальная работа и проблемы подготовки кадров. Отв. Ред. И.А. Зимняя. - М., 1992. - С. 8 - 16.
Zimniaya I.A. Sotsyalnaya rabota kak professionalnaya deyatelnost./Sotsyalnaya rabota I problem podgotovki kadrov [Social work as a professional activity. / Social Work and training problems]Otv. Red. I.A. Zimniaya. - M., 1992. - S. 8 - 16.
3. Капська А.Й. Соціальна робота: деякі аспекти роботи з дітьми та молоддю: Навчально-методичний посібник. - К.: УДЦССМ, 2001. - 220 с.
Kapska A.I. Socialna robota: deyaki aspekty roboty z ditmy ta molodu [Social work: some aspects of working with children and young people]: Navchalno metodychnyi posibnyk. - K.: UD-CSSM, 2001. - 220s.
4. Карпенко О.Г. Професійне становлення соціального працівника: Навчально-методичний посібник. - К.: ДЦССМ, 2004. - 164 с.
Karpenko O.G. Profesiynne stanovlennya sotsialnogo pracivnyka [Professional growth of social worker]: Navchalno metodychnyi posibnyk. - K.: DCSSM, 2004. - 164s.
5. Корінний М.М., Шевченко В.Ф. Короткий енциклопедичний словник з культури. - К.: Україна, 2003. - 384 с.
Korinnyi M.M., Shevchenko V.F. Korotkyi encyklopedychnyi slovnyk z kultury [Short Encyclopedic Dictionary of Culture]. - K.: Ukraina, 2003. - 384s.
6. Мудрик А.В. Социализация как социально-педагогическое явление. В сб. Воспитательное пространство как объект педагогического исследования. Калуга: КОИУУ, 2000. - С. Mudrik A.V. Sotsyalizatsiya kak sotsyalno-pedagogicheskoe yavlenie [Socialization as a socio-pedagogical phenomenon]. V sb. Vospitatelnoe prostranstvo kak obekt pedagogicheskogo issledovaniya. Kaluga: KOIUU, 2000. -S.
7. Сабатовская И.С. Проблема профессиональной культуры в современной отечественной социологической литературе / И.С. Сабатовская // Вчені зап . Харк . гуманіт . ун-ту «Нар. укр. акад.». – 2002. – Т. 9. – С. 206–214.
Sabatovskaya I.S. Problema professionalnoi kultury v sovremennoi otechestvennoi sotsyologicheskoi literature [The problem of professional culture in modern domestic sociological literature]/ I.S. Sabatovskaya//Vcheni. Zap. Hark. Gumanit. Untu. «Nar. ukr. akad.». – 2002. – T. 9. – S. 206–214.
8. Холостова Е.И. Некоторые проблемы подготовки кадров социальных работников // Территориальные социальные службы: теория и практика функционирования. М., 1995.
Holostova E.I. Nekotorye problem podgotovki kadrov sotsyalnyh rabotnikov [Some problems of training of social workers] //Territorialnye sotsialnye sluzhby: teoriya I praktika funkcyonirovaniya. M., 1995.

Рябова Ю.М. Формирование профессиональной культуры будущих социальных работников в процессе обучения в университете

Аннотация. В статье рассматривается формирование профессиональной культуры будущих социальных работников в учебном процессе университета. Автор анализирует научно-исследовательские работы касающиеся профессиональной культуры будущих социальных работников и определяет психологические и педагогические условия формирования профессиональных навыков социальных работников с учетом особенностей их профессиональной культуры. Основное внимание акцентируется на путях и методах, которые формируют профессиональную культуру будущих социальных работников.

Ключевые слова: профессиональная культура, профессиональная подготовка, профессиональные умения и навыки, учебный процесс, творческая личность.

Skvortsova S.A.

Formation of the primary school pupils' computing competency

Skvortsova Svetlana Alekseevna, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor
K.D. Ushinskiy South Ukrainian National Pedagogical University, Odessa, Ukraine

Abstract. Skvortsova S.A. Formation of the primary school pupils' computing competency. The member countries of the DeSeCo recognised the computing competency as a key one, which is necessary for effective life in the modern world. The results of the all-Ukrainian monitoring according to the academic results of primary school pupils (of the 5-th grade) have stated the urgency of searching the effective methods of forming the computing competency. Computing competency is one of the components of the subject mathematical competency. The internal reserve of a computing competency is a computing competence, the basis of which form knowledge of computing techniques and a full computing skill that is characterized by accuracy, rationality, generalization, automatism and strength. Thus, the article gives the definition of a computing method, a computing skill and its characteristics; presents the classification of calculation methods based on the theoretical framework. A computing competency is the result of mastering a computing skill and provides for mastering computing competences at the levels of analysis, synthesis, verification and assessment in accordance with the B. Bloom's taxonomy. Methods of forming a computing competency implements M. Bantova's system of formation of the computing skills and were worked out after P. Galperin's theory of gradual development of mental acts and concepts. According to P. Galperin's theory the act, before becoming a mental one, passes a number of transitional stages – from performing an act in a material or materialized form, to performing an act in a verbal form and, in the end – in the mental form. At the stage of acquaintance with M. Bantova's calculation methods the stages of a motivation creation, a preliminary review with the act, a material or materialized act by P. Galperin are implemented. Consolidation and formation of a computing skill after M. Bantova are implemented through the stages of a loud speech, an external speech and a mental performance of an act.

Keywords: key competency, computing competency, computing skill, methods of forming a computing skill.

Since the 1990-s the search for approaches to definition and selection of key competencies has started. In 1996 at the Symposium in Bern (Switzerland) W. Hutmacher in his report "Key competences for Europe" among the key competences defined those ones related to life in a multicultural society [3, p. 11]. During 1997–2003-rd 12 member countries of the OECD participated in the project "Definition and Selection of Competencies" and in 2001 presented their reports. These reports show that all the countries have defined literacy/intellectual and applied knowledge as key competencies: the ability to read, to write, to speak, to listen, to understand, to count; in a broader sense, this is knowledge of Mathematics, ability to operate information, critical thinking, reflection, computer literacy [5, p. 21 - 22].

Thus, a computing competency is recognized by all member countries of the DeSeCo as a key one. It should be noted that all-Ukrainian monitoring (2013) of the quality of General secondary education according to the academic results of primary school pupils (of the 5-th grade) has stated the urgency of formation of Ukrainian pupils' computing competency. So, the most of the frequent pupils' mistakes are the mistakes in calculations, primary school pupils had the greatest difficulties with written division by two-digit number; the cases of outside the table division of round numbers in round number; some pupils mastered the multiplication tables not well enough.

The problem of formation of key and subject competences is currently in the spotlight of scientists of the National Academy of pedagogical Sciences of Ukraine. The theory of educational competences and competencies is justified in the works of such scientists as N. Bibik, S. Bondar, O. Savchenko, S. Trubacheva and others. Methodological aspects of the problem are disclosed in the publications of such scientists: T. Baybara, M. Vashulenko, I. Gudzyk, N. Lystopad, O. Onoprienko, K. Ponomareva. The analysis of the category "Mathematical subject competency" is based on the understanding of the generic terms and their essential features. In the CIS the concepts of "competence" and "competency" have

mostly different meanings. Thus, the Ukrainian National Framework of Qualifications considers competency as an individual's ability to perform a certain type of activity, which is expressed through knowledge, understanding, skills, values and other personal qualities that identify an individual after finishing school [9]. Competences are defined as a socially significant result of education, as a basis, an internal reserve of s competency. Basis of competences are knowledge, skills and experience. Thus, competence is treated as a socially recognized level of knowledge, skills and relations in a particular field of human activity [9].

The American and European scientists use the terms "competence"/"competency" (eng.); "kompetenz" (germ.) in their researches. Foreign scientists do not distinguish the concepts of "competence" and "competency". The Oxford English dictionary (the 7th edition) reveals this concept ("competence") as "the ability to perform something successfully or effectively" [2, p. 307]. At the same time, T. Hyland determines "competency" as "the ability to perform specific activities according to the given standard" [4, p. 487]. In his turn, M. Mudler defines "competency" as "a person's ability to get certain achievements" [1, p. 523]. Thus, our analysis of scientific works of American and European researchers has shown that at the present stage of development of competence-based approach, scientists have not yet come to common interpretations of this concept. So, the majority of foreign studies, which have appeared over the last 5-7 years, interprets the concept of "competence" as the ability and willingness to mobilize all the knowledge and resources required to perform a task at a high level, adequate to a particular situation.

Pupil's subject mathematical competency is a complex personal formation, which is manifested in the various circumstances of life as the ability to actualize, to integrate and to apply the activity experience obtained in the process of studying and personal qualities in order to achieve a certain result. The basis for the formation of competency is mastering the subject competences - regu-

latory fixed learning outcomes that cover knowledge, abilities, skills, ways of activity and expressions of emotional attitudes.

Subject competences are formed in the process of mastering by students of the content of the subject, in particular, Mathematics. Thus, they are considered as a socially fixed result of education, presented in the State Standard of General education (“the Content of education” and “State requirements for the academic achievements of pupils”), and specified in the training programmes (in the columns of tables “Contents of educational material” and “State requirements for the level of General education of pupils”) [10].

The New curriculum in Mathematics for 1-4-th grades of Ukrainian secondary educational institutions defined the basic task of teaching Mathematics, which consists in forming subject mathematical competences – computing, informationally graphical, logic, geometric and algebraic. Subject competences are the structural elements of the content of mathematical education. Their basis form knowledge, abilities, skills, methods of activity, which are acquired by students in the learning process. The result of mastering the subject competences is the pupils’ mathematical competency. In the context of primary education subject mathematical competency is considered as an ability of a pupil to actualize, to integrate and to apply acquired knowledge, skills and ways of activity in specific life or educational problem conditions and circumstances [8].

The basis of a computing component of mathematical competency forms the readiness of a pupil to apply computing abilities and skills in practical situations [10]. Since a computing competence is formed within the subject mathematical competency in primary school, so let us focus on its formation at primary school pupils.

The goal of the paper is to define the approaches to the formation of a computing competency of primary school pupils.

We emphasize that a computing competency is one of the components of the subject mathematical competency, its internal reserve is a computing competence. Computing competence, at first, acts as a socially significant result of training. The basis of a computing competence is a computing skill. Therefore, considering the problem of formation at primary school pupils of a computing competency, we should first of all refer to the Russian scientists’ works on the problem of formation of computing skills.

The majority of Russian and Ukrainian methodists (S. Volkov, M. Budma-Goryayeva, L. Dashevska, V. Eli-seev, N. Istomina, M. Moro, N. Piyadin, G. Shmyreva, and others) consider the problem of forming of computing skills in terms of diversity of calculation exercises. Contents of certain ways of calculation are available in the works of M. Bantova, G. Belyukova, N. Korsunskaya, G. Martynova, N. Nikitina, N. Rudovska, S. Skvortsova, T. Shevchenko. The system of formation of computing skills of younger schoolchildren developed by M. Bantonova [6], defines the essence of a computing method and a computing skill, describes current computing skills, and proposes a methodology of its formation.

Computing skill is the highest degree of mastery of the techniques of calculation. To master a computing skill

means for each individual case to know what operations and in what order should be done to get the result of arithmetic operations, and to carry out these operations fast enough.

The method of calculation is a system of operations to be done for the act to reach its goal. It is the project basis of the action. Thus, methods of calculations on numbers consist of a series of successive operations (system of operations), that provide for finding the answer of an arithmetic act on these numbers. The choice of the operation in each method is defined by those theoretical sets that are used as its theoretical basis.

Full computer skill (after M. Bantova) is characterized by accuracy, awareness, rationality, generalization, automation and strength. These properties of computing skills relate to the characteristics of mastering a mental act by P. Galperin, who refers a degree of generalization and a degree of assimilation (automation, easiness etc) to the primary parameters of action, and strength, intelligence, awareness – to the secondary parameters of action. *Accuracy* means that a pupil selects and performs successfully the operations that form a method, and consequently finds the correct result of an arithmetic operation on these numbers. *Awareness* means that a pupil understands the knowledge that form the basis for the selected operations and the order of their execution; awareness is manifested in the fact that a pupil is able to comment on the actions at any moment and the reason why the problem can be solved in such a way. *Rationality* means that a pupil, under specific conditions, selects those of possible operations that are easier and faster and lead to the result of an arithmetic operation. It is clear that the given quality of a computing skill manifests itself only when there are different techniques of calculation for the case, and a pupil, using a variety of knowledge, can construct several techniques and choose the most rational ones. As we can see, rationality is closely linked with awareness of a computing skill. *Generalization* – a pupil can apply a calculation method in a large number of cases, he/she is able to transfer a calculation method to the new cases. Generalization like rationality is linked with awareness of a computing skill, because only the theoretical basis for a calculation method will be common to various cases. *Automation* – a pupil selects and performs the operations quickly and in a collapsed form, but can always return to the explanation of the choice of a system of operations. *Strength* – a pupil remembers the formed computing skills for a long time.

The theoretical basis of the calculation methods is either a specific content of arithmetic operations, or properties of arithmetic operations, or communications between the components and the results of arithmetic operations, or question numbering, or dependence of the results of arithmetic operations on a change of at least one component, or rules. The theoretical basis of the method form the basis of the calculation methods’ classification of M. Bantova, who allocates 6 classes of methods. We agree with the classification of M. Bantova in general, however, we consider the content of groups of calculation methods of each class somewhat differently.

Methods, the theoretical basis of which are a question of numbering numbers. These are the methods of addition and subtraction of a number 1, methods of addition and subtraction on the basis of the decimal composition of

numbers, methods of addition and subtraction, multiplication and division of round numbers by enlarging bit units. For example,

$$50 + 30 = 5 \text{ dozen} + 3 \text{ dozen} = 8 \text{ dozen} = 80.$$

Methods, the theoretical basis of which are the specific meaning of arithmetic operations. These are the methods of addition or subtraction within 10 based on the number composition; tabular methods of multiplication and division. For example, multiplication can be replaced by addition of identical numbers. Therefore, to calculate the multiplication, it is enough to replace the multiplication by addition ($6 \cdot 3 = 6 + 6 + 6 = 18$).

Methods, the theoretical basis of which are the relationships between arithmetic operations. These are the subtraction methods based on the relationships between the arithmetic operations of addition, subtraction and division based on the relationships between multiplication and division:

For example:

$$\begin{array}{l} 9 - 6 = 3 + 6 - 6 = 3 \\ \wedge \\ 3 + 6 \end{array} \quad \begin{array}{l} 16 : 8 = (2 \cdot 8) : 8 = 2 \\ \wedge \\ 2 \cdot 8 \end{array}$$

Methods, the theoretical basis of which are the properties of arithmetic operations. Thus, adding a more number to a less one within 10, it is convenient to swap components, on the basis of a resettable property of addition

$$(3 + 7 = 7 + 3 = 10).$$

And multiplying the two-syllable number in monosyllable one the distributive law of multiplication with respect to addition is applied:

$$24 * 4 = (20 + 4) * 4 = 20 * 4 + 4 * 4 = 80 + 16 = 96.$$

Methods, the theoretical basis of which are the rules. These include methods of addition and subtraction of 0, subtraction of equal numbers, methods of multiplication and division of zero on the number, multiplication of the number 1 or 0, division the number by 1, equal division of numbers.

Methods, the theoretical basis of which are the dependence of the results of arithmetic operations on change of one component. These are the rounding methods in the process of addition and subtraction of numbers

$$(46 + 19 = 46 + 20 - 1 = 66 - 1 = 65)$$

and methods of multiplication and division on 5, 25, 50, 250, 125, 500

$$(36 * 5 = 36 * 10 : 2 = 360 : 2 = 180).$$

In detail the content of calculation methods within 10, 100, 1000 and polysyllabic numbers is presented in the author's paper [7].

Thus, the basis of a computing competency of primary school pupils is a full-fledged computing skill, which is characterized by all the defined characteristics and is based on the knowledge of different calculation methods. Therefore, to form a computing competency it is appropriate to acquaint the pupils with a variety of calculation methods and to form abilities of their application after P. Galperin's theory of gradual processing of action.

M. Bantova defined the stages of mastering a computing method: I – preparation, II - acquaintance with the calculation method and III - consolidation, formation of a computing skill [6]. After analysing the content of these stages we concluded that the II-nd and the III-rd stages can fully take into account the successive stages of the formation of a mental action by P. Galperin such as: creating a motivation and a preliminary review of the action; implementation of an action in a material or materialized form; performing an action in a verbal form, in the form of internal speech and in the mental form [11]. It is the theory of gradual formation of mental actions and concepts that describes the psychological mechanism of the transformation of external material actions into the inner mental ones that provides the opportunity to design a methodology of the formation of a computing competency by the implementation of each of these stages.

Based on the fact that mathematical operations are complex by their structure, and including requirements for the process of formation of mental actions, that provide high efficiency of learning abilities and skills by L. Friedman, it is expedient to operate all the components of the calculation method at the preparation stage [12]. It can be introducing pupils to theoretical basis of a method and checking their knowledge. It can also be a working out of certain steps of a calculation method (CSCM).

At the stage of introducing pupils to a calculation method, it is necessary to provide the algorithm of a new action in a finished form and to focus on its understanding, or to create a problem, the solution of which will be the opening of the new way of activity. Thus, the motivation of pupils' teaching and learning and a preliminary review of the action takes place. Obviously, in order to learn how to apply a method of calculation, pupils pass the stages of the execution of actions in the material (with objects or their substitutes) and in materialized (with diagrams and tables) forms gradually. Therefore, a teacher should provide in advance a visual representation of the content of a calculation method (CCM) in the form of a remembrance or a calculation scheme. At this stage, pupils perform an action with a certain degree of independence, as it is directed by visual support in the form of a remembrance or a calculation scheme and is guided by a teacher. The goal of this phase is to assimilate the sequence of operations that compose a calculation method.

At the stage of consolidation and formation of a computing skill by M. Bantova the action is performed with the comment. Thus, the stage of a loud speech by P. Galperin is implemented. At the beginning of this stage, remembrances and calculation schemes are still present, but later on pupils do not pay much attention to them.

At the first two stages (a preliminary review of the action and a material or materialized action) the requirement to a detailed action is implemented. It was formulated by L. Friedman who insisted on taking records and pronouncing all action's elements. At the next stage, the action begins to reduce, pupils write down only basic operations and pronounce the auxiliary ones. Finally, pronouncing of the auxiliary operations becomes redundant, meanwhile they sound in the consciousness, but not pronounced. If a pupil names only basic operations and performs a shortened record of solving, it means that the

action acquired a form of an external speech. At the mental stage the action is further reduced and is executed according to a formula. The correctness and increase the speed of solving such tasks indicate on pupil's acquisition of a mental form of performing an action. M. Bantova allocates 4 stages of formation of a computing skill, the content of which fully corresponds to the stages of P. Galperin: loud speech, external speech and mental speech.

At each stage of action's assimilation (after P. Galperin) a teacher, through creating a system of educational tasks, should provide for a proper form of the act's execution (material, materialized, in the form of a loud speech, in the form of an external speech, in the form of a mental speech), consider a level of the action's generalization during the execution of individual tasks (fully deployed action or partially reduced one or automated one), design the dynamics of the action's processing by the pupils of different typological groups (consider the promotion stages of actions' mastering by the pupils with different levels of educational opportunities).

Thus, the formation of a computing competency cannot be limited only to training exercises or computing equip-

ment. It is necessary to teach pupils a variety of calculation methods and to form skills of their application. After working out certain calculation methods, the formation of a computing skill takes place that is characterized by all of the listed properties: accuracy, generalization, rationality etc.

Methodology of forming a computing competency should be based on the system of formation of computing skills after M. Bantova and implement the steps of action's assimilation after P. Galperin. If we compare these positions with the levels of competences' assimilation in accordance with Bloom's taxonomy, at the stage of motivation, a preliminary review of the action and an action's execution in a material or materialized form a competence is assimilated at the level of knowledge; at the stage of a loud speech – at the level of understanding; at the stage of an external speech or of a mental stage – at the level of application. The level of analysis, synthesis, verification and assessment characterizes a formed computing skill. The methodology of forming a computing skill for certain calculation cases is presented in detail in the author's paper [7].

REFERENCES (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Harm Biemans, Martin Mudler and others, Competence-Based VET in the Netherlands : background and pitfalls// Journal of Vocational Education and Training, 2004.Vol.56.4.pp.523 –538.
2. Hornby A.S., Oxford Advanced Learning dictionary of current English (7-th Edition), Oxford University press. 2005. p. 307
3. Hutmacher, W. (1996). Key competencies for Europe Report of the Symposium. Berne, Switzerland 27-31 March, 1996. Council for Cultural Cooperation (CDCC) A Secondary Education for Europe. *European journal of education*, Vol. 32 No 1. pp. 45 –48.
4. Hyland,T. Book review of Competency Based Education and Training: A World Perspective by A. Arguelles and A. Gonczi // Journal of Vocational Education and Training. 2001. Vol. 53. 3. pp. 487 –490.
5. Trier U.P., University of Neuchatel on behalf the Swiss Federal Statistical Office. 12 Countries Contributing to DeSeCo – A Summary report. [Е. ресурс] / U. P. Trier. - October 2001. – 60 с. – Режим доступу: <http://www.deseco.admin.ch/bfs/deseco/en/.../sfsodesecocpsummaryreport.pdf>.
6. Бантова М.А. Система формирования вычислительных навыков // Начальная школа. – 1993. – №11. – С. 38 –44. *Bantova M.A. Sistema formirovaniya vychislitelnyh navykov [System of formation of computing skills] //Nachalnaya shkola. . – 1993. – №11. – 38 – 44 s.*
7. Коваль Л.В., Скворцова С.О. Методика навчання математики: теорія і практика: Підручник для студентів за спеціальністю 6.010100 „Початкове навчання”, освітньо-кваліфікаційного рівня „бакалавр” [2-ге вид., допов. і переробл.] – Харків: ЧП «Принт-Лідер», 2011. – 414 с. *Koval L.V., Skvortsova S.O. Metodika navchanya matematiki: teoriya i praktika [Methods of teaching mathematics: theory and practice] – Kharkov: PE Print-Leader, 2011. – 414 s.*
8. Навчальні програми для загальноосвітніх навчальних закладів. 1 – 4 класи. – К. : Видавничий дім «Освіта», 2011. – 392 с. – С. 138 – 170. *Navchalni program dlya zagalnoosvitnih navchalnih zakladiv. 1–4 klasi. [Educational programs for secondary schools. 1 – 4 classes.] – K:Vidavnichiy dim "Osvita", 2011. – 138 – 170 s.*
9. Національна рамка кваліфікацій. – Режим доступу: <http://document.ua/pro-zatverdzhennja-nacionalnoyi-ramki-kvalifikacii-doc81930.html>. Назва з екрану. *Nacionalna ramka kvalifikaciy. [The national qualifications framework] – Mode of access: http://document.ua/pro-zatverdzhennja-nacionalnoyi-ramki-kvalifikacii-doc81930.html. Title from the screen.*
10. Онопрієнко О.В. Предметна математична компетентність як дидактична категорія// Початкова школа. - №11. – 2010. – С.47 –49. *Onoprienko O.V.Predmetna matematichna kompetentnist yak didaktichna kategoriya [Century Substantive mathematical competence as didactic category]//Pochatkova shkola. . – №11. – 2010. – С.47-49 s.*
11. Талызина Н.Ф. Формирование познавательной деятельности младших школьников. – М. : Просвещение, 1988. – 175 с. *Talyzina N.F. Formirovanie poznavatelnoy deyatelnosti mladshih shkolnikov. [of Formation of cognitive activity of Junior school children]. – M : Education, 1988. – 175 s.*
13. Фридман Л.М. Психолого-педагогические основы обучения математике в школе. - М.: Просвещение, 1983. – 160 с. *Friedman L.M.Psihologo-pedagogicheskie osnovi obuchenie matematike v shkole. [Psychological and pedagogical foundations of the teaching of mathematics at school] – M.: Prosvesheniye, 1983. – 160 s*

Скворцова С.А. Формирование вычислительной компетентности учащихся начальной школы

Аннотация. Страны-члены DeSeCo признали вычислительную компетентность как ключевую, которая необходима для эффективного жизни в современном мире. Результаты всеукраинского мониторинга в соответствии с академическими результатами учащихся начальной школы подтвердили актуальность поиска эффективных методов формирования вычислительной компетентности. В статье представлены определение способа вычисления, вычислительного навыка и его характеристики; классификация методов расчета.

Ключевые слова: ключевые компетентности, вычислительная компетентность, навыки вычисления, методы формирования вычислительных навыков

Shyshkin G.A.

The role of physical experiment in creating an integrated knowledge

*Shyshkin Gennadiy Aleksandrovich, candidate of pedagogical sciences, associate professor
Berdyansk State Pedagogical University, Berdyansk, Ukraine*

Abstract. This article addresses the problem of formation of the integrated knowledge in teaching future teachers of physics technology. Substantiates the efficiency of formation of physical and technical knowledge of educational physical experiments is substantiated. The concept of the educational experiment is aimed at the formation of the integrated knowledge of physics and discipline training. We offer integrative approaches and structure of the bulk physical experiment.

Keywords: *professional training, experimentation, Integration, Physics, visibility.*

Introduction. The requirements of society to a modern vocational education create conditions for solving the problem of increasing the quality of training through the integration of general subjects and vocational training. There are contradictions between the demands for quality training and personal qualities of graduates of educational institutions in today's educational environment and the level of theoretical training. The integration of science, industry, technology in all spheres of human activity defines the strategy for the development of education. Training of specialists in engineering, technology is impossible without a quality physical education. Knowledge of physics acts as the fundamental basis of modern engineering and technology. In addition, we consider physics as a unifying element between the natural sciences and engineering.

Taking into consideration that physics as an academic discipline, is the theoretical basis for the study of many technical and technological sciences, methodology and technology of physical experiment must be based on the integration with the disciplines of training.

Overview of publications. Some research are conducted related to the use of integrative approaches to learning in pedagogical theories and methods of teaching physics. However, specific studies that physical training is considered as an experiment based on the integration of the disciplines of training, were not enough.

Problems of improving the content of physics based on the ideas of differentiation and integration are revealed in studies of Y. Dick, C. Kamianetskiy, A. Peryshkin, A. Pinsky, N. Puryshv, V. Razumovsky, A. Usova, V. Fabrikant, L. Khizhnyakov etc. One of the objectives of the demonstration experiment is to provide the training clarity. The principle of visibility as a basic principle of didactics was introduced Y. Komensky. He stated that everything possible, should be presented to perception of the senses: sight, hearing, smelling, touch. If the items can be viewed simultaneously in several senses, it must immediately be covered several by senses [3].

It is proved that only visual information is absorbed by man for 25%, the audio information for 12 %, and visual perception of information raises this functional level to 65% [4].

Teaching physics has always relied on the sensory experience of the student based on the visibility and was carried out through physical training experiment. The concept of "visibility" means the availability of visual observation of the phenomenon or process under the study. Physical objects or processes become visible only when they are made up of the elements familiar to the student.

The purpose of the article is to clearly the concept of the educational physical experiments aimed at fostering an integrated knowledge in the professional training of future professionals in the field of engineering and technology.

Materials and methods. When conducting a learning physical experiment students are provided with opportunities to influence the object under the study, to create the most favorable conditions and opportunities to observe and sensually perceive it. The area of human sense perception is limited. The applications of special instruments and equipment in the physical experiment greatly expands the limits of human perception and, consequently , the scope of knowledge.

Educational experiment promotes skills of observation the objects studied from different points of view in teaching physics the students of technical and technological professions. This approach allows you to build the skills not only by highlighting certain features of the properties of physical objects, but also by highlighting functional relationships of technical objects. The integration approach to the organization of a learning experiment allows us to study the specific technical discipline, from the standpoint of physical basis of technical objects.

In the process of the integrated experimental study of physical processes, the shaped models are formed that are transformed into the models of real industrial facilities with a further study of technical disciplines. Combining the separate images, adding the new elements to them helps to create new images. The applications of the elements and technical facilities in the physical experiment, promotes a deeper assimilation as physical theories and disciplines of technical and technological training cycles. The ability to use the same knowledge in different fields of professional activity is an important part of the training of the future professional.

Thus, the ability to monitor accurately the natural phenomena becomes one of the main sources of the integrated professional knowledge. The laboratory experiment in physics forms the initial skills of a scientific and technical research a technical creativity of students. The knowledge acquired in the study of physics should be shown in other general disciplines such as chemistry, mathematics, ecology, safety of the labor and in the special disciplines: hydraulics, engineering science, electrical engineering, electronics, cutting, etc.

The amount of prior knowledge about the observed objects significantly effect on the completeness and the content of the perception learning experiment. On the other hand - the theoretical knowledge is not sufficient for the correct perception of the object. You must have cer-

tain methods of observation, which, in turn, depend on the nature of the object of study. The methods of observation are formed in stages and depend on the purpose of the demonstration and features of the process under study.

From the psychological point of view, all the tasks which need to operate the mental imagery can be divided into three main groups: tasks that require the modification of the spatial position of an object without changing its structural features, tasks that require the modification of patterns of the created image, tasks that require the conversion at the same time by its location and its structure [6].

Considering of all three types of learning tasks in the experiment makes it possible to help the student to master the technique of creating images. It is important to consider the impact of the demonstration on the mechanism of formation of the mental image of the object.

Our studies have shown that static images of studied objects are formed more easily than dynamic. The most difficult is to create the images of processes that can not be clearly observed. For these processes the physical size and relationship between them can not be determined by direct measurement. The physical experiment creates the favorable conditions for the formation of dynamic patterns and techniques of transforming activity. The level and quality of knowledge is largely determined by the

methods used in the acquisition of new knowledge. The knowledge acquired by a student as a result of a self-learning experiment and constructed on the basis of previously acquired knowledge is the deepest and strongest. One should pay attention to the development and use of instruments and equipment for physical laboratory and demonstration experiments based on the integration of physical devices and facilities in the training of specialists in technology [1].

The development and application of the integrated devices in teaching physics contributes to the development of skills in the technical facility and process to observe, the physical laws and phenomena, which in turn, creates the design skills and expertise at the level of theoretical generalizations [7]. Most physical devices perform an integrating function including the elements of technical objects. Design and manufacture of physical devices with a specific professional activity of future specialists provide greater educational and developmental effects. The analysis of the principles and methodological (and theoretical) foundations of the integration approach in education makes it possible to form an integrative approach to learning physics experiment. This structure should take into account the interdisciplinary, intra-subject, interpersonal and intra-personal integration for the purpose of training future specialists in technology (Fig. 1).

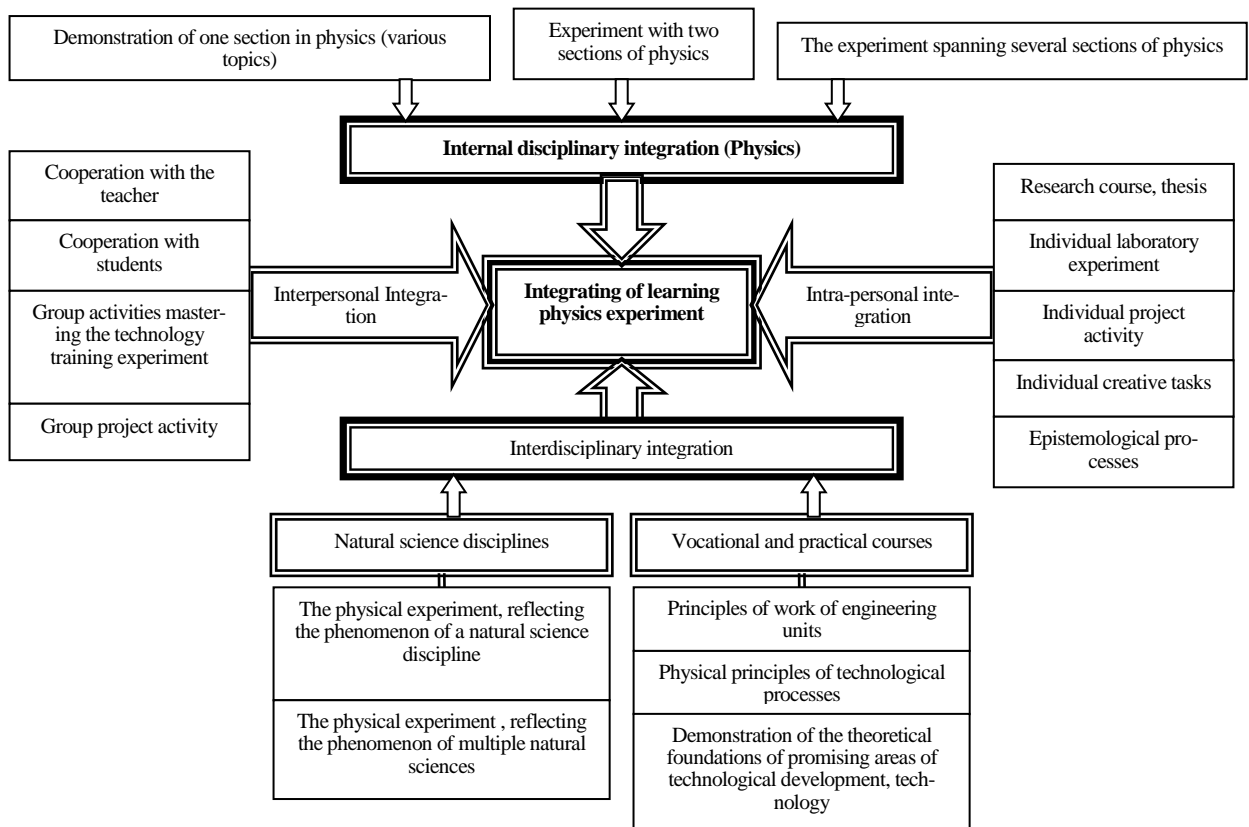


Fig. 1. Integrative approach to learning physics experiment

The unity of the surrounding material world, the relationship of natural phenomena, is the methodological basis for interdisciplinary integration. Note the fact that the clear distinction between fields of knowledge, and hence between academic disciplines, can not objectively exist. The level of the interdisciplinary integration and its

size depends on the student's future careers.

In the process of learning physics experiment is important to introduce students to the experimental methods of knowledge of the world and their role in the design of facilities engineering and manufacturing processes. The important role is played by the experiment in the devel-

opment of physical and technical thinking, in the ability to observe the flow of real processes. The teaching of physical experiment should disclose the technical objects and technological processes, develop design and research skills, the ability to analyze the results critically.

Different types of learning experiments are complementary and expand the opportunities for the formation of students' ability to observe the physical laws of technical objects and phenomena.

The integrated physical training experiment aims to serve as an objective evidence of fair laws of physics, to create a problematic situation, to explore patterns in physics and engineering, to form students' observation, the ability to see (distinguish) the essential features of the physical process or facility maintenance process, to form the physical and technical way of thinking. Students are introduced to the basic physical devices and equipment during the demonstrations. In such way, the introduction occurs at the level of physical principles and at the level of technical ideas, which is important in training of specialists in technology.

In carrying out laboratory practical work, students are introduced to more sophisticated equipment, they improve their practical skills of physical and technical measurements. The main focus is on the practical application of the laws of physics in engineering, technology, life and the environment.

Students experiment simulating natural phenomena and the work of technical projects, develop and reinforce practical skills, check the validity of laws and formulas, exhibit properties of bodies, familiar with experimental methods of learning through training. The issue of quality of learning physics is solved and generalized skills are formed when conducting a physical experiment based on

internal substantive integration. The application of the instruments and equipment in teaching contributes to a unified measurement skills through the provision of generalized types of experimental activity during the physical experiment.

The summarized activities are generated through numerous repetition and stretch over time to form strong skills of the educational physical experiments. The formation must be carried out in stages.

The first stage. The focus turns to the formation of basic measuring skills, ability to use measuring devices, the ability to transfer the acquired skills to different types of experiment. The formation of the skills of the educational physical experiments mainly occurs under the direct supervision of the teacher.

The second stage. The students themselves determine the methods, means, the sequence of measurements, acquire skills of indirect measurements of various physical quantities.

The third stage. The students plan independently the consistency and methodology of the experiment. At this stage of training the students, the research of processes and phenomena are preferred that students had not previously encountered.

The fourth phase. The experimental work of students associated with the research facilities and technology elements in terms of their physical nature. The training physical experiment form students' skills to measure physical characteristics of technical objects that are used in production. The ability is emerged to carry out a research work in research laboratories in various fields at this stage. Students will acquire skills in research design and maintenance of scientific and technical creativity of children.

The practice of learning and the results of our research of students who learn physics in majors technological and pedagogical universities indicates that the integrated form of knowledge should be begun with internal disciplinary integration (Fig. 2).

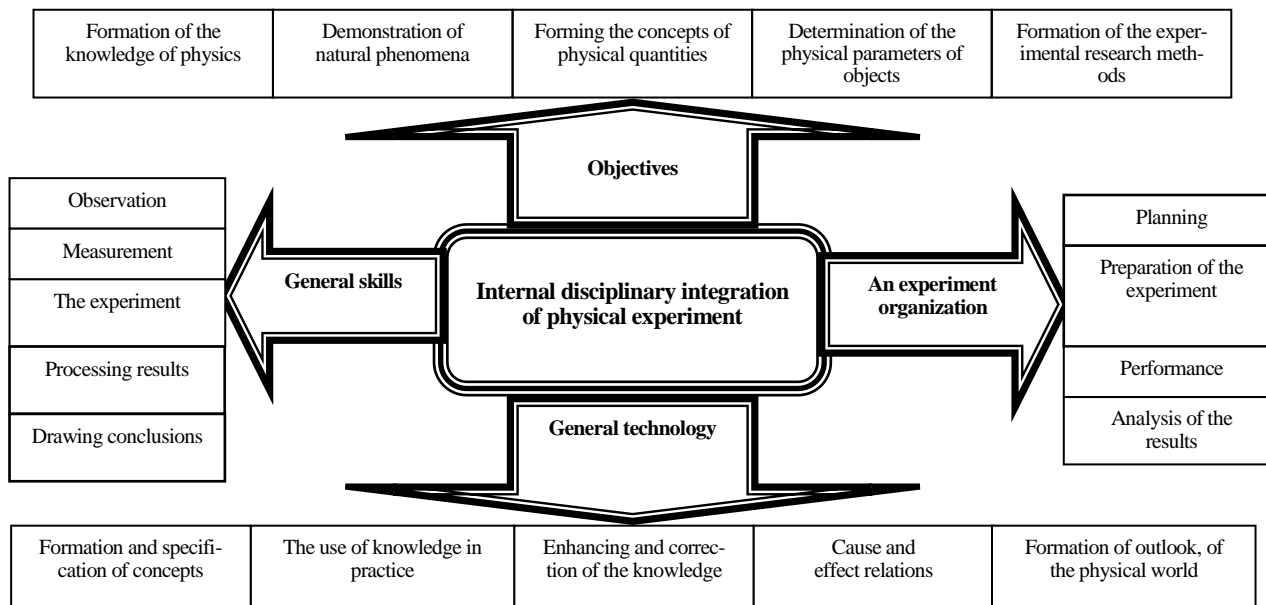


Fig. 2. Structure of internal disciplinary integration of educational experiment

The specification of earlier acquired theoretical knowledge occurs, the shared skills and abilities of the organization and carrying out the experimental work form the basic concepts through physical training experiment. The comparative analysis of the knowledge obtained in

the study of physics, vocational subjects and practical training cycle of the specialists lead to an understanding of cause-effect relationships, the formation of a scientific outlook, physical and technological world view.

The study of physics integrated learning experiment af-

fects the formation of the physical and technical images of suitable studied material in the students' mind, stimulates interest in the study of physics as the basis of technical sciences. The use of oriented laboratory work with the technical content in teaching practice contributes to a common measurement and research skills necessary for further professional activities. The student understands the importance of the knowledge of physics in mastering modern technology.

A problematic integrated demonstration plays a significant role in enhancing the cognitive functions in the study of physics. Such demonstrations shape a motivation of students of other specialties to learn physics. Distressed demonstrations that reflect the physical nature of the work of technology nodes, create the positive emotions. The student is more interested in deepening their knowledge of physics and technology.

For these reasons, optimal conditions for the combination of a physical phenomenon that demonstrates the principles of operation of equipment and facilities as close as possible to their future profession must be created during the laboratory and demonstration experiments.

Different tools, both traditional and modern to realize

these goals are required. It is important to clarify the integrative role of these tools to achieve the specific goals and to select on this basis those that contribute to the improvement of educational physical experiments and ensure the integrity of the educational process.

We have developed a set of tools for the implementation of educational physical experiments based on the above objectives, we have developed a number of instruments for laboratory work, we have created a set of multi-level laboratory work for students of technical specialties of pedagogical universities [1; 5; 7].

Conclusion. The consider action of objectively existing integrative nature of the educational process, interdisciplinary connections of the taught subjects and development of appropriate learning tools that provide optimal conditions for interdisciplinary, intra-disciplinary, inter-personal and intra personal integration during the implementing of the integrative learning physics experiment, will promote the comprehensive development of future teacher of technology, will form his professional skills, motivation of learning, will rise more effective the physics teaching and the quality of training.

REFERENCES

1. Bardus I.O., Shyshkin G.O. Vyvchennya dyfraktsiyi ta vyznachennya informatsiyoi yemnosti optychnykh kompaktdyskiv [The study of diffraction and determining the information capacity of optical CD] // Visnyk Chernihivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu [Tekst]. Vyp. 89 / Chernihivskyy natsionalnyy pedahohichnyy universytet imeni T.H.Shevchenka; hol. red.. Nosko M.O. - Chernihiv : CHNPU, 2011. – S. 441-447.
2. Bepal'ko V.P. Pedagojka i progressyvnye tekhnologii obucheniya [Education and advanced technology training] // - M.: 1985. - 378 s.
3. Kamenskiy YA.A. Izbrannye pedagogicheskie sochyneniya [Selected pedagogical works] - M.: Uchpedgiz, 1955. – 655 s.
4. Pidkasisty P.Y. Komp'yuternye tekhnologii v sisteme distantsyonnoho obucheniya [Computer technology in distance learning system] // Pedagogika. - 2000. - № 5. - s. 7-13.
5. Pat. № 24614 Ukrayina. Prystriy dlya navchal'nykh zakladiv dlya doslidzhennya fotoprovidnosti napivprovidnykiv [Device for schools to study the photoconductivity of semiconductors] / Shyshkin H.O., Fedorenko P.P., Sklyar O.H.; zavavnyk i patentovlasnyk Berdyansky derzh. ped. un-t., Tavriysky derzh. ahr. un-t. – zavav. 23.07.2012; publik. 25.04.2013, Byul. № 8.
6. Talyzyna N.F. Upravlenye protsessom usvoeniya znanyy [Managing the process of learning]. — M. : Yzd-vo MHU, 1975. - 320 s.
7. Shyshkin G. Technique of experimental research of the mechanism of semiconductors photoconductivity / G. Shyshkin, P. Fedorenko // Temas actuales de la Fisica y la Ciencia de Materiales / Ed.: F. Perez Rodriguez, M. P. Sampedro, E. de L. Juarez Ruiz. – Puebla, Mexico. 2013. – p.p. 184 – 197. http://www.ifuap.buap.mx/virtual/page_vir.html

Шышкин Г.А. Роль физического эксперимента в формировании интегрированных знаний

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования интегрированных знаний при обучении физике будущих учителей технологий. Обосновывается эффективность формирования физико-технических знаний средствами учебного физического эксперимента. Предлагается концепция проведения учебного эксперимента направленного на формирование интегрированных знаний по физике и дисциплин профессиональной подготовки. Предлагается интегративный подход и структура ученого физического эксперимента.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, эксперимент, интеграция, физика, наглядность.

Атаманчук П.С., Ніколаєв О.М., Ткаченко А.В., Кулик Л.О.
Технологія управління навчальною діяльністю майбутнього фахівця
у навчальному процесі з фізики у ВНЗ

Атаманчук Петро Сергійович, доктор педагогічних наук, професор
Ніколаєв Олексій Михайлович, кандидат педагогічних наук, доцент
Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, м. Кам'янець-Подільський, Україна
Ткаченко Анна Валеріївна, кандидат педагогічних наук, доцент
Кулик Людмила Олександрівна, кандидат педагогічних наук, доцент,
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, м. Черкаси, Україна

Анотація. Стаття присвячена дослідженню змісту поняття "технологія навчання" у сучасній освіті. Розглядається технологія навчання фізики як системний спосіб організації діяльності учасників навчального процесу. Відображено основи процедури цілеорієнтації студентів у навчанні фізики, окреслено основні цілі результату навчання: навчальну, дидактичну, розвивальну та виховну, подано відповідні технологічні схеми. Наведено технологічні аспекти методики навчання фізики. Як одну із складових розглянуто проблему управління пізнавальною діяльністю студентів на основі чіткої цілеорієнтації у навчанні з врахуванням змісту Національної рамки кваліфікацій.

Ключові слова: технологія, управління, цілеорієнтація, компетентність, уміння, навички, фізика.

У сучасній вищій школі головною метою навчання фізики є розвиток особистості студента засобами фізики як навчальної дисципліни шляхом формування наукового світогляду, відповідного стилю мислення, розвитку експериментальних умінь і дослідницьких навичок, творчих здібностей і схильності до креативного мислення. В зв'язку з тим, що навчання являє собою процес стимуляції зовнішньої та внутрішньої активності студентів та є, водночас, спільною діяльністю усіх учасників навчально-виховного процесу (студентів і викладачів), необхідним його елементом виступає управління процесом формування знань.

Проблема управління якістю навчання є однією з найскладніших проблем педагогіки та педагогічної психології, якій присвячені як теоретичні, так і практичні дослідження провідних науковців: Ю.К. Бабанського, Л.І. Божович, В.В. Давидова, І.А. Зязюна, Г.С. Костюка, В.І. Лозової, С.Л. Рубінштейна, Н.Ф. Талізної, Г.І. Щукіної та ін. Організація навчально-виховного процесу на засадах системно-суб'єктного підходу, структура та компоненти пізнавальної діяльності, форми організації пізнавальної діяльності стали об'єктом досліджень Є.П. Білозерцева, О.В. Киричука, Б.С. Кобзаря, В.І. Лугового, Є.І. Машбиця, Н.Г. Ничкало та ін. Тенденція до розгляду управління пізнавальною діяльністю учнів як виконання та удосконалення функцій суб'єктів педагогічного процесу має місце у працях В.П. Безпалька, Г.О. Богданової, О.В. Бугрія, Ю.А. Конаржевського, М.І. Приходька, О.Я. Савченко та інших [7]. Разом з тим, хоч у напрямку цілеспрямованого формування якісних знань та оволодіння способами їх здобування дидактика фізики має фундаментальну теоретичну базу, проте й досі не створено технологічних схем надійного забезпечення сформованості таких особистісних якостей знань, як навичка, вміння, переконання, звичка; проглядається також певний нігілізм щодо профілактики та уникнення в навчанні фізики таких явищ, як стресова ситуація, нерозуміння, хибне знання, буденний фанатизм, координаційно-моторне недбальство тощо.

Метою статті є дослідження проблеми управління пізнавальною діяльністю студентів на основі чіткої

цілеорієнтації у навчанні з врахуванням вимог Національної рамки кваліфікацій України.

Розглянемо, який зміст вкладають сучасні дослідники в термін "технологія навчання". У "Словнику з педагогіки" [6] означено, що технологія навчання (освіти) – це системний метод створення, застосування і визначення всього процесу викладання і засвоєння знань. У більш звуженому розумінні технологія навчання передбачає використання широкого спектру технічних засобів навчання. Також виокремлюють технологію навчання і виховання як педагогічну технологію – один з напрямів в педагогіці, завданням якого є створення оптимальних систем навчання та проектування навчальних процесів. У цьому контексті технологія навчання – це система способів, прийомів, кроків, послідовність виконання яких забезпечує вирішення завдань виховання, навчання і розвитку студента; діяльність викладача являє собою певний алгоритм або систему дій: здійснення педагогічного процесу за їх дотриманням забезпечує гарантований результат. Спираючись на зазначене, можемо вважати, що педагогічна технологія є конкретизацією методики навчання, в основі якої поставлена ідея здійснення повного управління навчально-виховним процесом, проектування та створення умов для підвищення рівня навчальних досягнень студентів. Визначальними ознаками технології навчання є: змістовність, ефективність, економічність, відтворюваність, коригувальність. Крім цього, варто додати, що будь-яка технологія навчання має власні специфічні риси (характеристики): розробка діагностично поставлених цілей навчання; орієнтація всіх процедур на гарантоване досягнення поставлених цілей; наявність оперативного зворотного зв'язку на підставі поточного та підсумкового контролю; відтворюваність педагогічних процедур. Слід наголосити, що однією із важливих ознак наявності сформованої технології навчання є постановка діагностичної мети навчання; в традиційному навчанні "... мета ставиться невизначено, неінструментально: "вивчити теорему", ... "виразно читати текст", "ознайомити із принципом дії"... така мета не описує результат, її важко перевірити" [6, с. 349-350]. У діагностично поставленій меті описують-

ся наступні здобутки тих, хто навчається: знання, розуміння, застосування, дії.

Отже, враховуючи вищезазначене, під технологією навчання будемо розуміти науково організовану систему методів і процесів, які забезпечують реалізацію завдань навчання та створюють умови для досягнення прогнозованого результату.

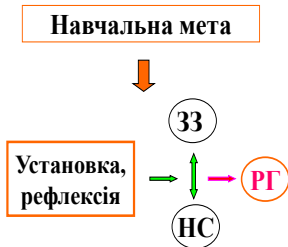


Рис. 1. Основні структурні елементи навчальної мети

У методиці навчання фізики ми пропонуємо розглядати у поєднанні два підходи щодо розуміння і тлумачення змісту дефініції "технологія навчання фізики". Перший є системним, на основі встановлення структурних елементів технології. Другий є функціональним та має на меті встановлення зразків діяльності викладача (інваріантів) та навчальної діяльності студентів.

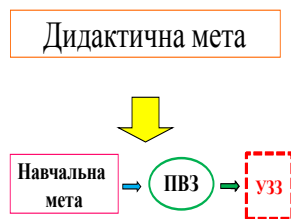


Рис. 2. Згорнута модель дидактичної мети

На нашу думку зміст поняття "технологія навчання фізики" полягає у наступному: "... це системний спосіб організації діяльності викладача і студентів в процесі вивчення фізики, під час якого реалізація освітньої мети досягається узгодженим поєднанням організаційних форм, методів і засобів навчання фізики" [1, с. 214]. З огляду на це, технологія навчання фізики дає відповідь на одне із ключових питань дидактики фізики: "Як вчити?". Відповідь на нього ми вбачаємо у здійсненні усвідомленого вибору і поєднання методів, форм і засобів навчання фізики. Предметом технології навчання фізики в цьому випадку є форми, методи і засоби навчання фізики.

Також технологічний аспект методики навчання фізики полягає в виділенні і встановленні послідовності вивчення змістових одиниць змісту навчального матеріалу з фізики, шляхів і засобів формування елементів фізичного знання, застосування способів педагогічної взаємодії викладача та студентів, використання способів організації педагогічного спілкування і засобів навчання фізики. Разом з тим, ми переконливо стверджуємо, що одними із найважливіших складових технології навчання фізики як процесуального способу досягнення навчальної мети на підставі використання встановлених форм, методів та засобів навчання є управління пізнавальною діяльністю студентів та проектування діяльності викладача. Основою дієвого

управління процедурою навчання є чітка цілеорієнтація та об'єктивний контроль процесу навчання. Відобразимо ключові складові процедури цілеорієнтації студентів у навчанні фізики.

За умови чіткої цілевизначеності формуються здатності до передбачення кінцевого результату навчання, здійснення пошукової та творчої навчально-пізнавальної діяльності, тобто у студентів виробляється готовність до рефлексії. Орієнтуючись на кінцевий результат у навчанні, легко окреслити основні його цілі, – навчальну (рис. 1), дидактичну, розвивальну та виховну. **Навчальна мета** орієнтує на первинні перетворення в предметі пізнавальної задачі. Найвідповідальніший момент у забезпеченні первинного засвоєння навчального матеріалу (**ЗЗ**, **НС**, **РГ**) – створення установки на його осмислення та готовність до рефлексії [3] (роздумів, аналізу власних думок і переживань, критичної оцінки конкретної ситуації, прийняття рішень тощо). Якщо вказаний механізм не спрацьовує, то й не може бути мови про первинні набутки студента, тобто про досягнення навчальної мети.

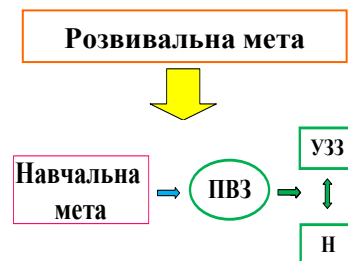


Рис. 3. Основні структурні елементи розвивальної мети

Дидактична мета (рис. 2) орієнтує студента на розширення власного тезаурусу до таких змістоводіяльнісних меж, які окреслені змістом конкретної пізнавальної задачі [4, с. 78–92].

Штрихова контурна рамка щодо рівня (**УЗЗ**) означає, що дидактична мета лише тоді орієнтує на досягнення такої міри компетентності [3], коли для цього є достатні передумови (попередні внутрішньопредметні та міжпредметні зв'язки, рівень буденної обізнаності, наявний досвід мислительної та почуттєвої підготовки, орієнтувальні вимоги цільової навчальної програми тощо). Якщо ж такі передумови відсутні, то дидактична мета фактично зводиться до рівня повного володіння знаннями – (**ПВЗ**).

Розвивальна мета (рис. 3) орієнтує на розвиток певних розумових і моторних особистісних якостей студентів, які, за умов відповідних тривалості навчання та змісту і кількості виконаних навчальних завдань (вправ), набувають ознак економного функціонування – певної міри автоматизму.

Зазначимо, що за умови нині діючих освітніх стандартів з фізики у середніх та й вищих навчальних закладах освіти (відбір змісту навчального матеріалу; тривалість навчання; наявне освітнє середовище; цільові установки тощо) далеко не завжди можна забезпечити (і не завжди в цьому є така потреба!) досягнення такого високого рівня компетентності як навичка (**Н**). Однак, окремі характерні ознаки такого рівня обізнаності (пов'язані з автоматизмом виявлен-

ня розумових чи моторних дій) легко започатковуються в навчальних процедурах, орієнтованих на багаторазове повторення однотипних ситуацій в моторній чи розумовій діяльності студента (виконання серії тематичних дослідів з фізики, розв'язування низки навчальних фізичних задач певного типу тощо).

Штриховим контуром фіксуємо можливість досягнення в навчанні фізики такої міри особистісного досвіду як звичка (Зв.) – автоматизована поведінкова дія, що виступає психологічним елементом структури вчинку. Оскільки готовність до вчинку – якість інтегральна, яка пов'язана з термінальними (життєво важливими) цілями навчання і може задаватись через освітню доктрину [4, с. 6–26], то коректною була б постановка проблеми про цілеспрямоване формування корисних навчально-наукових звичок всією системою навчальних дисциплін, що вивчаються в навчальних закладах [2].

Виховна мета (рис. 4) орієнтує на формування в учнів світоглядних та вольових якостей, особистісного ставлення до явищ реального світу [4].

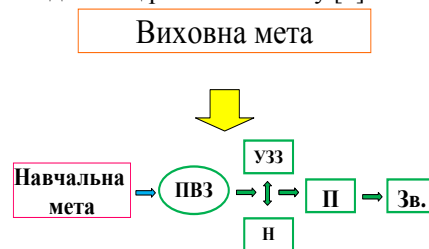


Рис. 4. Основні структурні елементи виховної мети

Необхідні коментарі до кожної формалізованої схеми подамо у таблиці 1 [3].

Таблиця 1.

Компетентнісні характеристики особистості

Рівень навчальних досягнень	Ознаки компетентності	Позначення	Ціннісні новоутворення (компетентності)
Нижчий	Завчені знання	ЗЗ	Студент механічно відтворює зміст пізнавальної задачі в обсязі та структурі її засвоєння
	Наслідування	НС	Студент копіює головні моторні чи розумові дії, пов'язані із засвоєнням пізнавальної задачі, під впливом внутрішніх чи зовнішніх мотивів
	Розуміння головного	РГ	Студент свідомо відтворює головну суть у постановці і розв'язуванні пізнавальної задачі
Оптимальний	Повне володіння знаннями	ПВЗ	Майбутній фахівець не тільки розуміє головну суть пізнавальної задачі, а й здатний відтворити весь її зміст у будь-якій структурі викладу
Вищий	Навичка	Н	Майбутній фахівець здатний використовувати зміст конкретної пізнавальної задачі на підсвідомому рівні, як автоматично виконувану розумову чи моторну операцію щодо розв'язання конкретної навчальної проблеми (це єдина якість обізнаності, виявлення якої регламентується в часі та супроводжується категоричною заборобою використання будь-яких навчальних джерел чи консультацій в ході контролю)
	Уміння застосовувати знання	УЗЗ	Здатність свідомо застосовувати набуті знання в нестандартних навчальних ситуаціях (творче перенесення)
	Переконання	П	Міра обізнаності незаперечна для особистості, яку вона свідомо долучає у свою життєдіяльність, в істинності якої вона впевнена та готова її відстоювати, захищати в рамках дії механізму діалектичного сумніву (нові наукові факти можуть скоригувати точку зору, яка відстоювалась)
	Звичка	Зв.	Автоматизована поведінкова дія, що виступає психологічним елементом структури вчинку

Нами встановлено, що здійснення професійної підготовки випускника ВНЗ на основі цільової освітньо-професійної програми, побудованої за бінарним принципом, суть якого полягає у чіткому визначенні і забезпеченні досягнення компетентнісних рівнів змістової (з конкретного навчального предмету) і професійної (методичної) обізнаності, сприяє дієвості фахової підготовки майбутнього учителя. При цьому перехід на Національну рамку кваліфікацій має [5] спонукати вітчизняну освіту нарощувати свій потенціал щодо забезпечення якісного навчання за рахунок ефективного управління цим процесом. Компетентність розглядається як фундаментальні здатності, що припускають наявність знань і досвіду, необхідних і достатніх для ефективної діяльності в заданій предметній області, котрі дозволяють досягати бажаного результату; компетенція – як здатність застосовувати знання, уміння, успішно діяти на основі практичного досвіду при рішенні завдань загального роду у певній предметній області. У проекті Національної рамки кваліфікацій України передбачено розподіл результатів учіння за такими компетенціями, як знання; умін-

ня; комунікація; здатність до навчання і розвитку; ставлення і судження (ціннісні орієнтації); автономність і відповідальність; компетентність. Кожна складова містить 10 кваліфікаційних рівнів (від 0 до 9).

Здійснимо порівняльну характеристику та узгодженість компетентнісних характеристик особистості студента з відповідними класифікаційними рівнями Національної рамки кваліфікацій України.

Рівень 0 передбачає елементарні загальні знання про себе та довкілля, основ безпечної поведінки, розуміння найпростіших причинно-наслідкових та просторово-часових зв'язків. Уміння цього рівня передбачають виконання простих знайомих завдань з використанням найпростіших інструментів та діяльність у типових знайомих ситуаціях.

Розглянемо, які вимоги ставляться до початкового рівня обізнаності за критеріями 12-бальної шкали (ми використовуємо термін "Буденні знання"). Переважно цей рівень забезпечується в школі, а тому не варто за таку обізнаність студентів виставляти будь-яку оцінку. Під буденними знаннями з фізики ми розуміємо фрагментарну обізнаність з фізичною символікою,

термінами, поняттями, неточність означень, можливу хибність тлумачень тощо. Як бачимо, означений нами рівень співвідноситься з 0 кваліфікаційним рівнем.

Рівень 1 передбачає: елементарні знання загально-освітнього характеру; розуміння найпростіших понять про себе і навколишній світ. Уміння передбачають наявність виконання простих стандартних завдань за визначеними правилами з використанням простих інструментів та діяльність у типових ситуаціях. Рівень 2 передбачає наявність базових знань, здобутих у процесі навчання, розуміння основних процесів, що відбуваються в освітній та професійній діяльності. Уміння мають на меті виконання типових нескладних завдань у стандартних ситуаціях із застосуванням простих правил та інструментів; оцінювання результатів виконання завдань відповідно до установлених критеріїв [5].

Аналіз змісту вимог до нижчого рівня (див табл. 1) дає можливість зробити висновок про те, що рівні 1 та 2 якнайбільш співвідносяться з цим рівнем навчальних досягнень.

Рівень 3 передбачає загальні систематизовані знання в сфері освіти або професійної діяльності, розуміння основних принципів, процесів і понять у сфері освіти або професійної діяльності. Уміння передбачають виконання типових завдань у різних ситуаціях із різнорівневою складністю шляхом вибору; застосування основних методів, інструментів, матеріалів та інформації; оцінювання результатів виконання завдань відповідно до визначених критеріїв. До 4 рівня відносять спеціалізовані фактологічні й теоретичні знання в сфері освіти або професійної діяльності; розуміння принципів, процесів і загальних понять у сфері освіти або професійної діяльності. Уміння цього рівня передбачають виконання різних складних завдань, які передбачають здійснення аналізу й прийняття рішень у ситуаціях, що змінюються, в тому числі в нестандартних ситуаціях. Також сюди відносять планування власної роботи, розподіл ресурсів; організація, контроль, оцінювання та коригування роботи інших [5].

Аналіз змісту вимог до оптимального рівня (див табл. 1) дає можливість зробити висновок про те, що рівні 3 та 4 якнайбільш співвідносяться з цим рівнем навчальних досягнень.

Проведемо аналіз наступних кваліфікаційних рівнів Національної рамки кваліфікацій України. Рівень 5 передбачає широкі спеціалізовані фактологічні і теоретичні знання в галузі навчання або професійної діяльності, розуміння (усвідомлення) рівня цих знань. Уміння – виконання спеціалізованих складних завдань, які передбачають прийняття нестандартних рішень; уміння планувати, аналізувати, контролювати та оцінювати свою роботу та інших осіб, враховуючи альтернативні напрями діяльності та взаємодію із суміжними сферами. Рівень 6 передбачає знання і розуміння в галузі навчання та професійної діяльності, включаючи певні знання сучасних досягнень. До того ж, сюди слід віднести критичне осмислення основних теорій, принципів, методів і понять у сфері освіти або професійної діяльності. Уміння цього рівня передбачають вирішення комплексних проблем в нестандартних ситуаціях в спеціалізованих сферах професійної діяльності і навчання, яке передбачає вибір методів та інструментальних засобів, а також коригування складових професійної діяльності. 7 рівень – це спеціалізовані передові знання і розуміння в галузі навчання або професійної діяльності, зокрема в контексті дослідницької роботи, які є основою для оригінального мислення та інноваційної діяльності. Поряд з цим, ознакою 7 рівня є можливість критичного осмислення основних проблем у галузі навчання (за напрямом підготовки) або професійної діяльності, та у суміжних предметних областях. Уміння пов'язані із можливістю вирішення спеціалізованих комплексних проблем, шляхом дослідницької або інноваційної діяльності, в непередбачуваних умовах, за недостатньої інформації та суперечливих вимог.

Означені в табл. 1 вимоги до вищого рівня дають підстави вважати, що вони добре співвідносяться із змістом знань та умінь 5, 6 та 7 кваліфікаційних рівнів.

Підбиваючи підсумки наголосимо, що запропонована нами технологія управління пізнавальною діяльністю студентів у ході становлення майбутнього вчителя фізики добре узгоджується з положеннями Національної рамки кваліфікацій і є дієвою у процесі фахової підготовки майбутніх вчителів фізики.

ЛІТЕРАТУРА (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- Атаманчук П.С. Дидактика фізики (основные аспекты). Монографія / П.С. Атаманчук, П.И. Самойленко. Московский государственный университет технологий и управления, РИО, 2006. – 245 с.
Atamanchuk P.S. Didaktika fiziki (osnovnyye aspekty) [Didactics of Physics (main aspects)]. Monography / P.S. Atamanchuk, P.I. Samoilenko. Moskovskiy gosudarstvennyi universitet tehnologii i upravleniya, RIO, 2006. – 245 s.
- Атаманчук П.С. Дидактичний аспект забезпечення дієвості управління навчанням фізиці / П.С. Атаманчук // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія педагогічна. – Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2013. – Вип. 19: Інноваційні технології управління якістю підготовки майбутніх учителів фізико-технологічного профілю. – С. 10 – 11.
Atamanchuk P.S. Dydyktychniy aspekt zabezpechennya diyevosti upravlinnya navchanniam fizytsi / P.S. Atamanchuk // Zbirnyk naukovykh prats Kam'yaneць-Podil's'kogo natsionalnogo universytetu imeni Ivana Ohiyenka. Seriya pedagogichna.. – Kam'yaneць'-Podil's'kiy: Kam'yaneць'-Podil's'kiy natsionalniy universytet imeni Ivana Ohiyenka, 2013. – Vup. 19: Innovatsiyni tehnologiyi upravlinnya yakistu pidgotovku majbutnih uchiteliv fiziko-tehnolohichnogo profilyu. – S. 10 – 11.
- Атаманчук П.С. Дидактичні основи формування фізико-технологічних компетентностей учнів: монографія / П.С. Атаманчук, О.П. Панчук. – Кам'янець-Подільський: К-ПНУ, 2011. – 252 с.
Atamanchuk P.S. Dydyktychni osnovy formuvannya fiziko-tehnolohichnykh kompetyentnostey uchniv [Dydyktyc Basis of Physics and Technological Formation of Pupils' Competence]:

Monography / P.S. Atamanchuk, O.P. Panchyk. – Kamjanets'-Podil's'kiy: K-PNU, 2011. – 252 s.

4. Атаманчук П.С. Інноваційні технології управління навчанням фізики. – Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський державний педагогічний університет, інформаційно-видавничий відділ, 1999. – 174 с.

Atamanchuk P.S. *Innovatsiyni tehnolohiyi upravlinnyam navchannya fizyky [Innovational Technologies of Teaching Physics Management]*. – Kamjanets'-Podil's'kiy: Kamjanets'-Podil's'kiy derzhavnyi pedahohichnyi universitet, informatsiyno-vydavniuchiy viddil, 1999. – 174 s.

5. Закон України про Національну рамку кваліфікацій (проект) // Освіта. – 2011. – № 14 (5449). – С.7–8.

Zakon Ukrainy pro Natsional'nu ramku kvalifikatsiy (proekt) [Law of Ukraine about National Frame of Qualifications (project)] // Osvita. – 2011. – № 14 (5449). – S.7–8.

6. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Словарь по педагогике. Москва: ИКЦ "МарТ"; Ростов н/Д: издательский центр "МарТ", 2005. – 448 с.

Kodzhaspirova G.M., Kodzhaspirov A.Y. *Slovar po pedagogike [Dictionary on Pedagogics]*. Moskva: IKZ "MarT"; PoStov n/D: izdatel'skiy tsentr "MarT", 2005. – 448 s.

7. Ястребова В. Я. Управління пізнавальною діяльністю учнів старших класів загальноосвітніх шкіл / Автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук 13.00.01– теорія та історія педагогіки / Валентина Яківна Ястребова. – АПН України; Інститут педагогіки. - К., 1998. – 26 с.

Yastrebova V.J. *Upravlinnya piznaval'noju diyal'nistu uchniv starshyh klasiv zahal'noosvitnih shkil [Management of Perceptual Pupils' of Seniouir Forms Activity in General Schools]* / Avtoreferat dysertatsiyi na zdobuttya naukovoho stupenya kandydata pedahogichnyh nauk 13.00.01– teoriya i istoriya pedagogiku / Valentina Yakivna Jastrebova. – APN Ukrainu; Institut pedagogiku. - K., 1998. – 26 s.

Atamanchuk P.S., Nikolaev A.M., Tkachenko A.V., Kulyk L.O.

Technology management training activities of the physics future specialist at high school study process

Abstract. The article investigates the meaning of "training technology" in modern education. Technology of teaching physics as a system of activities organisation by the participants of the study process is highlighted. Procedure foundation of students' studying physics aim-orientation is suggested in the article. The main objectives of the study results are outlined: teaching, didactic, developing, educational, the correspondent technological schemes are also offered. Technological aspects of teaching physics methodology are given. As one of the components of the problem of managing the cognitive activity of students on the basis of clear aim-orientation studying with regard to the content of the National Qualifications Framework .

Keywords: technology, management, aim-orientation, competence, skills, physics.

Атаманчук П.С., Николаев А.М., Ткаченко А.В., Кулик Л.А.

Технология управления учебной деятельностью будущего специалиста в учебном процессе по физике в вузе

Аннотация. Статья посвящена исследованию содержания понятия "технология обучения" в современном образовании. Рассматривается технология обучения физике как системный способ организации деятельности участников учебного процесса. Отражены основы процедуры целеориентации студентов в обучении физике, обозначены основные цели результата обучения: учебную, дидактическую, развивающую и воспитательную, представлены соответствующие технологические схемы. Приведены технологические аспекты методики обучения физике. Как одна из составляющих рассмотрена проблема управления познавательной деятельностью студентов на основе четкой целеориентации в обучении с учетом содержания Национальной рамки кваліфікацій.

Ключевые слова: технология, управления, целеориентация, компетентность, умения, навыки, физика.

Бронетко И.А.

Формирование лингвосоциокультурной компетенции учеников на уроках английского языка

*Бронетко Ирина Анатольевна, аспирант ХГУ
Херсонский государственный университет, г. Херсон, Украина*

Аннотация. В статье рассматривается актуальная проблема современной методики преподавания иностранных языков, раскрывается взаимосвязь между культурой и языком народа, основы формирования лингвосоциокультурной компетенции учеников старшей школы.

Ключевые слова: лингвосоциокультурная компетенция, диалог культур, социокультурная компетенция, межкультурная коммуникация, общение, культура

Современная методика преподавания иностранных языков ориентируется на коммуникативный подход. Целью обучения иностранным языкам в старшей школе является достижение учащимися иноязычной коммуникативной компетенции на пороговом уровне (термин Совета Европы), т. е. способности и реальной готовности школьников осуществлять иноязычное общение и добиваться взаимопонимания с носителями иностранного языка, [2, с.3]. А без владения определённым количеством культурной информации – культурой страны, людей, языка, который изучается невозможно достичь коммуникативной компетенции, а также лингво-социокультурной компетенции. На основе современных коммуникативных моделей видно, что при изучении иностранного языка обязательно нужно включать лингвосоциокультурный компонент в виде информации о традициях, ритуалах, социальных стереотипах, страноведческие знания, обычаях, национальных реалий – названий, которые характерны только определённой культуре, людям, нациям, норм поведения и этикета, умение понимать и адекватно использовать их в процессе общения, оставаясь при этом носителем другой культуры.

Формирование лингвосоциокультурной компетенции у учащихся играет огромную роль в воспитании интернационалистов и патриотов своей страны. Когда ребёнок знает, ценит и уважает культуру, обычаи, традиции, язык других стран и народов, когда он с гордостью может представить культуру и традиции своего народа или региона, где он живёт и только тогда можно с полной уверенностью сказать, что этот ребёнок владеет лингвосоциокультурной компетенцией. На уроках английского языка мы учимся любить этот мир и делать его лучше своими добрыми мыслями и чувствами, облачёнными в слова. Мы изучаем живопись, музыку, литературу, пословицы, языковые особенности, этикет разных стран. Нам это интересно и хочется всех увлечь и вовлечь в этот прекрасный мир познания. Развитие лингвосоциокультурной компетенции играет особую роль в современном мире, где нередко обостряются межнациональные отношения, где большое значение имеют патриотическое и интернациональное воспитание. Лингвосоциокультурная компетенция предполагает готовность и умение жить и взаимодействовать в современном поликультурном мире [6].

Процесс усвоения иностранного языка и дальнейшего его применение – межкультурная коммуникация, «диалог культур», термин В.С.Библера. Диалог культур – знания собственной культуры и культуры страны, язык которой изучаем. Он возникает когда носи-

тель одного языка и культуры постигает язык и культуру другого народа. Вступая в диалог культур, человек расширяет свой кругозор, раздвигает границы своего мировосприятия и мироощущения. Владение социокультурной компетенцией, согласно П. Сысоеву позволяет чувствовать себя на одном уровне с носителями языка (относительно культуры) и это является огромным шагом к адекватному владению иностранного языка, апеллировать языком в ежедневных ситуациях на уровне, максимально приближенном к уровню носителей языка.

Обучение иностранной культуре – это не только способ межличностного общения, но и средство обогащения духовного мира личности на основе полученных знаний о культуре страны, язык которой изучается. А человек, который владеет иностранным языком рассматривается не только как знаток всех языковых правил и норм их использования, но и как носитель определённой иностранной культуры. Носитель национальной культуры автоматически оказывается вовлечённым во взаимодействие культур, ему открываются широкие возможности для сравнения собственной культурной традиции, приоритетов, ценностей с аналогами, принятыми в иных национальных культурах. Ценность такого опыта сравнения культур, его позитивность напрямую зависят от подготовленности личности, её зрелости. Владение лингвосоциокультурной компетенцией позволяет ученикам грамотно и свободно общаться с носителями языка, адекватно вести себя в разных коммуникативных ситуациях, общаться на «одном языке». Согласно С.Г. Тер-Минасовой очень важно, чтобы изучение языка происходило в неразрывном единстве с миром и культурой изучаемого языка. Благодаря такому подходу ученики погружаются в культурно-исторические особенности, национальные реалии, традиции народа, говорящего на этом языке. Изучая иностранный язык ученики получают знания, показывающие функции языка в естественной среде, поведение носителей языка в разных коммуникативных актах, связанные с народными обычаями, традициями, поверьями, социальной структурой общества.

Соприкосновение с ментальностью и образом жизни других народов дает представление о многообразии мира, воспитывает открытость, терпимость и готовность к диалогу, способствует более глубокому пониманию собственной культуры.

Известно, что использование страноведческой информации в учебном процессе обеспечивает повышение познавательной активности учеников, расширяет их коммуникативные возможности, благоприятствует

созданию положительной мотивации на уроке, дает стимул к самостоятельной работе над языком, способствует решению воспитательных задач [9].

Лингвосоциокультурное образование – это вхождение «вращивание» человека в культуру, с помощью языка. Язык – элемент культуры, он функционирует в рамках определенной культуры. Следовательно, мы должны быть знакомы с особенностями этой культуры, особенностями функционирования языка в этой культуре. Речь идет о необходимости формирования страноведческой компетенции. Предметом речевой деятельности является мысль. Язык же – средство формирования и формулирования мысли. Таким образом, следует:

* Чтобы сформировать у школьников необходимые умения и навыки в том или ином виде речевой деятельности, а также лингвистическую компетенцию на уровне, определенном программой и стандартом, необходима активная речевая практика для каждого ученика.

* Чтобы учащиеся воспринимали язык как средство межкультурного взаимодействия, необходимо не только знакомить их со страноведческой тематикой (что, разумеется, важно), но искать способы включения их в активный диалог культур, чтобы они на практике могли познавать особенности функционирования языка в новой для них культуре.

* Коммуникативно-когнитивный (общение и познание, основные способы получения образования вообще и иноязычного в частности).

* Средо-ориентированный – нацеленный на проектирование эффективной образовательной среды.

Процесс обучения английскому языку как средству межнационального общения предусматривает становление специальных знаний, навыков и умений:

- а) усвоение лингвистической теории;
- б) накопление социокультурных сведений о стране изучаемого языка;
- в) развитие и совершенствование всех видов речевой деятельности (аудирования, говорения, чтения, письма);
- г) организация общения в устной и письменной форме;
- д) использование иностранного языка с целью профессионализации:

- осуществление двустороннего элементарного перевода, обращение к разным режимам билингвистической речевой деятельности и объективная ее оценка.

Лингвосоциокультурная компетенция включает три компонента:

- 1) владение знаниями о национально-культурных особенностях стран изучаемого языка, нормами речевого и неречевого поведения его носителей, умение строить свое поведение и коммуникацию с учетом этих особенностей и норм;
- 2) умение использовать разные коммуникационные роли, стратегии в условиях социального взаимодействия с людьми и окружающим миром;
- 3) способность осуществлять разные виды речевой деятельности и выбирать лингвистические средства в соответствии с местом, временем, сферой общения, адекватно социальному статусу партнера общения.

Важным для формирования лингвосоциокультурной компетенцией является корректное использование фразеологизмов, идиом, пословиц, которые не просто передают обычную информацию, но оказывают воздействие на чувства и воображение коммуниканта.

Постоянное использование лингвострановедческих знаний позволит школьникам адекватно воспринимать участников коммуникативного акта, принадлежащих к разным национальным культурам. Для того

чтобы учебные занятия способствовали формированию любознательности, развитию воображения, фантазии и интуиции, на уроках нужно создавать атмосферу интеллектуального поединка и эмоционального «взаимозаражения», влияющего на качество занятий и их результативность. [1, с.14].

Необходимыми в плане формирования коммуникативной и лингвосоциокультурной компетентностей являются материалы, связанные с историческими, экономическими, социальными фактами страны, языком которой мы изучаем. Значимость материалов такой направленности очень высока именно в возрасте, когда происходит активное становление личности, формируется мировоззрение, вырабатывается социальная позиция [6, с. 47].

Освоение культуры начинается с осознания ценностей и норм, их интериоризации и проявления в культурно-специфических особенностях поведения. Как отмечает С. Сторти, «человек осваивает не культуру, а поведение». Невозможно увидеть саму культуру, ее проявления видны лишь в поведении, действиях, суждениях, реакциях, речевом стиле. Формирование лингвосоциокультурной компетенции представляет собой ознакомление с взаимодействиями образцов поведения, целью которого является обмен смыслами на основе культурных и языковых кодов.

Активная речевая лингвосоциокультурная деятельность учеников успешно развивается в условиях организации ролевых и деловых игр, межкультурных тренингов, проектных работ, страноведческих диспутов, теледебатов, общения через Internet.

Достижение уровня сформированности лингвосоциокультурной компетенции сопровождается развитием у школьников очень значимых социокультурных умений. Часть из социокультурных умений «закладывается» в процессе формирования исходной грамотности на начальном этапе обучения иностранному языку, например, при овладении «азбукой вежливости», когда усвоение речевого образца происходит одновременно с его социокультурным фоном, что не требует специального времени и методических приемов для развития лингвосоциокультурных умений.

Для успешного формирования лингвосоциокультурной компетенции хорошо в работе использовать аутентичные тексты. Многие ученые отмечают необходимость использования аутентичных материалов в обучении иностранному языку, которые будут подобраны, либо адаптированы к определенному этапу обучения и уровню знаний учеников. «Тексты страноведческого характера занимают сегодня все большее место в процессе обучения иностранным языкам. В них учащиеся знакомятся с реалиями страны изучаемого языка, получают дополнительные знания в области географии, образования, культуры и быта страны изучаемого языка». Большое значение в приобщении школьников к культурным ценностям народа-носителя языка имеют так же и видеозаписи. Аутентичные видеозаписи дают сочетание языкового и социокультурного кодов, присущее ситуациям реального иноязычного общения [2, с.89]. Их использование способствует реализации важнейшего требования коммуникативной методики – представить процесс овладения языком как постижение живой ино-

язычной культуры; индивидуализации обучения и развитию мотивированности речевой деятельности обучаемых.

Овладение языковыми средствами осуществляется не как изолированное заучивание их, а в составе речевых действий с осознанием того содержания, которое они реализуют, и тех условий, в которых возможно их употребление, т.е. одновременно с овладением операциями происходит овладение мотивированными, ситуативно - обусловленными речевыми действиями.

Речевые ситуации близкие к реальной жизни помогают повысить эффективность урока, активизировать речевую деятельность учащихся, повысить их интерес к языку, а главное в создании речевых ситуаций и в деятельности учителя – поиск. Учителю предоставлена возможность варьировать ситуации от класса к классу, для разных учащихся в зависимости от их интересов и уровня обученности, тем самым формируя их коммуникативную компетенцию.

При отборе лингвострановедческого материала для обучения иностранному языку используются такие критерии, как соответствие материалов определенной тематике, соответствия возрасту и интересам, эмоциональность, языковая доступность, значимость и другие. [5]

Использование лингвострановедческого компонента для обучения языку способствует стимуляции интереса к языку, мотивации учения, развитие образного мышления, формированию образно-художественной памяти, более осознанному овладению языком как средством общения. [8]

Лингвосоциокультурный компонент способствует тому, чтобы речь учащихся была правильной не только в плане выражения, но и в плане содержания. [5]

Данный компонент включает в себя определенные знания (языковые и культурологические), а также навыки и умения (речевого и неречевого поведения). При отборе содержания национально-культурного компонента из всего многообразия лингвострановедческого материала выделяется то, что имеет лингвометодическую ценность, что способно содействовать "...не только общению на иностранном языке, но и приобщению к культуре страны этого языка" [3, с. 13].

Лингвистической особенностью формирование лингвострановедческой компетенции является отбор однородного языкового материала, отражающего культуру страны, изучаемого языка, также – это безэквивалентная фоновая лексика, невербальные языки жестов, мимики и повседневного поведения. Особое место занимает безэквивалентная лексика. Она существует, поскольку обозначает национальные реалии. Знание этих реалий немаловажно при изучении культуры и языка страны. Постоянным признаком принадлежности слова к лингвосоциокультурному материалу остается наличие у них национально-культурного компонента, отсутствующих в других языках. Реалии – название присущие только определенным нациям и народом

предметом материальной культуры, фактов истории, имена национальных героев, мифологических существ [14, 15].

Изучая английский язык, мы формируем культуру мира в сознании человека. Мы изучаем и сравниваем языковые явления, обычаи, традиции, искусство, образ жизни народов. Изучая английские пословицы, например мы, сравниваем, как одна и та же мысль передается разными средствами в разных языках. И мы обязательно обращаем внимание на такие моменты, что народная мудрость, выраженная в пословицах интернациональна. Мы говорим по-русски "Красив тот, кто красиво поступает" и по-английски: "Handsome is handsome does" или "Knowledge is power" знают во всем мире. Знание пословиц играет большую роль, как в изучении родного языка, так и в изучении иностранного языка[7].

На уроках во время проигрывания ситуаций общения мои ученики учатся ориентироваться в лингвосоциокультурных аспектах жизнедеятельности людей в стране изучаемого языка. В языковом общении, чтобы не потерпеть неудачу, для говорящего совершенно необходимо владеть всем комплексом коммуникативного поведения, знать нормы и традиции общения народа, той или иной лингвокультурной общности. Тема о национальных стереотипах на уроках иностранного языка всегда актуальна и важна. Понятие стереотипа нации включает в себя весь комплекс черт, характерных для того или иного народа и составляющих основу его менталитета. В речевых стереотипах находят отражение привычки, вкусы, представления, убеждения, особенности национальной среды. Важно помнить, что в успешности межкультурного диалога сегодня заинтересованы все и поэтому здесь недопустимо не знать или игнорировать эти стереотипы

Необходимо отметить, что познание культуры англоязычных стран является не самоцелью, а только поводом для более глубокого понимания и осмысления своей культуры.

Целенаправленное формирование иноязычной лингвосоциокультурной компетенции играет важную роль в развитии его личности, гуманистической направленности, в общем процессе обучения, отвечающего требованиям демократического общества. Отраженные в структуре иноязычной лингвосоциокультурной компетенции личностные качества педагога, проецируемые на педагогическое общение, способствуют проявлению тактичности, толерантности, позитивного отношения к ученику, уважения его уникальности, способности управлять своим эмоциональным состоянием, понимания психологического состояния собеседника, сопереживанию ему.

Развитие данных черт- процесс сложный и длительный, и тем ценнее в нем роль предмета "иностранного языка", ежедневно готовящего ученика к реальному эффективному общению.

ЛИТЕРАТУРА (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Андронкина Н. М. Когнитивно-деятельностный подход к формированию лингвосоциокультурной компетенции в обучении немецкому языку студентов языкового вуза. Автореф. дисс. на соиск.уч.степ.док.пед.наук. Санкт-Петербург, 2009.
Andronkina NM [Cognitive-active approach to the formation of lingvosociocultural competence in teaching German language high school students.] Author. diss. on soisk.uch.step.dok.ped.nauk. St. Petersburg, 2009.
2. Барышников Н.В. Использование аутентичных видеодокументов в профессиональной подготовке учителей иностранных языков/Н.В. Барышников, Жоглина Г.Г. // Иностр. яз. в шк, 1998, N N 4.-С.88-92
Baryshnikov NV [Using authentic video in the training of foreign language teachers] / NV. Baryshnikov Zhoglina GG // Foreign. lang. in the NIS, 1998, N N 4.-P.88-92
3. Бим И.Л. Немецкий язык. Базовый курс. Концепция, программа. – М.: Новая школа, 2001.
Bim IL [German. Basic Course. The concept of the program]. - Moscow: The New School, 2001.
4. Бухбиндер В. А. Работа над лексикой // основы методики преподавания иностранных языков. – К.: Вища школа, 1986. – С. 159-179.
Buchbinder VA [Work on vocabulary / / basics methods of teaching foreign languages.] - K.: Visha School, 1986. - S. 159-179.
5. Городецкая Л.А. Лингвокультурная компетентность личности как культурологическая проблема: Дис. ... докт. культурологии. М., 2007. 322 с.
Gorodetskaya LA [Lingvokulturnaja competence of the person as a cultural problem]: Dis. ... Doctor. Cultural Studies. M., 2007. 322.
6. Добрынин Н. Ф. Внимание и память. М.: Знание, 1958. – 32 с.
Dobrynin NF [Attention and memory.] M.: Knowledge, 1958. - 32.
7. Жалина А.Г. Учимся учить / Т.М. Ёжкина // Вестник ОмГАУ.– Омск, 2004. – № 1. – С. 33–34.
Jalinier AG [Learning to teach] / TM Ezhkina // Herald OmGAU. Omsk - 2004. - № 1. - S. 33-34.
8. Иноязычная социокультурная компетенция будущего учителя иностранного языка. // Неродные языки в учебных заведениях. Материалы научной конференции кафедр иностранных и русского языков. - Вып. 4.-Воронеж: Воронеж, гос. арх.-строит. акад., 1999.- С. 10.
[Sociocultural competence future foreign language teachers of a foreign language.] // Second language in schools. Proceedings of the conference departments of foreign and Russian languages. - Issue. 4.-Voronezh Voronezh State. architect-building. Acad., 1999. - S. 10.
9. Крупко А. К. Лингвострановедческий подход в обучении французскому языку как фактор развивающего обучения // ИЯШ. – 1990. - №6. С. 11-13.
Krupko AK [Lingvostranovedchesky approach to learning the French language as a factor in developing training] // IYASH. - 1990. - № 6. Pp. 11-13.
10. Кулахметова Н.И. Формы реализации страноведческого и лингвострановедческого компонентов на уроке английского языка в средней школе // Иностранные языки в школе. №5. 2005. С.49-57.
NI Kulakhmetova [Forms of implementation of country-and lingvostranovedcheskogo components English class in high school] // Foreign languages in school. Number 5. 2005. P.49-57.
11. Локетт Брайан Фразеологизмы и неологизмы в английском языке ИЯШ № 5,6 2003; 1,2,4,7 2004; № 1 2005.
Brian Lockett [Idiom and neologisms in English] IYASH № 5,6 2003; 1,2,4,7 2004; № January 2005.
12. Сафонова В.В. Социокультурный подход к обучению иностранным языкам М.: Высшая школа, Амскорт Интернэшнл, 1991 В.В. Сафонова.
Safonov V. [Sociocultural approach to teaching foreign languages Moscow: Higher School], Amscort International, 1991 VV Safonov.
13. Сластенин В. А. Формирование личности учителя в процессе его профессиональной подготовки / В. А. Сластенин. - М., 1976.
Slastenin VA [Formation of the teacher's personality in the process of training] / VA Slastenin. - M., 1976.
14. Сысоев П.В. Язык и культура: в поисках нового направления в преподавании культуры страны изучаемого языка. ИЯШ 2001 №4 П.В. Сысоев;
Sysoev PV [Language and culture: in search of a new direction in teaching the target language culture of the country.] IYASH PV 2001 № 4 Sysoev;
15. Томахин Г.Д. Лингвострановедение: что это такое? // ИЯШ, М., 1996 - №6. С. 27-30.
Tomahin GD [Lingvostranovedenie: what is it?] // IYASH, M., 1996 - № 6. Pp. 27-30.
16. Томахин Г.Д. Культура стран английского языка // ИЯШ, М., 1998 - № 1, С.80-83.
Tomahin GD [Culture of the English language] // IYASH, M., 1998 - № 1, P.80-83.
17. Цветкова Т.К. Обучение иностранному языку в контексте социокультурной парадигмы//Вопросы филологии. №2. 2002. С. 109 - 145.
Tsvetkova TK [Learning a foreign language in the context of socio-cultural paradigm] // Philology. Number 2. 2002. Pp. 109 - 145.

Бронетко И.А. Формирование лингвосоциокультурной компетенции учеников на уроках английского языка

Abstract This article observes an actual problem of modern foreign language teaching on the relationship between culture and language of people different nations and cultures, about the importance of lingvosociocultural competence for the pupils' of High school.

Keywords: language culture, lingvosociocultural competence, cultural traditions, communication

Будник О.Б.

Структурно-функціональний підхід до моделювання системи соціально-педагогічного спрямування професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів

Будник Олена Богданівна, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, доцент ДВНЗ "Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника", м. Івано-Франківськ, Україна

Анотація. У статті представлено структурно-функціональний підхід до моделювання системи соціально-педагогічного спрямування професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи. Автор розглядає моделювання системи професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності на засадах цілісності, структурованості та функціональності. Цілісність професійної підготовки студентів в умовах вищого педагогічного навчального закладу передбачає єдність складових цієї підготовки (мети, завдань, змісту, форм, методів, засобів, спрямованих на досягнення очікуваного результату); структурованість – єдністю її складових компонентів (когнітивного, мотиваційного, морально-естетичного, соціально-комунікативного, діяльнісно-технологічного). Акцентується на потребі визначення обов'язкових знань для майбутніх учителів початкових класів про соціально-педагогічну діяльність та технології її здійснення, поглиблення цих знань у процесі вивчення спеціальних навчальних курсів, оволодіння якими передбачає вироблення світоглядних і ціннісних засад особистісно-професійної готовності майбутнього вчителя, формування в нього узагальненої системи теоретико-методичних умінь. На концептуальному рівні результатом підготовки майбутнього вчителя початкових класів до соціально-педагогічної діяльності визнано його особистісно-професійну готовність як інтегроване утворення, що синтезує в собі складові компоненти, виокремлені відповідно до змісту цієї діяльності, особливостей і умов її здійснення в навчально-виховній практиці.

Ключові слова: соціально-педагогічна діяльність, підготовка майбутнього вчителя, структурно-функціональний підхід, моделювання, система професійної підготовки, вища педагогічна освіта.

Актуальність проблеми. В сучасних умовах реформування вищої освіти багатьох країн відповідно до вимог Болонського процесу актуалізується проблема підвищення її якості, конкурентоздатності, оновлення змісту на засадах гуманізації та демократизації. На часі розробка соціальних механізмів регулювання та створення сприятливих умов для розвитку, виховання та навчання зростаючої особистості. Тому важливим завданням професійної освіти майбутнього вчителя визначають його готовність до реалізації функцій соціально-педагогічної діяльності, що передбачають орієнтацію на індивідуальність, власну активність особи, її самоствердження та самореалізацію в суспільстві.

У дослідженні сучасних стратегій соціально-педагогічної діяльності доцільним вважаємо висвітлення її концептуальних засад, зокрема структурно-функціональне моделювання системи підготовки майбутніх учителів початкових класів в умовах вищого педагогічного навчального закладу.

Аналіз останніх досліджень. Вагомий внесок у науково-філософське осмислення освітньої діяльності, визначення її тезаурусу здійснили В. Андрущенко, В. Киричук, В. Кремень, Н. Ничкало та інші вчені. Педагогічну діяльність як особливий вид соціальної діяльності розглядають С. Гончаренко, Г. Васянович, І. Зязюн, О. Романовський, О. Пономарьов, С. Пазиніч та ін. Теоретичні основи соціально-педагогічної діяльності дослідили О. Безпалько, Х. Вайнола, І. Зверева, А. Капська, А. Мудрик, В. Поліщук, З. Шевців та інші, вбачаючи її метою створення сприятливих умов соціалізації та всебічного розвитку зростаючої особистості. Відтак, професійна підготовка майбутнього вчителя до соціально-педагогічної діяльності в сучасній початковій школі в умовах суспільних трансформацій потребують окремого наукового дослідження.

Метою статті є обґрунтування структурно-функціонального підходу до моделювання системи соціально-педагогічного спрямування професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів.

Виклад основного матеріалу. Моделювання належить до теоретичних методів дослідження, що мають метою створення структурних механізмів педагогічного процесу, вивчення логічних залежностей педаго-

гічних явищ тощо. На думку В. Краєвського, будь-яка досконала модель не може повною мірою відобразити всю специфіку закономірностей свідомої, соціально обумовленої практичної діяльності людини, адже модель – це лише результат абстрактного узагальнення особистісного досвіду, а не прямий результат експерименту [1, с. 268].

Метод моделювання є предметом широкого використання в сучасних науково-педагогічних дослідженнях (В. Гриньова, О. Дубасенюк, О. Карпенко, С. Сисоєва, В. Чайка, Л. Ядвірішис та ін.), зокрема, моделювання професіограми майбутнього педагога (В. Беспалько, Н. Кузьміна А. Маркова, В. Сластьонін, Р. Скульський та інші вчені), різних аспектів підготовки майбутнього вчителя початкової школи (О. Біда, І. Бужина, Н. Глузман, С. Мартиненко, О. Матвієнко, І. Пальшкова, О. Савченко, Л. Хомич та ін.).

На основі вивчення наукових праць цих та інших дослідників у контексті нашого дослідження орієнтуємось на моделювання як метод пізнання, що має метою відображення цілісного процесу професійної підготовки майбутнього вчителя початкової школи до соціально-педагогічної діяльності на основі нерозривної єдності основних її функцій і виокремлених напрямів відповідно до реальних властивостей структурних елементів цієї моделі як форми експерименту.

Як зазначає Л. Хоружа, моделювання виконує ілюстративну, пояснювальну, критеріальну, евристичну, прогностичну, перетворювальну функції [6, с. 260]. Очевидно, одна з провідних її характеристик – можливість експериментальної апробації у визначених автором умовах.

У статті розглядаємо *структурно-функціональний підхід* до моделювання системи професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності, в якій намагаємось реалізувати ідеї цілісності, структурованості та функціональності.

Цілісність професійної підготовки студентів в умовах вищого педагогічного навчального закладу вбачаємо в єдності складових цієї підготовки (мети, завдань, змісту, методів, засобів, спрямованих на досягнення очікуваного результату). Відтак, ефективність вирішення поставлених завдань значною мірою залежить від суб'єктивних чинників, зокрема

характеру та механізму особистісної взаємодії викладачів і майбутніх фахівців.

Структурованість підготовки майбутніх фахівців до соціально-педагогічної діяльності в початкових класах визначаємо єдністю її складових компонентів.

У дискусіях стосовно побудови ідеальної моделі професійної підготовки вчителя акцентується на її “науковому, функціональному і професійному характері”, але “визначальним є глибокий і правдивий гуманістичний вимір”. Функціональність, зазначає польський учений З. Маркоцкі (Z. Markocki), передбачає, окрім учіння, опанування цінностями та вміннями використовувати їх у практиці, зокрема інноваційній [3, s. 18]. Саме функціональність вважають провідною у набутті особистістю професіоналізму.

На концептуальному рівні результатом підготовки майбутнього вчителя початкових класів до соціально-педагогічної діяльності вважаємо його *особистісно-професійну готовність* як інтегроване утворення, що синтезує в собі складові компоненти, виокремлені відповідно до змісту цієї діяльності, особливостей і умов її здійснення в навчально-виховній практиці.

Головну мету педагогічної освіти В. Сластьонін визначає як професійно-особистісний розвиток учителя [4, с. 79-81]. В умовах педагогічного університету особистісний розвиток студента здійснюється в процесі його навчальної та науково-дослідної діяльності, що передбачає опанування професією. Особистісну готовність майбутнього фахівця вважаємо провідною стосовно готовності професійної, адже ефективність соціально-педагогічної діяльності детермінована високими духовними ідеалами, гуманістичною спрямованістю, креативністю, морально-естетичним ставленням до суб'єктів взаємодії.

Особистісно-професійна готовність виявляється через актуалізацію професійно значущих цінностей майбутнього фахівця в різних напрямках соціально-педагогічної діяльності початкової школи. Тому в руслі визначеного нами аксіологічного підходу до вивчення досліджуваних явищ *педагогічні цінності* розглядаємо як форму суспільної свідомості та норми, що регулюють професійну діяльність учителя, виступають як ідеальне відображення виховного ідеалу, що реалізується у шкільній практиці. У підготовці майбутнього вчителя до соціально-педагогічної діяльності опануванню відповідними цінностями належить визначальне місце, вони зумовлюють ціннісно-сміслову наповненість цієї діяльності. У процесі оволодіння майбутнім фахівцем педагогічними цінностями відбувається їх *суб'єктивізація*, рівень якої слугує показником особистісно-професійного розвитку.

Особистісно-професійна готовність майбутнього вчителя детермінована сформованістю в нього відповідних якостей як обов'язкової педагогічної цінності. Однак успіх діяльності визначають не лише рівнем фахової освіченості особистості, а й не меншою мірою її психологічною готовністю до виконання певних професійних ролей, що включає “установку до діяльності” та має “динамічну структуру, яка відбиває інтелектуальні, емоційні, мотиваційні тавольові складові психіки людини у їх співвідношенні із зовнішніми умовами, і є стійкою характеристикою особистості” [5, с. 202].

Професійні якості майбутнього вчителя – це система знань фундаментальних, гуманітарних і профе-

сійно зорієнтованих навчальних дисциплін, умінь і навичок виконувати професійні обов'язки, досвід виробничо-трудова діяльності; здатність вирішувати професійні завдання; навички професійного спілкування; готовність нести професійну відповідальність за результати своєї праці.

Особистісні якості, від яких залежить результативність професійної діяльності, поділяють на професійно важливі (обов'язкові для окремих категорій професій) та універсальні (необхідні для представників усіх професій). Професійні якості педагога (комунікативні, мотиваційні, характерологічні, рефлексивні, освітні, інтелектуальні, психофізіологічні) в структурі його особистісних характеристик як динамічне явище формуються поетапно відповідно до досягнення соціально-педагогічної майстерності. Тому в дослідженні оперуємо поняттям “особистісно-професійні якості”. Рівень сформованості професійних якостей слугує передумовою створення соціально-індивідуального стилю, професійного іміджу майбутнього вчителя початкових класів. Відтак, основою його розвитку є світоглядно-когнітивні контенти, що включені до змісту вищої педагогічної освіти.

З огляду на традиційне виокремлення в ньому трьох блоків – загальнокультурного (гуманітарного), психолого-педагогічного (фундаментального) та предметного (фахового), – в процесі дослідження домінуючими вважаємо дисципліни психолого-педагогічного циклу, а також педагогічну практику й науково-дослідну роботу майбутніх фахівців. Професійна підготовка студента до соціально-педагогічної діяльності характеризується ефективністю, якщо передбачає систематичну співпрацю з вчителями початкових класів базових шкіл практики (Рис.1).

У процесі дослідження виявлено суперечність у системі “педагогічний університет – початкова школа”, оскільки якість і рівень професіоналізму фахівців початкових класів у соціально-педагогічній сфері не повною мірою задовольняють сучасні потреби й запити суспільства. Тому професійна підготовка майбутнього фахівця повинна бути максимально наближена до практичних потреб школи, передусім соціально-педагогічних.

Попри глибоке усвідомлення викладачами педагогічних інститутів й університетів потреби наближення теоретичної підготовки до шкільної практики, в сучасних вишах все ще домінує гностичний підхід, згідно якого студентів здебільшого залучають до вивчення низки навчальних дисциплін, нехтуючи змістом практико-орієнтованого змісту професійної освіти.

Як зауважує польський учений С. Квятковський (Stefan M. Kwiatkowski), у сучасних умовах існують істотні розбіжності між планами і програмами загальноосвітніх шкіл і практикою професійної освіти, тому виникла необхідність у розробленні стандартів підготовки кваліфікованих учителів з урахуванням ринкових вимог [2, s. 9-14].

Як бачимо з рис. 1, у педагогічному процесі вищої та початкової школи, незважаючи на численні відмінності, все-таки мають місце ідентичні моменти стосовно цілепокладання, організації та управління навчально-виховною й самостійною дослідницькою діяльністю, налагодження суб'єкт-суб'єктної взаємодії, самоосвіти, самовиховання тощо.

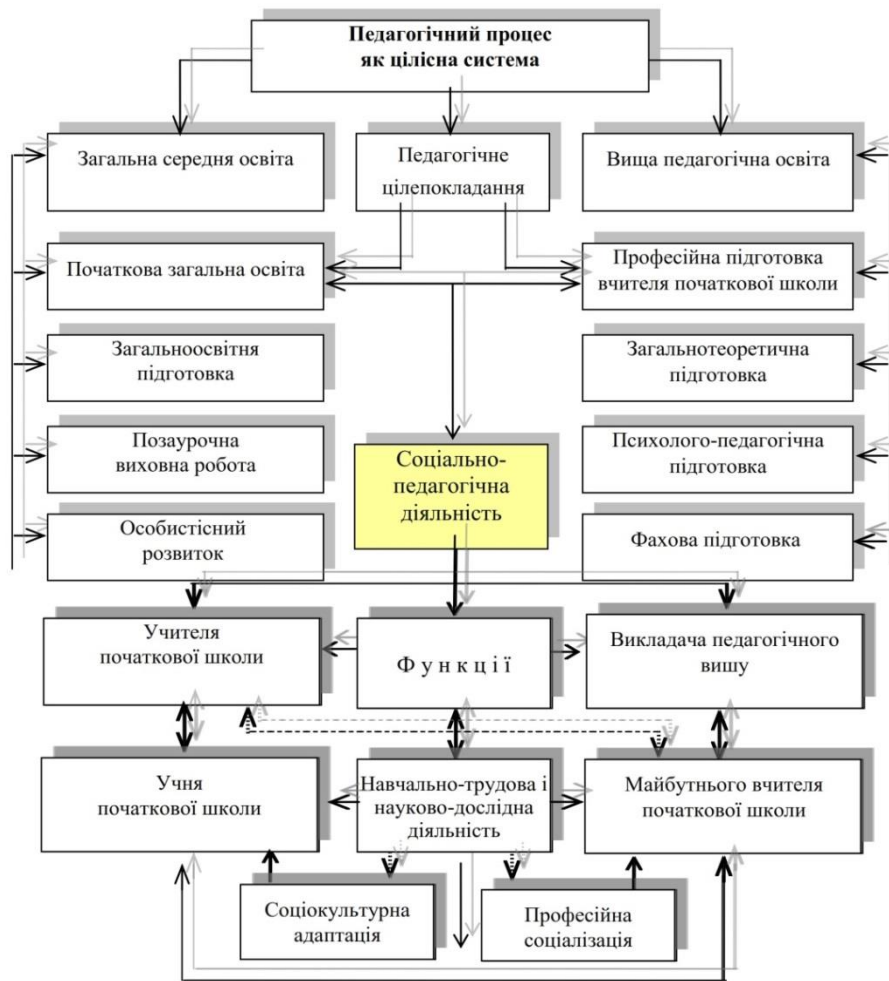


Рис. 3.1. Соціально-педагогічна діяльність у педагогічному виші та початковій школі

На рис. 2 структура професійної діяльності майбутнього вчителя представлена в загальній формі, що передбачає тісний взаємозв'язок різних автономних напрямів цієї діяльності (освітньої, організаційно-педагогічної, виховувальної, соціально-педагогічної та особистісно-професійної рефлексії – діяльності, що спонукає до загальнокультурного та творчого самовдосконалення). Так, у процесі реалізації освітньої (дидактичної) функції вчитель здійснює виховувальний вплив на учня, його соціально-педагогічне вивчення, але це є неможливим без належної управлінської діяльності навчально-виховним процесом в умовах початкової школи.

У цьому випадку ми розглядаємо професійну діяльність як загальне явище, тоді як соціально-педагогічна діяльність учителя виступає її частковим елементом, зберігаючи при цьому всі складові соціально-педагогічної системи (мету, завдання, зміст, форми, методи тощо).

На основі вивчення наявних у педагогічній науці й практиці вищого педагогічного навчального закладу методологічних, історико-теоретичних, технологічних і методичних аспектів професійної освіти актуальним розглядаємо моделювання системи підготовки майбутнього фахівця початкової школи до соціально-педагогічної діяльності. Його метою є *формування особистісно-професійної готовності майбутнього*

вчителя до практичної роботи згідно виокремлених нами напрямів соціально-педагогічної діяльності (соціально-педагогічна профілактика, діагностика та співпраця з родиною учня, соціально-педагогічна діяльність з обдарованими учнями, соціально-педагогічна діяльність з девіантними учнями, робота в умовах інклюзивної освіти та соціально-культурна анімація). Важливими складовими особистісно-професійної готовності майбутнього вчителя визнано нерозривну єдність таких компонентів: мотиваційного, когнітивного, соціально-комунікативного, діяльно-технологічного та морально-естетичного.

Мотиваційний компонент – це внутрішня мотивація та емоційно-ціннісне ставлення майбутніх фахівців до соціально-педагогічної діяльності, сформованість у них професійно значущих якостей, орієнтація на створення гуманістичного соціально-виховного середовища початкової школи. Першочергове завдання соціально-педагогічного спрямування професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів – сформулювати в нього соціально-ціннісне ставлення до соціокультурних норм, стимулювати спрямованість на оволодіння методами саморефлексії на основі гуманістичного знання, суб'єктивно-емоційної діяльності.

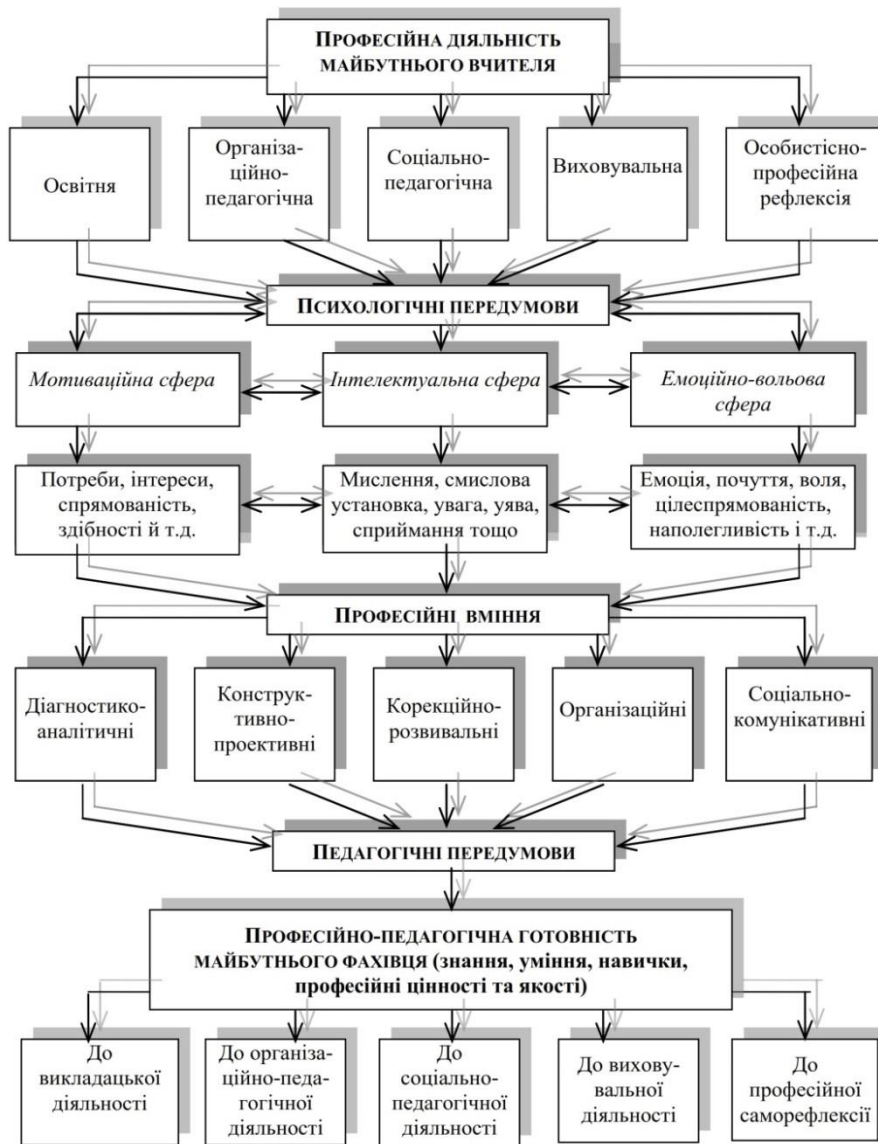


Рис. 2. Структура професійної діяльності майбутнього вчителя та її психолого-педагогічних передумов¹

Когнітивний компонент готовності майбутнього вчителя початкової школи до соціально-педагогічної діяльності – це усвідомлення цінності й потреби засвоєння систематизованих методологічних і теоретико-методичних знань.

Соціально-комунікативний компонент готовності майбутнього вчителя початкової школи до соціально-педагогічної діяльності – соціальне самовизначення педагога, його здатність до професійної адаптації в соціально-виховному середовищі школи, комунікативні навички, вміння розв’язувати соціально-педагогічні ситуації в умовах школи, інтерпретувати поведінку учня, налагоджувати атмосферу соціально-педагогічної співпраці учасників навчально-виховного процесу.

Морально-естетичний компонент готовності майбутнього вчителя до соціально-педагогічної діяльності в початковій школі включає його обізнаність із морально-естетичними цінностями, особистісними та суспільними етичними нормами; усвідомлення необхідності дотримання морально-естетичних принципів у соціально-педагогічній діяльності професіонала;

взаємодія педагога з вихованцями на засадах відвертості, толерантності й конфіденційності.

Діяльнісно-технологічний компонент готовності майбутнього вчителя початкової школи до соціально-педагогічної діяльності: сформованість низки вмінь (діагностико-аналітичних, конструктивно-проективних, корекційно-розвивальних, організаційних) й опанування основними технологіями соціально-педагогічної діяльності в початкових класах.

Висновки. Пропонований структурно-функціональний підхід до моделювання системи соціально-педагогічного спрямування професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів носить цілісне спрямування й характеризується поетапністю реалізації. Підготовка майбутнього вчителя до соціально-педагогічної діяльності з молодшими учнями передбачає відповідне спрямування та гуманітаризацію змісту вищої освіти, використання адекватного технологічного забезпечення, методів і прийомів навчально-дослідної роботи.

Умовами успішного здійснення запропонованої системи підготовки визначено:

1) цілісність, системність професійної підготовки майбутніх фахівців, формування особистісно-професійної готовності до соціально-педагогічної діяльності в початковій школі;
2) гуманістичний підхід до організації та управління процесом професійної підготовки майбутніх вчителів;

3) соціально-педагогічне спрямування змісту вищої освіти шляхом міждисциплінарного інтегрування психолого-педагогічних і спеціальних дисциплін;
4) поетапність процесу формування особистісно-професійної готовності студентів до соціально-педагогічної діяльності в початковій школі.

ЛІТЕРАТУРА (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Краевский В. В. Методология для педагога: теория и практика / В. В. Краевский, В. М. Полонский. – Волгоград : Перемена, 2001. – 324 с.
Kraevskyy V. V. Metodolohyya dlya pedahoha: teoryya y praktyka [Methodology for the educator: theory and practice] / V. V. Kraevskyy, V. M. Polonsky. – Volhohrad : Peremena, 2001. – 324s.
2. Kwiatkowski S. Zawód nauczyciela – standarty kwalifikacji / Stefan M. Kwiatkowski // KU Dobrej Szkole. Nauczyciele. Technologie kształcenia / Redakcja naukowa Czesław Prewka. – Tom II. – Wyższa Szkoła Humanistyczna TWP w Szczecinie, Instytut Technologii Eksploatacji. – PIB, Radom, 2009. – S. 9-14.
3. Markocki Z. Nauczyciel – wychowawca wobec nowej rzeczywistości edukacyjnej społeczeństwa / Zygmunt Markocki // KU Dobrej Szkole. Nauczyciele. Technologie kształcenia / Redakcja naukowa Czesław Prewka. – Tom II. – Wyższa Szkoła Humanistyczna TWP w Szczecinie, Instytut Technologii Eksploatacji. – PIB, Radom, 2009. – S. 15-21.
4. Сластенин В. А. Профессионально-педагогическая подготовка современного учителя / В. А. Сластенин // Педагогика. – 1991. – № 10. – С. 79-81.
Slastenyn V. A. Professyonal'no-pedahohycheskaya podhotovka sovremennoho uchytelya [Professional and pedagogical training of future teachers] / V. A. Slastenyn // Pedahohyka. -1991. -№ 10. - S.79-81.

5. Троцько Г.В. Теоретичні питання формування професійно-педагогічної готовності майбутнього вчителя / Г.В. Троцько // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992-2002. Збірник наукових праць до 10-річчя АПН України / Академія педагогічних наук України. – Частина 1. – Харків: «ОВС», 2002. - С. 200-209.
Trotsko H. V. Teoretychni pytannya formuvannya profesiyno-pedahohichnoyi hotovnosti maybutn'oho vchytelya. [Theoretical Issues formation of professional and pedagogical preparation of a future teacher] / H. V. Trotsko // Rozvytok pedahohichnoyi i psykhohohichnoyi nauk v Ukrayini 1992-2002. Zbirnyk naukovykh prats' do 10-richchya APN Ukrayiny / Akademiya pedahohichnykh nauk Ukrayiny. – Chastyina 1. – Kharkiv: «OVS», 2002. - S.200-209.
6. Хоружа Л. Л. Теоретичні засади формування етичної компетентності майбутніх учителів початкових класів : дис. ... д-ра пед. наук / Л. Л. Хоружа. – К., 2004. – 365 с.
Khoruzha L. L. Teoretychni zasady formuvannya etychnoyi kompetentnosti maybutnikh uchyteliv pochatkovykh klasiv [The theoretical basis for the formation of ethical competence of primary school teachers] : dys. ... d-ra. ped. nauk / L. L. Khoruzha. – K., 2004. – 365 s.

Budnyk O.B. Structural-Functional Approach to the Modeling of the System of Social and Pedagogical Tendency of Professional Training of Future Teachers of Elementary School

Abstract. In the article there is represented a structural-functional approach to the modeling of the system of social and pedagogical tendency of professional training of future teachers of elementary school. The author considers the modeling of the system of professional training of future teachers of elementary school in social and pedagogical activity on the basis of integrity, structuredness and functionality. The integrity of professional training of students in the conditions of higher pedagogical educational institution foresees the unity of the components of this training (an aim, tasks, forms, methods, means, aimed at the achievement of an expected result); structuredness - the unity of its components (cognitive, motivational, moral-aesthetic, social-communicative, activity-technological). It is emphasized the need to define obligatory knowledge for future teachers of elementary school about social and pedagogical activity and technologies of its fulfillment, extension of these knowledge in the process of special training courses the mastering of which foresees the formation of worldview and value basics of personal-professional preparedness of a future teacher, formation in him/her of a generalized system of theoretical and methodological abilities. On a conceptual level the result of training of a future teacher of elementary school in social and pedagogical activity is its personal-professional preparedness as an integrated formation that synthesizes in it integral parts distinguished according to the content of this activity, peculiarities and terms of its fulfillment in educational practice.

Keywords: social and pedagogical activity, training of a future teacher, a structural-functional approach, modeling, system of professional training, higher pedagogical education.

Будник Е.Б. Структурно функциональный подход к моделированию системы социально-педагогического направления профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов.

Аннотация. В статье представлен структурно-функциональный подход к моделированию системы социально-педагогического проектирования профессиональной подготовки будущих учителей начальной школы. Автор рассматривает моделирование системы профессиональной подготовки будущих учителей начальных классов к социально-педагогической деятельности на принципах целостности, структурированности и функциональности. Целостность профессиональной подготовки студентов в условиях высшего педагогического учебного заведения предусматривает единство составляющих этой подготовки (цели, заданий, содержания, форм, методов, средств, направленных на достижение ожидаемого результата); структурированность – единство ее составных компонентов (когнитивного, мотивационного, морально-эстетического, социально-коммуникативного, деятельностно-технологического). Акцентируется на потребности определения обязательных знаний для будущих учителей начальных классов о социально-педагогической деятельности и технологиях ее осуществления, углубления этих знаний в процессе изучения специальных учебных курсов, овладение которыми предусматривает выработку мировоззренческих и ценностных принципов личностно-профессиональной готовности будущего учителя, формирования у него обобщенной системы теоретико-методических умений. На концептуальном уровне результатом подготовки будущего учителя начальных классов к социально-педагогической деятельности определено личностно-профессиональную готовность как интегрированное образование, которое синтезирует в себе составные компоненты, выделенные в соответствии с содержанием этой деятельности, особенностей и условий ее осуществления в учебно-воспитательной практике.

Ключевые слова: социально-педагогическая деятельность, подготовка будущего учителя, структурно-функциональный подход, моделирование, система профессиональной подготовки, высшее педагогическое образование.

Гриценко В.Г.
Проектування автоматизованої інформаційно-аналітичної системи управління методичною роботою ВНЗ

*Гриценко Валерій Григорович, кандидат педагогічних наук, доцент
Інститут інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України, м. Київ, Україна*

Анотація. У статті охарактеризовано поняття «методична робота» і виділено три її види (науково-методична, навчально-методична, організаційно-методична), означено поняття «навчально-методичний комплекс дисципліни». У роботі відображено ключові особливості створення та використання автоматизованої інформаційно-аналітичної системи «НМКД», функціоналом якої передбачена оптимізація організації, планування і управління методичною роботою ВНЗ.

Ключові слова: методична робота, автоматизація, система, управління, якість навчання.

Інноваційні перетворення у сучасній українській освіті полягають у зміні її соціальних функцій, зокрема, залучення системи вищої освіти до вирішення стратегічних завдань розвитку держави з урахуванням глобалізаційних та інтеграційних процесів, які відбуваються в усьому світі. До тогож, у зв'язку із входженням вітчизняної освіти до європейського освітнього простору, особливо гостро постає проблема забезпечення якості освітніх послуг, які надають вищі заклади України, використовуючи наявний науково-педагогічний потенціал [1].

До важливих чинників успіху сучасного ВНЗ щодо надання якісних освітніх послуг слід віднести наявність та належне функціонування системи фахово орієнтованого навчання, підтримка якого забезпечується засобами ІКТ, що інтегровані, зокрема, в єдиний інформаційний простір навчального закладу. Але належній організації такого навчання на заваді стають: постійні зміни законодавства та галузевих нормативних актів щодо організації освітньої діяльності, постійна зміна вимог і потреб роботодавців, запитів студентів, швидке «старіння» інформації, тощо. Слід зазначити, що окрім негативних наслідків зазначені фактори несуть і позитивні, оскільки стимулюють навчальні заклади до підвищення якості надання освітніх послуг.

За таких умов постає потреба створення гнучкої динамічної системи, що забезпечуватиме автоматизацію процесів: пошуку, систематизації, відбору та обробки актуальних даних; формування та подання навчального й інструктивного матеріалу, які за формою та змістом відповідатимуть чинним вимогам; організації моніторингу якості підготовки методичного забезпечення, його актуальності для суб'єктів навчання тощо.

Останні дослідження автоматизованих систем управління навчальним процесом представлені в працях вітчизняних науковців Є. Березняк, А. Білощицького, Л. Васильченко, В. Гамаюнова, Л. Даниленко, Г. Єльникової, М. Лещенко, І. Трегубенко, В. Федорова та інших [2].

Провівши аналіз стану використання в нашій країні ІКТ щодо організації та підтримки навчального процесу у ВНЗ, можемо стверджувати, що нині в освіті використовується низка комп'ютерних інформаційних систем та комплексів, які здатні забезпечити виконання певних організаційних, мотивуючих та контролюючих функцій (АСУ «СТЕП 5 ПРОФ»; АСУ навчальним процесом «Директива», АСУ «Університет» (ТОВ «UNITECH+»), Пакет комп'ютерних систем ПП «Політек-софт», Програмний комплекс «АЛЬМА-МАТЕР» АСУ «Вищий навчальний заклад» НДІ ППТ, ІАС «Університет» Херсонський державний університет,

Електронна система управління ВНЗ «Сократ» Вінницький національний аграрний університет). Такі системи, зокрема, вирішують завдання: забезпечення стандартизації документообігу, створення автоматизованих робочих місць для переважної більшості учасників навчального процесу, створення електронного навчально-методичного забезпечення та механізмів його використання, моніторингу навчальної діяльності студентів та ефективності роботи викладачів, тощо [3].

Проте, все ще залишаються не вирішеними проблеми: постійної підтримки актуальних даних, оперативності обробки та аналізу невпинно зростаючих інформаційних потоків, забезпечення різноманітних аспектів управління навчанням. Потребують нагального розв'язання також протиріччя між великими масивами завдань, що постійно виникають в освітньому середовищі, і його можливостями, які в першу чергу залежать від наявності потрібних ресурсів та організації їх раціонального використання.

Важливими аспектами організації та підтримки навчального процесу засобами ІКТ є подолання фрагментарності та не системності їх використання, через це, проектування та створення автоматизованих інформаційних систем, повинно враховувати потребу одночасної підтримки навчального процесу та забезпечення конкурентноспроможного функціонування навчального закладу.

Виходячи з цього, вже на етапі проектування означеної системи слід передбачити можливість реалізації низки завдань, серед яких одним із головних є завдання належного забезпечення управління навчально-методичною роботою ВНЗ.

Метою нашої статті є визначення і опис організаційно-методичних та проектних рішень щодо створення й використання автоматизованої інформаційної системи управління методичною роботою кафедри ВНЗ.

1. Дослідження організації та структури інформаційного забезпечення методичної роботи у вищому навчальному закладі.

Методична робота є одним із основних видів професійної діяльності педагогічних працівників навчального закладу. До того ж вона є важливим засобом підвищення кваліфікації педагогічних працівників, розвитку їх творчих здібностей та ініціативності, а також важливим чинником вдосконалення процесу навчання.

Методична робота у ВНЗ – це планована діяльність його викладачів і співробітників, спрямована на вдосконалення існуючих, а також розробку і впровадження нових принципів, форм і методів організації навчального процесу.

Методична робота – це комплекс заходів, спрямованих на забезпечення навчального процесу навчально-методичними матеріалами, підвищення професіоналізму викладачів, вдосконалення аудиторної та самостійної роботи студентів, удосконалення всіх форм, видів і методів навчальної роботи з урахуванням стану і перспектив розвитку соціально-економічної та науково-виробничої сфери, для яких вищий навчальний заклад готує фахівців.

Основна мета методичної роботи – створення умов, що сприяють підвищенню ефективності та якості навчального процесу.

Методична робота у ВНЗ реалізується на кафедральному, інститутському (факультетському) і університетському рівнях. Загальний контроль за організацією методичної роботи здійснює науково-методична рада ВНЗ. Методична робота у ВНЗ регламентується:

- документами Міністерства освіти та науки України;
- наказами та розпорядженнями по ВНЗ;
- рішеннями і рекомендаціями Вченої ради ВНЗ та науково-методичної ради університету;
- планами роботи ВНЗ і його структурних підрозділів.

Створення ефективної системи методичної роботи і управління нею є важливою умовою підвищення якості професійної діяльності викладача, і, як результат, підвищення якості підготовки випускника. *Метою управління* є забезпечення належної ефективності заходів щодо вирішення завдань методичної роботи. *Змістом управління* є цілеспрямований вплив на процеси, стадії і зміст методичної роботи на всіх ієрархічних рівнях ВНЗ. *Функціями управління* методичною роботою на кожному рівні є: прогнозування, планування, організація; реалізація; облік; контроль; корекція.

Методична робота в межах ВНЗ передбачає: визначення головних напрямків і проблем цієї роботи; її координацію і контроль; управління структурними підрозділами, що виконують методичну роботу; забезпечення всебічного обміну досвідом роботи і впровадження кращих його досягнень; організацію підвищення кваліфікації професорсько-викладацького складу.

Основним змістом методичної роботи на рівні інституту (факультету) є координація та контроль цієї роботи, яка виконується на підлеглих кафедрах, з метою вдосконалення підготовки фахівців за напрямками (спеціальностями), що належать підрозділу.

Головну роль щодо організації та реалізації методичної роботи з навчальних дисциплін в структурі вищого навчального закладу покладено на кафедру. Зважаючи на це, та враховуючи форми робіт, що виконуються на кафедрі задля розв'язання завдань із забезпечення досягнення основної мети методичної роботи, ці форми можна умовно розділити на:

– *науково-методичну* роботу, головною метою якої є перспективний розвиток процесу навчання, вдосконалення його змісту та методики навчання, пошук нових принципів, закономірностей, методів, форм і засобів організації і технології навчання, і проводиться з метою вироблення стратегічних напрямків вдосконалення навчального процесу. В її основу покладено вивчення і впровадження інноваційних педагогічних ідей а також використання результатів наукових досліджень вчених;

– *навчально-методичну* роботу, що спрямована на вдосконалення методики навчання, безпосереднє методичне забезпечення навчального процесу, впровадження в нього рекомендацій, вироблених в результаті виконання науково-методичної

роботи, підвищення педагогічної кваліфікації професорсько-викладацького складу;

– *організаційно-методичну* роботу, яка охоплює заходи з управління методичною роботою і забезпечує планування, реалізацію та контроль результативності прийнятої у ВНЗ стратегії вдосконалення навчального процесу та його методичного забезпечення.

Визначившись з основними напрямками реалізації методичної діяльності у різних структурних підрозділах ВНЗ, систематизуємо вимоги до структури наявного інформаційного забезпечення навчально-методичної роботи у вищому навчальному закладі на базі якого здійснюється підготовка фахівців.

Згідно з Законом України «Про вищу освіту» (Відомості Верховної Ради, 2002, № 20, ст.134), Наказом Міністерства освіти України «Положення про організацію навчального процесу у ВНЗ» (від 02.06.1993р., № 161), Наказом Міністерства освіти та науки України «Про впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу» (від 30.12.2005р., № 774) структуру навчально-методичного забезпечення у розрізі напрямів підготовки (спеціальностей) становлять:

1. навчально-методичний комплекс спеціальності (державні стандарти освіти, освітньо-кваліфікаційна характеристика спеціальності, освітньо-професійна програма підготовки фахівців, структурно-логічна схема підготовки фахівців, навчальний план, наскрізна програма практик та матеріали всіх видів практик, програми державної атестації та методичні вказівки щодо підготовки до неї, тематика випускних робіт, методичні рекомендації з написання випускних робіт);
2. навчально-методичні комплекси дисциплін (навчальна програма дисципліни; робоча програма навчальної дисципліни; тексти лекцій; інструктивно-методичні матеріали до семінарських, практичних, лабораторних занять; завдання для самостійної роботи, індивідуальні навчально-дослідницькі завдання; методичні вказівки з організації самостійної роботи студентів; дидактичне забезпечення самостійної роботи студентів; методичні вказівки і тематика курсових робіт, проектів; контрольні завдання до семінарських, практичних і лабораторних занять; текстові та електронні варіанти тестів для підсумкового контролю й самоконтролю; методичні вказівки і тематика контрольних робіт; запитання до модульних контрольних робіт, підсумкового контролю, екзаменаційні білети; комплексні контрольні роботи з навчальної дисципліни; критерії та система оцінювання знань, умінь і навичок студентів);
3. Банк навчально-методичних та нормативних матеріалів, методичних посібників, підручників, наукової літератури, фахових періодичних видань;
4. Електронна бібліотека.
5. Карта методичного забезпечення напрямку підготовки (спеціальності).

У процесі дослідження нами було встановлено, що методична робота ВНЗ є найслабшою ланкою в системі організації навчального процесу, і зокрема, з використанням засобів ІКТ. Головну причину цього ми вбачаємо в рутинності підготовки структурованих матеріалів у повній відповідності до чинних вимог та слабкий контроль за їх дотриманням. Вирішити проблему допоможе уніфікація вимог до структури та змісту навчально-методичного забезпечення, а також формалізація основних процесів управління даними.

Зважаючи на це було прийнято рішення створити автоматизовану інформаційну систему «Методичне забезпечення спеціальності» (АІС МЗС) головним змістовним модулем якого повинен стати модуль «Навчально-методичний комплекс дисципліни» (АІС НМКД).

В межах даної статті зупинимось лише на прикладі опису створюваного проекту АІС НМКД.

2. Моделювання інформаційних потоків системи автоматизації інформаційного забезпечення навчально-методичної роботи у ВНЗ

Перш за все уточнимо визначення поняття навчально-методичного комплексу дисципліни.

Навчально-методичний комплекс дисципліни (НМКД) – це сукупність нормативних та навчально-методичних матеріалів, опрацювання яких є необхідним і достатнім для ефективного виконання студентами робочої програми навчальної дисципліни, передбаченої навчальним планом підготовки фахівців обраного напрямку підготовки (спеціальності) та освітньо-кваліфікаційного рівня.

Перед початком реалізації даного проекту було уніфіковано зміст складових навчально-методичного комплексу дисципліни, розроблено стандарти та нормативні документи, які регламентують навчально-методичну роботу, що дає можливість автоматизувати процес розробки, оновлення, оцінювання навчально-методичних матеріалів.

На рис. 1 представлено базовий функціонал АІАС «НМКД». Структурою проектованої системи передбачено комплексне синхронне взаємозв'язане формування складових навчально-методичних комплексів дисциплін разом з освітньо професійною програмою підготовки фахівця з вищою освітою (ОПП) та освітньо-кваліфікаційною характеристикою випускника ВНЗ (ОКХ). Функціоналом системи також передбачено автоматичну генерацію електронних версій усіх необхідних документів та матеріалів у повній відповідності до узгоджених та затверджених форм. До важливих функціональних можливостей цієї системи також слід віднести модуль моніторингу створення та використання НМКД усіма учасниками навчального процесу.



Рис. 1. Функціонал АІАС «НМКД»

Визначимо основні інформаційні та аналітичні можливості проектованої системи:

– *інформаційні можливості системи* (перегляд та використання нормативної документації щодо розробки ОКХ, ОПП, НМКД; редагування основних складових компонентів, з яких утворюються всі передбачені структурою НМКД документи, перегляд та використання автоматично утворених електронних версій матеріалів НМКД а також ОПП і ОКХ)

– *аналітичні можливості системи* (моніторинг процесів наповнення НМКД та оновлення його окремих складових, визначення складових що потребують оновлення, збір даних про актуальність інформації, що міститься в НМКД, збір даних про погодження та затвердження документів, які потребують цього).

Відповідно до проекту, АІАС «НМКД» складається із п'яти основних модулів:

1. модуль нормативні документи;
2. модуль навчально-методичні матеріали;
3. модуль автоматизованого оцінювання навчально-методичних матеріалів дисципліни;
4. модуль користувачі системи;
5. модуль адміністрування;

Зобразимо структуру веб-орієнтованої АІАС «НМКД» з використанням карт пам'яті (див. рис. 2).



Рис. 2. Структура веб-орієнтованої АІАС «НМКД»

Серед перелічених модулів, на нашу думку, більш детального опису потребує модуль оцінювання навчально-методичних матеріалів [4].

Одним з різновидів оцінювання якості навчально-методичного забезпечення дисципліни є опитувальні анкети, що мають формуватися заздалегідь з підготовкою та затвердженням форм у відповідності до статусу експерта. Такий вид оцінювання був запропонований американським вченим Паулем Бинером з університету Ball State University. Зазвичай така анкета вбудовується адміністратором системи в електронний ресурс, який доступний відповідній категорії експертів. Механізм анкетування побудований таким чином, що експерт зобов'язаний відповісти на усі запитання

оцінювальної анкети. Зокрема, якщо у ролі експерта виступає студент, то він не зможе закінчити навчання за обраним курсом до тих пір поки не відповість на усі поставлені запитання. Кожен елемент навчально-методичних матеріалів оцінюється безпосередньо після завершення роботи з ним. Статистична обробка результатів оцінювального опитування проводиться автоматично за допомогою підключеного статистичного модуля.

У ролі експертів залучаються: рецензенти НМКД та його складових, члени методичної ради спеціальності, студенти, які вивчають дану дисципліну.

Серед критеріїв, якими можуть оперувати при оцінюванні якості НМКД рецензенти та представники

навчально-методичної ради спеціальності, слід виділити:

1. відповідність НМКД освітньо-професійній програмі та навчальній програмі дисципліни;
2. повнота та якість навчально-методичного забезпечення занять, передбачених робочою програмою і стандартом.
3. наявність і якість базових складових навчально-методичних матеріалів;
4. відповідність навчально-методичних матеріалів вимогам до оформлення навчально-методичних видань;
5. наявність і якість контролюючих складових навчально-методичних матеріалів;
6. актуальність та міра новизни (відповідність сучасним досягненням науки);
7. використання інноваційних технологій (використання інформаційних ресурсів і баз знань; застосування електронних мультимедійних підручників і навчальних посібників; використання проблемно-орієнтованого міждисциплінарного підходу до вивчення наук, тощо).

Критерії оцінювання НМКД, які можна запропонувати студентам повинні містити запити про:

1. якість та зручність технології отримання навчально-методичних матеріалів;
2. контентна складність курсу;
3. різноманітність форм завдань;
4. наявність ілюстративних матеріалів, зокрема, мультимедійних, динамічних;
5. якість роздаткового матеріалу (контентна відповідність, достатність кількості, зручність використання);
6. інтерактивність курсу (підтвердження правильності дій студента, наявність завдань для самооцінки);
7. можливість оновлення і актуалізації змісту курсу;
8. можливість виконання групових завдань;

ЛІТЕРАТУРА (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Управління університетом в контексті Європейського простору Вищої освіти: Метод. матеріали. / За ред. Ю.М. Рашкевича. Львів: Національний Університет «Львівська політехніка», 2008. – С.64.
Upravlyenye universytetom v konteksti yevropeys'koho prostoru vyshchoyi svity: Metod. materialy. [The university management in the context of the European Higher Education: method. materials] / Za red. YU.M. Rashkevych. L'viv : Natsional'nyy Universytet «L'viv's'ka politekhnika», 2008. - S.64.
2. Косіюк, М.М. Досвід використання автоматизованої інформаційної системи в управлінні навчальним процесом університету / М.М. Косіюк, А.Ю. Мазарчук, К.Е. Більовський // Інформаційні технології і засоби навчання. 2011. №3 (23)
Kosiyuk, M.M. Dosvid vykorystannya avtomatyzovanoi informatsiynoi systemy v upravlinni navchal'nyim protsesom universytetu [The experience of the automated information systems application in the management of the University educational process] / M.M. Kosiyuk, A.YU. Mazarchuk, K.YE. Bil'ovs'kiy // Informatsiyni tekhnolohiyi y zasoby navchannya. 2011. № 3 (23)

Grytsenko V.G. Designing of automated information management system of the methodical work at the university

Abstract. The concept of "methodical work" and three types of it (scientific and methodical, educational and methodical, organizational and methodical) are described in the paper. The concept of "educational and methodical complex of the discipline" is defined. The key features of the creation and using of automated information-analytical system "NMKD" are determined. The system functional provides optimization of organization, planning and management of the methodical work at the university.

Keywords: methodical work, automation, system, management, the quality of education.

Гриценко В.Г.

Проектирование автоматизированной информационно-аналитической системы управления методической работой вуза

Аннотация. В статье дана характеристика понятия «методическая работа» и выделено три ее вида (научно-методическая, учебно-методическая, организационно-методическая), определено понятие «учебно-методический комплекс дисциплины». В работе отражены ключевые особенности создания и использования автоматизированной информационно-аналитической системы «УМКД», функционалом которой предусмотрена оптимизация организации, планирования и управления методической работой вуза.

Ключевые слова: методическая работа, автоматизация, система, управление, качество обучения.

9. наявність та ефективність зворотного зв'язку з викладачем;
10. наявність технічної підтримки.

Статистична обробка отриманих у такий спосіб даних анкетування дозволяє зробити науково-обґрунтований висновок про ефективність використання представлених у АІАС «НМКД» навчально-методичних комплексів дисциплін та відповідно впливати на якість навчання.

Впровадження АІАС «НМКД» у вищому навчальному закладі породжує наступні організаційно-управлінські ефекти: вдосконалення процесів прийняття рішень, оперативність у формуванні планів та графіків розробок методичних матеріалів, оперативність у формуванні звітів щодо наявності методичних матеріалів, підвищення статусу ВНЗ в зв'язку з впровадженням новітніх інформаційних технологій в управління навчально-методичною роботою.

Отже, комплексний аналіз організації методичної роботи у ВНЗ дає підстави зробити висновок про те, що для проектування організаційної структури спрямованої на інтеграцію навчально-методичного і наукового потенціалу ВНЗ слід орієнтуватись на створення системи, яка передбачає використання принципів нових підходів щодо забезпечення якості надання освітніх послуг, і буде здатною вчасно, оперативно та безпроблемно реагувати на зміни потреб суспільства.

3. Петрович, Й.М. Інформаційні системи управління навчальним процесом у ВНЗ: порівняльний аналіз / Й.М.Петрович, Ю.М.Римар // Вісник Національного університету «Львівська політехніка». Логістика. – 2012. – № 735. – С. 167-175.
Petrovych, Y.M. Informatsiyni systemy upravlinnya uchbovym protsesom u VNZ: porivnyal'niy analiz [Informational management systems in the university management: a comparative analysis] / Y.M.Petrovich, YU.M.Rimar // Visnyk natsional'noho universytetu «L'viv's'ka politekhnika». Lohistyka. - 2012. - № 735. - S. 167-175.
4. Чучалин, А.И. Планирование оценки результатов обучения при проектировании образовательных программ / А.И.Чучалин, А.В.Епихин, Е.А.Муратова // Высшее образование в России. – 2013. – № 1. – С. 13-20.
Chuchalin, A.I. Planuvannya otsinky rezul'tativ navchannya pry proektuvanni osvithnikh prohram [Planning the results of education in the designing of educational programs] / A.I.Chuchalin, A.V.Epikhin, E.A.Muratova // Vyscha osvita v Rosiyi. - 2013. - № 1. - S. 13-20.

Дидух А.А.

Новый подход к классификации речевых умений ведения дебатов в контексте обучения будущих преподавателей английского языка

Дидух Александра Александровна, аспирант кафедры методики преподавания иностранных языков Киевский национальный лингвистический университет, г. Киев, Украина

Аннотация. В статье рассматривается проблема классификации речевых умений ведения дебатов в контексте разработки методики обучения будущих преподавателей английского языка ведению дебатов. Анализируются взгляды отечественных и зарубежных исследователей на номенклатуру речевых умений, необходимых участнику дебатов. На основе украинской Программы по английскому языку для языковых специальностей составлен список речевых умений ведения дебатов, а также предложены две классификации этих умений на основе критерия приёма и выдачи информации и функциональной роли участника дебатов.

Ключевые слова: *дебаты, классификация, речевые умения, будущие преподаватели английского языка.*

Введение. С учетом расширения международных контактов и усилением процессов интеграции образовательной системы Украины в европейское образовательное пространство, в Украине возникла необходимость подготовить будущих преподавателей английского языка к ведению дебатов на профессиональную тематику с зарубежными коллегами в процессе межкультурной коммуникации во время проведения международных конференций, семинаров, круглых столов и т.д. Необходимость обучения будущих преподавателей английского языка ведению дебатов обоснована требованиями украинской государственной Программы по английскому языку, в которой указывается, что студенты-магистранты должны уметь принимать участие в дебатах на социальные, академические и профессиональные темы и вносить в них вклад, эффективно высказывая свою позицию и отвечая на контраргументы [6, с. 102].

Проблема обучения студентов языковых специальностей ведению дебатов мало исследована как в Украине, так и в странах ближнего зарубежья, хотя многие исследователи отмечают возможность использования дебатов в качестве обучающего средства в процессе обучения разных учебных предметов, в том числе иностранному языку [4;5;7]. Дебаты достаточно глубоко изучены в зарубежной науке, но рассматриваются в контексте общей педагогики, а не в контексте обучения иностранным языкам. Наиболее известными работами, посвященными дебатам, являются исследования О. Фрили и Д. Стайнберга [8], М. Любецкого [11], А. Шнайдера [12], Р. Троппа и С. Джонсона [10].

Таким образом, в Украине назревшая необходимость обучать будущих преподавателей ведению дебатов столкнулась с отсутствием соответствующих методик такого обучения, что и предопределило актуальность нашего исследования. Основой для разработки методики обучения ведению дебатов является отбор содержания обучения, главным компонентом которого являются разнообразные речевые умения ведения дебатов.

Краткий обзор публикаций по теме. Прежде чем перейти к рассмотрению основных публикаций, посвященных проблеме речевых умений ведения дебатов, хотелось бы кратко описать сами дебаты. В след за Е. В. Смирновой, мы определяем дебаты как дискуссионную форму полилогической речи, которая предполагает обсуждение двумя сторонами определенной актуальной проблемы с целью ее изучения и

формирования общественного мнения, а также принятие решения по данному вопросу [7, с. 40]. Основная цель участников дебатов – убедить судей и аудиторию в правильности своей точки зрения на рассматриваемую проблему. Итогом дебатов может быть тайное или открытое голосование, по результатам которого оглашается победа той или другой стороны, и, в определенных случаях, принимается соответствующее решение [с. 40]. О. Фрили и Д. Стайнберг определили, что дебаты делятся на два основных вида – прикладные и академические [8, с. 19]. Прикладными дебатами являются любые дебаты, которые проходят перед судьей, имеющим реальную возможность вынести решение по обсуждаемой проблеме (например, судовые дебаты, парламентские дебаты, заседания кафедр педагогических коллективов) [8, с. 20]. В отличие от прикладных дебатов, в академических судьи не имеют реальной возможности повлиять на решение проблемы, то есть дебаты проводятся лишь с целью сформировать общественное мнение на проблему. Такие дебаты используются для подготовки спикеров к участию в прикладных дебатах. Академические дебаты широко используются в учебном процессе и имеют различные форматы, наиболее известными из которых являются формат Линкольна-Дугласа, формат Парламентских дебатов, формат дебатов Карла Поппера и т. д. [8, с. 21].

В ходе анализа мы определили, что в профессиональной деятельности у преподавателей возникает необходимость вести прикладные дебаты в следующих ситуациях: а) во время участия в методических семинарах, заседаниях кафедры, педагогических советах (в рамках профессионально-трудовых социальных контактов), б) в ходе бесед с зарубежными коллегами, участиях в открытых столах и телевизионных шоу (в рамках социально-профессиональных контактов), и в) в ходе методических семинаров, научно-практических конференций, творческих мастерских (в рамках научно-исследовательских контактов).

Все участники дебатов имеют свои функциональные роли, а именно роли ведущего, лидера, контроллера, спикеров, судей, а в академических дебатах – еще и следящего за временем (тайм-киппера). Роль ведущего предполагает управление процессом общения, то есть разъяснение задач и целей проведения обсуждения, предоставление возможности выступить спикерам, слежение за регламентом. Задача контроля времени, которое предоставляется спикерам для их высказываний, возлагается в академических дебатах

на следящего за временем. Непосредственными участниками дебатов являются лидер, контрлидер и спикеры. В круг задач лидера и контрлидера входит первоначальное представление кейса своей стороны (набора всех аргументов стороны). Задачи спикеров предполагают дальнейшее развитие аргументов своей стороны, опровержение аргументов оппонентов, сравнение приведенных кейсов сторон или подведение итогов обсуждения в зависимости от очередности выступления спикера в общем развитии дебатов. Наконец, судьи принимают решение о том, чья позиция во время проведения дебатов была более убедительной, и оглашают его, комментируя и разъясняя свою позицию.

Для успешного ведения дебатов участники должны владеть определенным набором речевых умений. Под речевыми умениями, пользуясь определением Э.Г. Азимова и А.Н. Шукина, понимаем способность человека осуществлять то или иное речевое действие в условиях решения коммуникативных задач и на основе выработанных навыков и приобретенных знаний [1, с. 254]. Номенклатура речевых умений ведения дебатов рассматривалась в работах Е.Е. Орешинной [5], Е.Г. Калинкиной [4], О. Фрили и Д. Стайнберга [8], С. Джонсона [10], А. Шнайдера [12], М. Федризи и Р. Элис [9], посвященных непосредственно дебатам, а также косвенно в работах П.Б. Гурвича [2] и Е.В. Смирновой [7], посвященных обучению дискуссионному общению и полилогической речи. В каждой из перечисленных выше работ были отобраны и описаны определенные речевые умения, необходимые для ведения дебатов. Следует заметить, что отобранные разными учеными речевые умения ведения дебатов, а так же их количество, разнятся. В связи с этим нам было сложно определить общие черты выделенных списков умений.

В ходе анализа вышеперечисленных работ мы пришли к следующим выводам. Во-первых, так как в большинстве работ дебаты рассматриваются не в контексте обучения иностранному языку, умения, выделенные авторами, часто являются не детализированными. Например, многие исследователи подчеркивают необходимость развития умений всех четырех видов речевой деятельности в процессе подготовки к ведению дебатов, то есть умение читать, писать и т. д. [4; 9; 8; 12]. Так как предметом нашего исследования является обучение магистрантов, априори считаем умения чтения и письма развитыми на достаточном уровне. В нашем исследовании мы сфокусировали внимание в первую очередь на умениях говорения, а так же косвенно – аудирования. Во-вторых, в некоторых работах особо подчеркивается необходимость формирования умений использовать невербальные средства речи, которые позволяют эффективнее убедить судей и аудиторию в правильности своей точки зрения [5; 4; 9; 12]. Мы разделяем точку зрения этих ученых, и, соответственно, включаем эти умения в содержание обучения ведению дебатов. Отдельно необходимо отметить особый интерес части ученых к умениям правильного построения аргументации / контрагументации [2; 5; 8; 10], которые в работах зарубежных авторов обычно считаются главными для ведения дебатов. Но проанализировав умения аргу-

ментации/контраргументации, предложенные авторами, мы пришли к выводу, что большинство из них представляют собой скорее стратегии речевого поведения участников дебатов, то есть определенным образом организованные, целенаправленные и управляемые линии поведения, выбранные индивидом для выполнения задания, которое стоит перед ним [3, с. 10], и умения пользоваться этими стратегиями. Как следствие, мы не рассматривали их в этой работе.

Попытки классифицировать отобранные умения ведения дебатов были предприняты только в работах русских исследователей. Так, в работе Е.Е. Орешинной было предложено разделить умения на организационные, критические, интерактивные, экспрессивные, рефлексивные, умения защиты и умения нападения [5, с. 67-68]. В работе отсутствует четкое объяснение критерия, на основе которого была разработана эта классификация, поэтому мы не считаем возможным использовать предложенную классификацию умений ведения дебатов в нашей работе. Е.Г. Калинкина предлагает разделить умения ведения дебатов на умения выступления, умения обсуждения и умения анализа и обобщения информации в зависимости от задачи участника на определенном этапе участия в дебатах [4, с. 65-67]. Эта классификация, с нашей точки зрения, является более рациональной, но так как работа Е.Г. Калинкиной изучает дебаты не в контексте обучения иностранным языкам, то в классификацию включены также и умения письма и чтения, обучение которым, как уже было сказано, выходит за рамки нашего исследования. Еще одна классификация была предложена Е.В. Смирновой, в работе которой умения полилогической речи, в том числе умения ведения дебатов, были разделены на группу умений, необходимую участнику полилога, и группу умений, необходимых ведущему полилога [7, с. 147]. Однако, предложенная классификация рассматривает все умения полилогической речи и не выделяет отдельно умения ведения дебатов.

Подводя общие итоги анализа существующих публикаций, посвященных обучению ведению дебатов, мы определили, что проблема выделения конкретных речевых умений ведения дебатов на иностранном языке еще не решена в полной мере. Номенклатуры умений и классификации, выделенные учеными, не полностью отвечают нашей задаче обучения будущих преподавателей английского языка.

Таким образом, была выделена проблема, решение которой и есть **целью этой публикации**, а именно проблема определения номенклатуры речевых умений ведения дебатов и создания их классификации.

Материалы и методы. В связи с отсутствием полного списка речевых умений ведения дебатов и их классификации, в процессе разработки методики обучения ведению дебатов, мы были вынуждены заново отобрать эти умения и разработать их рабочую классификацию. В процессе отбора речевых умений ведения дебатов, мы проанализировали Программу по английскому языку для институтов и университетов Украины [6] и положения Европейских рекомендаций по языковому образованию [3]. Мы также провели критический анализ существующей методической литературы, а именно работ П.Б. Гурвича [2],

Е.В. Смирновой [7], Е.Е. Орешинной [5], Е.Г. Калининной [4], А. Шнайдера [12]. Так как в работах учёных использованы разные названия речевых умений ведения дебатов, большинство их были взяты из украинской Программы по английскому языку [6], и лишь формулировки отдельных, специфических речевых умений ведения дебатов были взяты из других работ [12].

При выборе критерия, по которому можно было бы классифицировать отобранные речевые умения, мы воспользовались идеей Е.Г. Калининной, которая предложила классифицировать умения в зависимости от заданий участников дебатов. Как удачно заметила исследовательница, на разных этапах ведения дебатов, перед участниками стоит разное речевое задание: высказать свое мнение и аргументировать его, выслушать мнение оппонента и опровергнуть его [4, с. 65]. Соответственно, мы предлагаем классифицировать умения ведения дебатов по известному критерию приёма и выдачи информации во время выполнения определенного речевого действия. Пользуясь этим критерием, мы выделили три группы умений ведения дебатов: продуктивные, которыми участники пользуются во время своего выступления, рецептивно-продуктивные, которые требуются при опровержении

идей оппонента и комментировании выступлений участников, и рецептивные, необходимые во время выслушивания идей участников.

Кроме того, мы воспользовались идеей Е.В. Смирновой о целесообразности разделять умения полилогической речи, а том числе ведения дебатов, на группу умений, необходимых участнику и группу умений, необходимых ведущему дебатов [7, с. 147]. Помимо этих ролей, в процессе ведения дебатов, как уже обобщалось, отдельной функциональной ролью является роль судьи. Принимая во внимание различия в задачах, которые стоят перед разными участниками дебатов, мы также решили разделить речевые умения ведения дебатов на умения, необходимые участнику дебатов, умения, необходимые судье, и умения, необходимые ведущему дебатов. Так как умения, необходимые ведущему и судье дебатов почти идентичны, и, более того, в прикладных дебатах роли судьи и ведущего часто совпадают, мы объединили эти умения в одну группу.

Результаты и их обсуждение. Результаты нашего анализа программы и литературы для выделения речевых умений ведения дебатов и их классификации представлены в Таблице 1.

Таблица 1.

Классификация речевых умений ведения дебатов

	Продуктивные умения	Рецептивно-продуктивные умения	Рецептивные умения
Умения, необходимые участнику дебатов	<ul style="list-style-type: none"> - выделять главные аспекты проблемы и пути ее решения; - четко определять проблему или предмет обсуждения, делая предположения о причинах, последствиях, а также сравнивая недостатки и преимущества разных подходов; - пользоваться опорами; - презентовать сложные линии аргументации; - обобщать аргументы из разных источников; - четко выделять связи между идеями и аргументами в собственном высказывании; - соединять подтемы, развивать определенные положения и подытоживать соответствующими выводами; - подводить итог обсуждению; - использовать вербальные и невербальные средства для убеждения оппонентов, судей и аудитории; 	<ul style="list-style-type: none"> - убедительно отстаивать свою позицию, отвечая на вопросы и комментарии, реагируя на сложные линии контраргументации свободно, спонтанно и соответствующе; - отталкиваться в своих высказываниях от противоречивых мест в выступлении оппонента, указывать на противоречия в выступлении оппонента; - задавать вопросы оппонентам для того, чтобы понять или уточнить их позицию; - предугадывать невысказанные аргументы оппонента; 	<ul style="list-style-type: none"> - понимать общую, конкретную и скрытую информацию во время дебатов и реагировать на нее; - определять в речи спикеров противоречия, неадекватную информацию, неясность; - распознавать аргументацию спикера; - отслеживать развитие аргумента спикера; - вести схему-протокол развития аргумента (flowsheet) устного выступления оппонента различной сложности и объема и сравнивать информацию, приведенную в выступлениях;
Умения, необходимые судьям и ведущему	<ul style="list-style-type: none"> - открывать дебаты; - подводить итог дебатов. 	<ul style="list-style-type: none"> - комментировать выступления участников; 	<ul style="list-style-type: none"> - все вышеперечисленные; - оценивать выступления участников дебатов по предложенным критериям.

Как видно из вышеприведенной таблицы, каждое из речевых умений ведения дебатов можно отнести к двум группам. В процессе ведения дебатов участники пользуются и продуктивными, и рецептивно-продуктивными, и рецептивными умениями, а преобладающими умениями для судей и ведущего дебатов являются рецептивные умения. Очень важной группой речевых умений для ведения дебатов является группа рецептивно-продуктивных умений, так как одно из базовых отличий дебатов от других форм общения является то, что в процессе обсуждения участники должны не просто отстаивать свою точку зрения, но и разъяснять, почему их точка зрения правильной точки зрения оппонента. Для этого, им приходится активно опровергать аргументы оппонентов, ссылаясь на их слова. И если в процессе ведения дискуссии, еще одной дискуссионной формы общения,

определенные аргументы оппонентов могут остаться неопровергнутыми, то при ведении дебатов неопровергнутые аргументы могут привести к поражению в дебатах. Именно для этого, вслед за А. Шнайдером [12, с. 113], нами было выделено отдельное рецептивное умение ведения блока-схемы развития аргумента, которое предполагает краткое конспектирование выступлений оппонентов, а именно их аргументов. Большинство же речевых умений ведения дебатов представляют собой дискуссионные умения, которые используются в любых дискуссионных формах общения.

Выводы. Таким образом, мы выделили речевые умения ведения дебатов и классифицировали их по двум критериям. Предложенная нами классификация по критерию приёма и выдачи информации позволяет максимально точно подобрать тип упражнений для

формирования каждого из вышеперечисленных умений, и, соответственно, создает предпосылки для более эффективной разработки методики обучения ведению дебатов. Вторая предложенная классификация по критерию функциональных ролей участников дебатов позволяет максимально точно создавать коммуникативные ситуации для развития различных речевых умений в процессе обучения. Целью нашего исследования является обучение будущих преподавателей английского языка, но предложенная классификация может также быть использована и в процессе

создания методик обучения ведению дебатов студентов других специальностей.

Результаты нашего исследования позволяют максимально точно отобразить один их компонентов содержания обучения ведению дебатов для эффективной разработки методики обучения ведению дебатов. Перспективой дальнейшего исследования считаем изучение других компонентов содержания обучения будущих преподавателей английского языка ведению дебатов и разработку соответствующей системы упражнений.

ЛИТЕРАТУРА (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Азимов Э.Г., Шукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
Azimov E.G., Shchukin A.N. Novyy slovar' metodicheskikh terminov i ponyatiy (teoriya i praktika obucheniya yazykam). [The New Dictionary of Methodological Terms and Concepts (Theory and Practice of Language Teaching)] – M.: Publishing House IKAR, 2009. – 448 p.
2. Гурвич П.Б. Основы обучения устной речи на языковых факультетах / П.Б. Гурвич. – Часть II (Курс лекций). – Владимир, 1974. – 176 с.
Gurvich P.B. Osnovy obucheniya ustnoy rechi na yazykovykh fakul'tetakh [The Basics of Teaching Speaking at Language Departments] – Part II (The Course of Lectures). – Vladimir, 1974. – 176 p.
3. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Науковий редактор українського видання доктор пед. наук, проф. С.Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
Zahalnoyevropeys'ki pekomentatsiyi z movnoyi osvity: vuvchennya, vykladannya, otsinyuvannya. [Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment] / Scientific editor of Ukrainian edition S. Yu. Nikolaeva. – K.: Lenvit, 2003. – 273 p.
4. Калинин Е.Г. Дебаты как средство формирования коммуникативной компетентности педагогов в условиях повышения квалификации. Дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Елена Георгиевна Калинин – Москва, 2007. – 197 с.
Kalinkina Ye.G. Debaty kak sredstvo formirovaniya kommunikativnoy kompetentnosti pedagogov v usloviyakh povysheniya kvalifikatsii [Debate as a Means of Forming Teacher Trainees' Communicative Competence]: Dis. kandidata. ped.nauk: 13.00.08 / Ye. G. Kalinkina. – Moscow, 2007. – 197 p.
5. Орешина Е.Е. Методика обучения обсуждению проблемы в форме дебатов: Дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Екатерина Евгеньевна Орешина – Тамбов, 2008. – 187 с.
Oreshina Ye.Ye. Metodika obucheniya obsuzhdeniyu problemy v forme debatov [The Methodology of Teaching Discussing Prob-

lems in the Form of Debate]: Dis. kandidata. ped.nauk: 13.00.02 / Ye.Ye. Oreshina. – Tambov, 2008. – 187 p.

6. Програма з англійської мови для університетів / інститутів (п'ятирічний курс навчання): Проект / С.Ю. Ніколаєва, М.І. Соловей, Ю.В. Головач та ін.; Київ. держ. лінгв. ун-т та ін. – Вінниця: Нова Книга, 2001. – 246 с.
Programa z angliskoyi movy dlya universytetiv / instytutiv (p'yatyrichnyy kurs navchannya): Proekt [Curriculum for English Language Development in Universities and Institutes. Draft 2.] / S.YU. Nikolayeva, M.I. Solovey, YU.V. Holovach ta in. Kyiv State Linguistic Universities and other. – Vinnytsa: Nova Knyha, 2001. – 246 p.

7. Смирнова Е. В. Развитие культуры иноязычного полилогического общения в послевузовском образовании преподавателей иностранного языка: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Елена Валерьевна Смирнова – М., 1999. – 205 с.
Smirnova Ye. V. Razvitiye kul'tury inoyazychnogo polilogicheskogo obshcheniya v poslevuzovskom obrazovanii prepodavateley inostrannogo yazyka: diss. ... kand. ped. nauk: 13.00.02 / Elena Valer'yevna Smirnova – M., 1999. – 205 p.

8. Freeley A., Steinberg D. Argumentation and Debate: Critical Thinking for Reasoned Decision Making, 12th edition / Austin Freeley, David Steinberg. – Boston: Wadsworth Cengage Learning, 2009. – 532 p.

9. Fedrizzi M., Ellis R. Debate / Marrian Fedrizzi, Randy Ellis. – Mason: South Western Cengage Learning, 2011. – 354 p.

10. Johnson, Steven L. Winning debates : a guide to debating in the style of the world universities debating championships / Steven L. Johnson. - New York: International Debate Education Association, 2009. – 260 p.

11. Lubetsky M. Discover Debate / Michael Lubetsky, Charles LeBeau, David Harrington. – Santa Barbara : Language Solutions, 2000. – 133 p.

12. Sneider A. The Code of Debater: Introduction to Policy Debating / Alfred Sneider. – New York: International Debate Education Association, 2008. – 206 p.

Didukh A.A. New Approach to Debate Speech Skills Classification in Teaching English Teacher Trainees'

Abstract. In the article the problem of debate speech skills classification has been researched in order to be used in developing the methodology of teaching debate to future lecturers. The existing scientific works have been analyzed so as to define the debate speech skills. On the basis of Ukrainian Curriculum for English Language Development in Institutes and Universities the list of debate speech skills has been developed and two classifications of these skills have been suggested. The first classification according to the criterion of information reception and delivery (input and output) suggests dividing all the debate speech skills into three categories: productive, used while presenting your own arguments, receptive-productive, used while answering opponents' questions and refuting opponents' arguments and receptive skills, used while listening to opponents' arguments. In the second classification according to the functional role of a debater, all the debate speech skills are divided into two big groups: the ones used by the debate speakers and the ones used by the debate judges and the debate head.

Keywords: *debate, classification, speech skills, future English lecturers.*

Димитрова Д.В.
Проектите в обучението по информационни технологии

*Димитрова Даниела Ваклушева, редовен докторант в катедра «Компютърни технологии»
Факултетът по математика, информатика и информационни технологии,
Пловдивски Университет "Паисий Хилендарски", гр. Пловдив, България*

Резюме: Настоящата разработка има за цел да обобщи използването на творчески задачи по информационни технологии като разграничава нивата на активност на учениците при преминаването от репродуктивното към творческото равнище на познавателната активност и прилагайки модела за личностно изграждане на ученика според хуманистичната психология.

Ключови думи: познавателна активност, проекти, обучението по информационни технологии,

„Самата мисъл се ражда не от друга мисъл, а от мотивиращата сфера на нашето съзнание, което обхваща нашето влечение и потребности, нашите интереси и подбуди, нашите афекти и емоции. Зад мисълта стои афективната и волевата тенденция.“

Л. С. Виготски Въведение

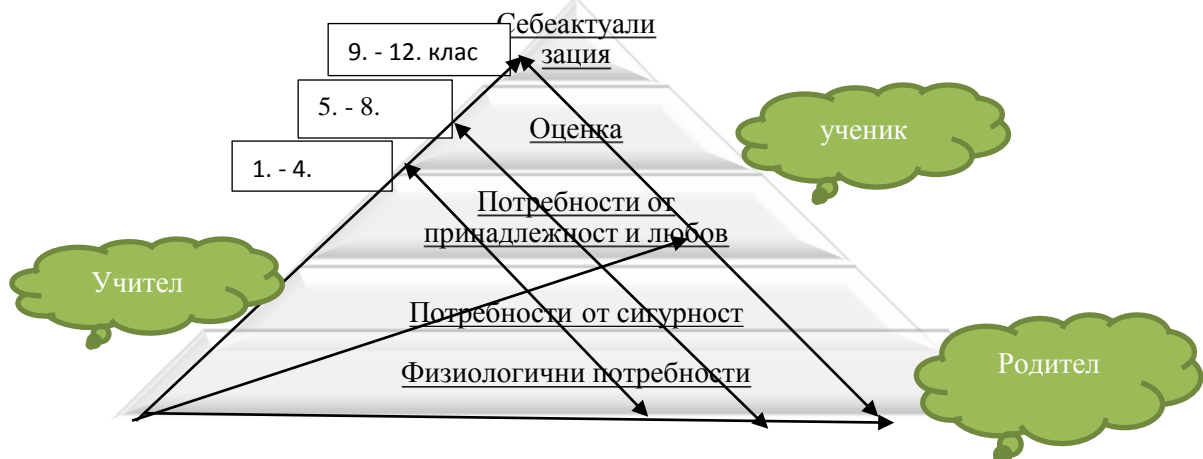
В исторически план, голям брой от хората по света не са имали възможност да посещават образователни институции. В днешно време задължение на децата е да посещават училище, което налага учителя е да се съобрази с техните потребности и желанието им за придобиване на компетентности в посока личностно изграждане. Отговорността на техните родители е да ги издържат и да следят за образованието им, независимо в каква форма се провежда обучението. Според

хуманистичната психология, това може да се опише като задължение да удовлетворяване на част от базовите им потребности от физиологичен тип, необходимостта от сигурност и необходимостта от принадлежност и любов в семейството, които нарастват с повишаването на възрастта на детето. [Фигура 1 Базови потребности на човека според Е. Маслоу].

Кратък обзор на публикации по темата

Според хуманистичната психология, всяка личност има определени „базови потребности“ разгледани в теорията на Маслоу [5, с. 113]

При характеризиране на базовите потребности на човека, Маслоу ги описва в следния ред: „физиологични, за сигурност, принадлежност, оценка и себеактуализация“ [5, с. 141].



Фигура 1. Базови потребности на човека според Е. Маслоу

Всяка от тях е описана и наредена в йерархична зависимост спрямо останалите потребности от изследователя. Изследванията му дават обяснение за необходимостта на личността, а ние ще ги разгледаме в частност за личността на ученика в различните възрастови групи изобразени на Фигура 1.

Творческият процес се развива с упражнения на дейности предпочитани от извършителя им, които от своя страна са породени от интересите му.

Според Маслоу: „Музикантите трябва да правят музика, художниците да рисуват, поетите да пишат за да бъдат в последна сметка в мир със себе си. Хората трябва да са онова, което могат да са. Те трябва да са верни на собствената си природа. Тази потребност можем да наречем себеактуализация.“ [5, с. 129]

Според знаменития английски учен Леббок [4, с. 190], „За зло ний броим лошо разбраното или докарано до излишности добро. Ако колелото или само един негов зъбец не лежи на своето място – то цялата ма-

шина може да се развали. Така също ний трябва да се съобразяваме със законите на вселената, инак сигурно ще пострадаме.“

Подкрепяйки се с цитати от различни негови предшественици автора ни предава много наследства под формата на афоризми: „Да водиш умно разговора, това е голямо изкуство. Не тези които много говорят, добре знаят да говорят.“ [4, с. 198], както и че ученето на децата преминава през основни етапи: “В младостта си човек не трябва да иска особено внимание; той трябва да седи слуша и да се оглежда. Играта се повижда от страна. Да седиш и незабелязано да наблюдаваш другите е все едно да имаш шапка невидимка.- продължава с размисли и достига до извода - В нищо друго хората се толкоз не различават, както в изкуството да говорят. [...] Това изкуство като всяко друго може да бъде култивирано, но за да се научим добре да говорим, трябва са се упражняваме инак не можем се научи. За да говориш добре, - споделя авто-

ра цитирайки сър Вилиям Темпл – са необходими четири условия: правда, здрава мисъл, добро разположение на духа и остроумие.“

Разглеждайки принципа на активност [7, с. 167] Петър Петров, цитира Б. П. Есипов (1961): „активността при ученето означава съзнателно, волево, целенасочено изпълнение на умствена или физическа работа, необходима за овладяване на знания, умения и навики, за използването им в по-нататъшната учебна работа и в практическата дейност“. Автора споменава, че „обикновено се разграничават две равнища на познавателна активност“ [7, с. 169]: репродуктивно и творческо. На това място споменава и мнението на трима учени, които предлагат да се обособи трето междинно равнище за целите на училищната практика.

И. Е. Унт, според Петров обособява: 1) активност на равнище запомняне; 2) активност на равнище мисловна дейност; 3) активност на равнище творческо мислене и търсене на нови знания;

Г. И. Щукина, според Петров разграничава: 1) репродуктивно-подражателна; 2) търсещо-изпълнителска; 3) творческа.

Т. И. Шамова според Петров обособява: 1) възпроизвеждаща активност; 2) интерпретираща активност; 3) творческо равнище на активност.

Достигайки заучени и упражнени ситуации, с които обучаемите се справят можем да се съгласим с авторите Ангелова и Маврова, че: „отговорността за решението на проблема принадлежи на обучаемия, нараства съпричастността и мотивацията му за учене, повишава се активността, самодейността на изпълнителите, т. е. създават се условия за контекстно обучение чрез решаване на проблеми. Контекстът се явява смислообразуваща психологическа категория наред с такива признати категории като „дейност“, „образ“, „мотив“ и др.“ [1, с. 135]

Във всяка възрастова група разгледани подробно в педагогическата психология на Василева са необходими различни типове задачи съобразени с възрастовите особености на обучаемите. Авторката разграничава дейностите в основните възрастови групи на учениците и техните характеристики:

Учебна дейност на първокласника: адаптация към училищните изисквания, към учителя, към групата. Нагледно образното мислене, емоционалната мотивировка. Умения за четене, писане, смятане; интерес към художествено творческата дейност.

В ранна училищна възраст (I – IV кл.) учене-игра. Диагностика на способностите – музикални, пластични, художествени. Ролята на безкритичното подражание. Поява на волево внимание, съсредоточеност, последователност, принципност, съгласуване на умствените действия във времето и групата. Появата на другарство съчувствие, взаимопомощ, но и първи прояви на неискреност, завист, и използване на физическо насилие и др.

Средна училищна възраст (V- VIII кл.) се отличава с повишена двигателна и говорна активност, буен физически растеж и др. Ученето получава нова мотивация, свързана с интерес към актуални обществени явления, с разгръщащите се индивидуални способности, склонности, познавателни интереси, златна

възраст за паметта. Активното участие в спортни състезания, олимпиади и конкурси.

Горна училищна възраст (IX – XII кл.) Преход към абстрактно-логическото мислене, логическа памет, бързо развитие на въображението, богатство на емоциите, самовглъбяване самоанализ и др. [...] Водеща става учебно-трудова дейност. [2, с. 30]

Изискванията за изготвяне на задачи по информационни технологии са разгледани в доклад [3] на проф Гъргов в който споделя опита си:

При формулиране на задача по информационни технологии трябва да се спазват следните изисквания:

- задачата трябва да е описана като последователност от задания, които ученикът трябва да изпълни.
- всяко задание трябва да бъде коректно дефинирано – без двусмислици. Двусмислените задания в много случаи водят до объркване и до ненужни въпроси на учениците. Започват различни коментари. Това води до нарушаване на дисциплината и загуба на контрол, което особено при неопитен в областта преподавател може да доведе до проваляне на часа;
- заданията трябва да са съобразени с времето, необходимо за тяхното изпълнение, като се вземат под внимание и възможностите на учениците.

Цел

Да се представи методическо указание за съставяне на проекти по информационни технологии съобразено с личностното изграждане във всички степени на училищното образование. Да посочи насоки за работа на учителя по информационни технологии при задаване на задачи, наричани проекти на учениците, които от своя страна могат да бъдат подкрепени и от родителите им.

Материали и методи

Наблюденията на автора са върху придобит опит като учител на ученици по информационни технологии, информатика и математика в последните две от изброените възрастови групи през трудовата кариера в: 5. -12. клас и родител на деца преминавайки през всичките изброени възрастови групи.

Обобщенията са изготвени и съгласувани на основа на използваните литературни източници и изследванията на авторите им.

Резултати и тяхното обсъждане

Грижите, които трябва да се положат на ниво физиологични потребности са заложили в редица документи и наредби за здравето на учениците. Следващата потребност, според Маслоу, не се появява неочаквано при задоволяване на предходната, а по-скоро чрез „постепенно изплуване от нищото“. Задоволяването на потребността от сигурност дава обяснение, защо са съображенията за сигурност около училищата. Третото ниво потребност от принадлежност и любов, най-лесно се проверява при първокласниците. На пример, когато попиташ един малък ученик в кой клас е, той отговаря не само с очакваното от възрастните „Първи“, а обикновено уточнява „Първи Б“ – съобразно удовлетворената му потребност за принадлежност. Следва потребността за оценка от родителите, от класа и учителя. Потребността от себеактуализацията в училищния клас се появява само след като са задоволени в по-висока степен базовите потребности на личността, при учениците - усвоените знания и умения, а творчеството им е част от себеак-

туализацията според хуманистичната психология. Аналог на потребностите на Маслоу откриваме и при възникналата народна поговорката „Гладна мечка хоро не играе“, в която гладът е физиологична потребност, а хорото е творчество.

В настоящите форми на обучение в България, най-често битува модела учителя да говори, а ученика да е слушател или изпълнител. Разговорите между учениците се провеждат в междучасието, когато те не се коригират от учител. При възпитанието на подрастващите в началните класове основна роля се отдава на подражаване на личността на учителя и тази на съучениците. Самите те, обикновено се интересуват от оценката на екипа за свършената от тях работа, а оценката различна от максималната е обикновено се възприема като форма на наказание, при което малките ученици изпитват чувство за неудовлетворена потребност за оценка. При „разговорите“ между учител и ученик на ниво преговор на материала от предходния час, най-често участие взимат двама до трима ученика от класа, в следствие на което на останалите ученици от групата не се предоставя възможността да упражнят новата терминология.

Поставяйки на своите ученици проект, учителя създава условия в часа му да се провеждат творчески разговори, които да се отнасят за поставения проблем. Проектът по информационни технологии трябва да е съобразен и с техническата обезпеченост на компютърния кабинет или същата в дома на ученика при задаването на самостоятелна работа. За изготвянето на проекти по време на час е необходимо да се отдели по голям брой часове от учебното време. При търсенето на информация по поставения проект и разговоряне по темата с членовете на екипа работещ по него, учениците срещат само думи на своите съученици, които са и от техния речников запас. За факт се приема, че въвеждането и използването на новата терминология се извършва от учителя, но „обличането“ в думи на творческия проблем, който е на ниво репродукция е препоръчително да се извърши от ученика.

Задачи, подходящи за такъв тип проверка на способностите, са от творчески тип, които в крайна сметка трябва да бъдат предложени за оценка от учител и екип. Стилът на предложените текстове или обекти, подготвени в следствие на творчеството, трябва да бъде предназначен за масова аудитория за да изпълни основната задача - упражнението, в случая за твърждаване на научената от учителя.

Проектите е необходимо да се възлагат на учениците, с подходящите изразни и технически средства и информационни технологии съобразени със съществуващите в съответната възрастова група потребности. При най-малката група 1. - 4. клас може да се подходи в съответствие с репродуктивното ниво на творческите задачи. Проектите е добре да са свързани с моториката на ръцете и гласните струни. Съвременните компютърни технологии и софтуерни продукти, позволяват много дейности относно използването на подходящи ресурси от различни мелодии, графични обекти с образователна цел и споделянето посредством запис и заснемане. Разумно е споделяне на най-добрата творческа задача (проект) чрез училищен

сайт, училищен вестник, споделяне в група и др. В ранната училищна възраст проектите могат да се изпълняват по индивидуален или групов подход и да насочени към изобразителното изкуство или подхождаща украса на дневните помещения. Наблюденията и практиката сочат съобразяване с традициите или сезоните, с грижата за растенията като задължително, устно или писмено се разясни от ученика описанието на опитните постановки свързани с тях. Последното е обективно и предназначено за най-малките възрастови групи, но е и от съществено значение в полза на по-големите ученици да защитят своето решение на индивидуалната или групова творческа задача (проект), като се подчертае коя част от нея е заимствана от Интернет източници, коя от частите е въз основа на чутите в час думи научени от учителя, или е използван друг източник или учебен ресурс.

При следващата възрастова група - прогимназиалната степен - вече са нараснали потребностите [Фиг. 1] като от съществено значение за учениците е и оценката на учителя, която в повечето случаи е необходима при преминаване към обучение в желаната специалност след основното образование. Активирана е „самодейността на изпълнителите“ успоредно на способностите им, с което нарастват и възможностите за творчески задачи, които е добре да бъдат съобразени с характеристиките споменати от М. Василева за групата: „разгръщащите се индивидуални способности, склонности, познавателни интереси, златна възраст за паметта. Активното участие в спортни състезания, олимпиади и конкурси“. Всички изброени дейности предоставят на учениците възможност за научат външна оценка за собствената им работа в клас, както и такава присъдена на други екипи. Това е времето, в което започва прехода от възпитанието, към самовъзпитанието на личността. Последното дава предпоставка в тази възраст да се активира преминаването от репродуктивното равнище на дейността към търсещо-изпълнителска дейност. Използвайки знанията и уменията придобити по информационни технологии до момента, на учениците е необходимо да се предостави възможност да разработват проекти съдържащи междупредметни връзки според интересите им.

В гимназиална възраст - при наличие на „преход към абстрактно-логическото мислене, логическа памет, бързо развитие на въображението, богатство на емоциите, самовглъбяване самоанализ и др.“, очакванията за реализирането на проекти по конкретните учебни дисциплини с помощта на средствата на информационните технологии е въпрос на междупредметна връзка, и предполага изградени способности за творчески процес. Използването на уменията за работа с компютърна техника се очаква да се развият на пълнотности. Те лесно може да се реализират при наличните знания и умения. В тази възраст може да се говори за разработка на проекти с/по информатика и информационни технологии, когато водеща както вече споменахме „става учебно-трудова дейност“, която продължава да се актуализира през целия живот на човека.

Корекцията от страна на учителя, в ролята на ръководител на творческия процес задължително трябва

да бъде гравивна за всички обучаеми от класа. Необходимостта се налага и от факта, че в „Педагогическата психология“ [2, с. 53] ученическият клас се разглежда като „малка група“. С оглед на придобиване на ключови компетенции в житейския си път, класа трябва да придобие качествата на активен екип, способен да решава проблемите си без намеса от страна на учителя което от своя страна може да се разглежда като съзнателна творческа дейност.

Всички тези условия са проблеми и на съвременната психология правдата /или истината/, в повечето случаи е въпрос на гледната точка на личността и най-често се основава на личните наблюдения, които се пречупват през съзнанието ѝ като се обуславят през интересите или възприятията. На второ място здравата мисъл е в още по-голяма степен зависима „от доброто разположение“ на личността и степента на удовлетворяване на „базовите потребности“. „Остроумието“, отново е мисловен процес характеризираш се с придобития до момента житейски опит. В следствие на всички изброени фактори мога да съдя, че основното умение, което трябва да предадем на учениците е да се научат да разговарят и да обменят мислите си без да се преминават границите „до докарано до излишности добро“ не трябва да се достига, което както споменахме по-горе Леббок и хората създали афоризма, през изминалите векове смятат за „зло“. Упражнявайки се помежду си и чрез съвременните средства за комуникация – телефони, компютърна техника, разговори в междучасия обучаемите могат да се научат да мислят и говорят по начин, който ще им помогне да общуват по между си, но не и на бъдещото им работното място или в обществото, след като приключи обучението им в училище.

Най-удачно при представянето на приключената задача от ученик или екип, отстраняването на грешките и забележките от страна на учителя да са от типа „По-добре и по-ясно би звучало за околните, ако използвате фразата...“. Подобна намеса от учителя пред екипа или класа се приема като урок, целта на който е за да се избегнат присмехът от съучениците и агресивните подигравки, характерни както и за най-малките ученици, но съществуващи и при големите. Това дава основание да не се допуска повторна употреба на грешките, като едновременно с това се упражнява вярната терминология, и предотвратява първите прояви на неискреност.

Задачите по ИТ е добре да се описват, като последователни стъпки за да се създаде навик, предоставящ възможност за описване на отделните етапи при бъдещи по-сериозни творчески – задачи от проблемно ситуационен тип, наричани за краткост – проекти. Препоръчвам и спазването на изброените и от проф. Гъров изисквания насочени към учителя при формулиране на задачите.

ЛИТЕРАТУРА (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Ангелова Е., Маврова Р. За професионалната подготовка на бъдещите учители по математика и информатика // Смолян: Издателство ПУ "Паисий Хилендарски", 2012. Том II. с.135 doi: <http://fmi-plovdiv.org/GetResource?id=1338>
Angelova E., Mavrova R. Za profesionalnata podgotovka na badeshnite uchiteli po matematika i informatika [On training pre-service teachers of Mathematics and Informatics] // Smoli-

В обобщение на казаното до тук за всяка личност момента на преминаване от едно на друго ниво на потребност е индивидуално. Независимо от това в процеса на преминаване от външната стартираща от опознаване на околния свят и любопитството познавателна активност на учениците към вътрешната мисловна активност, обучаемите преминават неизбежно през изброените ѝ нива: 1) репродуктивно-подражателна; 2) търсещо-изпълнителска; 3) възпроизвеждаща активност; 4) интерпретираща активност; 5) активност на равнище мисловна дейност 6) творческо равнище на активност.

Изводи

Познавателната активност на учениците е пряко свързана и със съвременните средства за комуникация, и е от съществено значение целенасоченото обучение за работа с тях, което се постига само с упражнения и подходящи творчески проекти.

С навлизането на проектите по информационни технологии във всички степени на образование, се създават условия за съществуване на информационно общество, което води до промяна в системата на ценности и ориентации на подрастващите стимулирайки и работата в екип.

В съответствие с приетата стратегия [6] се променя идеологията на образователната система, която трябва да се ръководи от върховната ценност - човека, осъзнавайки неговия творчески потенциал и взаимодействието му със света, природата и обществото. За постигане на целта ѝ „Стимулиране на участието във всички форми за учене: формалното образование и обучение, неформалното обучение и самостоятелното учене“; е необходимо да се прилага субективния подход към обучението, при който на всеки обучаем да е предоставено право активно да избира и проектира своята училищна и извънкласна дейност, съобразно свободното ползване и на информационни технологии. В същото време, съществува необходимост, коренно да се промени ролята на учителя, който трябва да изгради интелектуалното и личностно развитие на всяко дете, да проследи или развие неговите потребности до достигане на нивото желани от него компетенции, посредством мотивиращата сфера на неговото съзнание. С това се характеризира и неразривната връзка в триъгълника на Фигура 1

учител – ученик - родител.

Контекстното обучение с проекти по информационни технологии се явява обучение за нов начин на общуване и между личности. По-високото равнище на мисловната активност е в следствие на обучителните дейности, при които участват повече от сетивата на човека в сравнение с досегашните обучения.

an: Izdatelstvo PU "Paisii Hilendarski", 2012. Vol.2. .P.135 doi: <http://fmi-plovdiv.org/GetResource?id=1338>

2. Василева М. Педагогическа психология. // София: Университетско издателство "Св. Климент Охридски". 1993
Vasileva M. Pedagogicheska psihologiya [Educational psychology] // Sofia: Universitetsko izdatelstvo "Sv. Kliment Ohridski". 1993

3. Гъров К. Задачите в обучението по информатика и информационни технологии. // Пловдив: АРИО.2010. <http://scigems.math.bas.bg:8080/jspui/bitstream/10525/1384/1/adis-may-2010-095p-101p.pdf>
- Garov K. *Zadachite v obuchenieto po informatika i informatsionni tehnologii [Problems in teaching Informatics and Information Technology]* // Plovdiv: ARIO.2010. doi: <http://scigems.math.bas.bg:8080/jspui/bitstream/10525/1384/1/adis-may-2010-095p-101p.pdf>
4. Леббок Д. Как да се ползваме от живота // София: Книгovesko заведение "Тончо Драгиев и С-ие". Български алманах.1896.
- Lebbok D. *Kak da se polzvamе ot zhivota [How to enjoy life]* // Sofia: Knigovesko zavedenie "Toncho Dragiev i C-ie". Bългарski almanah.1896.
5. Маслоу Е. Мотивация и личност // София: Издателска къща "Кибеа".2010.
- Maslou E. *Motivatsiya i lichnost [Motivation and personality]* // Sofia: Izdatelska kashta "Kibeа".2010.
6. МОН. Национална стратегия за учене през целия живот за периода 2014-2020 г. // doi: http://mon.bg/opencms/export/sites/mon/left_menu/strategies/documents/strategy_LLL_2014-2020.pdf
- MON. *Natsionalna strategiya za uchene prez tseliya zhivot za perioda 2014-2020 g. [National Lifelong learning strategy 2014-2020 g.]* // doi: http://mon.bg/opencms/export/sites/mon/left_menu/strategies/documents/strategy_LLL_2014-2020.pdf
7. Петров П. Дидактика // София: Университетско издателство "Св. Климент Охридски".1992.
- Petrov P. *Didaktika [Didactics]* // Sofia: Universitetsko izdatelstvo "Sv. Kliment Ohridski".1992.

Dimitrova D.V. Projects in teaching Information Technology

Abstract. This paper aims to summarize the use of creative tasks such in Information Technology. It distinguishes between students' activity levels in the transition from a reproductive to a creative level of cognitive activity while applying the model of students' personal development in humanistic psychology.

Keywords: *cognitive activity, projects, training in Information Technology.*

Димитрова Д.В. Проекты в обучении информационным технологиям

Аннотация. Цель настоящей работы – обобщить использование творческих задач по информационным технологиям, причем разграничивая уровни активности учащихся при переходе от репродуктивного к творческому уровню познавательной активности и применяя модель личностного формирования и развития ученика в соответствии с гуманистической психологией.

Ключевые слова: *познавательная активность, проекты, обучение информационным технологиям.*

Зінонос Н.А.

Історія та перспективи розвитку природничо-математичної освіти в країнах африканського континенту

Зінонос Наталя Олексіївна, асистент кафедри вищої математики ДВНЗ "Криворізький національний університет", м. Кривий Ріг, Україна

Анотація. Робота присвячена проблемі підготовки іноземних студентів на довузівському етапі навчання у вітчизняних вищих навчальних закладах. Встановлено, що на цьому етапі навчання вирішуються важливі, взаємопов'язані завдання: по-перше, задача адаптації іноземних студентів до освітнього простору вітчизняного навчального закладу та, по-друге, оволодіння студентами на нерідній мові обсягом знань з дисциплін (наприклад, природничо-математичного циклу), необхідним для успішного навчання на наступних етапах. Обґрунтовується, що в умовах дефіциту часу навчання на підготовчому відділенні буде більш ефективним, якщо викладачі будуть мати уявлення про рівень підготовки з дисциплін природничо-математичного циклу, який іноземні студенти отримують у своїй країні. Тому основну увагу в статті приділено історії становлення та розвитку освіти в цілому і природничо-математичної освіти зокрема, в країнах африканського континенту, з яких в Україну на навчання приїжджає значна частина студентів, від колоніального часу до теперішнього часу. Детально проаналізовано результати Міжнародного Освітнього Форуму в Дакарі (2000 рік), який сформулював основні положення Освіти для Всіх, які включають обов'язкову і безкоштовну для всіх верств населення, якісну початкову освіту, забезпечення освітніх потреб всіх молодих людей на основі рівного доступу до відповідних освітніх програм, підвищення на 50 % рівня грамотності дорослого населення до 2015 року і ліквідацію гендерних відмінностей у всіх сферах освіти. Аналіз історії розвитку освітніх систем в країнах Африки дозволив відзначити, що до недавнього часу основна увага приділялася системам початкової та середньої освіти. У системі вищої освіти існують певні труднощі, пов'язані, насамперед, з відсутністю кваліфікованих науково-педагогічних кадрів, труднощами в придбанні нових підручників, наукових журналів, обладнання. Все це призводить до того, що значна частина студентів країн Африки здобуває вищу освіту за межами своєї країни. Що, в свою чергу, робить актуальною проблему уніфікації навчальних програм з природничо-математичних дисциплін всіх країн африканського континенту.

Ключеві слова: *підготовка іноземних студентів, Освіта для Всіх, природничо-математична освіта, освітні систем країн Африки.*

Постановка проблеми. Важливим завданням державної політики України в області підготовки в українських навчальних закладах спеціалістів для зарубіжних країн є забезпечення високої якості та рівня знань випускників українських вишів, розвитку та удосконалення довузівської підготовки іноземних студентів. Дана концепція державної політики в галузі освіти відповідає Болонській декларації, яка визначає важливою задачею міжнародної діяльності вузів Європи - навчання іноземних студентів. Іноземні студенти, що приїждять в Україну для отримання вищої освіти, проходять навчання двома етапами: етап довузівської підготовки, та основний етап навчання в університеті за професійними програмами відповідних напрямів підготовки та спеціальностей вітчизняних вищих навчальних закладів. Освіта іноземних громадян – це процес формування досвіду вирішення значущих для особистості проблем на основі використання соціального і осмислення власного досвіду. Головною метою при цьому є досягнення рівня освіти, що відповідає особистісному потенціалу студента і забезпечує можливість продовження освіти і подальшого розвитку особистості. Таким чином довузівський етап підготовки можна розглядати як початковий етап в системі підготовки іноземних студентів.

Україна має багатий досвід по підготовці фахівців для зарубіжних країн. За даними статистики, в період з 1946 року по теперішній час в Україні отримали освіту майже 20000 спеціалістів із 160 країн світу. Основний контингент іноземних студентів – це студенти країн Близького Сходу, Південно-Східної Азії та Африки. Одним із головних мотивів отримання освіти в Україні були і є якісна академічна школа та високий рівень отриманих знань.

Якісна підготовка іноземного студента, який навчається в українському вузі залежить, в свою чергу, від підготовчого етапу його навчання, на якому вирішуються вкрай важливі питання. Це, перш за все, проблема адаптації студента-іноземця до освітнього середовища вітчизняного навчального закладу та опанування ним на нерідній мові знаннями з основних навчальних

дисциплін (зокрема, природничо-математичного циклу), необхідними для успішного навчання на наступному етапі. Враховуючи стислий термін довузівської підготовки іноземних студентів, цей процес проходитиме більш ефективно, якщо викладачі підготовчого відділення матимуть уявлення про рівень підготовки, який студенти отримують на батьківщині з певної дисципліни наприклад, з математики. Тому, вважаємо за доцільне, висвітлення історії математичної освіти в країнах Африки, аналіз її сучасного стану та перспектив розвитку, акцентуючи увагу на спільних рисах та відмінностях в системах шкільної математичної підготовки нашої країни та країн африканського континенту.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблема підготовки студентів-іноземців, інтенсивно розроблялась протягом останніх років. Різні аспекти цієї проблеми висвітлені сучасними науковцями в своїх дослідженнях: методичні особливості адаптації іноземних студентів до навчально-інформаційного середовища вищих навчальних закладів засобами інформаційних технологій (Г.Я. Алієва); система пропедевтичної підготовки іноземних громадян з природничо-математичних дисциплін у технічному університеті (Н.Б.Булгакова); формування готовності іноземних студентів інженерних спеціальностей до успішного навчання у російських вузах (Л.О. Куришева); основні засади педагогічного проектування змісту передпрофесійної біологічної компетентності іноземних студентів російських вузів (І.П. Родіонова); формування математичної компетентності іноземних студентів технічних спеціальностей у російських вузах (О.Т. Хачатурова) та інші. Проте питання історії розвитку математичної освіти в країнах Африки, її сучасного стану та перспектив підготовки іноземних студентів не отримало належної уваги.

Метою даної роботи є дослідження історичного, нормативного аспекту, сучасного стану та перспектив розвитку шкільної природничо-математичної освіти в країнах африканського континенту.

За останню чверть століття освітні системи в більшості країн Африки швидко розвивалися, проте залишилися країни (наприклад, Сенегал), де майже половина дітей не отримують взагалі ніякої освіти. Системи освіти, введені колонізаторами, були звичайно європейськими і не дуже придатними для самих колоній. 14 грудня 1960 Генеральна асамблея ООН прийняла Декларацію про надання незалежності колоніальним країнам і народам. У травні 1963 року в Аддіс-Абебі була прийнята хартія Організації африканської єдності (ОАЄ). Ця організація поставила основними своїми цілями координування і зміцнення співробітництва між африканськими державами для "забезпечення кращого життя народів Африки", а також "знищення всіх видів колоніалізму". У спадок від колоніалізму держави Африки отримали дуже відсталу економіку. Негативно на розвиток та розбудові африканських держав позначалися вікова відсталість, безграмотність населення, збереження панування колишніх метрополій у політиці, економіці, освіті та культурі. Країни африканського континенту ще в недавньому минулому були колоніями європейських країн - Великобританії, Голландії, Франції. Відповідно модель африканської освіти була побудована за зразком колишніх метрополій. Традиційно в африканських країнах дітей готували до життєвих суспільних реалій. У цьому і полягала освіта. У доколоніальний період навчання включало танці, ігри, малювання, спів, ритуали і церемонії. Кожен член суспільства повинен був внести в освіту дитини свій вклад. Дівчаток і хлопчиків навчали окремо для засвоєння статеворольової поведінки. Апогей навчання - ритуал переходу, який символізував початок дорослого життя. У колоніальний період система освіти почала походити на європейську. Африка стала готувати своїх фахівців. Але африканська освіта все ще трохи відставала від освіти інших частин світу. Значна увага освіті почала приділятися в Африці на постколоніальний період.

У африканський регіон входять три субрегіони: Південно-Африканський, Західно-Африканський, субрегіон Північно-Східної Африки. Але головне управління всім Африканським регіоном (корпорація "Тяньши") з 2005 року розташовується в місті Найробі - столиці Кенії. Тут зосереджені і відділи освіти цих регіонів. У квітні 2000 р. відбувся Міжнародний Освітній Форум, який проходив в Дакарі (Сенегал). Цей форум був першою і найважливішою подією у сфері освіти на початку нового століття. Приймаючи план дій, запропонований в Дакарі, 1100 учасників підтвердили намір досягти реалізації стратегії "Освіта для Всіх" до 2015 року. Ця мета була знову підтверджена світовими лідерами в Декларації тисячоліття "Цілі Розвитку Тисячоліття" ООН, що являє собою програму боротьби з бідністю та загального підвищення рівня життя. Програма була прийнята в 2000 р. 147 главами держав і представниками 189 країн на Саміті Тисячоліття. Вісім цілей в галузі розвитку, сформульованих в Декларації тисячоліття (ЦРТ) були прийняті міжнародним співтовариством як основа діяльності у сфері розвитку в більш ніж 190 країнах 10 регіонів; вони були сформульовані в 20 завданнях і відображені більш ніж 60 показниками. Цілі розвитку тисячоліття повинні бути досягнуті до 2015 року. Однією з пріоритетних цілей програми є забезпечення загальної початкової освіти. У своїй резолюції A/RES/56/116, Генеральна Асамблея проголосила десятирічний період, який починається 1 січня

2003 року, "Десятиліттям Грамотності" ООН. У резолюції A/RES/57/166 Асамблея схвалила Міжнародний план дій і прийняла рішення, що ЮНЕСКО має взяти на себе роль координатора для стимулювання та активізації на міжнародному рівні заходів, що проводяться в рамках цієї програми. ЮНЕСКО, при цьому, виконує функції секретаріату для самої масштабної кампанії ООН - забезпечення до 2015 загальної якісної початкової освіти. На Форумі в Дакарі були сформульовані наступні завдання ОДВ (Освіта для Всіх):

1. розширення і вдосконалення комплексних заходів по догляду за дітьми молодшого віку та їх вихованню, особливо щодо найуразливіших і знедолених дітей;
2. забезпечення того, щоб до 2015 року всі діти, особливо дівчатка, діти з неблагополучного середовища і з етнічних меншин зможуть вільно отримувати безкоштовну і обов'язкову високоякісну початкову освіту;
3. забезпечення того, щоб освітні потреби всіх молодих людей і дорослих задовольнятимуться на основі рівного доступу до відповідних програм навчання та набуття життєвих навичок;
4. підвищення на 50 % рівня грамотності дорослих до 2015 року, особливо жінок, і надання всім дорослим рівного доступу до базової безперервної освіти;
5. ліквідація гендерних відмінностей в початковій і середній ланках освіти до 2005 року і досягнення гендерної рівності в галузі освіти до 2015 року;
6. всебічне підвищення якості освіти та забезпечення високої успішності навчання всіма суб'єктами навчального процесу, з тим щоб кожен міг досягти обов'язкових результатів навчання.

У своїй повсякденній діяльності сектор освіти ЮНЕСКО робить особливий акцент на забезпеченні загального доступу до освіти на всіх рівнях, задоволенні особливих потреб маргіналізованих верств населення, підготовці викладацьких кадрів, якісній професійній підготовці спеціалістів, використанні сучасних технічних засобів у навчально-виховному процесі. Спільно з іншими партнерами вона веде роботу, спрямовану на те, щоб всі діти відвідували школи зі сприятливими умовами для навчання, з кваліфікованими вчителями, що забезпечать їм якісну освіту. Більш 7700 шкіл в 170 країнах беруть участь у започаткованому ЮНЕСКО Проєкті асоційованих шкіл - міжнародної мережі, що розробляє способи і засоби посилення ролі освіти у розвитку вміння співіснувати в світовому співтоваристві. Однак більшість з цих досягнень знаходиться під загрозою через глобальну економічну кризу. У зв'язку з цим захист вразливих груп населення, а також забезпечення подальшого просування до ОДВ є головними пріоритетами розвитку всіх країн. Будь-яке уповільнення прогресу в досягненні цілей освіти матиме негативні наслідки довгострокового характеру для економічного зростання, скорочення масштабів бідності і прогресу африканських держав.

Забезпечення ОДВ залежить від розвитку середньої та вищої освіти так само, як і від прогресу початкової освіти. Протягом багатьох десятиліть міжнародні організації, що займаються наданням допомоги відсталим країнам, насамперед на африканському континенті, приділяли основну увагу розвитку початкової освіти та лише нещодавно стали виділяти кошти на розвиток середньої освіти. Що стосується вищої освіти, то вона залишалася поза увагою цих організацій. При цьому розвиток вищої освіти є одним із важливих факторів економічного зростання і подолання бідності. Збереженню такого становища у галузі вищої освіти в країнах Африки сприяло, те, що в Стратегії подолання

бідності, розробленої Світовим банком, який є найбільшим фінансовим донором, навіть не розглядалося питання про значення вищої освіти для підготовки кадрів та вирішення нагальних проблем економічного розвитку цих країн. У даний час існує декілька ключових проблем, що стоять перед більшістю африканських університетів. Як правило, вартість навчання в них надзвичайно висока, тому що витрати на повне навчання одного студента університету можуть перевищувати в 80-400 разів витрати на навчання однієї дитини в початковій школі. Так, у разі якщо країна приділяє більше уваги університетській освіті, це може привести до недооцінки загальної початкової освіти або зменшення дотацій на підготовку та перепідготовку вчителів. У зв'язку з браком коштів в африканських університетах не вистає кваліфікованих лекторів і дослідників. Ця проблема посилюється недоліком обміну з закордонними країнами, складністю в придбанні нових підручників, наукових журналів та обладнання[3]. У цих умовах єдиною реальною можливістю отримання знань, необхідних для управління розвитком своїх країн, є направлення студентів на навчання за кордон. Студенти з країн Африки є самими мобільними студентами світу, оскільки кожен шістнадцятий африканський студент, а це приблизно 5,6 % від загальної кількості африканських студентів, навчається за кордоном[9]. Це вимагає узгодженості систем природничо-математичної підготовки країн Африки і країн, до яких для здобуття вищої освіти приїждять африканські студенти.

Широке впровадження електронно-обчислювальної техніки, автоматизація матеріального виробництва, сфери обслуговування, науково-технічної творчості викликає підвищення попиту на випускників шкіл, які вже володіють елементарними знаннями в області пристрою комп'ютерів та навичками роботи на них,

мають серйозну підготовку в галузі природничих наук і математики. Удосконалення викладання цих предметів прямо пов'язується з прискоренням розвитку економіки і інтенсифікацією виробництва. Необхідність реформування природничо-математичної освіти очевидна. У зв'язку з цим у багатьох країнах світу першочергова увага приділяється модернізації природничо-математичної освіти. У США, де раніше в середній школі не всі учні вивчали природничі науки, вводиться їх обов'язкове вивчення. Більшість штатів врахували рекомендації урядової комісії і ввели обов'язкове вивчення у старшій середній школі математики та природничих наук протягом трьох років, інформатики - півроку. У Великобританії, де природознавство не було обов'язковим предметом в початковій і неповній середній школі, Законом про реформу освіти 1988 введено викладання природничих дисциплін для всіх учнів обов'язкових шкіл"[7]. У деяких землях ФРН у 80-х роках час, що відводиться на вивчення математики в середніх класах основної школи, було збільшено з 4 до 5 навчальних годин на тиждень.

Орієнтація на посилення природничо-наукової підготовки характерна не тільки для розвинених, але і для країн, що розвиваються. Як зазначає індійський педагог У.С.Чоудхари, "Світ переживає революцію в галузі природничих наук. Хоча її центр знаходиться в індустриальних державах, держави що розвиваються відчують її вплив в усіх сферах життя"[8]. За оцінкою американського педагога А.Бенавота, за останні два десятиліття всі країни, що розвиваються ввели в тому чи іншому вигляді викладання математики і природознавства в початкових школах, а в неповних середніх школах ці предмети стали невід'ємним елементом навчальних планів; на їх вивчення відводиться більше третини всього навчального часу[4].

Таблиця 1.

Викладання природничо-математичних дисциплін в середній школі у країнах Південно-Східної Африки

Країна	Рівень освіти	Перелік дисциплін, що викладаються
Бурунді	Неповна середня (4 роки)	Математика та інтегрований курс природничих наук
	Повна середня(3 роки)	Дисципліни за вибором: математика та фізика або хімія та біологія
Кенія	Середня освіта (4 роки)	Математика (всі 4 роки), перші два роки – біологія, хімія, фізика; останні два роки – на вибір два предмета природничого напрямку
Руанда	Неповна середня (3 роки)	Математика, біологія, хімія та фізика
	Повна середня(3 роки)	На вибір три предмета природничого напрямку
Танзанія	Неповна середня (4 роки)	Математика, біологія (4 роки), хімія, фізика (перші 2 роки)
	Повна середня(2 роки)	На вибір три предмета природничого напрямку
Уганда	Неповна середня (4 роки)	Математика, біологія, хімія та фізика
	Повна середня(2 роки)	На вибір чотири предмета природничого напрямку

На регіональній педагогічній конференції в Африці (1982) зазначалося, що в країнах континенту зроблені певні зусилля по оновленню курсів природознавства, готуються нові програми і підручники. Головна увага приділяється практичній стороні викладання з тим, щоб отримані учнями знання мали для них реальне значення, були пов'язані з повсякденним життям[5]. На конференції зробили спробу визначити, які математичні навички потрібні у житті та майбутній трудовій діяльності. Встановлено, що всім необхідні навички усного рахунку, вміння округляти суми і робити припущення при покупках, внесенні квартплати, тощо. Будь-яка людина має вміти оцінити статистичні дані в пресі, розбиратися в графіках і таблицях. Ці ж навички, а також знання пропорцій і відсотків, необхідні для оволодіння більшістю спеціальностей. Дослідники вважають за необхідне вивчення таблиці множення, опанування вміннями користуватися калькуляторами та комп'ютерами. Особливо підкреслюється значення

практичного використання математики у вирішенні теоретичних і практичних завдань. Важливим засобом зменшення навчального навантаження учнів є створення інтегрованих курсів, які покликані сформувати цілісну картину світу; насамперед це стосується природничих наук. У багатьох країнах більшість школярів вивчають інтегровані курси природничих наук. У даний час існує кілька підходів до створення таких курсів, що відрізняються різним ступенем інтеграції.

До 1977 року (до моменту розпаду старої африканської общини) країни Африки мали загальну узгоджену систему освіти. Але пізніше системи та програми освіти в кожній окремій країні почали відрізнятися одна від одної, в них знайшли втілення національні особливості країн. З 2000 року розпочався процес мобільності трудових ресурсів та регіональної співпраці країн африканського континенту і це призвело до необхідності повернення до узгодженої системи розвитку людських ресурсів. В якості першого кроку на шляху досягнення

даної мети було прийнято рішення узгодження та універсалізації навчальних програм систем освіти різних африканських країн. Підготовка національних кадрів, здатних ефективно володіти основами науки і техніки стало пріоритетним напрямком розвитку шкільної освіти. Математика та природничі дисципліни є відправною точкою цієї мети. Спроби узгодженості навчальних програм з природничо-математичної підготовки у різних країнах Африки, що обговорювалися на регіональній педагогічній конференції Південно-Східної

Африки "Шляхи в напрямку гармонізації природничо-математичних наук", наведено у таблиці 1[6].

Висновки. Таким чином, аналіз історії розвитку природничо-математичної освіти країн африканського регіону та існуючих програм з шкільних дисциплін даного циклу допоможе викладачам підготовчих відділень та факультетів для іноземних громадян вітчизняних вищих навчальних закладів більш якісно та ефективно здійснити підготовку студентів до подальшого навчання.

ЛІТЕРАТУРА (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Всесвітня доповідь з моніторингу ОДВ. Освіта для всіх. Охопити знедолених. UNESCO, 2010. с. 58. *Vsesvitnya dopovid' z monitoringu ODV. Osvita dlya vsikh. Okhopiti znedolenikh. [Global Monitoring Report on EFA. Education for all. Reaching the marginalized.] UNESCO, 2010. s. 58.*
2. Доповідь про здійснення цілей в галузі розвитку, сформульованих в Декларації тисячоліття за 2010 рік. ООН, Нью-Йорк, 2010.с. 25. *Dopovid' pro zdysnennya tsiley v galuzi rozvytku, sformul'ovanikh v Deklaratsii tisyacholittya za 2010 rik. [Report on the implementation of the Millennium Development Goals for 2010.] . OON, N'yu-York, 2010.s. 25.*
3. Д. Блум, Д. Каннінг, К. Чан Вища освіта і боротьба з бідністю в Африці // Економіка освіти № 1,2007, с.68-69.

4. Blum, D. Kanning, K. Chan *Vishcha osvita i borot'ba z bidnistyu v Afritsi. [Higher education and the fight against poverty in Africa] // Yekonomika osviti № 1,2007, s.68-69.*
4. Benavot A. Circular Content, Educational Expansion and Economic Growth // Comparative Education Review. May 1992. P. 155.
5. Conference of ministers of education and those responsible for economic planning in Africa member states. Final Report. Paris: UNESCO, 1982.
6. East African Community Secretariat, —Study on the Harmonization of the East African Education Systems and Training Curricula (2011).
7. Education Reform Act. London, 1988.
8. U.S. Chaudhari. Issues in Advances in Education. Delhi, 1986.
9. <http://un.by/ru/news/digest>

Zinonos N. History and prospects of natural sciences and mathematics education in the African continent

Abstract. The article is devoted to the training of foreign students at the preparatory department in local universities of Ukraine. The first problem of foreign students is adaptation to the educational system and institution of the domestic space, and second problem is a learning language needs to study disciplines (eg, natural sciences and mathematics cycle) necessary for successful learning at later stages. This article deals with the problem of training foreign students in Ukraine, considers the historical aspects of giving the educational services to foreign citizens. This paper takes a look at history and prospects of natural sciences and mathematics education in the African continent. The example of Africa is briefly analyzed as exemplifying the challenges involved in implementing pedagogical change. The article focuses on key areas of meeting diverse learners' needs, trends in curriculum change and enabling teachers including the provision of teaching and learning resources. As progress is made to universalizing access to primary education, attention is turning to the hardest to reach groups who have historically been excluded from formal education. World Declaration on Education for All (World Conference on Education for All, 1990) and the Dakar Framework for Action (World Education Forum, 2000) define quality basic education as enabling learners to acquire literacy, numeracy and essential Life Skills. Creating a groundswell of human resources able to effectively wield science and technology for national and regional development starts in schools, where the foundations of math and science proficiency are formed. In the article is discussed on the steps needed to achieve regional math and science curriculum reform, Enhanced science and mathematics curriculum is but one ingredient required to boost learning outcomes at the Africa region. This paper information helps to explore opportunities for wider systemic improvements in the area of teaching foreign students in Ukraine

Keywords training of foreign students, Education for All, science and mathematics curriculum, educational system throughout the Africa region

Зинонос Н. А.

История и перспективы развития естественно-математического образования в странах африканского континента

Аннотация. Работа посвящена проблеме подготовки иностранных студентов на довузовском этапе обучения в отечественных высших учебных заведениях. Установлено, что на этом этапе обучения решаются важные, взаимосвязанные задачи: во-первых, задача адаптации иностранных студентов к образовательному пространству отечественного учебного заведения и, во-вторых, овладение студентами на неродном языке объемом знаний по дисциплинам (например, естественно-математического цикла), необходимым для успешного обучения на последующих этапах. Обосновывается, что в условиях дефицита времени обучение на подготовительном отделении будет более эффективным, если преподаватели будут иметь представление об уровне подготовки по дисциплинам естественно-математического цикла, который иностранные студенты получают в своей стране. Поэтому основное внимание в статье акцентируется на истории становления и развития образования в целом и естественно-математического образования в частности, в странах африканского континента, из которых в Украину на обучение приезжает значительная часть студентов, от колониального времени до наших дней. Детально проанализированы результаты Международного Образовательного Форума в Дакаре (2000 год), сформулировавшего основные положения Образования для Всех, которые включают обязательное и бесплатное для всех слоёв населения, качественное начальное образование, обеспечение образовательных потребностей всех молодых людей на основе равного доступа до соответствующих образовательных программ, повышение на 50% уровня грамотности взрослого населения до 2015 года и ликвидацию гендерных отличий во всех сферах образования. Анализ истории развития образовательных систем в странах Африки позволил отметить, что до недавнего времени основное внимание уделялось системам начального и среднего образования. В системе высшего образования существуют определённые трудности, связанные, прежде всего, с отсутствием квалифицированных научно-педагогических кадров, сложностями в приобретении новых учебников, научных журналов, оборудования. Всё это приводит к тому, что значительная часть студентов стран Африки получает высшее образование за пределами своей страны. Что, в свою очередь, делает актуальной проблему унифицирования учебных программ по естественно-математическим дисциплинам всех стран африканского континента.

Ключевые слова: подготовка иностранных студентов, Образование для Всех, естественно математическое образование, образовательные системы стран Африки.

Іванишина В.П., Шевченко Ю.В.
Використання проектів у навчанні майбутніх юристів
іноземної мови за професійним спрямуванням

Іванишина Віра Павлівна, кандидат педагогічних наук, доцент
Шевченко Юлія Вікторівна, старший викладач
Чернігівський національний технологічний університет, м. Чернігів, Україна

Анотація. У статті обґрунтовується доцільність використання методу проектів для навчання студентів юридичного факультету іноземною професійною мовою спілкування. На основі виділених сфер професійної діяльності юристів і відповідно до цілей навчання іноземної мови для немовних спеціальностей визначаються оптимальні типи та види проектів, описуються особливості етапів їх реалізації.

Ключові слова: *проект, майбутні юристи, професійна діяльність, професійне іноземне спілкування, типи проектів.*

На сучасному етапі модернізації вищої освіти України особливого значення набуває виконання замовлення суспільства на фахівців, спроможних ефективно спілкуватися іноземною мовою (ІМ) у професійному середовищі. Знання іноземної мови, зокрема юристами стає не тільки складовою їхнього загального культурного розвитку, а й однією з основних умов успішної професійної діяльності. Однак при мінімальній кількості аудиторних годин з іноземної мови на юридичному факультеті (один раз на тиждень з терміном вивчення 1,5 роки) виникають серйозні труднощі у формуванні навичок і вмінь для забезпечення майбутньої кваліфікованої професійної діяльності на міжкультурному рівні. Необхідно, виходячи з реальних умов навчання, шукати шляхи виходу з ситуації, що склалася. У цьому зв'язку актуальність проблеми і полягає в пошуку таких методів навчання, які активізували б комунікативну, пізнавальну і творчу діяльність студентів, озброюючи їх знаннями та вміннями, необхідними для користування іноземною мовою у професійній діяльності, і водночас спонукали б до самостійності й автономії у навчанні. З цієї точки зору, одним із найефективніших методів, на нашу думку, є метод проектів.

Метод проектів не є новим у світовій педагогіці. Він був розроблений американським філософом і педагогом Дж. Д'юї та його учнем В.Кілпатриком на початку ХХ століття. Серед інших іноземних дослідників цього методу слід назвати Т. Хатчисона, С. Хайнса, Р. Джордана, К. Левері, Д. Філіпса, Р. Райба, М. Увікса та ін. Проектною методикою займалися багато російських і вітчизняних дослідників (Є.С. Полат, І.О. Зимня, Т.Є. Сахарова, Н.Д. Гальскова, В.В. Тітова, С.Ю. Ніколаєва, О.Б. Тарнопольський, В.Л.Телященко, Т.М.Кравченко та ін.) Доречно зазначити, що найбільш розроблений цей метод на рівні школи, і значно менше – для навчання ІМ у вищих навчальних закладах, зокрема на немовних факультетах. У контексті навчання іноземної мови у немовних ВНЗ В.В. Тітова розробила концепцію модульно-проектного навчання в технічних вищих навчальних закладах. О.Б. Тарнопольський та О.О. Житнікова займалися проектною методикою навчання англійської мови в економічних вищих навчальних закладах. Проте проблема використання проектів у процесі навчання майбутніх юристів іноземної мови за професійним спрямуванням залишається теоретично і практично нерозробленою. Тому *метою статті* є обґрунтування доцільності впровадження методу проектів у

процес навчання майбутніх юристів ІМ за професійним спрямуванням та з'ясування особливостей його реалізації.

Різні автори по-різному трактують поняття “проект” [2; 7; 4; 6; 9; 3]. Однак, незважаючи на розбіжності у визначеннях, вони одностайні в думці, що за своєю сутністю метод проектів передбачає наявність суб'єктивної чи соціально значущої для студента проблеми, її дослідження, пошук шляхів розв'язання та практичне впровадження отриманих результатів [5, 236]. У контексті навчання ІМ за професійним спрямуванням термін “проект” набуває специфічного значення, яке полягає насамперед у формуванні професійно орієнтованої комунікативної компетенції; студенти вивчають ІМ під час виконання проблемно-пошукових, професійно орієнтованих завдань, які вони отримують відповідно до своїх професійних інтересів, здібностей, рівня володіння мовою.

Метод проектів як педагогічна технологія включає в себе сукупність дослідницьких, проблемних, пошукових методів. Він моделює науково-дослідницьку фахову діяльність, у процесі якої студенти реалізують власні можливості планування, виконання та оформлення певного професійно спрямованого проекту засобами усного або писемного іноземного спілкування.

Під час роботи над проектом вирішується ціла низка практичних, освітніх, розвивальних та виховних завдань. Проектна робота допомагає долати прогалини між вивченням мови та користуванням нею, заохочуючи студентів виходити за межі аудиторії ВНЗ та переноситися у професійне середовище [8, 19]. Студенти переконуються у можливості й необхідності практичного використання ІМ у професійній діяльності. Важливим є той факт, що в процесі роботи над проектом у них розвиваються вміння в усіх видах мовленнєвої діяльності. І, як зазначають автори програми, цінність проектної роботи полягає не лише в кінцевому продукті, але й у процесі руху до кінцевого результату. Таким способом проектна робота орієнтується і на процес, і на продукт, створюючи можливість розвивати у студентів швидкість і точність мовлення на різних етапах проекту [8, 20]. Крім того, реалізація освітніх цілей відбувається шляхом розширення світогляду студентів через залучення їх до навчального процесу, реалій зовнішнього світу, поглиблення й особистісного структурування та конструювання знань. Проектні роботи сприяють розвитку психічних процесів, пов'язаних з розв'язанням проблемних за-

вданий. Робота над проектами сприяє розвитку таких позитивних рис і якостей, як: соціальне партнерство, толерантність, відповідальність, самодисципліна; бажання виконувати свою роботу якісно; дослідницькі і творчі здібності; вміння планувати свою роботу і час, презентувати результати своєї роботи; вміння її оцінювати, критичне мислення та вміння робити висновки.

Саме проектна діяльність як одна із форм навчальних технологій здатна, на думку вітчизняних і зарубіжних методистів [2; 7; 4; 6; 9; 10; 11; 12], зробити навчальний процес для студента особистісно значимим, в якому він зможе повністю розкрити свій творчий потенціал, проявити свої дослідницькі здібності, креативність, активність, самостійність.

Застосування проектно-методики підвищує інтерес студентів до вивчення ІМ шляхом розвитку внутрішньої мотивації за допомогою перенесення центру процесу навчання з викладача на студента. Позитивна мотивація – це “запусковий механізм” (термін І.О. Зимньої) діяльності, в тому числі й мовленнєвої. Оскільки мотивація відноситься до суб'єктивних якостей студента і визначається його особистими потребами, викладач може вплинути на неї лише опосередковано, створюючи умови, на основі яких виникає його особиста зацікавленість у роботі. Під час проектно-роботи студенти переконуються в можливості застосування ІМ як засобу спілкування з професійними цілями, створюються умови, в яких кожний учасник повинен знаходити шляхи і засоби для розв'язання певної проблеми, усвідомлюючи необхідність того, що якість знань має стати його внутрішньою потребою. А відтак проекти є чудовим засобом створення стійкої мотивації до вивчення ІМ за професійним спрямуванням і спонукає майбутніх фахівців до безперервного самостійного вдосконалювання рівня володіння ІМ професійного вжитку.

Важливим є ще той факт, що в процесі роботи над проектом активізуються знання з фахових дисциплін, здійснюються міжпредметні зв'язки, органічно інтегруються знання студентів з різних галузей під час вирішення однієї проблеми.

Крім того, як показує наш досвід роботи, проекти є ефективним засобом індивідуалізації навчання: студенти з вищим рівнем володіння ІМ можуть виконувати більш складні проекти, а менш підготовлені – проекти нижчого рівня складності. В умовах неможливого ВНЗ, де більше часу (до 2/3 загального обсягу) відводиться на самостійну роботу студентів, а навчання ІМ відбувається в академічній групі з різним рівнем володіння ІМ, то використання проектно-роботи є доцільним і результативним.

Отже, організація навчання ІМ за професійним спрямуванням дає змогу викладачеві реалізувати особистісно-діяльнісний, проблемно-пізнавальний та диференційований підходи у навчанні, які є пріоритетними на сучасному етапі розвитку методики викладання ІМ. Тому необхідність впровадження проектних видів робіт у процес навчання студентів ІМ за професійним спрямуванням є науково-обґрунтованою.

Нижче охарактеризуємо особливості впровадження методу проектів у процес навчання ІМ майбутніх

юристів. Загальновідомо, що вивчення ІМ у неможливному ВНЗ повинно розглядатися через призму відношень до майбутньої професії. Тому передусім слід з'ясувати професійні сфери спілкування і коло діяльності, які відображають знання і навички, властиві для юридичної професії. Аналіз досліджень з питань професійної діяльності юристів [1] дозволяє нам виокремити такі основні можливі ситуації іншомовного професійного спілкування майбутніх юристів: надання юридичної консультації іноземним громадянам; оформлення контрактів; нарада із зарубіжними колегами; участь у наукових конференціях за кордоном; допит свідків (у випадку порушення закону іноземцями); захист інтересів фізичної чи юридичної особи в суді; участь у міжнародних конференціях.

На основі виділених вище професійних сфер спілкування юристів і, беручи до уваги цілі та зміст навчання ІМ за професійним спрямуванням, а також проаналізувавши типології проектів у методичній літературі та технології їх використання у навчанні [7; 4; 3; 10; 11; 8], ми дійшли висновку, що оптимальними для навчання студентів юридичних спеціальностей іноземної мови за професійним спрямуванням можна вважати такі описані нижче типи та види проектів.

За критерієм домінуючих у проекті видів діяльності, на нашу думку, доцільно організовувати інформаційні, дослідницькі, організаційно-ігрові та творчі проекти.

Інформаційні проекти спрямовані на пошук, аналіз та систематизацію інформації з фаху. Результати інформаційного пошуку реалізуються у написанні анотації, реферату, повідомлення та презентуються перед аудиторією. Звичайно, основними джерелами інформації є правові документи та кодекси. Цей вид проектів інтегрується в дослідницькі.

Дослідницькі проекти за своєю структурою наближені до справжнього наукового дослідження, бо вони вимагають визначення цілей і актуальності предмета дослідження, проведення аналізу різних джерел інформації, формулювання гіпотез, знаходження шляхів та вирішення проблеми, виклад результатів, висновків. Цей вид проектів використовується під час підготовки студентів до науково-практичних конференцій.

В організаційно-ігрових проектах учасники обирають різні ролі (вигадані або реальні персонажі), відповідно до характеру і змісту певного проекту. Як засіб реалізації цього виду проекту ми проводимо ділові ігри “Судові засідання”, “Юридична клініка” (надання юридичних послуг з різних галузей права); пропонуємо сюжетні тексти для драматизації.

Творчі проекти не мають чітко визначеної структури спільної діяльності учасників. Вони домовляються про результати, яких очікують отримати в ході виконання проекту, і обговорюють форму їх презентації. Оформлення результатів може бути представлене у вигляді детективної історії, відеосюжету, стіннівки, проекту закону тощо.

За критерієм “тривалість проектів”, з нашого погляду, можна використовувати різні їх види – короткострокові, середньої тривалості й довготермінові, залежно від виду діяльності. За умов кредитно-модульної системи навчання проект має реалізовуватися в межах певного тематичного циклу, який в се-

редньому триває 5 тижнів. Така тривалість проекту дає студентам можливість заглибитися в тему і досить ґрунтовно розглянути її протягом визначеного часу.

Залежно від характеру координації, доцільно організувати проекти, з відкритою координацією, зважаючи на те, що більшість студентів немовних ВНЗ мають недостатній рівень мовних і мовленнєвих знань для формування професійно орієнтованої іншомовної компетенції і потребують допомоги з боку викладача.

За критерієм “предметно-змістовий компонент” – міжпредметні проекти – базуються на взаємозв’язку ІМ з різними профільними дисциплінами.

Вважаємо, що студентам юридичного факультету можна рекомендувати і проекти кореспондентського характеру (листування, обмін електронними повідомленнями між студентськими групами з різних університетів); проекти-зустрічі, що дають їм змогу контактувати з носіями мови для обміну досвідом роботи у професійній сфері.

У навчанні майбутніх юристів ІМ за професійним спрямуванням часто використовуються також змішані типи проектів. Вищезгадані проекти можуть проводитися на будь-якому етапі навчання ІМ за професійним спрямуванням у рамках програмового матеріалу.

Виділимо ще й особливості проектів для навчання майбутніх юристів ІМ за професійним спрямуванням. Вони мають як спільні, так і відмінні особливості, головними з яких є такі: використання мови в ситуаціях, максимально наближених до умов реального професійного спілкування юристів; вибір теми, що викликає у них великий інтерес і безпосередньо пов’язана з умовами, в яких виконується проект; наявність значущої в творчому дослідницькому плані проблеми, яка вимагає інтегрованих знань, дослідницького пошуку для її вирішення; відбір мовного і мовленнєвого матеріалу; видів завдань; послідовність роботи відповідно до теми та мети проекту; практична, пізнавальна значущість передбачуваних результатів; самостійна робота студентів (індивідуальна, парна чи групова); наочна презентація результатів.

У роботі над проектом більшість методистів виділяють 4 етапи: етап підготовки проекту, етап виконання проекту, його презентація і підбиття підсумків. Кожний тип і вид проектів має свою специфіку в організації та проведенні. На підготовчому етапі обирається тема/проблема проекту, визначаються цілі, спосіб реалізації, термін і формат кінцевого продукту. Слід підкреслити керуючу, координуючу роль викладача, який знайомить студентів зі змістом проектів, допомагає їм у постановці завдань, однак бажано заохочувати їх до самостійного вибору аспекту теми. На цьому ж етапі відбувається формування груп і обговорюється внесок у проект кожного учасника.

Головною метою виконавчого етапу є збір інформації. Студенти працюють з літературою, довідниками, мережею Інтернет, беруть інтерв’ю, проводять анкетування, обговорюють одержану інформацію в групах (груповий проект), вчать об’єднувати зібраний матеріал в єдине ціле, коригувати його та оформляти як проект у формі письмових звітів, доповідей, відеосюжетів, розігрування ролей тощо. Викладач на цьому етапі лише керує, дає поради, коригує.

На презентаційному етапі студенти демонструють різні прийоми презентації і захищають результати своєї роботи над проектом. Спосіб презентації значною мірою залежить від виду кінцевого продукту (стаття, усна презентація, власна детективна історія, драматизація, ділова гра тощо).

Підсумковий етап передбачає обговорення, оцінювання та аналіз результатів проектної діяльності. Оцінюючи проекти, необхідно враховувати змістовий, інтерактивний та мовленнєвий аспекти [10; 7; 2; 4; 9; 8; 6].

Змістовий аспект: усні та письмові презентації оцінюються з точки зору їх відповідності цілям і змісту проекту, ступеню досягнення мети, логічної послідовності та вміння робити презентації. У дослідницьких проектах необхідними є відгуки викладачів спеціальних дисциплін про підтвердження результатів і висновків.

Інтерактивний аспект: особистий внесок кожного учасника, вміння співпрацювати, координувати та коректувати свою діяльність.

Мовленнєвий аспект: рівень володіння мовним і мовленнєвим матеріалом, стилістична адекватність, інтеграція всіх видів мовленнєвої діяльності.

Оцінювання проектів може бути поточним (моніторинг упродовж усього проекту) та підсумковим (індивідуальні й групові презентації наприкінці проекту). Важливим і необхідним є залучення студентів до оцінювання та саморефлексії.

У зв’язку з вищесказаним, можна стверджувати, що використання методу проектів під час навчання студентів юридичного факультету ІМ за професійним спрямуванням допомагає інтенсифікувати навчальний процес з цієї дисципліни, ефективно організувати самостійну роботу студентів і сприяє якісній підготовці конкурентно спроможних фахівців-юристів, здатних спілкуватися із зарубіжними партнерами в професійній діяльності та безперервно професійно самовдосконалюватися.

Перспективою нашого подальшого дослідження є розробка системи вправ для навчання ІМ за професійним спрямуванням майбутніх юристів за проектною методикою.

ЛІТЕРАТУРА (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Гусарев С.Д., Тихомиров О.Д. Юридична деонтологія (Основи юридичної діяльності) [навчальний посібник]. – Режим доступу: <http://www.info-library.com.ua/books-book-157.html>
Gusarev S.D., Tikhomirov O.D. Yurydychna deontologiya [Legal deontological ethics] // – Access Mode : <http://www.info-library.com.ua/books-book-157.html>

2. Зимняя И.А. Проектная методика обучения английскому языку / И.А. Зимняя, Т.Е. Сахарова // Иностранные языки в школе. – 1991. – № 3. – С. 9-15.
Zymnya I.A. Proectnaya metodyka obuchenia anglyiskomy yazyku/ I.A Zymnya, T.E.Sacharova [Project Method of Teaching English] // . Inostrannye yazyki v shole. – 1991. – № 3. – ss.9-15.

3. Конишева А.В. Современные методы обучения английскому языку / А.В.Конишева. – [3-е изд.] – Минск.: Тетра-Системс, 2005. – 176 с.
Konyshcheva A.B. // Sovremennye metody obucheniya anglyiskomu yazyku / A.B. Konyshcheva [Modern methods of Teaching English] – 3rd ed. - Minsk.: TetraSistems 2005. – 176 s.
4. Кочетунова Н. Метод проектов в обучении языку: теория и практика / Н. Кочетунова. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.itlt.edu.nstu.ru/article4.php>.
Kocheturova N. Method of projects in language teaching theory and practice / N. Kocheturova. [E- resource] - Access mode : <http://www.itlt.edu.nstu.ru/article4.php>.
5. Нагач М.В. Застосування методу проектів у вивченні іноземних мов // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка. Серія: Педагогічні науки. – Чернігів: ЧНПУ, 2012. – Вип. 101. – С. 235-238.
Nagach M.V. Zastosuvannya metodu proyektiv u vyvchenni inozemnih mov [Implementation of the method of projects in foreign language teaching] // News Chernihivskoho Pedagogichnoho Universitetu. Chernihiv, 2012. – Vypusk 101. – ss. 235-238.
6. Освітні технології: навч.-метод. посіб. / [О.М. Пехота, А.З. Кіктенко, О.М. Любарська та ін.]; за заг. ред. О.М. Пехоти. – К.: А.С.К., 2002. – 255 с.
Osvitni tehnologii [Educational Technologies] : Navchalnyi posibnyk. // O.M Pehota, A.S.Kiktenko, O.M.Lubarska – K. : ASK 2002. – 255 s.
7. Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка / Е.С. Полат // Иностранные языки в школе. – 2000. – №3. – С.3-9.
Polat E.S Metod proektov na urokah angliiskogo yazyka [Project-based foreign language lessons] E.S Polat // Inostrannye yazyki v shole. – 2000. Number 3, – ss. 3-9.
8. Програма з англійської мови для професійного спілкування / [Г. С. Бакаєва, О. А. Борисенко, І. І. Зуєнок та ін.]. – К.: Ленвіт, 2005. – 119 с.
Programa s angliyskoi movy dlya profesiynogo spilkuvannya. [ESP. National Curriculum for Universities] G. S. Bakaeva, O.A Borisenko, I. I. Zuenok. – K.: Lenvit, 2005. – 119 s.
9. Титова В.В. Комплексне навчання іншомовленнєвої діяльності на базі проектної методики та модульно-рейтингової системи у вищому навчальному закладі / В.В. Титова // Іноземні мови. – 2000. – № 1. – С. 38-41.
Titova V.V. Complexne navchannya inshomovlennyevoi diyalnosti na bazi proektnoi metodyky ta modulno-retyngovoi systemy u vyschomu navchalnomu zakladi. [Integrated teaching of foreign language learning on the basis of module-rating system in higher educational institution] / V.V. Titova // Inozemni movy. – 2000. – № 1. – ss. 38-41.
10. Fried-Booth D. Project Work / D. Fried-Booth. – Oxford: Oxford University Press, 1990. – 89 p.
11. Haines S. Projects for the EFL Classroom: / S. Haines : [Resource materials for teachers]. – UK: Nelson, 1989. – P.1. – 108 p.
12. Hutchinson T. Introduction to Project Work / T. Hutchinson. – Oxford: Oxford University Press, 1991.

Ivanyshyna V.P., Shevchenko Y.V. Using Projects in Teaching ESP to Future Lawyers

Abstract. The focus of this article is to justify the appropriateness of using projects in teaching ESP to the students of law faculty. On the basis of the selected areas of professional activities of lawyers and ESP learning objectives, the types of projects for teaching ESP to future lawyers are determined and the features of the stages of their implementation are described.

Keywords: project, future lawyers, professional activity, English for specific purposes, types of projects.

Иванишина В.П., Шевченко Ю.В.

Использование проектов в обучении будущих юристов иноязычному профессиональному общению

Аннотация. В статье обосновывается целесообразность использования метода проектов для обучения студентов юридического факультета иноязычному профессиональному общению. На основе выделенных сфер профессиональной деятельности юристов и целей обучения иностранного языка для неязыковых специальностей определяются оптимальные типы и виды проектов, описываются особенности этапов их реализации.

Ключевые слова: проект, будущие юристы, профессиональная деятельность, профессиональное иноязычное общение, типы проектов.

Кучер С.Л.

Преемственность в содержании дизайн-подготовки будущих учителей технологий в вузе

*Кучер Светлана Леонидовна, кандидат педагогических наук
доцент кафедры педагогики и методики технологического образования
Криворожский национальный университет, г. Кривой Рог, Украина*

Аннотация. В статье раскрыты условия и принципы преемственности в содержании дизайн-подготовки в высшей педагогической школе. Проанализировано содержание профессиональной подготовки учителя технологий на предмет возможности обеспечения преемственности дизайн-подготовки.

Ключевые слова: преемственность, содержание дизайн-подготовки, профессиональная компетентность, учитель технологий.

В подготовке учителя технологии наряду с психолого-педагогической подготовкой первоочередный смысл имеет и подготовка в области дизайна. Это связано в первую очередь с переориентацией содержания учебного предмета “Трудовое обучение” и “Технология” с освоения различных трудовых навыков и формирования умений ручной и механической обработки материалов на формирование проектного (дизайнерского) способа мышления, экономической грамотности, развитие творческих способностей и инициативности. Кроме того, перед учителем технологии стоит важная задача: заинтересовать школьников эффективными и посильными для них видами работ. Именно поэтому качество профессиональной подготовки учителя технологий непосредственно связано с его подготовкой в области дизайна.

Преемственность в содержании высшего профессионального образования активно рассматривается в диссертационных исследованиях последнего десятилетия, среди которых работы Р. Зайниева, Н. Казмирчук, А. Орешкиной, Ю. Шереметьевой, Л. Чумак. Акцентируют внимание на системном характере непрерывного образования в сфере искусства и дизайна в своих публикациях С. Ломов, М. Зиновкина, С. Назарова и др. Профессиональная подготовка учителя технологий стала предметом исследования В. Быстрова, Н. Знамеровской, А. Касперского, М. Корца, В. Кузьменко, З. Кучер, Г. Мамус, С. Павх, В. Сидоренко, Д. Тхоржевского и других. В то же время преемственность в дизайн-подготовке учителей технологии еще не достаточно широко изучена и освещена в современной научно-педагогической литературе.

Очевидно, что при отсутствии у большинства студентов технолого-педагогического факультета первоначального художественного образования, дизайн-подготовка должна иметь теоретически и методически обоснованный, систематический характер. Согласно нашему представлению, в процессе профессиональной подготовки учителя технологий необходимо обеспечить непрерывность дизайн-подготовки. В данной статье мы намерены рассмотреть теоретические основания преемственности и последовательности непрерывной дизайн-подготовки будущих учителей технологий, проявляющиеся в связях содержания обучения по специальным дисциплинам на протяжении всего обучения в вузе.

Непрерывное профессиональное образование рассматривается как постоянное развитие и саморазвитие с целью успешного профессионального самоопре-

ления и самореализации в условиях современного общества, характеризующегося нестабильностью и неопределенностью трудового рынка [3].

Преемственность в содержании профессионального образования понимается как непрерывный процесс развертывания структурных компонентов содержания, последовательный переход от одного этапа обучения к следующему, поочередное усложнение учебной информации, последовательное изменение уровня требований к объему и глубине усвоения знаний, умений и навыков [5].

Принятый в качестве одного из ориентиров в науке и образовании Украины компетентностный подход отражает смену парадигмы обучения: от получения и накопления огромного количества теоретических знаний – к формированию компетентности, способности быть профессионалом в условиях изменений. Именно в современных условиях в наиболее выгодном положении оказываются те специалисты, кто освоил не одну, а две и больше смежных отраслей профессиональной деятельности, таким образом, более конкурентноспособны.

Требования к компетентности специалиста в области дизайна как правило формирует работодатель, который имеет дело с клиентами и ориентируется на спрос, а образовательные учреждения, в свою очередь, ориентируются на этот заявленный уровень профессиональных и личностных качеств. К профессии же педагога предъявляются определенные требования со стороны общества, так как, по сути, работодателем является государство. Но успех в профессиональной деятельности будущего учителя технологии зависит также и от осознания студентом целей своего совершенствования и стремления к новизне, творческому самовыражению, освоению новых областей знаний и культуры.

Основные этапы формирования личности специалиста в контексте компетентностного подхода Шереметьева разделила следующим образом: начальный (адаптация в высшем учебном заведении), основной и завершающий (формирование и развитие профессиональной компетентности). На каждом этапе подготовки целесообразно использование различных парадигм образования: на начальном – когнитивно-ориентированной, на основном – деятельно-ориентированной и на завершающем – личностно-ориентированной [5, с.8].

В практике высшей школы поэтапность должна быть обеспечена вниманием к смене преобладающих видов учебной деятельности студентов по годам обу-

чения. Так, например, изучение спецдисциплин на первом курсе предусматривает сформированность у студентов общеучебных умений и навыков (внимательное восприятие лекции, конспектирование учебного материала и последующая работа над конспектом, обоснованный ответ на практическом занятии, рациональная организация учебной деятельности и т.д. На основном этапе формирования профессиональной компетентности важную роль играет владение различными приемами самоконтроля, умение подготовить доклад, реферат, учебный проект, оценить и скорректировать свою учебную деятельность, рецензировать выступление коллеги. На завершающем этапе обучения в вузе, которому соответствует личностно-ориентированная парадигма, оказывается необходимым умение подготовиться и выступить на научно-практической конференции, планировать учебную деятельность, написать курсовую работу и прочее.

Повышение эффективности дизайн-подготовки студентов обеспечивается не только качеством подготовки на каждом этапе обучения, но и тем, как осуществляется связь этих этапов. Реализация теоретических положений компетентностного подхода и создание условий для преемственности в содержании дизайн-подготовки будущих учителей технологии позволит понять особенности этого процесса и решить проблемы, существующие в его организации.

В условиях компетентностного подхода (В. Байденко, В. Болотов, И. Зимняя, Ю. Татур, А. Хуторской) содержание образования не может быть просто количеством информации, подлежащей усвоению известными способами действий. Кроме знаний и умений программы должны предусматривать производственные ситуации, учебно-исследовательские проблемы, задачи, опыт решения которых способствует формированию профессиональной компетентности.

Целостность педагогической системы художественного образования студентов (О. Сальдаева) достигается за счет интеграции (интенсивность взаимосвязи и взаимодействия, самоорганизация в целостную художественную систему) неформального художественного образования в базовое и профессиональное, благодаря которой появляются новые художественные ценности в контексте решения проблемы формирования художественной культуры студента [4, с.20]. Интегативность учебных курсов должна быть основой дизайн-подготовки, особенно на начальном и завершающем этапах обучения в высшей школе.

Одним из педагогических условий становления студента как субъекта непрерывного профессионального образования Т. Пищулина считает содержание вузовского образования, обеспечивающее последовательные этапы этого становления: адаптационно-диагностический, перспективно-развивающий, рефлексивно-деятельностный. Исходя из совокупности принципов организации преемственности содержания, сформулированных исследователем, в разработке образовательных программ необходимо соблюдать:

- принцип проблемности, позволяющий осуществлять последовательность раскрытия познавательных проблем в

образовательном процессе – от мотивации к изучению сущности в познании;

- принцип системности, означающий проектирование непрерывной векторной траектории образовательных программ непрерывного образования, доступных освоению человеком в любом возрасте;

- принцип прогностичности, означающий обеспечение ориентации сознания человека в течение всей его жизни на новые варианты стратегий в личностной, познавательной, социально значимой деятельности [3].

Преемственность в содержании дизайн-подготовки учителей технологий во время учебы в вузе проявляется как в целостности комплекса специальных дисциплин в учебных планах и программах, так и во времени и последовательности их изучения.

Рассматривая непрерывное профессиональное дизайн-образование как систему, С. Назарова выделила в ней пять уровней – от дошкольного воспитания до послевузовского образования. Описывая подсистемы среднего и высшего профессионального образования, исследователь характеризует их как период “рождения мастера”, насыщенный по информации, с применением интерактивных форм обучения и методов проектного мышления, позволяющих интенсифицировать учебный процесс. Период обучения, когда формируется проектная культура будущего дизайнера, она набирает силу и творческую активность, приобретая свою индивидуальность. В высшем профессиональном образовании делается упор на интегративное изучение художественного и научного учебного материала с широким внедрением инновационных образовательных технологий и с сохранением исторических художественных традиций [1, с. 48-49].

С целью выявления возможностей для непрерывной дизайн-подготовки учителей технологии было изучено учебные планы подготовки бакалавров и специалистов со специализацией “конструирование и моделирование одежды”, которые являются действующими на технолого-педагогическом факультете Криворожского педагогического института ГВУЗ “Криворожский национальный университет”. Направление специализации, связанное с конструированием и моделированием одежды в современных условиях имеет ориентацию не столько на швейный профиль, сколько на дизайнерскую и художественно-конструкторскую компетентность учителя технологий.

Анализ содержания дизайн-подготовки будущих учителей технологии позволяет, с одной стороны, выстраивать логику учебной деятельности студентов, с другой – обеспечивать согласованность действий преподавателей по формированию учебной деятельности студентов при изучении профильных дисциплин, которые обеспечивают преподаватели одной кафедры. Таким образом, этот процесс легче планировать, организовывать и корректировать.

В результате анализа учебных планов было определено последовательность изучения студентами специальных дисциплин, содержание которых позволяет реализовать разные аспекты дизайн-подготовки будущих учителей. В целом дисциплинам профессиональной научно-предметной подготовки отводится до 40% от общего количества аудиторных часов, при чем

основную их часть занимают предметы швейного и художественно-практического цикла.

Содержание данного направления обучения по годам представляет возможности для образования системы дизайн-подготовки учителей технологии и имеет следующий вид:

первый курс – материаловедение, оборудование швейного производства (знание материалов и оборудования, формирование мастерства в использовании оборудования);

второй курс – технология швейного производства, конструирование швейных изделий, специальный рисунок, основы композиции одежды (художественно-конструкторская компетентность, проектно-технологическая компетентность); третий курс – декоративно-прикладное искусство, практикum по художественной обработке материалов (компетентность в области изготовления и декорирования художественных изделий, накопление опыта художественно-конструкторской деятельности); конструирование средствами компьютерной графики, техническое моделирование и художественное оформление одежды (компетентность в области дизайна одежды, с использованием как традиционных, так и инновационных средств конструирования и моделирования);

четвертый курс – компьютерный дизайн (компетенция в использовании новых технологий в решении творческих задач).

На пятом курсе, когда студенты получают квалификацию специалиста (магистра), изучаются предметы “Дизайн одежды”, “Дизайн аксессуаров” и “Художественная обработка материалов”.

Однако из анализа действующих программ по названным дисциплинам наблюдается тенденция непоследовательности и слабых связей между содержанием обучения специального направления, а также недостатки:

- дробность специальных дисциплин, которая приводит к дублированию учебного материала и отсутствию систематичности подаваемой информации;

- несогласованность в терминах и определениях, в названиях учебных курсов;

- отсутствие разноразности программ и поощрения усложнения уровня обучения, который может выбирать студент в соответствии с планом саморазвития.

Особого рассмотрения требует методическое обеспечение образовательного процесса в модульной системе. Не смотря на достаточно длительный период с момента перехода на кредитно-модульную систему, из всех перечисленных учебных предметов по специализации “конструирование и моделирование одежды” только два обеспечены полноценными учебно-методическими пособиями, в которых имеется разноразностная программа, курс лекций, методические рекомендации к выполнению лабораторных работ, а также тесты самоконтроля в трех уровнях сложности и контрольные вопросы.

По нашему мнению, обязательным условием преемственности содержания дизайн-подготовки в высшей школе должно быть содействие осознанию студентами уровня собственной компетентности в учебном предмете и стремления к его повышению. Исходя из понимания данной необходимости, нами были пересмотрены и усовершенствованы учебные программы специальности “учитель технологии и черчения” (конструирование и моделирование одежды) по всем выше названным дисциплинам художе-

ственно-практической направленности и согласованы с программами дисциплин швейного цикла.

С целью реализации принципов преемственности в дизайн-подготовке учителя технологии, нами были созданы учебно-методические комплексы к изучению дисциплин “Специальный рисунок” и “Основы композиции одежды”. В первую очередь были разработаны рабочие учебные программы, которые помимо содержания обучения включают вопросы для подготовки к зачету или экзамену, тематику самостоятельных работ, перечень литературы и интернет-источников к каждой теме, методические разработки практических занятий. Содержание обучения предусматривает опору на ранее изученный курс “материаловедение швейного производства” и параллельно изучаемый “Конструирование швейных изделий”, отображая междисциплинарные связи. С целью эффективного использования ранее полученных знаний на занятиях по композиции одежды применяются блиц-опросы, открытые тесты, мини-конкурсы на эрудицию и т.д.

Кроме того, в рабочую программу внесены критерии и показатели уровня освоения учебного материала в виде таблицы, благодаря чему студент может определить возможный для себя уровень на данном этапе и спланировать его совершенствование. Представление в программе четких критериев оценки выполненного учебного задания, как показывает практика, способствует формированию у студентов адекватной самооценки и взаимооценки своих коллег, что является значимым приобретением для будущей педагогической деятельности.

Характер дисциплин определяет их соотношение по содержанию и целям. Учебный курс “Специальный рисунок” изучается студентами технологического факультета на втором курсе и имеет практическую направленность. Изобразительная грамотность, знание пропорций и строения человеческого тела, умение правильно передавать цвето-тоновые соотношения, изображать одежду на фигуре и схематически – все эти компетенции формируются благодаря частым систематическим упражнениям в рисовании. Одновременно при изучении композиции одежды в одноименном курсе студенты осваивают историю и современную иерархию индустрии по производству одежды, научно обоснованную теорию по композиции одежды, основы создания гармоничного имиджа. В изучении данного курса на практических занятиях предусмотрено зарисовка моделей одежды, разработка эскизов капсульных коллекций по заданию, где студенты имеют возможность применить полученные умения и навыки специального рисования.

Также в программах предусмотрена возможность проведения практических занятий тьютором. Как правило, им является более успешный, компетентный студент под контролем преподавателя. Полноценную самостоятельную подготовку занятия гарантирует наличие в программе четкой структуры занятия, списка литературы и ссылок на интернет-источники, предусмотренных баллов за каждый вид деятельности на практическом занятии, а вместе с тем разработанного курса лекций по дисциплине. Таким образом,

стимулируется активность всех присутствующих на занятии, поскольку отсутствие баллов на каждом занятии снижает рейтинговый балл в целом и делает невозможным получить удовлетворительную оценку в итоге.

Дополнительно разработаны индивидуальные карты оценивания успешности студентов, сохраняющиеся у преподавателя, но доступные для студента. Они имеют вид таблицы, в которой указаны названия и порядок изучения модулей, тем, вид учебного задания, оценка в 100-бальной системе в соответствии с критериями. Необходимо заметить, что критерии оценивания каждого вида работ обсуждаются преподавателем со студентами в начале изучения темы, что

несколько снижает конфликтность при итоговом оценивании.

Проведенное исследование подтвердило необходимость разработки содержания образовательных программ по всему блоку специальных дисциплин дизайнерского направления, изучаемых на протяжении пяти лет обучения в вузе, на основе преемственности с целью получения и усовершенствования компетенций в области дизайна будущими учителями технологии. Решение этой проблемы дает возможность повысить качество образования, что способствует повышению конкурентоспособности специалиста.

ЛИТЕРАТУРА (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Назарова, С.И. Системный подход в структуре непрерывного профессионального образования в сфере дизайна / С.И. Назарова // Образование через всю жизнь: непрерывное образование в интересах устойчивого развития : материалы 11-й междунар. конф., Минск, 27–28 сентября 2013 г. / Минский ин-т управления. – Минск, 2013. – Вып. 11. – Ч. III. [Электрон. ресурс] – Режим доступа: <http://elibrary.miu.by/conferences!/item.lifelong/issue.11/article.32.html>.
Nazarova, S.I. Systemny podhod v structure nepreryvnogo professionalnogo obrazovania v sfere dizajna [Systematic approach to the structure of continuing professional education in the field of design] // Lifelong Education: Continuing Education for Sustainable Development: Proceedings of the 11th Intern. conf., Minsk, 27-28 September 2013 / Minsk Inst management. - Minsk, 2013. - Issue. 11. - Part III. [Electron. resource] - Access mode: <http://elibrary.miu.by/conferences!/item.lifelong/issue.11/article.32.html>.
2. Орешкина А.К. Методологические основы преемственности образовательного процесса в системе непрерывного образования / А.К. Орешкина: Автореф. дисс. ... докт. пед. наук: 13.00.01 / Институт теории и истории педагогики. – М, 2009. – 28 с.
Oreshkina A.K. Metodologicheskie osnovy preemstvennosti obrazovatel'nogo protsessa v systeme nepreryvnogo obrazovania [Methodological bases of succession of the educational process in continuing education]: Author. diss. ... Doctor. ped. Sciences: 13.00.01. / Institute of Theory and History of Pedagogy. - M, 2009. - 28 p.
3. Пищулина Т.В. Становление студента вуза как субъекта непрерывного профессионального образования / Т.В. Пищулина: Дисс. ... докт. пед. наук, 13.00.08. – Челябинск, 2012. – 367 с.
Pishchulina T.V. Stanovlenie studenta vuza kak sub'ekta nepreryvnogo professionalnogo obrazovania [Becoming a student of high school as a subject of continuing professional education]: Diss. Dokt. ped. nauk ..., 13.00.08. - Chelyabinsk, 2012. - 367 p.
4. Сальдаева О.В. Художественное образование студента как целостная педагогическая система / О.В. Сальдаева: Автореф. дисс. ... докт. пед. наук: 13.00.01 / Оренбургский государственный педагогический институт. – Оренбург, 2009. – 26 с.
Saldaeva O.V. Hudozhestvennoe obrazovanie studenta kak tselostnaja pedagogicheskaja sistema [Student's Art education as a holistic educational system]: Author. diss. ... Doctor. ped. Sciences: 13.00.01./Orenburgsky State Pedagogical Institute. - Orenburg, 2009. – 26 p.
5. Шереметьева Ю.О. Наступність у змісті професійної підготовки інженерів-педагогів швейного профілю у вищому навчальному закладі / Ю.О. Шереметьева: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Національний університет біоресурсів і природокористування України – К., 2010. – 21 с.
Sheremeteva J.O. Nastupnist u zmistі profesijnoyi pidgotovki inzheneriv-pedagogiv shvejnogo profilyu u vischomu Navchalnomu zakladi [Succession in the content of professional training of sewing tipe engineer-teachers in higher educational establishment]: Author. dis. ... Cand. ped. Sciences: 13.00.04./Natsionalny universitet bioresursiv i prirodokoristuvannya of Ukraine - Kyiv, 2010. – 21 p.

Kucher S.L.

A succession is in the content of design-preparation of future teachers of technologies in higher educational establishment

Abstract. Terms and principles of succession in content of design-preparation at higher pedagogical school are exposed in the article. The succession of professional preparation of teacher of technologies is analysed for the purpose possibility of providing of succession on design-preparation.

Keywords: succession, content of design-preparation, profession competence, teacher of technology.

Кушакова І.В.

Виховання ціннісного ставлення молодших школярів до природи в сучасних екологічних умовах

Кушакова Ірина Валеріївна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри біології ДВНЗ "Донбаський державний педагогічний університет", м. Слов'янськ, Україна

Анотація. У статті розглянуто роль позакласної роботи в процесі виховання ціннісного ставлення до природи в молодших школярів; розкрито критерії, показники та рівні прояву учнями молодших класів ціннісного ставлення до природи.

Ключові слова: екологічні проблеми сучасності, екологічне виховання, ціннісне ставлення до природи, молодші школярі, позакласна робота.

Вступ. Сучасне громадянське суспільство в Україні визнає наявність гострих екологічних проблем, від вирішення яких залежить подальший розвиток нашої країни в усіх сферах життя. Значні території в Україні перетворені на регіони екологічної кризи, що вимагає неупинного піклування держави про природне середовище і добробут кожного громадянина. Це є обов'язковою умовою процвітання України в майбутньому, а виховання в особистості ціннісного ставлення до природи – одне з першочергових завдань усіх соціальних інститутів, у тому числі загальноосвітньої школи.

Короткий огляд публікацій з теми. Аналіз практики виховання ціннісного ставлення до природи в учнів початкової школи свідчить, що по її закінченні частина дітей недостатньо усвідомлює значимість природи, має нестійкі переконання щодо її збереження, природоохоронні мотиви та вміння виявляються в них несформованими. Серед причин – недостатня увага до позакласної роботи, перш за все, в третіх – четвертих класах, коли мають активно укріплюватись природоохоронні мотиви, формуватись відповідна адекватна поведінка, вміння долати імпульсивну поведінку, діяти самостійно, переконувати товаришів у значимості природи тощо. Натомість ціннісне ставлення до природи в молодших школярів формується, як правило, ситуативно, безсистемно, без цілеспрямованого використання можливостей позакласної роботи, хоча на уроках діти чимало читають про природу, пишуть про неї твори, але нерідко продовження такої діяльності не відбувається в позакласній роботі.

Теоретичне осмислення проблеми виховання ціннісного ставлення людини до природи має історичну ретроспективу, пов'язану з іменами В. Вернадського, Ш. Монтеस्क'є, П.-Т. де Шардена. У психолого-педагогічній літературі розглянуті окремі компоненти ціннісного ставлення до природи й педагогічні умови його виховання в дошкільників (Л. Безрукова, Н. Кондратьєва, С. Ніколаєва), школярів (О. Александрова, З. Андрієвська, Т. Баранова, І. Зверев, Г. Костецька, В. Ніколіна, Г. Пустовіт, І. Суравегіна) і студентів педагогічних вищих навчальних закладів (Н. Андрієнко, В. Єрошенко, Л. Реут). Особливу роль відіграють дослідження вікових особливостей розвитку суб'єктно-непрагматичного відношення до природи (С. Дерябо, В. Ясвін та ін.). Значною мірою досліджена проблема формування в молодших школярів естетичного (Ф. Вольвач, М. Дробноход, О. Зирянова, В. Мясцова, А. Овчиннікова, І. Павленко, В. Сухомлинський, І. Ярита), морального (С. Івашенко, С. Карпеев, О. Лазєбна, О. Пехота, А. Миронов, Л. Симоно-

ва, Г. Шевченко, Т. Южакова), позитивного емоційного (В. Зотов, І. Цветкова) і усвідомленого відношення до природи (О. Винокурова, О. Яковлева).

Мета дослідження – розглянути роль позакласної роботи в процесі виховання ціннісного ставлення до природи в молодших школярів; розробити критерії, показники та рівні прояву учнями молодших класів ціннісного ставлення до природи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Ціннісне ставлення до природи є відображенням сформованості у дитини екоцентричного світогляду, який передбачає розуміння природи як найвищої цінності незалежно від корисності для людини. Ціннісне ставлення проявляється в почутті особистої причетності до збереження природних багатств, відповідальності за них, здатності особистості гармонійно співіснувати з природою; таке ставлення є основою екологічної культури особистості.

Виховання ціннісного ставлення до природи в учнів молодших класів у загальноосвітній школі має свої особливості, які обумовлені специфікою віку. Молодшим школярам властиве непрагматичне ставлення до природи, посилення мотивів спілкування з нею, потреба в повазі оточення тощо. Молодший шкільний вік є сенситивним до освоєння цінностей суспільства, до суб'єктно-непрагматичної взаємодії з природою, оскільки учні початкових класів характеризуються емоційною чутливістю до проблем навколишнього середовища, синкретичністю сприйняття світу, художнім його освоєнням. Цьому в значній мірі сприяє як власне навчальний процес, так і позакласна робота.

Вирішення екологічних проблем учні бачать у зменшенні глобального антропогенного впливу на біосферу й забезпеченні відновлення її регулятивного потенціалу. Це можливо тільки як результат етичного відновлення людства, формування нової системи цінностей, нових моральних імперативів, тому що ніякі науково-технічні нововведення, економічні перетворення, соціальні реформи самі по собі не забезпечать стійкості розвитку цивілізації, коеволюції зі світом природи. На думку вчених, подолає екологічну кризу на планеті не діяльність фахівців з охорони навколишнього середовища, а спеціальна система екологічної освіти.

Сьогодні екологічна освіта стає пріоритетним напрямком педагогічної теорії й практики. Екологічна освіта має певні особливості, такі як врахування нерозривного зв'язку фізичного і духовного життя людини з природою; розгляд екологічних проблем в системі глобальних проблем сучасності; спрямова-

ність на цілі охорони навколишнього середовища: збереження генофонду біосфери, гігієнічних і естетичних переваг навколишнього середовища, раціональне використання природних ресурсів.

Метою екологічної освіти є формування екологічної культури в усіх громадян, бо вона містить у собі екологічні знання, інтелектуальні й практичні вміння вивчення природи, навички ресурсозберігаючої й природоохоронної діяльності, діяльності по відновленню регулятивного потенціалу (стійкості, рівноваги) природи, по поліпшенню екологічного стану, досвід творчої взаємодії із природою й турботливого ставлення до неї.

Формування екологічної культури людини особливо активно здійснюється в шкільні роки, коли відбувається виховання відповідального ставлення до збереження природного середовища, свого здоров'я та здоров'я інших людей, розвиток активної творчої діяльності по вивченню й охороні навколишнього середовища, пропаганді ідей оптимізації взаємодії суспільства й природи, попередженню негативних наслідків впливу на оточуюче людину середовище та її здоров'я. У свою чергу, в молодшому шкільному віці відбувається активний процес цілеспрямованого формування знань, почуттів, оцінок, емоцій, розвиток здібностей і інтересів дитини. У цьому віці учні дуже допитливі, чуйні, сприйнятливі, легко відгукуються на тривоги й радощі, щиро співчують і співпереживають. У них має місце "родинне" відношення до навколишнього світу. На основі синкретичності світосприймання, вродженої емоційної сприйнятливості молодший школяр прагне до пізнання природи, бажає навчитись надавати їй допомогу.

Виховання ціннісного ставлення до природи як педагогічну проблему вперше почав розробляти Ж.-Ж. Руссо. Дослідники відзначають його опір варварському відношенню суспільства до навколишньої природи, прагнення до виховання в дітей любовного, дбайливого відношення до рослин і тварин. Раніше ідею організації освітнього процесу на лоні природи, слідування її об'єктивним законам і необхідність природничо-наукової освіти учнів обґрунтували Я. Коменський і Д. Локк. Вони вважали любов до природи однією з основних чеснот, які необхідно виховувати. Також вплив рідної природи на особистість підкреслювали Й. Песталоцці й А. Дістервег. Проти вузького прагматизму, утилітаризму у відношенні до природи виступали В. Белінський, О. Герцен, М. Добролюбов, Д. Писарев, М. Чернишевський. Надалі цей напрям педагогічних досліджень продовжили В. Зуєв, К. Ушинський, Л. Толстой, О. Герд, Д. Кайгородов, В. Сухомлинський та ін.

На основі аналізу наукової літератури визначено, що *ціннісне ставлення до природи* являє собою стійке особистісне прийняття природи як суб'єкта непрагматичної взаємодії. Воно характеризується позитивним відношенням до природних об'єктів і явищ, здатністю до їх суб'єктивації. При такому ставленні врівноважується практичне використання природи (при задоволенні своїх розумних потреб) і духовна взаємодія з нею (на основі художньо-творчих, ресурсозберігаючих, природоохоронних технологій, технологій по

відновленню й поліпшенню екологічного стану навколишньої природи).

Специфіка *ціннісного ставлення до природи молодших школярів* виявляється в їх послідовній та систематичній участі в природоохоронній діяльності, особливому емоційному сприйнятті природи, схильності до антропологізації природних явищ.

Виховання ціннісного ставлення до природи в молодших школярів найбільш ефективно при ціннісному орієнтуванні, що розуміється як керування послідовними діями учнів: пошук – оцінка – вибір – проєкція цінностей. Виховання ціннісного ставлення до природи в молодших школярів – це процес становлення позитивного, суб'єктного, непрагматичного відношення до природи за допомогою художніх образів, аналізу природних явищ, участі кожного в збереженні природи тощо. Це відбувається в процесі вивчення курсу "Природознавство" як на уроках, так і в позакласній роботі. Остання, як засвідчив аналіз роботи вчителів початкових класів, посідає незначне місце в екологічному вихованні школярів, не використовується повнота засобів екологічного виховання і не враховуються зміни, які відбуваються у свідомості учнів від класу до класу.

Позакласна робота визначається педагогами як діяльність, що виконується в позаурочний час і на основі інтересу й самостійності учнів. При визначенні змісту позакласної роботи необхідно виходити з таких принципів, як зв'язок з життям, із проблемами, які вирішує країна, область, район; відповідність змісту позакласної роботи віковій учнів, особливостям їхнього розумового розвитку й інтересів.

Позакласна діяльність учнів дозволяє в значній мірі систематизувати й розширити сферу екологічних знань і вмінь школярів. Аналіз методичної літератури показує, що позакласна робота повинна враховувати наступні умови: вікові особливості школярів, їхні інтереси й схильності; сполучення теоретичних і практичних занять; єдність інтелектуального й емоційного сприйняття навколишнього середовища; активну практичну діяльність по вивченню проблем навколишнього середовища й поліпшенню його стану; поєднання ігрової й трудової діяльності школярів.

Дослідження школярами реального життя в процесі позакласної роботи дає матеріал для обговорення в природному середовищі різноманітних життєвих ситуацій, особливо екологічно негативної поведінки людей. Це дозволяє школярам брати уроки на майбутнє, змінювати мету своєї діяльності, приймати рішення відповідно до переконань. Природничо-наукові знання при цьому обґрунтовують оптимальні способи поведінки й діяльності в навколишньому середовищі.

Позакласна робота створює умови для набуття досвіду прийняття екологічно правильних рішень на основі отриманих знань та у відповідності до сформованих ціннісних підходів і орієнтацій.

Значною є роль позакласної роботи в заохоченні школярів до самостійного вивчення природи, яке вони можуть здійснювати відповідно до більш властивої їм швидкості засвоєння, що робить набагато продуктивнішим процес становлення особистості. При цьому учень може вдатися до експерименту,

короткочасного й довготривалого спостереження, дослідження зв'язків людини з природою протягом тривалого терміну з фіксацією результатів на фотоплівці, в малюнках, схемах та інших документах. Усе це робить дослідження природного середовища і його охорону привабливими й цікавими.

Виховання ціннісного ставлення до природи в школярів можливо тільки за умови взаємозв'язку різних видів і форм позакласної роботи. Різноманітна діяльність дає можливість школярам глибоко опанувати знання про зв'язки людини з природою, розгледіти екологічні проблеми в реальному житті, набутти найпростіших умінь з охорони природи, лише в позакласній роботі можливе проведення тривалих екскурсій, походів до природних угруповань, рекреаційних територій, науково-дослідних установ, за такої форми організації роботи розширюються шляхи залучення школярів до практичної діяльності екологічного характеру.

У той же час ми дійшли висновку, що з позакласних заходів у педагогічній і методичній літературі розглядаються в основному типові, а в практиці застосовується невелике розмаїття видів позакласної роботи. Учителі в основному використовують традиційні методи проведення позакласних занять, які, в свою чергу, носять епізодичний характер з вираженим теоретичним підходом і вузькою практичною спрямованістю, що обумовлено сучасними соціально-економічними реаліями.

У результаті проведеного дослідження нами були виділені критерії та рівні сформованості ціннісного ставлення до природи в учнів молодших класів. Такими критеріями є позитивність, суб'єктність і непрагматизм. Вони були виділені на основі характеристик цінності, які даються в сучасних аксіологічних концепціях (Г. Вижлецовим, М. Каганом, Л. Столовичем і ін.). У теорії відносин вони розглядаються як характеристики модальності особистісних відношень до природи (О. Лазурським, В. Мясіщевим, В. Левіним і ін.).

Позитивність характеризує "знак" відношення до природи: позитивний, негативний або амбівалентний. При амбівалентному відношенні позитивність до одних природних об'єктів і явищ урівноважується негативністю до інших. Цінністю є лише те, що має позитивний "знак" відношення.

Суб'єктність характеризує ступінь суб'єктифікації природи, наділення її суб'єктними функціями. Цінність характеризується суб'єктним відношенням, тобто відношенням до природи як суб'єкта.

Непрагматизм визначає ступінь безкорисливості й утилітаризму в стосунках з природою. Цінність характеризується непрагматичним відношенням до неї особистості, за якого одержання практичної користі, особистої або суспільної вигоди узгоджується з можливостями природи по саморегуляції, тобто не приносить їй незворотної шкоди, а в ідеалі є рівноцінно корисною взаємодією. Непрагматичне відношення не обмежується практичним використанням природи для задоволенні своїх розумних потреб, а врівноважується духовною взаємодією з нею, наприклад, у сфері художньої творчості.

Вивчення наукової літератури, аналіз змісту екологічної освіти молодших школярів, спостереження за проявами ціннісного ставлення учнів і опитування вчителів початкових класів дозволили виявити показники сформованості ціннісного ставлення до природи в молодших школярів.

Показниками позитивного відношення до природи виступають пізнавальний (науковий і естетичний) інтерес до природних об'єктів і явищ, адекватне відношення до особливостей живих істот і явищ природи, дотримання норм екологічно значимого поводження в природі. Показниками суб'єктного відношення до природи є вміння бачити унікальність природних об'єктів і явищ і передавати її різними засобами, вміння відчувати на собі вплив природи й усвідомлювати власні зміни під її впливом, вміння рівноправно взаємодіяти з природними об'єктами на основі виявлення "людських рис" і надання "свободи дій". Непрагматичне відношення проявляється в турботі про природу, в дотриманні моральних обмежень при вивченні й практичному використанні природного матеріалу; в застосуванні ресурсозберігаючих, природоохоронних і художньо-творчих технологій, у прагненні до освоєння технологій по відновленню й поліпшенню екологічного стану навколишнього середовища.

Рівнями сформованості в молодших школярів ціннісного ставлення до природи виступають суб'єктно-непрагматичний, соціально-споживчий і утилітарний. Суб'єктно-непрагматичний (високий) рівень характеризується сталим характером прояву перерахованих вище показників. При соціально-споживчому (середньому) рівні показники ціннісного ставлення до природи проявляються несистематично, при утилітарному (низькому) – дуже рідко й носять крайній нестійкий характер.

На основі теоретичного аналізу проблеми був виділений соціально-негативний рівень сформованості ціннісного ставлення до природи. Цей рівень характеризується відсутністю показників позитивного, суб'єктного, непрагматичного відношення до природи. Проведений нами констатувальний експеримент показав відсутність молодших школярів з таким рівнем, що підтверджується наведеними даними, отриманими іншими дослідниками. Так, С. Дерябо й В. Ясвін установили, що низький ступінь позитивного відношення до природи фактично не зустрічається.

Більшість учнів в період початкової шкільної освіти знаходяться на соціально-споживчому рівні сформованості ціннісного ставлення до природи, який характеризується несистематичним проявом показників позитивного, суб'єктного і непрагматичного відношення до неї. Кількість випускників початкової школи з утилітарним рівнем значно менша, а з суб'єктно-непрагматичним – більша. Однак без цілеспрямованої роботи педагога рівень сформованості ціннісного ставлення до природи у більшості учнів залишається недостатнім.

Висновки. Вивчення стану розробки в педагогічній теорії і практиці проблеми виховання ціннісного ставлення до природи в учнів молодших класів у сучасних екологічних умовах засвідчило, що, на думку науковців і педагогів, ця проблема є найактуальні-

шою. Виявлено, що позакласна робота учнів дозволяє в значній мірі систематизувати й розширити сферу екологічних знань і вмінь школярів. На підставі тео-

ретичних узагальнень в ході роботи розроблено критерії, показники та рівні прояву учнями молодших класів ціннісного ставлення до природи.

ЛІТЕРАТУРА (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання / І. Бех // *Наук.-метод. посіб.* – К.: ІЗМН, 1998. – С. 48.
Bekh I.D. Osobistisno zoriétované vikhovannya [Individually oriented education] // Nauk.-metod. posib. – K.: ÍZMN, 1998. – S. 48.
2. Дерябо С.Д. Природный объект как "значимый другой" / С. Дерябо. – Даугавпилс, 1996. – 137 с.
Deryabo S.D. Prirodnyy obyekt kak "znachimyy drugoy" [Natural object as a "significant other"] // Daugavpils, 1996. – 137 s.
3. Дерябо С.Д. Две модели экологии: экологический кризис как кризис антропоцентрического сознания / С. Дерябо, В. Ясвин // *Человек.* – 1998. – № 1. – С. 34-40.
Deryabo S.D. Dve modeli ekologiyi: ekologicheskiy krizis kak krizis antropotsentricheskogo soznaniya [Two models of ecology : the ecological crisis as a crisis of consciousness anthropocentric] // Chelovek. – 1998. – № 1. – С. 34-40.
4. Зотов В.В. Воспитание у младших школьников эмоционально-ценностного отношения к природе: Автореф. дисс. ... кандидата пед. наук / Московский гос. пед. ун-т / В. Зотов. – М., 1998. – 16 с.
Zotov V.V. Vospitaniye u mladshikh shkol'nikov emotsional'no-tsennostnogo otnosheniya k prirode [Education of emotional and
5. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ломов. – М., 1984. – С. 137.
Lomov B.F. Metodologicheskiye i teoreticheskiye problemy psikhologii [Methodological and theoretical problems of psychology] // M., 1984. – S. 137.
6. Пустовіт Г.П. Теоретико-методичні основи екологічної освіти і виховання учнів 1–9 класів у позашкільних навчальних закладах: Монографія / Г. Пустовіт. – К. – Луганськ: Альма-матер, 2004. – 540 с.
Pustovít G.P. Teoretiko-metodichní osnovi yekologíchnoї osvítі í vikhovannya uchnív 1–9 klasív u pozashkíl'nikh navchal'nikh zakladakh [Theoretical and methodological foundations of environmental education of 1-9 classes' pupils in extracurricular educational institutions] // Monografiya. – K. – Lugans'k: Al'ma-mater, 2004. – 540 s.
7. Ясвин В.А. Психология отношения к природе / В. Ясвин. – М.: Смысл, 2000. – 456 с.
Yasvin V.A. Psikhologiya otnosheniya k prirode [Psychology of the relationship to nature] // M.: Smysl, 2000. – 456 s.

Kushakova I.

Values education in relation to the nature of the junior pupils in the modern environmental conditions

Abstract. The article is devoted to the important issue of values education in relation to the nature of the junior pupils of in extracurricular activities. Based on the analysis of scientific approaches and practices of the organization of extracurricular work highlighted the criteria of formation of values relation to nature.

Keywords: modern environmental issues, ecological education, value attitude to the nature, elementary school's pupils, extracurricular activities.

Кушакова И.В.

Воспитание ценностного отношения младших школьников к природе в современных экологических условиях

Аннотация. В статье рассмотрена роль внеклассной работы в процессе воспитания ценностного отношения к природе у младших школьников; раскрыты критерии, показатели и уровни проявления учащимися ценностного отношения к природе.

Ключевые слова: экологические проблемы современности, экологическое воспитание, ценностное отношение к природе, младшие школьники, внеклассная работа.

Лов'янова І.В.

Оцінка якості математичної освіти учнів старшої профільної школи

Лов'янова Ірина Василівна, кандидат педагогічних наук, доцент
докторант кафедри математики та методики навчання математики
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, м. Черкаси, Україна

Анотація. У даній статті представлено результати дослідження якості математичної освіти учнів профільної школи. Дослідження проводилося з використанням тестів, розроблених фахівцями лабораторії із проблем математичної освіти при Донецькому державному університеті. В результаті проведення дослідження аналізувалися кілька параметрів: доступність завдань тесту учням, розподіл успішності виконання завдань тестів учнями. Паралельно з моніторинговим дослідженням для одержання додаткової інформації проводилося анкетування учнів і вчителів, яке передбачало вивчення: подальших планів старшокласників, їх зв'язок з освітою батьків; причини за яких треба добре навчатися математики та фактори, які сприяють успішності вивчення математики; оцінку власних успіхів і досягнень з математики. Зафіксовані результати досягнень учнів під час моніторингу якості математичної освіти та анкетування вчителів і учнів вказують на необхідність коригування процесу навчання математики учнів старшої профільної школи на всіх навчальних профілях з урахуванням завдань математичної освіти учнів певного профілю.

Ключові слова: якість математичної освіти, учні профільної школи, моніторинг, анкетування.

Вступ. Успішність засвоєння математики найважливіший показник сучасного освітнього, культурного та наукового потенціалу будь-якої країни. Математична освіта – важлива складова загальноосвітньої підготовки. Місце математики у системі шкільної освіти визначається її роллю в інтелектуальному, соціальному і моральному розвитку особистості, розумінні принципів побудови і використання сучасної техніки, нових інформаційних технологій, сприйманні наукових і технічних ідей, формуванні наукової картини світу і сучасного світогляду. Потенціал математики дозволяє не тільки формувати логічне мислення, розвивати критичність мислення та інтуїцію, впливати на інтелектуальний розвиток, а також виховувати ставлення до математики як до частини загальнолюдської культури, що відіграє особливу роль у суспільному розвитку. Це визначає пріоритет математики для формування не тільки важливих якостей особистості, але й для організації процесу формування математичної культури випускника школи, як частки його загальнокультурного розвитку, не залежно від обраної ним майбутньої професії.

Короткий огляд публікацій з теми. В основних державних документах про освіту в Україні: Державній національній програмі “Освіта. Україна XXI століття” (1993 р.); законах України: “Про освіту” (2008 р.), “Про загальну середню освіту” (2010 р.); Національній доктрині розвитку освіти (2002 р.); “Концепції профільного навчання в старшій школі” (2009 р.); “Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки” (2011 р.) акцент ставиться на розвиток особистості, здатної самостійно здобувати знання, жити в умовах насиченого інформаційного, комп'ютерного середовища.

Як зазначається у Державній цільовій соціальній програмі підвищення якості шкільної природничо-математичної освіти на період до 2015 року пріоритетними напрямками розвитку математичної освіти має стати: особистісна орієнтація освіти, цілісне відображення компонентів математичної науки в шкільному змісті освіти, реалізація методичною системою навчання математики основних функцій математичної освіти.

Стратегічним напрямом розвитку математичної освіти є забезпечення її високої якості. Математична освіта учнів в умовах навчання математики у профі-

льній школі потребує розгляду та обґрунтування як на теоретичному, так і на практичному рівнях.

Мета. Дана стаття має на меті розкрити результати дослідження якості математичної освіти учнів профільної школи, аналізуючи такі параметри, як: доступність завдань тесту учням та розподіл успішності виконання завдань тестів учнями.

Матеріали і методи. У власному дослідженні якості математичної освіти учнів профільної школи, які розпочали навчання за обраним профілем у 10-му класі, ми використали тести розроблені фахівцями лабораторії із проблем математичної освіти при Донецькому державному університеті. Ці діагностичні тести як засіб вимірювання використовуються з 1996 року у різних регіонах України. Частково вони вже публікувалися в журналі «Математика в школі» та різноманітних збірниках [1,2].

Згідно з методикою проведення оцінки якості освіти рекомендується не пізніше жовтня проводити тестування учнів 10-х класів. Результати діагностики за допомогою тестів дадуть змогу оцінити підготовку учнів засобами зовнішньої незалежної експертизи, порівняти їх із показниками успішності попередніх контрольних робіт учнів, а також із середньостатистичними даними. На використання завдань тесту потрібно відвести 45 хвилин (1 урок). Кожна правильна відповідь оцінюється 1 балом. Щоб психологічно підготувати учнів до тестування, доцільно перед його початком провести інструктаж та повідомити їм, що незадовільна оцінка виставлятися в журнал не буде, оскільки метою діагностики є з'ясування прогалин у їхніх знаннях та надання потрібної допомоги. Тести містять 25 завдань, що відображають основні види математичної діяльності відповідного етапу навчання базового рівня.

Результати та їх обговорення. Аналізуючи доступності завдань тесту наведемо таблицю (таблиця 1), в якій по кожному завданню тесту представлено коефіцієнт доступності цього завдання. Коефіцієнт доступності завдання розраховувався як процентне відношення кількості правильних відповідей на дане завдання до кількості опитуваних, які виконували це завдання. Всього завдання виконували 219 учнів 10-х класів. В розглядуваній таблиці ми не розмежовували дані, щодо різних профілів та напрямів профільного навчання.

Таблиця 1.

Доступність завдань тесту

Завдання для учнів	Виконувані математичні дії	Доступність виконання завдання Кільк. учнів %	
1. Порівняйте числа $a = 2\sqrt{7}$ і $b = \sqrt{28}$.	Порівняння ірраціональних чисел	147	67
2. Яке наближення числа $\sqrt{59}$ точніше: 9 чи 7?	Наближене оцінка значення ірраціонального числа	179	81,7
3. Обчисліть $1,8 \cdot 10^{-3} \cdot 4 \cdot 10^4$.	Дії зі степенями	139	63,5
4. Обчисліть значення виразу $\frac{a^3}{4}$, якщо $a = 2\sqrt{5}$.	Дії з коренями	104	47,5
5. Скоротіть дріб: $\frac{a-5}{a^2-25}$.	Використання формули скороченого множення	140	64
6. Спростіть вираз: $\left(\frac{a+b}{3} : \frac{9}{a-b}\right) \cdot \frac{27a}{a+b}$.	Дії з раціональними дробами	135	61,6
7. Знайдіть нулі функції: $y = \frac{x-1}{x+2}$.	Розв'язування дробово-раціонального рівняння	109	50
8. З формули $s = \frac{at^2}{2}$ виразіть залежність часу $t > 0$ від шляху S .	Знаходження невідомого компонента дії множення	121	55
9. Скільки коренів має рівняння $2x^2 - 4x + 1 = 0$?	Знаходження дискримінанту квадратного рівняння	139	63,5
10. Знайдіть область визначення функції $y = \sqrt{x-3}$.	Розв'язування лінійної нерівності	117	53
11. На якому з малюнків зображено множину розв'язків нерівності $(x-2)(x+5) \geq 0$?	Розв'язування нерівності методом інтервалів	112	51
12. Визначте, графік якої функції зображено на малюнку.	Впізнавання функції за її графіком	105	48
13. Знайдіть всі значення X , при яких функція $y = (x-1)^2$ спадає.	Побудова графіка заданої функції, читання властивостей функції за графіком	114	52
14. Графік руху автомобіля до деякого міста і назад подано на малюнку, де S – відстань від гаража. З якою швидкістю їхав автомобіль туди і назад?	Читання властивостей функції за її графіком	82	37
15. Відстань між двома пунктами 50 км. Два велосипедисти виїхали назустріч один одному з цих пунктів зі швидкостями 11 км/год і 14 км/год. Через який час вони зустрінуться?	Знаходження спільного часу, витраченого на рух	137	62,5
16. Після зниження цін на 10% ціна товару дорівнювала 180 грн. Яка початкова ціна цього товару?	Знаходження числа за його процентом	109	50
17. У трикутнику ABC : $BC = 16$, $AC = 11$, $AB = 13$. Який кут у цьому трикутнику найменший?	Використання властивості нерівності трикутника	147	67
18. Площа трикутника ABD дорівнює площі трикутника BDC . Порівняйте довжини відрізків AD і DC .	Використання поняття рівновеликих фігур	103	47
19. У подібних трикутниках ABC і $A_1B_1C_1$: $AB = 6$ см, $BC = 7$ см, $AC = 8$ см, $A_1B_1 = 18$ см. Знайдіть B_1C_1 і A_1C_1 .	Використання означення подібності трикутників	129	59
20. Точка всередині прямого кута знаходиться на однаковій відстані від його сторін. Її відстань від вершини кута дорівнює $5\sqrt{2}$ см. Знайдіть відстань від точки до сторін кута.	Використання властивостей бісектриси прямого кута і співвідношень у прямокутному трикутнику	67	30,6
21. Башту висотою 60 м видно з деякої точки від куту 30° . Знайдіть відстань від точки до основи башти.	Використання співвідношень у прямокутному трикутнику	53	24
22. Знайдіть радіус кола, якщо точки з координатами (5; 7) і (2; 3) є кінцями одного з його діаметрів.	Задача на знаходження відстані між двома точками, заданими своїми координатами	82	37
23. Кінці двох діаметрів кола послідовно сполучили. Якого виду чотирикутник утворився?	Використання властивостей вписаних у коло кутів	76	35
24. Як зміниться площа прямокутника, якщо одну його сторону збільшити удвічі, а другу зменшити удвічі?	Встановлення відповідності між довжинами сторін прямокутника і його площею	91	41,5
25. У колі провели хорду довжиною 8 см, яка віддалена від центра на 3 см. Знайдіть діаметр кола.	Використання властивостей хорди кола, перпендикулярної до діаметра цього кола	73	33

Аналізуючи дані таблиці бачимо, що найбільш доступним виявилось для учнів завдання №2 (81,7%) – на виконання дій з ірраціональними числами. Групу завдань, доступність яких виявилася більше 50%, але

не перевищує 70% складають №№ 1, 3, 5, 6, 8, 9, 10, 11, 13, 15, 17, 19 – які передбачають різноманітні види математичної діяльності, такі як: виконання дій з числами, що містять степінь і корені; використання

формул скороченого множення до спрощення виразів; розв'язування квадратних рівнянь, лінійних та квадратних нерівностей; розв'язування задачі на рух за допомогою складання рівняння; розв'язування планіметричних задач на нерівність трикутника і знаходження відповідних невідомих сторін подібних трикутників за їх заданими сторонами. Доступною з коефіцієнтом від 40% до 50% стала група завдань №№ 4, 7, 12, 16, 18, 24, яка передбачала: знаходження значення одночлена при певному значенні змінної, заданої ірраціональним числом; дослідження нулів функції; визначення виду функції за її графіком; розв'язування задачі на проценти; використання властивостей площі трикутника; робота з планіметричною задачею за готовим малюнком; використання властивостей площі прямокутника. Найменш доступними для учнів виявилися завдання: на читання графіка залежності між часом руху тіла і пройденою відстанню (№14), на знаходження відстані між двома точками, заданими своїми координатами (№22) – доступність 37%; на дослідження комбінації кола і чотирикутника (№23) – доступність 35%; на властивості елементів кола (№25) – доступність 33%; на використання поняття геометричне місце точок (№20) – доступність 30,6%; на застосування співвідношень у прямокутному трикутнику (№21) – доступність 24%.

Таблиця 2.

Розподіл успішності виконання завдань тестів учнями

Рівень досягнення	Кількість учнів (S)	Процентний склад від загальної кількості опитуваних (%)
> 95 %	0	0
> 90 %	1	0,45
> 85 %	2	0,9
> 80 %	8	3,7
> 75 %	20	9,1
> 70 %	10	4,6
> 65 %	8	3,7
> 60 %	13	5,9
> 55 %	33	15
> 50 %	15	6,8
> 45 %	20	9,1
> 40 %	20	9,1
> 35 %	26	11,9
> 30 %	9	4,1
> 25 %	11	5
> 20 %	11	5
> 15 %	10	4,6
> 10 %	2	0,9

Іншою характеристикою результатів діагностики є розподіл успішності виконання завдань тестів учнями. Розподіл результатів за балами для учнів різних груп є важливим засобом підбиття підсумків, оскільки в ньому зазначаються відсотки учнів, які набрали більше, ніж 95% – 10% балів, від максимально можливої кількості. При цьому більш інформативними є не абсолютні значення цих величин, а відносні. Аналіз розподілу успішності здійснювався за процентним відношенням правильних відповідей кожного учня (таблиця 2).

Як бачимо із 2-го і 3-го стовпців таблиці 2, де представлено загальні результати тестування, можна

з'ясувати кількість учнів та їх процентний склад від загальної кількості опитуваних на кожному рівні досягнення від >95% до >10%.

Поставивши у відповідність розподілу успішності виконання завдань тестів учнями бали 12-ти бальної системи оцінювання знань учнів (таблиця 3) і аналізуючи згідно з цією відповідністю дані таблиці 2, отримуємо наступне: високий рівень навчальних досягнень демонструють 1,4% опитуваних учнів, достатній рівень – 21,1%, середній рівень – 45,9%, низький рівень – 31,5% опитуваних. Причому на достатньому рівні 30 учнів із 46 демонструють успішність при виконанні тесту відповідну восьми балам за 12-ти бальною системою; із 101 учня, які знаходяться на середньому рівні навчальних досягнень 55 демонструють успішність виконання завдань тесту, відповідну 4 і 5 балам, із 69 учнів, які демонструють низький рівень навчальних досягнень 35 мають оцінку успішності відповідну трьом балам, 22 – двом балам і 12 – одному балу за 12-ти бальною системою оцінки навчальних досягнень. Зафіксовані результати досягнень учнів під час моніторингу якості математичної освіти вказують на необхідність коригування процесу навчання математики учнів старшої профільної школи на всіх навчальних профілях з урахуванням завдань математичної освіти учнів певного профілю.

Таблиця 3.

Відповідність між успішністю виконання завдань тестів та 12-ти бальною системою оцінювання учнів

Розподіл успішності виконання завдань тестів учнями.	Бали за 12-ти бальною системою оцінювання.	Рівень навчальних досягнень учнів
>95%	12	високий
>90%	11	
>85%	10	
>80%	9	достатній
від >70% до >75%	8	
>65%	7	
від >60% до >55%	6	середній
від >50% до >45%	5	
>40%	4	
від >35% до >30%	3	низький
від >25% до >20%	2	
від >15% до >10%	1	

Паралельно з моніторинговим дослідженням для одержання додаткової інформації, яка дасть можливість виявляти деякі фактори, що можуть впливати на результати діагностики і навчання в цілому проводилося анкетування учнів і вчителів. Згідно з вимогами процедури моніторингу анкетування проводилося після тестування.

Учням було запропоновано анкету, яка передбачала вивчення: подальших планів старшокласників, їх зв'язок з освітою батьків; причини за яких треба добре навчатися математики та фактори, які сприяють успішності вивчення математики; оцінку власних успіхів і досягнень з математики. Результати опитування всіх учнів з деяких питань ми розподілили на групи, виходячи з того в класах якого напряму профілізації навчаються учні. Так розподіл відповідей учнів на питання «Які Ваші плани?» представлено в таблиці 4.

Таблиця 4.

Розподіл відповідей учнів на питання «Які Ваші плани?»

Напрямок профілізації	Вчитися у вищому навчальному закладі	Вчитися в технікумі	Вчитися в професійно-технічному училищі	Піти до армії	Ще не визначився
Природничо-математичний	63,4%	2,1%	4,9%	2,1%	27,5%
Суспільно-гуманітарний	57,6%	3,3%	1,1%	1,1%	36,9%
Технологічний	62,5%	4,2%	8,3%	-	25%
Загальноосвітня школа	55,6%	-	-	5,6%	38,8%

Такий розподіл обумовлюється освітою батьків, у 46,8% опитаних учнів батьки мають вищу освіту, у 12,3% - не повну вищу освіту, у 20,3% середню спеціальну – це певним чином впливає на майбутні плани випускників школи. Цілком зрозуміло, що більшість учнів планує у майбутньому навчатися у ВНЗ, але в той же час не повинен залишитися поза увагою той факт, що третина учнів, обравши різні напрями навчання у старшій школі, на початку 10 класу ще не визначилися зі своїм майбутнім, що також потребує уваги педагогічних колективів навчальних закладів і відповідної роботи над розвитком мотивації і професійної спрямованості особистості старшокласників.

Серед причин за яких необхідно добре навчатися математики були запропоновані такі варіанти: отри-

мувати насолоду від занять математикою; підготуватися до вступу до ВНЗ; так бажають батьки; щоб мати перевагу в пошуках роботи; не має причин добре вчитися з математики. За результатами опитування учнів перше місце займає підготовка до вступу до ВНЗ – 62,3%, на другому місці бажання мати перевагу у пошуках роботи – 15,5%, на третьому місці знаходиться насолода від занять математикою, що причину виділяють 10,8% опитуваних учнів. 4,3% учнів вивчають математику за бажанням батьків і 7,6% не вважають за необхідне добре вчитися з математики. Як відбувався розподіл відповідей учнів в залежності від напрямку профілізації представлено в таблиці 5.

Таблиця 5.

Розподіл відповідей на запитання «Чому на Ваш погляд необхідно добре вчитися з математики?»

Напрямок профілізації	Щоб отримати насолоду від занять математикою	Щоб підготуватися до вступу до ВНЗ	Так бажають батьки	Щоб мати перевагу в пошуках роботи	Не вважаю за необхідне добре вчитися з математики
Природничо-математичний	18%	61%	3,5%	14%	3,5%
Суспільно-гуманітарний	4,3%	55,4%	5,4%	18,5%	16,3%
Технологічний	-	79,2%	4,2%	12,5%	4,2%
Загальноосвітня школа	-	77,8%	5,6%	16,6%	-

На питання «Як ви оцінюєте власні успіхи з математики?» учні дали наступні відповіді:

- блискучі успіхи – 0,7%;
- відмінні успіхи – 4,3%;
- добрі успіхи – 28,6%;
- задовільні успіхи – 35,5%;
- погані успіхи – 23,5%;
- дуже погані успіхи – 3,6%;
- не можу оцінити – 3,6%.

Так бачимо, що менш третини учнів вважають свої успіхи добрими, тільки 5% - відмінними і блискучими і майже 2/3 опитуваних вважають свої успіхи задовільними, поганими і дуже поганими. Така самооцінка учнів дійсно корелює з даними результатів тестування цих же учнів і вказує на необхідність створення умов більш якісної підготовки старшокласників з математики.

На питання «Що, на Ваш погляд, найбільше сприяє успішності вивчення математики?» відповіді учнів розподілилися так:

- Перше місце займає ефективна допомога вчителя, на неї сподіваються 36,2% опитуваних учнів.
- На другому місці 32,6% опитаних обирають наполегливу працю.
- Третє місце посідають здібності як фактор успішності вивчення математики, так вважають 15% опитаних.
- На четвертому місці сподівання на допомогу батьків – 4,7%.

- П'яте місце визначили 4% опитуваних, які надають перевагу якісним підручникам як фактору успішності вивчення математики.

- Шосте місце займають сподівання на допомогу друзів – 2,5%.

Такі результати ще раз наголошують на необхідність пошуку вчителями методичних шляхів підвищення якості навчання математики, спрямованих на розвиток здібностей і нахилів учнів, спонукаючих до наполегливої навчальної діяльності. Якісні підручники і допомога батьків також можуть виступати визначальним фактором успішності навчання з математики, а тому не повинні залишитися поза увагою у процесі створення методичної системи навчання старшокласників математики у профільній школі.

Висновки. Зафіксовані результати досягнень учнів під час моніторингу якості математичної освіти та анкетування вчителів і учнів вказують на необхідність коригування процесу навчання математики учнів старшої профільної школи на всіх навчальних профілях з урахуванням завдань математичної освіти учнів певного профілю. Це своєю чергою визначає перспективи подальших досліджень у напрямку ґрунтовного аналізу змісту математичної освіти у старшій профільній школі та визначення відповідних форм, методів і засобів навчання.

ЛІТЕРАТУРА (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Бродський Я. Діагностика математичної підготовки / Яків Бродський, Олександр Павлов // Математика в школі. – 1999. – № 3. – С. 13-14. – №4. – С. 3-4.
Brod's'kyu YA. Diahnostyka matematychnoyi pidhotovky [Diagnosis mathematical training] / Yakiv Brod's'kyu, Oleksandr Pavlov // Matematyka v shkoli. – 1999. – № 3. – S. 13-14. – №4. – S. 3-4.
2. Лукіна Т. О. Оцінимо якість математичної освіти школярів / Т. О. Лукіна, М. І. Онищенко // Математика. – 2000. – №38(98). – С. 1-2, 6-9.
Lukina T. O. Otsinymo yakist' matematychnoyi osvity shkolyariv [Evaluate the quality of mathematics education students] / T. O. Lukina, M. I. Onyshchenko // Matematyka. – 2000. – №38(98). – S. 1-2, 6-9.

Lovianova I. Assessment of quality of mathematical education of pupils of the senior profile school

Abstract. Results of research of quality of mathematical education of pupils of profile school are presented in this article. Research was conducted with use of the tests developed by specialists of laboratory on problems of mathematical education at the Donetsk state university. As a result of carrying out research some parameters were analyzed: availability of tasks of a test to pupils, distribution of progress of pupils in performance of tasks of tests. The coefficient of availability of a task paid off as percentage of quantity of the correct answers on this task to number of the pupils who carried out this task. The task for performance of actions with irrational numbers appeared the most available to the pupils. Task for performance of actions with the numbers, containing degree and roots, on use of formulas of abridged multiplication; on the solution of quadratic equations, linear and square inequalities; the solution of a task on movement; the solution of planimetric tasks on the subject "Triangles" have availability coefficient from 50% to 70%. With coefficient from 40% to 50% the group of tasks which provided actions with roots, researches of zero of function, definition of a type of function according to its schedule; the solution of a task for percent, use of properties of the area of a triangle, work with a planimetric task of ready drawing; use of properties of the area of a rectangle became available. The least available to the pupils there were tasks for reading the schedule of dependence between time of movement of a body and the passable distance, on distance calculation between the points set by the coordinates, on concept "locus" use. The analysis of distribution of progress was carried out on percentage of the correct answers of each pupil. We established compliance between a scale of distribution of progress at implementation of tests and 12 mark system of estimation of knowledge of pupils. As a result we have the following: high standard of knowledge 1,4% of the interrogated pupils show, sufficient level – 21,1%, the average level – 45,9%, low level – 31,5% of the respondents. In parallel with monitoring researches questioning of pupils and teachers which provided studying of such indicators was for more information carried out: further plans of senior pupils and their communication with education of parents; the reasons for which the mathematics should study well and the factors promoting high-quality studying of mathematics; grade of own progress and achievements in mathematics. The results of monitoring of quality of mathematical education of pupils are supported with answers of teachers and pupils to questionnaire questions. Improvement of quality of training in mathematics depends on factors: orientation of process of training on development of abilities and tendencies of pupils; motivation to persistent educational activity; existence of qualitative textbooks and help of parents. These researches received thus indicate the need of correction of process of training in mathematics of pupils of the high profile school on all educational profiles taking into account problems of mathematical education of pupils of a certain profile, and therefore shouldn't remain unaddressed in the course of creation of methodical system of training of senior pupils to mathematics at profile school.

Keywords: *quality of mathematical education, pupils of profile school, monitoring, questioning.*

Ловьянова И.В. Оценка качества математического образования учащихся старшей профильной школы

Аннотация. В данной статье представлены результаты исследования качества математического образования учащихся профильной школы. Исследование проводилось с использованием тестов, разработанных специалистами лаборатории по проблемам математического образования при Донецком государственном университете. В результате проведения исследования анализировались несколько параметров: доступность заданий теста ученикам, распределение успеваемости учащихся в выполнении заданий тестов. Коэффициент доступности задачи рассчитывался как процентное отношение количества правильных ответов на данную задачу к количеству учащихся, которые выполняли эту задачу. Наиболее доступным оказалось для учащихся задание на выполнение действий с иррациональными числами. Задание на выполнение действий с числами, содержащие степень и корни, на использование формул сокращенного умножения; на решение квадратных уравнений, линейных и квадратных неравенств; решение задачи на движение; решение планиметрических задач на тему "Треугольники" имеют коэффициент доступности от 50 % до 70 %. Доступной с коэффициентом от 40 % до 50 % стала группа задач, которая предусматривала действия с корнями, исследования нулей функции, определение вида функции по ее графику; решение задачи на проценты, использование свойств площади треугольника, работа с планиметрической задачей по готовому рисунку; использование свойств площади прямоугольника. Наименее доступными для учащихся оказались задания на чтение графика зависимости между временем движения тела и пройденным расстоянием, на вычисление расстояния между точками, заданными своими координатами, на использование понятия "геометрическое место точек". Анализ распределения успеваемости осуществлялся по процентному отношению правильных ответов каждого ученика. Мы установили соответствие между шкалой распределения успеваемости при выполнении тестов и 12-ти балльной системой оценивания знаний учащихся. В результате имеем следующее: высокий уровень знаний демонстрируют 1,4% опрошенных учащихся, достаточный уровень – 21,1%, средний уровень – 45,9%, низкий уровень – 31,5% опрошенных. Параллельно с мониторинговым исследованием для получения дополнительной информации проводилось анкетирование учащихся и учителей, которое предусматривало изучение таких показателей: дальнейшие планы старшеклассников и их связь с образованием родителей; причины по которым надо хорошо учиться математике и факторы, способствующие качественному изучению математики; оценка собственных успехов и достижений по математике. Результаты мониторинга качества математического образования учащихся подкрепляются ответами учителей и учащихся на вопросы анкеты. Повышение качества обучения математике зависит от факторов: направленность процесса обучения на развитие способностей и склонностей учащихся; побуждение к упорной учебной деятельности; наличие качественных учебников и помощи родителей. Полученные таким образом данные исследования указывают на необходимость корректировки процесса обучения математике учащихся старшей профильной школы на всех учебных профилях с учетом задач математического образования учащихся определенного профиля, а потому не должны остаться без внимания в процессе создания методической системы обучения старшеклассников математике в профильной школе.

Ключевые слова: *качество математического образования, ученики профильной школы, мониторинг, анкетирование.*

Маркова Н.Г.

Многомерность в профессиональной деятельности преподавателя в поликультурном образовательном пространстве вуза

*Маркова Надежда Григорьевна, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики
Нижекамский муниципальный институт, г. Нижнекамск, Россия*

Аннотация. Преподаватель вуза может выступать в качестве автора, разработчика, исследователя, пользователя и пропагандиста новых педагогических технологий, теорий, концепций. Он должен быть подготовлен к отбору, оценке и применению в своей деятельности опыта коллег или предлагаемых наукой новых идей и методик, т.е. к педагогическому мониторингу. Потребность в инновационной направленности педагогической деятельности преподавателя вуза в современных условиях развития культуры и образования вызвана процессами, происходящими в образовательном мире и обществе в целом. Преподаватель должен быть готов к гибкому вхождению в инновационные процессы.

Ключевые слова: многомерность, поликультурное пространство вуза, профессиональная деятельность, методологическая культура, многомерные педагогические компетенции.

Социально-экономические изменения в России привели к необходимости модернизации не только многих социальных институтов, но, в первую очередь, системы образования, которая связана с происходящими процессами через обеспечение конкурентоспособных молодых людей. Для современного общества характерен новый взгляд на образование и его функциональную роль в жизни людей. В настоящее время образование стало непрерывным процессом и оно охватывает весь период активной жизни человека.

Перед педагогической наукой стоит задача – обучение, воспитание и развитие конкурентоспособной, мыслящей личности в инновационно-содержательных условиях, способных формировать конкурентоспособную молодежь (многомерность). Молодежь, способная создавать, обновлять, исследовать новаторские идеи и конструктивно подходить к решению самых противоречивых мировоззрений, позиций, сама по себе не рождается. Поэтому реформирование российской системы образования должно быть направлено на повышение конкурентоспособности специалистов. Конкурентоспособность современного специалиста — умение находить рабочее место и убедить работодателя в своих преимуществах перед другими кандидатами. Таким образом, речь идет о самомаркетинге специалиста. Самомаркетинг в теоретическом плане выражает общественные связи, профессиональные действия преподавателя на образовательном рынке труда, связанные с удовлетворением его потребностей в образовательном процессе.

Сегодня в поликультурном образовательном пространстве преподаватель является полифункциональной личностью: преподавателем, воспитателем, организатором самостоятельной деятельности студентов, активного субъект-субъектного общения с ними, коллегами, консультантом, просветителем, общественником и является исследователем педагогического процесса в целом (многомерность).

Функциональный анализ педагогической деятельности позволил нам уточнить совокупность функций современного преподавателя. К важнейшим педагогическим функциям можно отнести: создание педагогических условий для успешного обучения в поликультурном образовательном пространстве, личностного развития личности студента, нравственного воспитания обучающихся (функция “обучение и воспитание”, “самовоспитание”); функция “самообразование”; педагогическое погружение в познавательную деятельность, регулирование и управление педагогическими

воздействиями; участие в методической, опытной, исследовательской работе (функция “научно-методическая деятельность”). Функциональный анализ профессиональной деятельности дал возможность выделить компетенции, которыми должен обладать преподаватель высшей школы, чтобы качественно и эффективно осуществлять свою педагогическую деятельность. Важнейшим фактором профессионального роста преподавателя является высокий уровень профессиональной компетентности.

Инновационная деятельность преподавателя предполагает создание педагогических новшеств, их оценку, освоение, а также применение на практике. В педагогике постоянно происходят процессы создания, освоения и приложения педагогических теорий, новшеств, практических находок, т.е. инновационные процессы. Преподаватель вуза может разрабатывать свои педагогические идеи, пропагандировать их, а также осваивать и применять опыт других. Готовность преподавателя к инновационной деятельности, ее практической реализации свидетельствует об уровне его инновационной культуры как компонента его профессионально-педагогической культуры, его профессиональной компетентности. Инновационная деятельность характеризуется последовательностью действий: разработка нововведения; изучение созданного; оценка экспертами, опытная проверка; доработка специалистами, внедрение в практику; теоретическое изучение нового, его практическое освоение, дальнейшее развитие предмета инновации (Бургин М.С.). Более эффективно приобщение преподавателя к педагогическим инновациям происходит в процессе непосредственной инновационной деятельности.

Преподаватель высшей педагогической школы поставлен сегодня в такие условия, когда овладение методологической культурой выступает обязательным условием его профессионального самоопределения: главное направление инновационных процессов в образовании есть прежде всего не смена содержания и педагогических технологий, а формирование педагогического субъекта. Педагогический субъект сегодня – это носитель высокой методологической культуры, способный концептуально осмысливать собственную образовательную деятельность, т.е. осмысливать ее как деятельность гуманитарную, нравственную, профессиональную. Причем не только осмысливать, но и проектировать, и выстраивать процесс профессиональной подготовки обучающихся сообразно его гуманитарной природе.

Профессиональный имидж современного преподавателя можно обозначить емким понятием как «совокупность сформированных многомерных педагогических компетенций». Профессиональная деятельность преподавателя высшей школы характеризуется многомерностью. Многомерные педагогические компетенции в профессиональной деятельности преподавателя наполнены педагогическим содержанием, методологической основой, научно-исследовательскими тенденциями, инновационными подходами, оптимальными средствами и формами к организации и выполнению мотивационной, обучающей, развивающей, рефлексивной, воспитывающей функций. Данные функции определяют готовность и способность преподавателя осуществлять профессиональную деятельность качественно, результативно.

Инновационная деятельность преподавателя, на наш взгляд, многомерна и предполагает создание педагогических новшеств, их оценку, освоение, а также применение на практике. В педагогике постоянно происходят процессы создания, освоения и применения педагогических теорий, новшеств, практических находок, т.е. это и есть инновационные процессы (многомерность). Преподаватель вуза может разрабатывать свои педагогические идеи, пропагандировать их, а также осваивать и применять опыт других. Готовность преподавателя к инновационной деятельности, ее практической реализации свидетельствует об уровне его инновационной культуры как компонента его профессионально-педагогической культуры, его профессиональной компетентности. Инновационная деятельность характеризуется последовательностью действий: разработка нововведения; изучение созданного; оценка экспертами, опытная проверка; доработка специалистами, внедрение в практику; теоретическое изучение нового, его практическое освоение, дальнейшее развитие предмета инновации (многомерность) Более эффективно приобщение преподавателя к педагогическим инновациям происходит в процессе непосредственной инновационной деятельности. При всем многообразии технологий обучения (диалогические, компьютерные, проблемные, модульные и др.) ведущие педагогические функции осуществляет преподаватель. С внедрением в образовательный процесс современных технических средств обучения он выступает как консультант, советчик, аниматор, воспитатель. Это требует от него специальной педагогической подготовки, так как в профессиональной деятельности реализуются не только узкоспециальные, предметные знания, но и знания в области педагогики и психологии, технологии обучения и воспитания. На этой базе формируется готовность к восприятию, оценке и реализации педагогических инноваций. Нововведения, или инновации, характерны для любой профессиональной деятельности человека, и поэтому они становятся предметом изучения, анализа и внедрения. Инновации возникают в результате научных исследований, анализа и обобщения передового педагогического опыта.

Инновационное образование преподавателя включает в себя личностный подход, фундаментальность образования, творческое начало, сущностный и акмеологический подход, профессионализм, синтез двух

культур (технической и гуманитарной), использование новейших информационных технологий (многомерность). Инновационная направленность формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя вуза предполагает его включение в деятельность по созданию, освоению и использованию педагогических новшеств в практике обучения и воспитания студентов, создание в вузе определенной инновационной среды (многомерность).

Профессиональную многомерность педагога нужно рассматривать как совокупность личностных, личностно-деловых качеств, профессиональных компетентностей и профессионализма. Так, становление личностных и личностно-деловых качеств педагога исследуют С.Б. Елканов, В.Г. Маралов, Э.Ф. Зеер, Л.М. Митина, Е.А. Климов, Л.Ф. Обухова и др.

Педагогу необходимо осознавать и понимать сущность профессиональной деятельности в сфере образования. Сегодня одной из наиболее сложных проблем остается проблема закономерностей, тенденций и принципов педагогики и их реализации. По данному вопросу ведутся активные дискуссии, в которых принимают участие видные отечественные педагоги Ю.К. Бабанский, Ш.И. Ганелин, В.С. Гершунский, П.Н. Груздев, М.А. Данилов, В.И. Загвязинский, А.Н. Звягин, В.В. Краевский, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин, А.В. Усова и др.

Разделяя позицию С.А. Дружилова в том, что профессиональная компетентность педагога – это многофакторное явление, включающее в себя систему теоретических знаний учителя и способов их применения в конкретных педагогических ситуациях, ценностные ориентации педагога, а также интегративные показатели его культуры (речь, стиль общения, отношение к себе и своей деятельности, к смежным областям знания, профессионализм, компетентность, нравственность и др.).

Профессиональная компетентность преподавателя определяется через систему его компетенций. Совокупность ключевых компетентностей многофункциональна, надпредметна и многомерна, основывается на свойствах личности преподавателя и проявляется в его способах деятельности, поведения, которые опираются на психологические качества личности; включает широкий практический контекст с высокой степенью универсальности. Решение сложной актуальной проблемы как оценки профессиональной компетентности прежде всего, на наш взгляд, включает рассмотрение многомерности т.е. ее содержания, структурной организации, компонентного состава и т.д., что может выступить в качестве необходимой исходной основы самого процесса оценивания. Многомерная профессиональная деятельность преподавателя в вузе – это индикатор его успешности и педагогического мастерства.

Многомерность в профессиональной деятельности педагога понимается как сочетание его личностных качеств, которые проявляются в процессе коммуникации через эрудицию, кругозор (глубокие знания, профессиональные педагогические навыки, умения, готовность и способность творить), высокую гражданственность (профессиональные психологические установки и самосознание) и ответственность (соци-

ально-педагогический опыт и рефлексивность). На преподавателя возлагается важная миссия передачи опыта человечества подрастающему поколению и не только.... В этом процессе особое значение приобретает личность преподавателя, его эрудиция, культура, нравственность, самосознание, без которых невозможно решение жизненных вопросов обучения, воспитания, развития, формирования. Процесс профессионального развития преподавателя рассматривается, как активное качественное преобразование им своего внутреннего мира, приводящее к принципиально новым способам взаимодействия в учебно-воспитательном процессе. Многомерность в профессиональной деятельности преподавателя, на наш взгляд, следует рассматривать через взаимосвязи и взаимное влияние компонентов педагогического труда - педагогическая деятельность, педагогическое общение, мастерство и самосознание преподавателя. Эти "пространства", системно и гибко в педагогическом процессе вступают в сложные диалектические отношения.

Оценивание многомерности профессиональной деятельности преподавателя включает компонентно-блочную индексацию, позволяющую интегрированно представить результаты оценивания каждого ее блока в отдельности (интеллектуального, личностного, инновационного и компетентностного) и в их совокуп-

ности. Профессиональный имидж педагога – это его многомерность профессиональной культуры, педагогического инструментария, универсалий педагогической культуры как педагогическое мировоззрение, педагогическая картина поликультурного образовательного пространства, инновационной культуры как важного компонента, "Я" – концепция педагога и т.д. Эти универсалии в своей совокупности образуют своеобразную "систему координат", в которой развертывается его многомерная профессиональная деятельность. Проникнуть во внутреннее содержание профессиональной деятельности преподавателя вуза – значит выявить ее обусловленность различными факторами. По способу детерминации, с учетом конкретных условий проявления, эти факторы разделяются на связанные между собой социальные (внешние) и личностные (внутренние). К первым из них относятся общественные цели и ценности, в том числе и профессионального образования, профессорско-преподавательский коллектив кафедры, факультета, студенческая аудитория, технология образования, педагогическое мышление, его стиль, господствующая парадигма образования и др. Ко вторым – профессиональная компетентность преподавателя, его *Я-концепция*, ценности и смыслы образования, принимаемые и реализуемые преподавателем, стиль его педагогического мышления, семья и др.

ЛИТЕРАТУРА (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Маркова Н.Г. Формирование культуры межнациональных отношений студентов в поликультурном образовательном пространстве вуза : дис. ... докт. пед. наук / Н.Г. Маркова. – Казань, 2010.

Markova N.G. Formirovaniye kultury mezhnatsionalnykh otnosheniy studentov v polikulturnom obrazovatel'nom prostranstve vuza : diss. ... dokt. ped. nauk / N.G. Markova. – Kazan, 2010.

2. Исаев И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / И.Ф. Исаев. – И. : издательский центр "Академия", 2002. – 208с.

Isayev I.F. Professionalno-pedagogicheskaya kultura prepodavatelya: ucheb. posobiye dlya stud. vyssh. ucheb. zavedeniy / I.F. Isayev. – I. : izdatelsky tsentr "Akademiya", 2002. – 208 s.

3. Ялалов Ф.Г. От многомерных компетенций – к наивысшим достижениям / Ф.Г. Ялалов // Интернет-журнал "Эйдос". – 2011. – №5.

Yalalov F.G. Ot mnogomernykh kompetentsy – k naivysshim dostizheniyam / F.G. Yalalov // Internet-zhurnal "Eydos". – 2011. – №5.

Markova N.G.

Multidimensionality in the professional activity of a university lecturer in the polycultural educational area of a university

Abstract. A university lecturer may be an author, a creator, a researcher, a user and a propagandist of new pedagogical technologies, theories, conceptions. He must be ready to make a choice, to evaluate and use in his activity the experience of his colleagues and new ideas and methods offered by science, i.e. pedagogical monitoring. The necessity of the innovation-oriented professional activity of the university lecturer in the modern conditions of the development of culture and education is caused by processes taking place in the educational world and society on the whole. The university lecturer must be ready to the flexible entrance to innovation processes.

Keywords: *multidimensionality, polycultural educational area, professional activity, methodological culture, multidimensional pedagogical competences.*

Марченко А.А.

Содержание и структура средств диагностики качества высшего образования специалистов художественных отделений

Марченко Алина Анатольевна, преподаватель кафедры декоративно-прикладного искусства и дизайна ГВУЗ Криворожский национальный университет Криворожский педагогический институт, г. Кривой Рог, Украина

Аннотация. В данной статье рассмотрены вопросы содержания и структуры средств диагностики качества высшего образования для специалистов художественных специальностей. Выявлена и обоснована необходимость использования различных эффективных методов для определения оценки успешности профессионального образования.

Ключевые слова: качество высшего образования, средства диагностики качества высшего образования, специалист художественного профиля, специальность, система стандартов высшего образования.

Формирование единого Европейского образовательного пространства требует реформирования нынешней системы образования с целью органической интеграции национальной системы в мировую систему образования.

Основной образовательной задачей на современном этапе развития является обеспечение доступа к высококачественному высшему образованию и мобильности выпускников вузов на рынке труда, путем интеграции в мировую систему образования высших учебных заведений разных уровней аккредитации, внедрением гибких образовательных программ и информационных технологий обучения в соответствии с требованиями Болонской декларации. Одним из аспектов формирования единого образовательного пространства является нахождение содержания и структуры средств диагностики качества высшего образования при подготовке студентов различных специальностей, в том числе и художественных. [3]

Выявление содержания средств диагностики качества образования с учетом мирового опыта, свойств и реалий состояния отечественного образования - одна из актуальных научных проблем сегодняшнего образования, решением которой занимались такие ученые, как Харченко С.Я., Караман О.Л., Скиба М.Е., Андриенко И.Л., Савенко О.С. Дудар З.В., Бондарев В.М., Качко Е.Г., Каук В.И., Шатовская Т.Б. и др.

Сравнительный анализ современных зарубежных образовательных систем и технологий, и научных разработок отечественных педагогов позволил сделать вывод о том, что основным путём развития системы образования является постоянное обновление содержания высшего образования с целью более полного обеспечения потребностей общества и заданием ориентации на формирование у студента профессиональных качеств, которые позволят выпускнику быть конкурентоспособным на современном рынке труда. Разработка нормативных документов для определения комплекса средств диагностики качества высшего образования имеет целью обеспечить разработку составляющих системы отраслевых стандартов высшего образования на единой методологической основе [2].

Согласно установленному порядку, который закреплен в Законе Украины "Об образовании", качество предоставления образовательных услуг определяется системой государственных стандартов образования. Именно государственные стандарты образования устанавливают требования к содержанию, объему и уровню образовательной и профессиональной подготовки. Они являются основой оценки образователь-

ного уровня граждан независимо от форм получения образования [4].

Составной частью государственного стандарта высшего образования являются - «Средства диагностики качества подготовки специалистов». Средства диагностики - это узаконенные и регламентированные методики, предназначенные для оценки степени компетентности выпускников соответствующего образовательного уровня, где приведены содержание и формы государственной аттестации.

Целью средств диагностики отраслевого стандарта высшего образования является: определение уровня теоретической и практической подготовки выпускника для будущей профессиональной деятельности; выявление соответствия приобретенных знаний, умений и навыков требованиям стандартов; оценивание уровня сформированной системы компетенции специалиста соответствующего профессионального направления и соответствие его целям и задачам высшего образования и требованиям рынка труда в определенной сфере деятельности.

Средства диагностики качества подготовки специалиста устанавливают требования, обеспечивающие: унификацию содержания и объема учебных модулей дисциплин, которые выносятся на государственную диагностику, с использованием программы государственных экзаменов по дисциплинам нормативной части; единство процедур и методов государственной диагностики; вариативность подходов к выбору форм государственной аттестации; структуру их содержательного наполнения; виды средств оценки степени достижения ВУЗами целей и задач высшего образования при подготовке специалистов соответствующего профессионального направления.

Средства диагностики качества подготовки специалиста, как составляющая отраслевого стандарта высшего образования нового поколения, должны обеспечить реализацию государственной политики повышения качества высшего специального образования, расширение академической автономии высших учебных заведений на принципах Болонской декларации.

Отраслевой стандарт высшего специального образования распространяется на органы управления высшего образования и высшие учебные заведения, где готовятся специалисты образовательного уровня «специалист» определенного направления с обобщенным объектом деятельности. Настоящий стандарт устанавливает: основные требования к государственной аттестации; принципы формирования и реализации системы средств государственной диагностики качества знаний выпускников; процедуры и методы проектирования

регламентированных средств контроля степени достижения конечных целей образовательно-профессиональной подготовки выпускников; процедуры и критерии оценки качества высшего образования.

Стандарт является обязательным для высших учебных заведений, осуществляющих подготовку специалистов отрасли знаний 0202 «Искусство» разных специальностей. Стандарт используется для определения форм государственной аттестации специалистов: проектирования содержания и структуры средств диагностики, степени приобретения образовательно-профессиональной компетенции специалиста; разработки нормативной части средств диагностики качества подготовки специалиста; разработки вариативной части средств диагностики качества приобретенных знаний, умений и навыков специалиста по профессиональным направлениям; определения процедуры государственной аттестации выпускников образовательно-квалификационного уровня «специалист» по направлению подготовки в высших учебных заведениях; оценивания уровня сформированности профессиональной компетенции выпускников и их соответствия требованиям стандартов подготовки; аккредитации подготовки специалистов в высших учебных заведениях.

Одним из средств диагностики качества высшего образования являются базовые контрольные задания, которые позволяют установить соответствие качества полученного высшего образования, уровня приобретенной профессиональной компетенции выпускника ВУЗа требованиям отраслевых стандартов высшего образования соответствующего направления подготовки и общей профессиональной направленности. Система базовых контрольных заданий имеет практическое направление и должна охватывать все содержательные модули комплекса нормативных дисциплин, которые определены в образовательно-профессиональной программе специалиста в области знаний 0202 «Искусство». Контрольные задания должны обеспечить пропорциональное представление всех определенных к государственной аттестации дисциплин и различных содержательных модулей по каждой дисциплине. Представление каждой дисциплины в каждом задании обеспечивается пропорционально объему и количеству кредитов ее изучения.

Создание базового контрольного задания по содержательным модулями нескольких дисциплин моделирует реальную ситуацию, с которой может столкнуться выпускник в практической деятельности на первичных должностях, имитирует процесс решения проблемной ситуации по изучению предпроектной ситуации и обоснованию изобразительного предложения. Структура задачи состоит из характеристики ситуации (исходные условия); информационного обеспечения; разработки альтернативных вариантов решения проблемы и принятия оптимального из них управленческого решения с надлежащим оформлением; предложения плана мероприятий по реализации решения исследовательской или социальной проблемы. Контрольные задания должны сопровождаться единственной инструкцией по их выполнению и эталонным решением (методологический инструментарий, пошаговый алгоритм и т.д.).

Оценка степени достижения конечных целей образовательно-профессиональной подготовки студентов в соответствии с объективными критериями возложена на комиссию, которая проверяет выполненное задание и

оценивает его. Оценка результатов решения базового контрольного задания происходит по следующим общим критериям:

- «отлично» - задание выполнено полностью, решение обосновано, выводы и предложения аргументированы и оформлены надлежащим образом;
- «хорошо» - задание выполнено полностью, но допущены незначительные неточности в расчетах или оформлении, или при надлежащем оформлении задание выполнено не менее чем на 80%;
- «удовлетворительно» - задание выполнено не менее чем на 70 % при надлежащем оформлении, или не менее чем на 80 %, если допущены незначительные ошибки в расчетах или оформлении;
- «неудовлетворительно» - задание выполнено не менее чем на 40 % при надлежащем оформлении, или не менее чем на 50 %, если допущены ошибки в расчетах или оформлении;

Защита квалификационных проектов выпускников специальностей художественного направления призвана оценить уровень как теоретической подготовки специалистов, ориентирующихся в достижениях мирового и национального искусства и дизайна, так и специалистов, способных не только спроектировать изделие того или иного направления («Учитель изобразительного искусства», «Дизайн графический», «Дизайн одежды и аксессуаров» и «Ландшафтный дизайн»), но и изготавливать макеты или готовую продукцию (распечатки продукции, пошив коллекции одежды и т.п.), а также проявить глубину и систематичность изобразительных, психолого-педагогических, методических, знаний и умений художников-педагогов.

Оценка успеваемости по разработанным критериям на защите позволяет выявить качество знаний студентов из циклов профессиональной и практической подготовки. Умение перевести содержание теоретического учебного материала из ведущих дисциплин к практическим результатам.

Надо заметить, что рейтинговые оценки успеваемости студентов на защите в зависимости от специальности и специализации («Учитель изобразительного искусства», «Дизайн графический», «Дизайн одежды и аксессуаров» и «Ландшафтный дизайн») носят разнообразный характер. Это касается выполнения готовой продукции в аспекте сложности её выполнения.

Критерии оценки квалификационных проектов (работ) художественных специальностей позволяют выявить базовые знания и умения ориентироваться в различных видах, жанрах, стилях профессиональных дисциплин таких, как история искусства и дизайна, рисунок, живопись, композиция, цветоведение, формообразование, компьютерные технологии, художественное конструирование, художественно-прикладная графика и т.п..

Успеваемость студентов при защите квалификационных проектов (работ), оценивается по шкале в соответствии с требованиями «Положения об организации учебного процесса и ECTS». Выведение итоговой оценки на защите квалификационной работы (100% = 100 баллов) распределяется по критериям баллов уровня, качества и объема знаний, умений и навыков студента.

Таблица 1.

Критерии оценки успеваемости студента специализаций «Учитель изобразительного искусства», «Графический дизайн», «Дизайн одежды и аксессуаров» «Ландшафтный дизайн» по защите квалификационного проекта (работы)

Вид задания	Максимальная сумма баллов	Критерии оценки
Результаты просмотров	10	Своевременность и эффективность работы по графику просмотров
Пояснительная записка	10	Логичность, обоснованность, глубина раскрытия темы
Поисковый материал	10	Качество, объем и соответствие задачам работы
Проект	30	Оригинальность, композиционное и техническое совершенство, функциональность
Работа в материале	30	Объем, техническое и технологическое совершенство, композиционное совершенство, культура подачи
Защита	10	Совершенство, логичность освещения материала, полнота ответов

Указанные в таблице 1 виды работы оцениваются методом экспертной оценки членами государственной экзаменационной комиссии в соответствии с критериями.

Процесс установления соответствия качества полученного высшего образования, уровня приобретенной профессиональной компетенции выпускника ВУЗа, требованиям отраслевых стандартов высшего образования по направлению подготовки, называется государственной аттестацией. Государственная аттестация выпускников осуществляется с помощью средств контроля степени достижения конечных целей образовательно-профессиональной подготовки с соблюдением принципов формирования и реализации системы средств государственной диагностики качества знаний.

Принципами формирования и реализации системы средств государственной диагностики качества знаний специалистов художественного профиля являются: унификация, комплексность, взаимозаменяемость, взаимодополненность, актуальность, информативность, действенность, индивидуальность, дифференцированность, объективность, открытость, единство требований, предметность, инновационность, валидность, вариативность. Государственная аттестация осуществляется на основании оценки качества освоения образовательно-профессиональной программы, уровня профессиональных знаний, умений и навыков, степени сформированности системы профессиональной компетенции специалиста, предусмотренной отраслевым стандартом высшего образования. В процессе диагностирования применяется метод защиты выпускной квалификационной работы (проекта). Государственная аттестация качества подготовки специалиста, по установлению фактического соответствия уровня образовательной и профессиональной подготовки требованиям стандарта осуществляется Государственной экзаменационной комиссией вуза по этой специальности.

Квалификационный проект (работа) является итоговой квалификационной работой, позволяющей выявить уровень усвоения студентом теоретических знаний и практической подготовки, способность к самостоятельной работе по выбранному профессиональному направлению на первичных должностях согласно обобщенного объекта деятельности. Целью выполнения квалификационного проекта (работы) являются: систематизация, закрепление, расширение теоретических знаний образовательно-квалификационного уровня специалиста; развитие умений применять усвоенные знания при решении научных и практических задач; выявление навыков студента методологически грамотно проводить исследования, интер-

претировать, систематизировать и классифицировать полученные результаты; овладение приемами (навыками) самостоятельной исследовательской работы; формирование умений формулировать суждения и выводы, логически и доказательно их излагать, рекомендовать по использованию в практике разработанной технологии обучения (методика); формирование умений публичной защиты подготовленного материала по теме квалификационной работы.

Выполненная выпускником образовательно-квалификационная работа подготовки «специалист» квалификационная работа должна быть логичной, доказательной, аргументированной и отвечать следующим требованиям: содержать глубокий самостоятельный анализ исследуемой темы; вносить обоснованные предложения по новой интерпретации предметной ситуации, предметной оптимизации содержательных, формальных и функциональных аспектов; быть надлежащим образом оформленной и иметь все необходимые сопроводительные документы. Заголовок квалификационного проекта (работы) должен отражать проблематику функциональных направлений профессиональной деятельности и конструироваться на основе производственных функций и типовых задач деятельности, формирующих составляющие профессиональной компетентности специалиста. По структуре квалификационный проект (работа) состоит из практической и теоретической частей, содержание которых изменяется в связи со специальными требованиями подготовки.

Защита квалификационного проекта (работы) происходит на открытом заседании Государственной экзаменационной комиссии публично. Оценку уровня качества подготовки специалиста осуществляют члены Государственной экзаменационной комиссии на основе установленных правил, принципов, критериев, системы и шкалы оценивания с использованием форм и методов диагностики, определенных в программе государственной экзаменационной комиссии, утвержденной ученым советом высшего учебного заведения. Объектом оценивания качества подготовки специалиста является совокупность знаний, умений и навыков, приобретенной систематической компетенции специалиста, воспроизводимой в процессе решения комплексных квалификационных заданий и / или выполнения квалификационного проекта (работы). Количественное и качественное оценивание уровня качества подготовки специалиста осуществляется по таким системам оценивания: Европейской кредитно-трансферной системе (ECTS) (по шкале «А», «В», «С», «D», «E», «FX», «F»), национальной (по шкале «отлично», «хорошо», «удовлетворительно», «неудовлетворительно»), системе ВУЗов (по сто-балльной

шкале), комплексной системе (сочетание национальной системы, ECTS и системы оценки вузов).

Итоговая оценка на защите квалификационного проекта выставляется в баллах уровня качества и объема знаний, умений и навыков студента при выполнении квалификационного проекта (работы) в соответствии с критериями оценки. Квалификационный проект (работа) как метод оценки уровня качества подготовки специалиста должен продемонстрировать умение: работать с информационными источниками (законодательными и нормативными документами, научной специальной литературой, материалами, данным статистической отчетности); логично и аргументировано излагать материал; использовать статистические и математические методы для анализа проблем и обоснования художественных решений; осуществлять анализ предпроектной ситуации, проводить обоснование художественной-концепции, создавать визуализацию творческого-проекта (работы); использовать изобразительные и проектные технологии для создания художественного-проекта; использовать приобретенные навыки для разработки дизайн-предложений и рекомендаций по проблеме исследования; делать выводы по результатам проведенных исследований.

ЛИТЕРАТУРА (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Закон Украины «О высшем образовании» от 17.01.2002 № 2984-III (Редакция от 05.12.2012).
Zakon Ukrainy «O vysshem obrazovanuy» ot 17.01.2002 № 2984-III (Redaktsyya ot 05.12.2012).
2. Кремень В. Модернизация высшей школы Украины в контексте принципов Болонской декларации// Высшая школа. – 2004. – № 5–6. – С. 32–39.
Kremen' V. Modernyzatsyya vysshey shkoly Ukrainy v kontekste pryntsyпов Bolonskoy deklaratsyy// Vysshaya shkola. – 2004. – № 5–6. – S. 32–39.
3. Методические рекомендации по разработке составляющих отраслей стандартов высшего образования (Компетент-

По результатам успешной защиты квалификационного проекта (работы) выпускником специальности отрасли знаний 0202 «Искусство» Государственная экзаменационная комиссия принимает решение о присвоении квалификации и о выдаче выпускнику диплома государственного образца.

Таким образом, сегодня переход к новому поколению отраслевых стандартов высшего образования, на основе профессионального подхода, является необходимым этапом на пути реформирования системы образования. Работа профессионала любой специальности направлена на определенный объект (предмет) деятельности и заключается в выполнении определенных производственных функций. Она связана с конкретной системой деятельности и реализуется с помощью, соответствующей системы средств этой деятельности.

Применение профессионального подхода к созданию отраслевых стандартов высшего образования создает предпосылки для большего и более гибкого приближения результатов образования к потребностям и требованиям рынка труда, дальнейшего развития образовательных технологий и системы образования в целом.

- ностный подход). Институт инновационных технологий и содержания образования МОН Украины, Киев – 2013 – 90с.
Metodycheskye rekomendatsyy po razrobotke sostavlyayushchykh otrasley standartov vyssheho obrazovaniya (Kompetentnostnyy podkhod). Ynstytut ynnovatsyonnykh tekhnolohyy u soderzhaniya obrazovaniya MON Ukrainy, Kyev – 2013 – 90s.
4. Постановление Кабинета Министров Украины «Про разработку стандартов высшего образования» от 7 августа 1998 г. № 1247.
Postanova Kabinetu Ministrov Ukrainy «Pro razrobotku standartov vyssheho obrazovaniya» ot 7 avgusta 1998 g. № 1247.

Marchenko A.A. The content and structure diagnostics quality of higher education professionals from the art department

Abstract. This article describes how the content and structure of diagnostic tools for the quality of higher education professionals artistic specialties. Identified and justified the need for a variety of effective methods to determine an estimate of the success of vocational education.

Keywords: quality of higher education, diagnostics quality of higher education, professional artistic specialization, specialty, the system of higher education standards.

Милушев В.Б., Иванова Н.И.

Доминиращи методи на обучение при реализация на рефлексивно-синергетичен подход

*Милушев Васил Борисов, доктор на педагогическите науки, професор
Иванова Нина Иванова, докторант*

Пловдивски университет „Паисий Хилендарски“, гр. Пловдив, България

Резюме. Представяме аргументи в полза на предпочитано прилагане на някои известни методи на обучение при реализиране на рефлексивно-синергетичен подход. Изборът се основава на анализ на целесъобразността от разглежданите методи по отношение на водещите принципи на обучение при този подход.

Ключови думи: *рефлексивно-синергетичен подход, принцип на обучение, метод на обучение*

Въведение. В търсене на решения на актуални проблеми на училищното образование, редица автори [4; 5; 8; 9; 11; 15 и др.] през последните десетилетия станаха радатели на идеята за осъществяване на т.нар. *рефлексивен подход* в обучението. Най-общо казано, рефлексията е осъзнат интелектуален процес, насочен към самопознание, който се проявява в различни модули (вж. [4]). Активизирането на рефлексивни процеси въздейства пряко върху формирането и развитието на първостепенни според общоприетите разбирания положителни качества на отделната личност. Затова феноменът рефлексия, като конструкт на личността, от близо две хилядолетия е във фокуса на научните изследвания.

Г. Щедровицки и М. Розов определят някои човешки общности като системи с рефлексия. Х. Хакен, традиционно считан за първооткривател на науката синергетика, е инициатор за адаптиране на някои от нейните научни резултати към управлението на човекомерни системи. Анализирайки негови и на други автори [3; 17 и др.] изследвания върху ролята на процесите на самоорганизация (в синергетичен аспект) за развитието на сложни, отворени системи в социалната сфера, доразвихме водещи в съвременната методика концепции за значимостта на рефлексията в процеса на образование до предложението от нас модел на *рефлексивно-синергетичен подход* в обучението [9, с. 59-60; 10, с. 43-54]. В това отношение намерихме поддръжници в лицето на автори като М. Георгиева, Ж. Желев, Д. Гълъбова и др., като остава отворен пътят за понататъшното развитие на предложението модел.

Обединяващо звено за двата упоменати подхода се явява целеполагането. Единната им педагогическа цел е изграждането на ученика като самоактуализираща и саморазвиваща се личност [5; 9; 10]. **Целта** на настоящото изследване е да изявим същностните характеристики на тези методи на обучение, които най-пряко ориентират дейността на системата „обучаващ-обучаващ“ към постигането на визирания педагогическа цел в контекста на рефлексивно-синергетичния подход, и следователно трябва да доминират при обучението. При подбора им сме се ръководили от тяхната методическа стойност по отношение на образователния процес в обучението по математика, но предполагаме, че голяма част от изводите могат да се отнесат и към други предметни области.

Анализ на публикации по темата и основни резултати. При осъществяване на рефлексивно-синергетичен подход в обучението като водещи се очертават дидактическите принципи за активност, за съзнателност, за рефлексивност, за толерантност [5, с. 81-87], за цялостност и за рекурсивност [9, с. 60;

10, с. 49]. Пълноценната им реализация може да бъде постигната посредством прилагане на рационална по отношение на поставената педагогическа цел система от методи на обучение, които „съдържат в себе си хода, формата, характера и духа“ [13, с. 353] на контекста.

Обоснованият избор на доминиращи методи в случая се основава и на отчитане на възможностите за оптималното им съчетаване в процеса на обучение с оглед постигането на синергетичен ефект от тяхното използване, т.е. прилагане на онтологичния принцип на холизма: цялото винаги е нещо повече от простата сума на неговите части. Последният е предложен през 1926 г. от южноафриканския философ Я. Смутс (*Jan Smuts*) във връзка с разработената от него „философия на цялостността“ и в унисон с идеите на Аристотел, представени в „*Метафизика*“.

Ще представим аргументи, изявяващи предимствата на някои методи при обучение в контекста на рефлексивно-синергетичния подход, като подчертаем, че подборът в конкретна образователна среда следва да се извършва при отчитане и на редица допълнителни фактори, сред които основни са особеностите на учебното съдържание, възрастовите и индивидуални особености на учениците, условията за обучение, наличното учебно време, личностните и професионални качества на учителя.

Съдържателно и мотивирано обобщение на различни становища относно класифицирането на методите на обучение по т. нар. комплексен подход предлага Ю. Бабански [2, с. 177-210], като извежда на преден план три големи групи:

- методи за организация и осъществяване на учебно-познавателната дейност;
- методи за стимулиране и мотивация на учебно-познавателната дейност;
- методи за контрол и самоконтрол на ефективността от учебно-познавателната дейност (вж. и [13, с. 369-370]).

Главните предимства на тази класификация се изразяват в това, че тя „отразява взаимодействието на педагога и учещите се“, „организаторските влияния на учителя се съчетават с осъществяването и самоорганизацията на дейността на учениците“, а „контролиращите действия на учителя се съчетават със самоконтрола на учещите се“ [2, с. 178-179]. Различните аспекти на учебно-познавателната дейност обуславят нататък систематизиране на редица утвърдени в практиката методи на обучение в по няколко подгрупи. В съответствие с класификацията на Ю. Бабански, в таблица 1 сме отразили тези от методите, на които отдаваме първостепенно значение при прилагане на рефлексивно-синергетичен подход в обучението.

Таблица 1.

Доминиращи методи на обучение в контекста на рефлексивно-синергетичен подход

Първа група Методи за организация и осъществяване на УПД*		Втора група Методи за стимулиране и мотивация на УПД*		Трета група Методи за контрол и самоконтрол на ефективността от УПД*	
1.1. 1.2. 1.3.1.4.	Евристична беседа Проблемно-търсеци методи Индуктивен метод Самостоятелна работа	2.1. 2.2. 2.3.	Формиране на познавателен интерес Учебни дискусии Анализ на житейски ситуации	3.1.	Самоконтрол
*УПД – учебно-познавателна дейност					

Ще представим някои от мотивите, с които насочваме вниманието си към изброените методи, за да ги считаме за доминиращи. Предаването и възприемането на учебната информация често се осъществява чрез *беседа* – метод, който се изразява в разговор между учителя и учениците, организиран и контролиран от учителя въз основа на добре обмислена система от взаимосвързани въпроси. В хода на беседата е възможно, дори желателно, да възникнат въпроси и от страна на учениците. Беседата е *евристична*, когато нейната цел е учениците, използвайки собствения си опит и знания, постепенно сами да открият решението на поставен проблем и така да достигнат до ново знание [1, с. 183-184; 2, с.183, с.192; 6, с.125]. Чрез евристична беседа „ученикът се насочва да мисли, да разсъждава, да осъзнава изучавания материал” [6]. Така методът се явява проводник за протичане на познавателни процеси, обвързани с реализирането на принципите за активност, за съзнателност, за рефлексивност и за толерантност. В различни научни източници този метод се характеризира като съответстващ на творческото и изследователско равнище на познание.

Евристичната беседа се явява задължителен елемент от обучение посредством т. нар. *проблемно-търсеци методи* [2, с.191-193; 6, с.126-127]. Типична особеност на последните е наличието на създадена от учителя проблемна ситуация. След това той организира формулиране на съответна проблемна задача и обсъждане на възможни подходи за нейното решаване, на издигнати от учениците хипотези и предложени аргументи. В резултат от проведената учебна дейност учениците самостоятелно стигат до обосноваване, пълно и рационално доказателство за вярността или невярността на обсъжданата хипотеза (хипотези), а оттам – и до решението на поставената проблемна задача. Финален етап от прилагането на проблемно-търсеци методи по правило е обобщението и формулирането на изводи.

Препоръчително е проблемно-търсеци методи, включително евристична беседа, да се използват тогава, когато новите знания, към чието изучаване са насочени, „имат опосредствани, непрекъснати връзки с по-рано изучени знания и могат да бъдат получени от тези стари знания чрез построяване на логически вериги на разсъждения” [6, с. 126], т. е. когато „проблемните ситуации се намират в зоната на близкото развитие на познавателните възможности на учениците” [2, с. 193]. Наред с това, че обслужват пряко първостепенни когнитивни цели, те влияят положително за изграждане на собствен мироглед и собствен стил на мислене, на умения за отстояване на собствена гледна точка и, не на последно място – за формиране на значими мотиви за учене.

Съвременният прочит на методическата литература насочва към потенциала на проблемно-търсеците методи за формиране на комплексни рефлексивни способности, обхващащи умения за осъзнаване на основанията на дейността, за нейното планиране, за оценяване на качествата на крайния продукт от нея, за водене на рефлексивен външен и вътрешен диалог и много други. Освен това В. Василев обръща внимание, че според В. Льофевр, И. Семьонов и С. Степанов, „личностната рефлексия се интензифицира в проблемно-конфликтни ситуации” [4, с.146]. Следователно тези методи ориентират учебния процес към провокиране и възпитаване на активност, на съзнателност и на толерантност, и като цяло – към рефлексивни по своята същност прояви на обучаваните.

Разбира се, на разгледаните дотук методи, както и на всеки друг метод, не трябва да се гледа като на универсален „път” за реализиране на каквото и да било подход в обучението, тъй като те крият и редица недостатъци (например значителен разход на учебно време, недостатъчна ефективност при формиране на практически умения и навици и др.). Освен това правилната им употреба предполага наличие на високо педагогическо майсторство на учителя. Той трябва да умеє да подбере и да поднася в достъпна форма насочващите въпроси, при необходимост да варира трудността на въпросите в съответствие с възможностите на обучаваните и да реагира адекватно на спонтанно възникнали проблемни ситуации. Трябва да е в състояние да подкрепи с примери или да опровергае с контрапримери хипотезите и мненията, предложени от учениците. От значение е и наличието на още редица лични и професионални качества, обслужващи един пълноценен процес на интеракция в конкретна образователна среда. Непрофесионалното прилагане на проблемно-търсеци методи в учебната практика може да опорочи тяхната същност и да ги изроди в определена посока. Например, съществува опасност евристична беседа, организирана чрез неподходящо поставени въпроси да се превърне в хорово отговаряне с „да” или „не” или, още по-лошо – в монолог на учителя, поради несъответствие между неговите очаквания и възможностите на учениците.

Обучаващият, организирайки и управлявайки учебната дейност с помощта на проблемно-търсеци методи, се поставя в позиция на изява на собствените си способности за *рефлексия в действието*. Последното понятие е обект на изследване в трудовете на Д. Шьон [19; 20 и др.] и е широкопопулярно в научните среди. Може да се разглежда като умение на практикуващия да „мисли на крак” и при всяко възникване на професионален проблем да се позовава на своите чувства, емоции и предишен опит. Асоциира се с възможностите на рефлектиращия субект да ана-

лизира ситуацията в интерактивен режим (без да прекъсва действието), да мисли в перспектива и с готовността му да апробира нови стратегии. В този смисъл, реализирането на метода „евристична беседа” съществено допринася и за усъвършенстване на индивидуалния професионален стил на учителя (вж. [4, с. 235-237]).

Сред методите от първа група (табл. 1), в логически аспект, Ю. Бабански откроява в отделна подгрупа индуктивни и дедуктивни методи на обучение [2, с.187]. Като съпричастни към принципите на рефлексивно-синергетичния подход, отдаваме предпочитания на *индуктивните методи*. Индукцията се разглежда като „метод на познание, основаващ се на логически разсъждения, изхождащи от твърдения с по-малко общ характер и насочени към твърдения с по-общ характер” [12, с. 45], който се прилага в диалектично единство с дедукция. В познавателния процес се извява предимно като метод на изследване, при който, за да се установи някакво свойство на обекти от едно множество, се разглеждат свойства на отделни обекти. Свързва се с прилагане на анализ, сравнение и обобщение.

Ю. Бабански предлага два варианта за индуктивно изучаване на учебното съдържание [2, с. 187], всеки от които отчита водещата роля на учителя при организиране на обучението и задължително обхваща самостоятелно формулиране на хипотези и/или изводи като резултат от обобщение на достоверни данни за изследваното явление. От гледна точка на настоящото изследване, най-благоприятна за активизиране и интензивно развиване на рефлексивни способности е възрастта между 13 и 15 години, която се характеризира с появата на възможности за извършване на *рефлексивни абстракции*, като учениците „са в състояние да издигат хипотези и да ги проверяват като изчерпват прецизно всички възможни комбинации, „отсявайки” верните резултати, а при появата на пречки умеят да прилагат методично анализ” [18, р. 200]. Индуктивните методи са подходящи за съответния етап от обучението, но е желателно с нарастването на възрастта на обучаваните, обучаващият ги да се ориентира към все по-активно прилагане и на дедуктивни методи.

Проблемно-търсещите и индуктивните методи могат да се разглеждат и в друг аспект – като способи за управление на учебно-познавателния процес, при които урочната дейност се организира и насочва от учителя. В същия аспект Ю. Бабански откроява и *самостоятелната работа* на учениците [2, с. 194]. Тя обикновено също се изпълнява по поръчение на учителя и индиректно се ръководи от него. Възможно е обаче да протича и „по собствена инициатива на ученика, без указания и инструктаж от учителя. По правило, без предварително използване на първия вид самостоятелна работа е невъзможен впоследствие по-сложният втори вариант” [пак там]. В обучение „посредством ръководство на самостоятелната работа на учещите” С. Рубинщейн вижда необходимо условие и „плодотворен път”, за развитие на самостоятелното мислене [14, с. 233-234].

Ще отбележим, че различните автори третираат неоднозначно термина „самостоятелна работа” – като

метод, като прием, като форма на учебна дейност, като средство за обучение и др. [вж. 1, с. 324-326]. Намираме, че в контекста на актуалните проблеми на училищното обучение е най-удачно да

се говори за *самостоятелна учебно-познавателна дейност* на учениците, която може:

- да бъде организирана под формата на индивидуална или колективна работа (в група, в екип);
- да се изпълнява по инициатива на учителя или на самия ученик (група ученици) с определена дидактическа цел;
- да е свързана или не с мониторинг от страна на контролния субект, обикновено учител.

От гледна точка на критериите за качество на конкретна рефлексивна технология, осигуряването на осъзнато отношение на субекта към извършваната дейност е важна предпоставка за осъществяване на т. нар. *себеактове* по пътя към самопознанието и самоактуализацията [5, с.78-79]. Умението за осъществяване на такива актове осигурява пряк път към идеалната цел на рефлексивно-синергетичния подход: изграждане на отделния субект като самоактуализираща се и саморазвиваща се личност [9, с. 60; 10, с. 49]. В този смисъл, при конструиране на конкретни образователни технологии за реализиране на разглеждания тук подход към обучението, следва да се акцентира на развиването на интелектуалните способности и на възпитаването на положителни качества на личността у отделния индивид посредством самостоятелна учебно-познавателна дейност в качеството ѝ на метод на обучение, насочен към активизиране на процеси на *самоорганизация*.

Задълбочено изследване върху рефлексията в обучението по математика срещаме в едноименния труд на М. Георгиева [7]. Една от организационните форми, осъществени в педагогическия експеримент е работата в екип. Без да има за конкретна цел изследването на способностите за комуникативна рефлексия, на базата на получените резултати авторът прави следните изводи:

- „въпросите и отговорите в работата на екипа се насочват към самостоятелно търсене и изследване. Диалогичната активност подпомага значително развитието на рефлексивното мислене”;
- „междугруповата дискусия позволява да се тренират умения за правилно вземане на решения”;
- „екипната работа позволява учещите се в сътрудничество да постигнат по-добро овладяване на похвати за рефлексивно мислене” [пак там, с. 139-140].

Във всеки метод от първа група са скрити механизми за управление на учебно-познавателната дейност в когнитивен план, както и за усъвършенстване на нейните мотивационни и стимулиращи познавателния интерес функции. Освен тях, в учебната практика съществуват и методи, специално насочени към постигане на водещи афективни цели, каквито са изграждането на положителни мотиви за учене и стимулирането на познавателна активност. Отчитайки възможностите за постигане на синергетичен ефект от избраните методи в края на обучението, ще разгледаме тези, които позволяват директен излаз към рефлексивни практики в образователния процес (втора група в таблица 1).

Методите за *формиране на познавателен интерес* [2, с. 196-198] се фокусират върху осигуряване на

наличието на три главни фактора: „възникване на положителни емоции по отношение на учебната дейност, към нейното съдържание, към формите и методите на осъществяването ѝ”, обвързаност на тези емоции с познанието, т. е. „радост от познанието” и „наличието на непосредствен мотив, идващ от самата дейност” [пак там]. Търсеният резултат се постига посредством прилагане на различни прийоми (например запознаване със занимателни примери и парадоксални факти, съпоставяне на научни и житейски тълкувания на различни явления и др.).

Учебна дискусия [1, с. 191; 2, с. 199; 13, с. 383-384] възниква при създаване на ситуация на познавателен спор. Обикновено се провокира чрез отправяне на предложение към учениците да изразят личното си мнение по поставен проблем, да обосноват своята гледна точка. Според М. Ел-Диб „най-високото равнище на рефлексия обхваща разискване на собствените предположения и убеждения, на въздействието на социалните и културни ценности над образователните практики, както и на моралните/ етичните съображения, които стоят зад тези практики. Освен това, високото равнище на рефлексия включва тенденцията за наличие на склонност към прояви на въображение” [16, р. 28]. Очевидно организирането на различни типове дискусия, като източник на взаимодействие между учениците в класа или групата, активизира рефлексивни процеси на най-високо равнище.

Според нас, *анализът на житейски ситуации* следва да се интерпретира не като отделен метод, а по-скоро като прием, който съдейства за реализиране на кой да е метод на обучение и „непосредствено стимулира ученето за сметка на максимално възможно конкретизация на знанията” [2, с. 200].

Докато в последния източник *самоконтролът* (трета група в таблица 1) се разглежда предимно като метод за усъвършенстване на контрола чрез „развиване у учещите на навици за самоконтрол над степента на усвояване на учебния материал, на умения самостоятелно да откриват допуснати грешки, неточности, да набелязват способности за отстраняване на разкриващите се пропуски” [пак там, с. 203], то нашия изследователски интерес предизвикват методите и прийоми за активизиране на процесите на самоконтрол и самооценяване в рефлексивен план. Те се изразяват съответно в „съотнасяне на „вътрешни” цели с междинни и крайни резултати” и в „уточняване и приписване на оценка на себе си за мисли, действия, емоции, постъпки и др.” [5, с. 79]. Като необходимо условие за изграждане у субекта на нагласа за самоизменение, а оттам и на потребност за саморазвитие, се посочва необходимостта „конструк-ти на личността като контрол, регулация, дисциплина, съзнание, оцен-

ка, познание и др. да се развият в „самоконтрол”, „саморегулация”, „самодисциплина”, „самосъзнание”, „самооценка”, „самопознание”, чрез съответни критерии за степента на притежание” [11, с. 13]. В тази посока В. Василев предлага конкретен вариант на методика за изследване на способностите за осъществяване на праксиологическа рефлексия, наречена „Програма-схема за самооценка и саморегулация на деловото поведение” [4, с. 194-195], която има и значим формиращ потенциал и която лесно може да бъде адаптирана в съответствие с целите на рефлексивно-синергетичния подход в обучението.

Обобщение и изводи. Изборът на методи на обучение в конкретна образователна среда е елемент от планирането на педагогическата дейност на учителя. Оптималното им съчетаване в система и правилното реализиране на тази система в образователния процес са решаващи за постигане на желания резултат от обучението. В случай, че целите на обучаващия са насочени пряко към формиране и усъвършенстване на рефлексивни способности у отделния ученик и като краен продукт от учебно-познавателната дейност се очаква потребностите от самоактуализация и саморазвитие на личността трайно да завладеят неговото съзнание, е уместно периодично (принцип за рекурсивност) да се прилага рефлексивно-синергетичен подход и съответна на него методическа система от методи, дидактически средства и форми на организация на обучението.

Проведеният анализ на същността на посочените методи на обучение може да ориентира учителя по математика относно преимуществата им при наличие на стремеж към подчиняване на учебния процес на принципните положения на визириания подход. Правилното планиране, организиране и реализиране на комплекс от методи на обучение от страна на учителя изключва възможността за прилагане на интуиция при подбирането им – явление, което често се наблюдава в дейността на учители с биден професионален опит. Надяваме се, че настоящото изследване ще ориентира заинтересованите професионалисти относно намиране на актуални решения на поставения проблем.

В заключение ще отбележим, че разгледаните методи изследвахме от гледна точка на тяхната „класическа” интерпретация. В учебната практика отдавна се прилагат много производни на тях методи и прийоми на обучение, акцентиращи на различни техники в интерактивен план – т. нар. опосредствани интерактивни (трансактни) методи [13, с. 373, с. 379-386]. Резултатите от изследването могат да се окажат полезни за обучението не само по математика, но и по предметни области със сходни методически системи.

ЛИТЕРАТУРА (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Андреев М.Л. Дидактика. – София: Народна просвета. – 1981. – 376 с.
Andreev M.L. Didaktika [Didactics]. – Sofiya: Narodna prosвета. – 1981. – 376 s.
2. Бабанский Ю.К. и др. Педагогика / Под ред. Ю.К. Бабанского. – М.: Просвещение. – 1985. – С. 177-210.
Babanskiy Yu.K. i dr. Pedagogika [Pedagogics] / Pod red. Yu.K. Babanskogo. – M.: Prosveshchenie. – 1985. – S.177-210.
3. Буданов В.Г. Методология синергетики в постнеклассической науке и в образовании. Автореферат диссертации на соискание ученой степени доктор философских наук. – М., 2007. – 36 с.
Budanov V. G. Metodologiya sinergetiki v postneklasicheskoy nauke i v obrazovanii [Methodology of Synergetics in the Postnonclassic Science and Education]. Avtoreferat dissertatsii na soiskanie uchenoy stepeni doktor filosofskih nauk. – M. – 2007. – 36 s.

4. Василев В. Рефлексията в познанието, самопознанието и практиката. – Пловдив: Макрос. – 2007. – 292 с.
Vasilev V. Refleksiyata v poznaniето, samopoznaniето i praktikata [Reflexion in Cognition, Self-cognition and Practice]. – Plovdiv: Makros. – 2007. – 292 s.
5. Василев В., Димова Й., Коларова-Кънчева Т. Рефлексия и обучение. Част I: Рефлексията – теория и практика. – Пловдив: Макрос. – 2005. – 144 с.
Vasilev V., Dimova Y., Kolarova-Kancheva T. Refleksiya i obuchenie. Chast I: Refleksiyata – teoriya i praktika [Reflexion and Education. Part I: Reflexion - Theory and Practice]. – Plovdiv: Makros. – 2005. – 144 s.
6. Ганчев И., Портев Л., Баев Б., Тодорова П. Методика на обучението по математика (5-7 клас). – Пловдив: Макрос-2000. – 1997. – 236 с.
Ganchev I., Portev L., Baev B., Todorova P. Metodika na obuchenieto po matematika (5-7 klas) [Methodics of Education in Mathematics (5-7 class)]. – Plovdiv: Makros-2000. – 1997. – 236 s.
7. Георгиева М.Я. Рефлексията в обучението по математика (V-VI клас). – В. Търново: Фабер. – 2001. – 200 с.
Georgieva M. Ya. Refleksiyata v obuchenieto po matematika (V-VI klas) [Reflexion in the Education in Mathematics (V-VI class)]. – Veliko Tarnovo: Faber. – 2001. – 200 s.
8. Димова Й.Д. Рефлексията над химическото знание в началния етап на обучението по химия. Автореферат на дисертация за присъждане на образователната и научната степен доктор. – Пловдив. – 2000. – 32 с.
Dimova J.D. Refleksiyata nad himicheskoto znanie v nachalniya etap na obuchenieto po himiya. Avtoreferat na disertaciya za prisazhdane na obrazovatelnata i nauchnata stepen doktor. – Plovdiv. – 2000. – 32 s.
9. Милушев В.Б. Триадата дейности решаване, съставяне и преобразуване на математически задачи в контекста на рефлексивно-синергетичния подход. Дисертационен труд за присъждане на научната степен доктор на педагогическите науки). – Пловдив. – 2008. – 314 с.
Milushev V.B. Triadata deynosti reshavane, sastavjane i preobrazuvane na matematicheski zadachi v konteksta na refleksivno-sinergetichniya podhod [The Triad of Activities Solving, Creating and Transforming Mathematical Problems in the Context of Reflexive-synergetic Approach]. Disertacionen trud za prisazhdane na nauchnata stepen doktor na pedagogicheskite nauki). – Plovdiv. – 2008. – 314 s.
10. Милушев В.Б. Рефлексивно-синергетичен подход в обучението // Научни трудове на ПУ ”Паисий Хилендарски” – 2008. – Том 45. – кн. 2. – С. 43-54.
Milushev V.B. Refleksivno-sinergetichen podhod v obuchenieto [A Reflexive-synergetic Approach in the Education] // Nauchni trudove na PU "Paisiy Hilendarski" – 2008. – Tom 45. – kn. 2. – S. 43-54.
11. Николов П. Психология на саморазвитието. – Благоевград: УИ „Неофит Рилски”. – 2010. – 268 с.
Nikolov P. Psihologiya na samorazvitiето [Psychology of Self-development]. – Blagoevgrad: UI „Neofit Rilski”. – 2010. – 268 s.
12. Николов С., Маврова Р. Методи на научното познание. – Пловдив: Макрос-2000. – 1993. – 108 с.
Nikolov S., Mavrova R. Metodi na nauchnoto poznanie [Methods of Scientific Knowledge]. – Plovdiv: Makros-2000. – 1993. – 108 s.
13. Радев П. Обща училищна дидактика. – Пловдив: УИ „Паисий Хилендарски”. – 2005. – 476 с.
Radev P. Obshta uchilishma didaktika [General School Didactics]. – Plovdiv: UI, „Paisiy Hilendarski”. 2005. – 476 s.
14. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. М.: Педагогика. – 1973. – 424 с.
Rubinshteyn S.L. Problemy obshhey psihologii [Problems of General Psychology]. M.: Pedagogika. – 1973. – 424 s.
15. Хаджиали И.И. Модел на рефлексивен подход в гимназиалния етап на биологичното образование. Дисертационен труд за присъждане на образователната и научната степен доктор. – Пловдив. – 2011. – 190 с.
Hadzhalii I.I. Model na refleksiven podhod v gimnazialniya etap na biologichnoto obrazovanie [A model of Reflexive Approach in the Secondary School in Biological Education]. Disertacionen trud za prisazhdane na obrazovatelnata i nauchnata stepen doktor. – Plovdiv. – 2011. – 190 s.
16. El-Dib M.A.B. Levels of reflection in action research. An overview and an assessment tool // Teaching and Teacher Education – 2007. – Vol. 23. – №1. – P. 24-35.
17. Grozdev S.I. For hight achievements in mathematics: The Bulgarian experience (Theory and practice). – Sofia: Ruta. – 2007. – 296 p.
18. Inhelder B., Piaget J. De la logique de l'enfant a logique de l'adolescent. – Paris: PUF – 1955. – 314 p.
19. Schön D. The Reflective Practitioner: How professionals think in action. – London: Temple Smith. – 1983.
20. Schön D. Educating the Reflective Practitioner. – San Francisco: Jossey-Bass. – 1987.

Milloushev V.B., Ivanova N.I. Dominating Methods of Education in the Realization of the Reflexive-synergetic Approach

We present arguments in favor of preferable application of some known methods of education in the realization of the reflexive-synergetic approach. The selection is based on an analysis of the appropriateness of the considered methods according to leading principles of education in the same approach.

Keywords: reflexive-synergetic approach, principle of education, method of education

Милушев В.Б., Иванова Н.И.

Доминирующие методы обучения при реализации рефлексивно-синергетического подхода

Аннотация: В статье представлены аргументы в пользу предпочтительного применения некоторых известных методов обучения при реализации рефлексивно-синергетического подхода. Выбор методов основан на анализе их целесообразности по отношению к ведущим принципам обучения при этом же подходе.

Ключевые слова: рефлексивно-синергетический подход, принцип обучения, метод обучения

Милушева-Бойкина Д. В., Милушев В.Б.

Изследване на дейността съставяне на учебни математически задачи

*Милушева-Бойкина Добринка Василева, доктор на педагогическите науки, доцент
Милушев Васил Борисов, доктор на педагогическите науки, професор,
Пловдивски университет „Паисий Хилендарски”, гр. Пловдив, България*

Резюме. Статията се явява продължение на нашата работа „Дейността ”съставяне” на математически задачи”, публикувана в журнала Science and Education a New Dimension: Pedagogy and Psychology. 2013, Vol. 5, с. 23-28, където е разработен модел на съдържанието на дейността съставяне на математически задачи (ДСМЗ), който се явява и модел на нейната структура. В настоящата статия се представя изследване на ДСМЗ от различни теоретични позиции. Това изследване е направено от следните гледни точки: модела на А.А. Столяр за математическата дейност, който се разглежда като „надмодел” на модела на ДСМЗ; „ситуационния подход и елементарните стъпки” (Л.М. Фридман); „теорията на умствените действия” (Н.Я. Галперин, Н.Ф.Тализина); „евристични елементи от правдоподобен тип” (Д. Пойа, В.Н. Пушкин, Е. Скафа и др.); „прогнозирането” (А.В. Брушлински, П.Д. Петров, В. Милушев и др.); дейността решаване на математически задачи; теорията за трите звена на действието (Р. Трашлиев); модела за „окупнените дидактически упражнения” (П. М. Ердниев и Б. П. Ердниев).

Ключови думи: изследване, модел, дейността съставяне на математически задачи.

Въведение. В статията [4] разработихме модел на дейността съставяне на математически задачи (ДСМЗ), който представлява същевременно и модел на нейната структура, тъй като са показани и връзките между неговите компоненти – етапи и подетапи. Както посочихме там (поради ограничения в обема на статията), в отделна публикация ще направим допълнително детайлизиране на посочения модел, разглеждайки го от различни позиции. Това осъществяваме в настоящата статия.

Целта на тази статия е да представим изследване на дейността съставяне на математически задачи от различни актуални теоретични гледни точки.

Изложение на основния материал. За реализиране на тази цел ще съпоставим ДСМЗ с различни модели на други дейности, подходи или теории, разработени от известни утвърдени учени.

1. Моделът на А.А. Столяр [12, 117] за **математическата дейност** включва три нейни аспекта: 1) математическо организиране на емпиричен материал (МОЕМ), 2) логическо организиране на математически материал (ЛОММ), 3) приложение на теорията (ПТ). В резултат на задълбочено проучване на модела на А. Столяр може да се направи извод, че той се явява „надмодел” за модела на ДСМЗ. Съпоставяйки тези два модела, могат да се изляват следните връзки. Компонентите 1.3., 1.4. и 1.5. и отчасти 2.1 и 2.2.2. на модела на ДСМЗ могат да се отнесат към аспекта МОЕМ от модела на Столяр. Компонентите 3.1., 3.2., 3.3. и 3.4. имат връзка с втория аспект на математическата дейност – ЛОММ. Компонентът 2.2.3. и отчасти 2.1. кореспондират с третия аспект на математическата дейност – ПТ. Следователно моделът на ДСМЗ се „вписва” в модела на А.А. Столяр за математическата дейност.

2. Моделът на ДСМЗ може да се изследва от гледна точка на „ситуационния подход и елементарните стъпки”, посочени от Л.М. Фридман [15, 62] при решаване на задачи. В резултат на това могат да се очертаят два типа елементарни стъпки при дейността съставяне на задачи, а именно:

- елементарни стъпки, реализацията на които е достоверен извод;
- елементарни стъпки, реализацията на които е правдоподобен извод.

На практика при съставянето на система от задачи, излизайки от дадена „базова” задача, формулираните задачи имат хипотетичен характер. Някои от тях могат да се окажат верни твърдения (което трябва да се докаже), а други – неверни (за тях е достатъчно да се конструира поне един контра-пример).

3. Разглеждайки ДСМЗ като система от **умствени действия**, тя може да бъде детайлизирана и от гледна точка на „теорията на умствените действия” (Н.Я. Галперин [2] и Н. Ф. Тализина [13]). Операциите (елементарните стъпки на умствените действия), с които се осъществява ДСМЗ, се разчленяват на три групи: *ориентировъчна, изпълнителска, контролно-коригираща*. Операциите от първата група (ориентировъчните) се реализират предимно чрез етап 1., подетап 2.2.2. и отчасти – чрез подетап 2.1. от модела на ДСМЗ. Изпълнителските операции се реализират предимно в етап 2 с акцент в подетап 2.2.3. Контролните операции се осъществяват и в етап 2., но най-вече в целия етап 3. При това контролно-оценъчните и коригиращите действия са задължителни при оценяването на коректността на съставените задачи от логическа, математическа и съдържателна гледни точки.

4. Моделът на ДСМЗ, като отнасящ се и до дейност по изпълнение на дидактически задания, е целесъобразно да се изследва и от гледна точка на „евристични елементи от правдоподобен тип” (Д.Пойа [9], В.Н.Пушкин [10], Е.Скафа [11]). При съставянето на задачи по принцип се търси изход от проблемна ситуация, при което субектът „е принуден да създаде нова, неизвестна преди това стратегия за своята дейност, т.е. да извърши творчески опит”[10, 4]. Психическият процес при разрешаване на проблемна ситуация се разглежда от редица автори като евристична дейност. В процеса на съставяне на задачи, както и във всяка дейност, в която преобладават евристични компоненти, субектът често издига хипотези, които в една или друга степен трябва да се подкрепят чрез „правдоподобни” разсъждения. За представения тук модел също може да се направи извод, че в ДСМЗ, от гледна точка на характера на нейните компоненти, преобладават стратегии от евристичен тип.

5. Моделът на ДСМЗ е уместно да бъде изследван и от гледна точка на „*прогнозирането*” (А.В. Брушлински [1], Б.С. Гершунски [3], П.Д. Петров [7] и др.). На базата на тези и други изследвания, а също и въз основа на рефлексията на нашия собствен опит, с П.Д. Петров (аспирант на В. Милушев) сме изяснили мястото и ролята на прогнозирането при решаване на математически задачи, както и основните прогностични функции на методите за решаване. Освен това П. Петров е конструирал „*евристична схема*” [8] за търсене на решения на планиметрични задачи. При съпоставката на тази евристична схема с модела на ДСМЗ, отнасящ се специално за съставяне на задачи, при което се използва като източник базова планиметрична задача, може да се изтъкне, че осъществяването на подетапите 2.2.1., 2.2.2. и 2.2.3. от модела на ДСМЗ има връзка с „образуването на множество от идеи за решаване” – компонент от етап 3 на „евристичната схема”, а целият етап 3 от модела на ДСМЗ – с „оценката на възникналите идеи и избор на опорна идея”, което е следващия компонент на етап 3 от „евристичната схема”. От друга страна, при работата с правдоподобни твърдения и оценяването на полученото множество от задачи при етап 3. от модела на ДСМЗ е характерно следното: опериране, предимно в явен вид, с правдоподобни твърдения; наситеност с контролно-оценъчни действия при оценка на множеството от задачи; използване на индуктивни методи на познание, които имат висок евристичен и прогностичен потенциал; съставянето на множество от задачи е цел; пълноценно опериране с правилата за извод и създаване условия за тяхното изучаване в явен вид.

6. В училищния курс по математика *дейността решаване* на математически задачи (ДРМЗ) [5] е „първообразна” дейност, а ДСМЗ е „производна”, обслужваща първата. Поради основната роля, която играе ДСМЗ (разглеждана като средство) за усъвършенстване на работата с учебните математически задачи, не са редки случаите, когато в задължително избираемата подготовка (ЗИП), свободно избираемата подготовка (СИП), както и в школа по математика, формирането на умения за съставяне на математически задачи се явява и цел на обучението (тъй като, за да бъде тя средство, преди това трябва да бъде цел на обучението), като сега ДСМЗ се явява първообразна, а ДРМЗ – производна дейност, понеже решаването се явява съставна част в етап 3 „Изследване на съставените математически задачи” Трябва да се има пред вид, обаче, че при всеки от тези случаи целта на извършването на двете дейности е усъвършенстване на методиката за развиване на умения за осъществяване на първостепенната дейност решаване на задачи. Всичко това показва, че тези основни дейности с математически задачи са свързани помежду си и в много голяма степен се преплитат. За конкретност и нагледност, тези взаимни връзки илюстрираме чрез схемата на фиг. 1.

Ще отбележим, че изискването да се състави математическа задача е също задача. В този смисъл част от модела на ДСМЗ в голяма степен съответства на съдържанието на процеса решаване на задачи. Тази връзка се забелязва и в схващането за дейността

съставяне на задачи, описана в технологичен план от С. Гроздев в [17], която, в известен смисъл, може да се отъждестви с някои важни технологични аспекти на дейността решаване на задачи. Действително, на практика при съставяне на задачи обикновено се тръгва от някаква идея (вариране на условието или заключението на изходна „базова” задача, обобщение или конкретизация, разглеждане на конкретна конфигурация или ситуация и пр.), пробва се избраната идея, констатира се евентуални грешки в началните предположения, правят се съответни промени или се изоставя началната идея, избира се нова, пак се пробва и, ако отново се стигне до „задънена улица”, пак се изоставя и с още по-голям опит се търси нова идея, докато в крайна сметка се стигне до търсената оригинална задача. „Успехът от тази дейност донася удоволствие и радост. Активността е гарантирана и учениците – автори получават нов допълнителен стимул за усъвършенстване.” [17, 85]. Последната констатация за пореден път потвърждава извода, че съставянето на задачи от учещия допринася за развиване на уменията му за решаване на задачи, както в методически, така и в психологически план – тъй като спомага съществено, най-вече, за създаване на траен интерес към работата със задачи.

7. Теорията за трите звена на действието, обособени от Р. Трашлиев в [14] при *функционалния анализ* на задачата (разглеждана в широк смисъл), и изводите, направени там, ще съотнесем към системата ДРМЗ – ДСМЗ (виж фиг.1), разглеждайки я в синергетичен план. Решаването на задача, по същество, е преработване на информация, което може да се осъществи по различни начини. Преработването на информацията чрез използване на *правила* (независимо дали са дадени в готов вид или трябва да бъдат намерени самостоятелно) прокарва пътя от даденото до търсеното, т.е. оформя решението на задачата. При прилагане на *правило* движението на информацията е еднопосочно – от входа към изхода, от даденото към търсеното (Работата по *правила* може да се сравни с използването на координатна система върху права). Всичко това дава основание, при прилагането на модела на ДРМЗ при работа с усвоен тип задачи, системата от неговите дейности да се разглежда на микроравнище. При извършването на „нов” тип действия, принадлежащи на модела на ДСМЗ, се оформя система от дейности, извършвани от обучаваните с помощта на обучаващия (разпредметяване), която може да се разглежда на макроравнище. При първоначално самостоятелно извършване на тези действия (опредметяване, екстериоризация) те могат да се разглеждат като компоненти на система на мегаравнище. При самостоятелно откриване на логически връзки (виж фиг.1) със системата от действия, принадлежащи на ДРМЗ (на микроравнище), на мястото на интериоризираните в зоната на близкото развитие (ЗБР) знания и умения за осъществяване на ДСМЗ се формират знания и умения в зоната на актуалното развитие (ЗАР), с помощта на които се извършват действия от система на ново макроравнище. Тези действия са на качествено ново ниво – извършват се

не само по правила, а и по **схема** – комплекс от взаимосвързани разнородни подсистеми от правила, която е по-сложна форма на преработване на информация. При нея информацията се систематизира и подрежда, което осигурява по-висока степен на нейното съхранение. **Схемата** има двумерен характер. При нея движението на информацията е и в права, и в обратна посока – както от даденото към търсеното, така и обратно. Именно тези особености на

обработването на информация по **схема** са характерни за съставянето на задачи. (Действията по **схема** могат да се сравнят с използване на координатна система в равнината). Същевременно работата със схеми предполага прилагане и на правила, т.е. за субекта, съставящ задачата, решаването на същата е лесно. (Този, който може да работи с координатна система в равнината, той може да работи и с координатна система върху права).

Съпоставка на ДСМЗ с ДРМЗ



Фиг. 1.

В процес на поддържане в ЗАР на действията от модела на ДСМЗ (отнасящи се до определен тип задачи), те могат да се разглеждат вече като елементи на система на микроравнище. При подходяща образователна среда в контекста на рефлексивно-синергетичния подход [6] би могло да се създаде ситуация за овладяване на знания и умения на по-високо равнище, свързани не само с решаване и съставяне на задачи, но и с рефлексивни умения с оценъчно-контролен характер. За целта учещите

могат да бъдат доведени до потребност от възприемане на система от знания и умения, свързани с изграждане и прилагане на подходящи адекватни **критерии** за оценяване. Това може да се осъществи на базата на установяване на връзки на чужди подходи и методи за работа със задачи със своите собствени. Например чрез обсъждане на групови самостоятелни работи, реферати и др., свързани с дейностите ДРМЗ и ДСМЗ, учещите биха могли да боравят със система от такива знания и умения на

мегаравнище, които впоследствие да бъдат свързани със съответните им знания на микроравнище. Преобразуването и асимилирането на информация по определени **критерии** е най-сложната форма на преработване на информация. При такава обработка на информацията може да се прави преценка на извършени разсъждения, както и да се прогнозира следващи, бъдещи разсъждения. Това е така, защото **критерият** е основа за извършване на оценка, на анализ на формулирани, преформулирани, решени, съставяни задачи (Работата с **критерии** може да се сравни с използването на координатна система в пространството). Прилагането на критерии, от своя страна, предполага използване и на схеми, и на правила, т.е. този, който има критерии за анализ, може и да съставя, и да решава задачи (Този, който умее да използва координатна система в пространството, той умее да работи с координатна система и в равнината, и върху права). Следователно умението за оценяване на задачи включва и умението за съставяне на задачи, а последното умение включва и умения за решаване. Ще отбележим, обаче, че на практика тази дейност е подходяща при обучаване на студенти – математици.

8. Усвояването и затвърдяването на математическите знания в училище и придобиването на умения за тяхното прилагане се осъществява в процеса на изпълнение на целенасочени упражнения. Теоретически и практически П.М. Ердниев и Б.П. Ердниев [16] са обосновали необходимостта от системно използване на тъй нар. от тях „**окупнени дидактически упражнения**”. Те разглеждат математическото упражнение като основна клетка на обучението по математика в училищния курс. Авторите развиват идеята, че основна форма на упражнението трябва да бъде „многокомпонентното задание, образувано от няколко логически разнородни, но психологически стиковани в някаква цялост части” [16, 19]. В своя модел Ердниеви включват следните последователни части в едно окупнено упражнение, осъществявано в един урок:

- а) решаване на традиционно „готова” задача;
- б) съставяне обратна задача и нейното решаване;
- в) съставяне аналогична задача по дадена формула или уравнение и решаването му;
- г) съставяне задачи по някои елементи, общи с изходната задача;
- д) решаване или съставяне на задача, обобщена по един или друг параметър.

ЛИТЕРАТУРА (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Брушлинский, А. В. Мышление и прогнозирование. – М.: „Мысль”. – 1979. – 168 с.
Brushlinskii, A.V. Mishlenie i prognozirovanie [Thinking and Predicting]. – Moskva. – 1979. – 168 s.
2. Гальперин, П.Я. Основные результаты исследования по проблеме „Формирование умственных действий и понятий”. – М.: „Педагогика”. – 1965. – 176 с.
Galperin, P.Y. Osnovnie rezultati issledovanya po probleme "Formirovanie umstvennykh deystviy i ponyatiy" [Basic Results from the Investigation of the problem "Forming Mental Activities and Concepts"]. – Moskva: „Pedagogika”. – 1965. – 176 s.
3. Гершунский Б. С. Педагогическая прогностика. – Киев: „Вища школа”. – 1986. – 202 с.
Gershunskii B.S. Pedagogicheskaya prognostika [Pedagogical prognostic]. – Kiev. – 1986. – 202 s.

ДСМЗ може да бъде разгледана и от гледна точка на **модела** на **Ердниеви**. При съпоставката на последния с модела на ДСМЗ, се установява, че той преобладава в неговото съдържание. Така например, посочената по-горе точка а) е в тясна връзка с подетапите 1.2., 1.3., 1.4. и 1.5., а останалите подточки (б – д) кореспондират с подетапи 2.2.1., 2.2.2. и 2.2.3., а също, в известна степен, и с целия етап 3. на модела на ДСМЗ. Това показва, че чрез ДСМЗ може да се изграждат окупнени упражнения, при които да се използват пълноценно възможностите на оперативната памет на учащия субект. Чрез упражнения от този вид се реализира икономия на ценно учебно време. При съчетано осъществяване на дейностите съставяне и решаване на математически задачи се усвоява във взаимовръзка метода на познание „анализ чрез синтез”.

Изводи. Макар и кратко, изследването на ДСМЗ изяснява важни нейни характеристики и най-вече дидактическото й значение. Като поставяме акцент в съдържанието на ДСМЗ върху „изследването на знаковия модел” и върху получаването на множество от задачи, искаме да обърнем внимание на следното.

Първо – тези задачи в голяма степен са свързани помежду си и следователно чрез подходящ подбор на задачи от това множество могат да се създават условия за усвояване на сложна ситуация, за която съществуват различни варианти за допълване, изменение и проблематизиране. По този начин е възможно да се съставят съответни дидактически системи от учебни задачи за целенасочено формиране на общи умения, от гледна точка на системния и рефлексивно-синергетичния подход.

Второ – в случая, когато като източник за съставяне на задачи се използва определена базова задача, ДСМЗ може да се окачестви като „преобразуване” на изходната задача, което се разглежда като начин, средство за съставяне на задачи. То също води до усъвършенстване на методиката за развиване на умения за решаване на математически задачи.

Изследването на тези проблеми е важно за методическата наука и практиката на обучението по математика.

Благодарност. Изследванията са направени с финансовото съдействие на фонд „НИ” при ПУ „Паисий Хилендарски”. Договор на проект НИ13ФМИ-002/19.03.2013

4. Милушева-Бойкина, Д.В., В.Б. Милушев. Дейността „съставяне” на математически задачи. // Science and Education a New Dimension: Pedagogy and Psychology. – 2013. – Vol. 5. – P. 23-28.
Milusheva-Boikina, D.V., V.B. Milushev. Deinostta "sastavyane" na matematicheski zadachi [The Activity of "Creating" Mathematical Problems]. // Science and Education a New Dimension: Pedagogy and Psychology. – 2013. – Vol. 5. – P. 23-28.
5. Милушев, В., Д. Бойкина. О методике решения задач школьного курса математики. // Вісник Черкаського університету ім. Богдана Хмельницького, Серія Педагогічні науки. – Вип №8 – Черкаси. – 2013 – С.95-107
Milushev, V., D. Boikina. O metodike reshenya zadach shkolnogo kursa matematiki [About the Methodics of Solving

- Problems from the School Course in Mathematics*]. // *Visnik Cherkaskogo universitetu im. Bogdana Hmel'nitskogo, Serya Pedagogichni nauki*. – Vipusk № 8 (261). – Cherkasi. – 2013. – S. 95-107.
6. Милушев, В. Б. Рефлективно-синергетичен подход в обучението. // Научни трудове на ПУ „Паисий Хилендарски“. – т. 45. – кн. 2. – Методика на обучението. – 2008. – С. 43-53.
- Milushev, V. Refleksivno-sinergetichen podhod v obuchenieto [A Reflexive-synergetic approach in the Education]*. // *Nauchni trudove na PU "Paisii Hlendarski"*. – T. 45. – kn. 2. – *Metodika na obuchenieto*. – 2008. – S. 43-53.
7. Петров, П. Д. Дидактически аспекти на прогнозирането при търсене на решения на математически задачи. Автореферат. – С., 1996.
- Petrov, P.D. Didakticheski aspekti na prognoziraneto pri tuarsene na reshenia na matematicheski zadachi [Didactic Aspects of Predicting in Finding out Solutions of Mathematical]*. – *Avtoreferat*. – S., 1996.
8. Петров, П. Д. Евристична схема за откриване на решения на планиметрични задачи. – Ст. Загора – 1993.
- Petrov, P.D. Evristichna shema za otkrivane na reshenia na planimetricni zadachi [Heuristic Scheme for finding out Solution of Planimetric tasks]*. (Posobie za uchitelya). – St. Zagora. – 1993. – 98 s.
9. Пойа, Д. Математика и правдоподобные рассуждения. – 2 изд. – М.: „Наука“. – 1975. – 576 с.
- Poya, D. Matematika I pravdopodobnie rassujdenia [Mathematics and Plausible Reasoning]*. – 2 izd. – Moskva: „Nauka“. – 1975. – 576 s.
10. Пушкин, В.Н. Евристика – наука за творческото мислене. – С.: „Наука и изкуство“. – 1968. – 183 с.
- Pushkin, V.N. Evristika – nauka za tvorcheskoto mislene [Heuristic – a Study about Creative Thinking]*. – Sofia: „Nauka i izkustvo“. – 1968. – 183 s.
11. Скафа, Е.И. Эвристическое обучение математике: теория, методика, технология. – Донецк. – 2004. – 439 с.
- Skafa, E.I. Evristicheskoe obuchenie matematike: teoria, metodika, metodikaq tehnologiya [Heuristic Education in Mathematics: theory, methodology, technology]*. – Doneck: Izd. DonNU. – 2004. – 439 s.
12. Столяр, А.А. Педагогика на математиката. – С.: „Народна просвета“. – 1976. – 408 с.
- Stolyar, A. Pedagogika na matematikata [Pedagogy of Mathematics]*. – Sofia: „Narodna prosveta“. – 1976.
13. Талызина, Н.Ф. Формирование познавательной деятельности учащихся. М.: „Знание“, 1983, 96 с.
- Talizina, N.F. Formirovanie poznavatelnoi deyatelnosti uchaststihya [Forming Cognitive Activity in Students]*. – Moskva: „Znanie“. – 1983. – 96 s.
14. Трашлиев, Р. Задачата (Психолого-педагогически проблеми). – София. – 1989. – 155 с.
- Trashliev, R. Zadachata [The Problem]*. (Psihologo-pedagogicheski problemi). – Sofia. – 1989. – 155 s.
15. Фридман, Л.М. Логико-психологический анализ школьных учебных задач. – М. „Педагогика“. – 1977.
- Fridman, L.M. Logoko-psihologicheskii analiz shkolnih uchebnihi zadach [Logical-psychological Analysis of School Educational Problems]*. – Moskva: „Pedagogika“. – 1977.
16. Эрдниев, П. М., Б. П. Эрдниев. Укрупнение дидактических единиц в обучении математике. Книга для учителя. – М.: „Просвещение“. – 1986. – 225 с.
- Erdniev, P. M., B. P. Erdniev. Ukrupnenie didakticheskikh edinic v obuchenii matematike [Enlargement of Didactic Units in the Education in Mathematics]*. – Moskva: „Prosvestenie“. – 1986. – 225 s.
17. Grozdev, S. For High Achievements in Mathematics. The Bulgarian Experience. – Sofia. – 2007. – 295 p.

Millousheva-Boykina D. V., Milloushev V. B., Investigation of the Activity of “Creating” School Mathematical Problems

Abstract. The present paper is a continuation of our article „The Activity of “Creating” Mathematical Problems”, published in Science and Education a New Dimension: Pedagogy and Psychology. 2013, Vol. 5, c. 23-28, where a model of the content of the activity of creating mathematical problems (ACMP) is developed, which model represents also a model of its structure. In the following paper we present an investigation of ACMP from different theoretical views. The investigation is made from the following points of view: the model of A. Stolyar about the mathematical activity, which is considered as an “upper model” of the model of ACMP; “the situational approach and the elementary steps” (L. Fridman); “the theory of mental actions” (N. Galperin, N. Talizina); “the heuristic elements believable type” (D. Poya, N. Pushkin, E. Skafa, etc.); “the forecasting” (A. Brushlinski, P. Petrov, V. Millousev, etc.); the activity of solving mathematical problems: the theory of the three units of action (R. Trashliev); the model about “the consolidated didactic exercises” (P. Erdniev and B. Erdniev).

Keywords: investigation, model, the activity of creating mathematical problems.

Милушева-Бойкина Д.В., Милушев В.Б. Исследование деятельности составления учебных математических задач

Аннотация. Эта статья является продолжением нашей работы „Деятельность ”составяне” на математически задачи”, опубликованной в Science and Education a New Dimension: Pedagogy and Psychology. 2013, Vol. 5, c. 23-28, где разработана модель содержания деятельности составления математических задач (ДСМЗ), которая является и моделью ее структуры. В настоящей статье представлено исследование этой деятельности с разных точек зрения. Это исследование сделано со следующих теоретических позиций: модели А. Стояра о математической деятельности, которую рассматриваем в качестве „надмодели” модели ДСМЗ; „ситуационного подхода и элементарных шагов” (Л.М. Фридман); „теории умственных действий” (Н.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина); „эвристических элементов правдоподобного типа” (Д. Пойа, В.Н. Пушкин, Е. Скафа и др.); „прогнозирования” (А.В. Брушлинский П.Д. Петров, В.Б. Милушев и др.); деятельности решения математических задач; „теории трех звеней действия” (Р. Трашлиев); модели „окрупненных дидактических упражнений” (П. М. Эрдниев и Б. П. Эрдниев).

Ключевые слова: исследование, модель, деятельность составления математических задач.

Молдован І.В.

Окремі аспекти створення та застосування на уроках геометрії мультимедійної презентації як мультимедійного засобу

Молдован Ірина Володимирівна, аспірант кафедри математики та методики навчання математики Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, м. Черкаси, Україна

Анотація. У статті окреслено основні переваги застосування програми Microsoft Office PowerPoint під час навчання геометрії учнів основної школи. Виділено вимоги до створення та застосування мультимедійної презентації PowerPoint. Проведено класифікацію мультимедійних презентацій за цільовою аудиторією, за структурою та за метою застосування. Створено мультимедійну презентацію до теми "Центральні та вписані кути" та продемонстровано її фрагмент – блок "введення понять".

Ключові слова: інформаційні технології, мультимедійні засоби навчання, мультимедійна презентація, навчання геометрії учнів.

Вступ. Як зазначено в Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки пріоритетом розвитку освіти є впровадження сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, що забезпечують удосконалення навчально-виховного процесу, доступність та ефективність освіти, підготовку молодого покоління до життєдіяльності в інформаційному суспільстві [4]. Держава підтримує процес інформатизації освіти, застосування інформаційно-комунікаційних технологій у системі освіти, сприяє забезпеченню навчальних закладів комп'ютерами, сучасними засобами навчання, створенню глобальних інформаційно-освітніх мереж.

Дидактично виважене поєднання мультимедійних засобів в сукупності з правильно підібраними традиційними технологіями навчання, створюють необхідний рівень якості, диференціації та індивідуалізації навчання геометрії учнів основної школи. Варто врахувати, що навчальний зміст курсу геометрії, який визначається навчальною програмою для поглибленого вивчення математики в 8-9 класах загальноосвітніх навчальних закладів [2], досить насичений, а відведеного часу, за думкою вчителів математики, на його вивчення недостатньо. Одним із шляхів вирішення проблем, які постають перед вчителем у навчанні геометрії учнів є застосування мультимедійних засобів навчання. При цьому виникає ряд питань: які мультимедійні засоби навчання сприяють підвищенню якості навчання геометрії; які способи і методи інформатизації навчання геометрії сприяють інтенсифікації процесу навчання геометрії; які програми дозволяють більш наочно вивчати геометрію; які вимоги створення та застосування (технічні, психолого-педагогічні, дидактичні, ергономічні) відповідного програмного забезпечення?

Огляд публікацій. Згідно з проведеними дослідженнями науковців, інформаційні технології, які впроваджуються в освіту, полегшують працю вчителя, підвищують в учнів мотивацію до навчання, ефективність і якість освіти. Наукове обґрунтування ефективності навчального процесу з використанням мультимедійних засобів запропоновано в працях О.М. Бондаренко, М.І. Жалдака, Н.Ю. Ішук, М.Б. Ковальчук, О.А. Міщенко, С.О. Семерікова, О.В. Співаковського. Психологічні основи використання мультимедійних засобів навчання висвітлено в працях В.Я. Ляудіс, Н.Ф.Тализіної та інших. Важливі аспекти щодо використання мультимедійних засобів на уроках матема-

тики висвітлено в працях Д.В. Васильєвої (мультимедійна підтримка уроків математики в 5-6 класах), О.А. Смалко (розвиток творчого мислення старшокласників на уроках математики з використанням інформаційних технологій навчання).

Окремі питання використання мультимедійних засобів на уроках геометрії знайшли відображення у працях Т.Л. Архіпової (активізація навчально-пізнавальної діяльності учнів 7-9 класів у процесі вивчення геометрії з використанням комп'ютера), С. І. Ганжели (формування пізнавальної самостійності учнів основної школи в навчанні геометрії з використанням інформаційних технологій), М.Г. Мехтієва (методика навчання геометрії в 10-11 класах загальноосвітньої школи з використанням комп'ютера), Н.М. Орлової (навчання розв'язуванню задач на комбінації геометричних тіл з використанням мультимедійних технологій), О.І. Скафи (презентація як елемент комп'ютерно орієнтованого уроку), Ю.С. Тихомірової (умови використання комп'ютерного супроводу для розвитку узагальнених просторових уявлень при вивченні геометрії) та ін.

Погоджуючись з думкою методистів, педагогів, вчителів математики (Г.П. Бевз, М.І. Бурда, О.П. Васьуленко, Г.М. Возняк, І.А. Кушнір, Н.А. Тарасенкова, І.Ф. Шаригін), також вважаємо, що у навчанні геометрії, як під час пошуку способу розв'язування геометричної задачі, так і під час дослідження знайденого розв'язку, важливу роль відіграє візуалізація. Адже фахівцями вже давно встановлено, що між методом засвоєння матеріалу і здатністю відновити отримані знання через якийсь час є залежність. Зокрема, якщо матеріал є звуковим, то людина запам'ятовує близько 1/4 його обсягу. При візуальному представленні – близько 1/3. Якщо ж комбінувати ці два види подання матеріалу, то запам'ятовування становить 1/2 обсягу. У випадку якщо людина залучається до активних дій у процесі вивчення, то засвоюваність матеріалу підвищується до 75 %. Тому за впливом на сприйняття учнів, мультимедійні засоби можна поділити на ті, які містять аудіо-компонент, візуальний компонент та ті, які є їх синтезом.

За результатами проведеного анкетування, на думку вчителів математики, одним із найбільш доступних і зручних мультимедійних засобів, який може бути використаний на уроці та реалізувати мету і завдання уроку, є презентація.

Мета статті – з'ясувати вимоги (технічні, ергономічні, дидактичні та ін.) створення та застосування мультимедійної презентації під час навчання геометрії учнів основної школи.

Результати та їх обговорення.

Презентація – слово, яке в українській мові має два значення [1]:

- дія, акція (загальноживане значення): показ нового товару, пред'явлення широкому загалу нової інформації (представлення нової книжки, колекції мод, кінофільму) як рекламна акція, що популяризує певний продукт чи ідеї;
- документ, створений за допомогою комп'ютерної програми PowerPoint. Синонімами терміну "презентація" в цьому розумінні є поняття "комп'ютерна презентація" та "мультимедійна презентація".

Надалі будемо використовувати термін "мультимедійна презентація". Під *мультимедійною презентацією* ми розуміємо послідовність слайдів, які можуть містити текстову та візуальну інформацію (рисунок, графіки, діаграми, відеофрагменти). Також слайди мультимедійної презентації можуть містити анімацію та звуковий супровід.

Як показує досвід, створювати мультимедійну презентацію зручніше за допомогою програми Microsoft Office PowerPoint (PowerPoint є частиною програмного пакету Microsoft Office), оскільки дана програма має наступні переваги:

- елементи слайду можуть вже міститися на ньому, а також з'являтися у ході подання навчального матеріалу;
- дозволяє виконувати перехід між слайдами в будь-якій зручній послідовності;
- учитель самостійно може визначити початок, тривалість і швидкість показу мультимедійної презентації;
- програма дає можливість вчителю на власний розсуд змінювати обсяг і зміст навчального матеріалу, поданого на слайдах, відповідно особливостям сприйняття учнями навчального матеріалу, зокрема програма включає можливість виконання геометричних малюнків та внесення до них змін;
- створена мультимедійна презентація може бути збережена у різних форматах, а також відтворена майже на будь-якому комп'ютері, на якому встановлене програмне забезпечення Microsoft Office;
- програма Microsoft PowerPoint 2010 надає можливість широкоформатного показу слайдів (дає змогу переглядати показ слайдів програми PowerPoint у браузері, коли доповідач відтворює показ слайдів віддалено. Для перегляду широкоформатного показу слайдів потрібний лише браузер).

Також потрібно врахувати, що при нагромадженні на слайдах великої кількості анімації та рисунків (особливо з великим розширенням), мультимедійна презентація може займати багато місця. При спробі демонстрації такої презентації на малопотужних комп'ютерах, з невеликою оперативною пам'яттю, вона може працювати некоректно (повільно чи взагалі не відкриватися).

За цільовою аудиторією мультимедійні презентації пропонуємо поділяти на такі, що:

- демонструються учням на уроці за допомогою мультимедійного проектора чи мультимедійної дошки;
- призначені для самостійного опрацювання вдома тим, учням, які пропустили вивчення теми з тих чи інших причин;
- пропонуються учням, які зацікавлені у поглибленому вивченні геометрії;
- призначені для учнів, які навчаються за індивідуальною формою навчання.

При створенні та застосування мультимедійної презентації на уроці геометрії необхідно дотримуватися наступних вимог:

1. Тривалість мультимедійної презентації має становити не більше 15 хвилин.
2. Слайди презентації мають поєднуватися однією метою, яку ставить вчитель на даному уроці відповідно типу уроку і його етапу та подаватися у логічній послідовності.
3. Наповненість слайдів: презентація має охоплювати не більше 5–7 основних (нових для учнів) слів, понять [1]; необхідно виважено поєднувати розміри та кольори об'єктів слайду (рисунок, тексту, таблиць, схем та ін.); навчальний матеріал має подаватися в основному у вигляді рисунків, схем, таблиць, уникаючи нагромадження як текстової інформації, так і графічної.

Навчальний матеріал, який презентується учням, має бути структурований. За структурою мультимедійні презентації поділяються на: лінійні та розгалужені. Структура мультимедійної презентації, яка буде демонструватися учням в класі, для послідовного викладу матеріалу, бажано має бути лінійна. Розгалуженою, за рахунок гіпертекстових посилань, вона може бути використана під час узагальнення та систематизації знань, для визначення рівня навчальних досягнень учнів, які навчаються самостійно в результаті пропуску відповідної теми чи за індивідуальною формою. В такому випадку учень має можливість опрацьовувати запропонований учителем навчальний матеріал з урахуванням індивідуальних здібностей.

Застосування на уроці мультимедійної презентації, розробленої в програмі PowerPoint, сприяють розв'язанню наступних завдань, які ставляться на уроках геометрії:

- навчальних: ознайомлення учнів з навчальним матеріалом (можливість подання, зокрема динамічного, навчального матеріалу у вигляді тексту, таблиць, схем); відпрацювання знань, умінь та навичок з даної теми (опис понять, формулювання означень, властивостей геометричних фігур, формулювання та доведення теорем, запис і пояснення формул, відпрацювання алгоритмів розв'язування задач, виконання геометричних побудов); контроль засвоєння знань, умінь та навичок (застосування вивчених означень, властивостей та теорем для розв'язування задач, виконання геометричних побудов);
- розвиваючих: розвиток просторової уяви учнів, образного мислення; розвиток логічного мислення учнів; формування вміння чітко і ясно викладати свої думки;
- виховних: вдосконалення графічної культури; виховання таких рис характеру, як точність, чіткість, уважність, чесність; прищеплення інтересу до предмета і навчання в цілому.

За допомогою мультимедійної презентації, яка створена з урахуванням основних вимог та застосовується належним чином, можна підтримувати увагу учнів протягом уроку, а також стимулювати їх активність, інтерес та допитливість.

За метою використання мультимедійні презентації поділяємо на такі види (блоки): 1) введення понять; 2) робота з теоремами та їх наслідками (властивостями, ознаками); 3) формування умінь та навичок; 4) контроль знань, умінь та навичок; 5) схеми та таблиці (актуалізація, узагальнення та систематизація).

Розглянемо розробку мультимедійної презентації до теми "Центральні та вписані кути", в якій ми виділяємо три частини: 1) введення понять; 2) теорема та наслідки з неї; 3) задачі. Більш детально зупинимось

на фрагменті, мета якого – введення понять "центрального кута" та "вписаного кута".

Введення "центрального кута" та "вписаного кута" понять здійснюється за етапами: 1) виділення істотних властивостей поняття; 2) синтез виділених властивостей та формулювання поняття; 3) розуміння значення слів в озна-

ченні; 4) засвоєння логічної структури означення; 5) застосування поняття.

В створеній нами мультимедійній презентації пропонуємо слайд, який підводить учнів під поняття центрального та вписаного кутів (рис. 1).

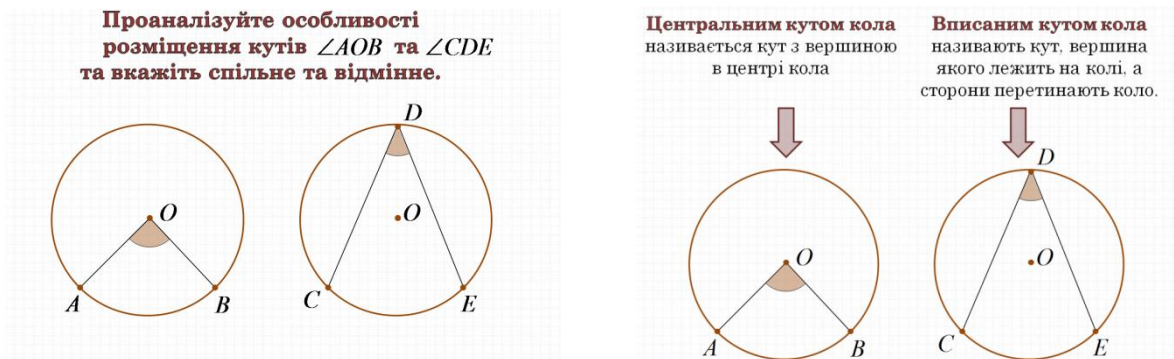


Рис. 1.

Зміст процесу підведення під поняття полягає в тому, учні самостійно перевіряють наявність у об'єктів певної системи достатніх властивостей та на їх основі роблять висновки про належність чи неналежність об'єкта даному поняттю.

Слайд містить: умову поставленої задачі та два рисунки з динамічною побудовою елементів понять, що вводяться.

Учитель може запропонувати учням правила-орієнтири, користуючись якими можна провести підведення об'єкта під поняття та вивести наслідки з факту належності певного об'єкта до даного поняття [5]:

1. Підведення під поняття: а) проаналізуйте означення й виділіть у ньому всі ознаки поняття; б) встановіть логічні зв'язки між цими ознаками; в) якщо всі зв'язки типу «і», то перевірте послідовне виконання для даного об'єкта всіх

ознак, і якщо хоча б одна ознака не виконується, то об'єкт не належить до даного поняття; якщо ж всі ознаки виконуються, то він належить до даного поняття; г) якщо ж між деякими ознаками встановлено зв'язок типу «або», то для належності об'єкта до даного поняття достатньо виконання хоча б одного (або тільки одного – у випадку строгого розподільного змісту сполучника «або») із цих ознак.

2. Виведення наслідків: а) назвіть усі суттєві властивості, що входять в означення поняття; б) назвіть інші суттєві властивості поняття, які вивчалися.

Після "відкриття" учнями двох нових понять, з наступного слайду учні знайомляться з точним формулюванням означень цих понять, відповідно підручника [3].

Наступні слайди містять завдання, за допомогою яких учні навчаються розпізнавати вписані кути та відповідні їм центральні (рис. 2).

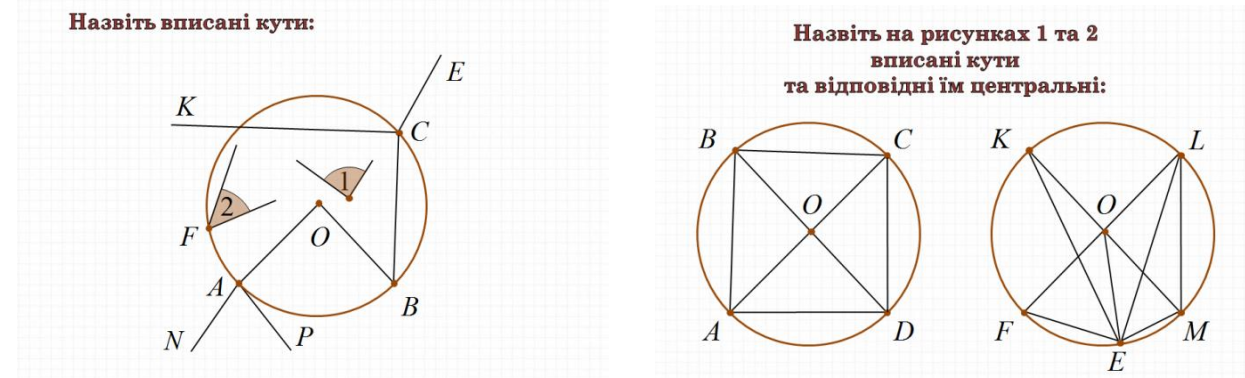


Рис. 2.

Якщо учні правильно наводять приклад, що ілюструє поняття, то це є одним із показників сформованого поняття. Ми вважаємо, що саме таке подання навчального матеріалу сприятиме кращому засвоєнню нових понять та змістовному їх осмисленню.

У другій частині презентації наведені теоретичні відомості даної теми (теорема та наслідки з неї). Учитель має можливість ознайомити учнів з доведенням теореми про градусну міру вписаного кута у трьох можливих варіаціях, оскільки презентація містить динамічні кольорові рисунки до кожного з випадків.

У третій частині мультимедійної презентації запропоновано ряд усних задач на закріплення нового матеріалу, тому після його опрацювання учитель має можливість запропонувати їх учням.

Висновки. На нашу думку, методична доцільність застосування мультимедійної презентації на уроці геометрії у 8–9 класах може бути обґрунтована наступним: мультимедійна презентація полегшує процес навчання через реалізацію принципу наочності, її використання дозволяє оптимально задіяти як зір, так і слух учня на уроці; застосування мультимедійної презентації дозволяє вчителю збільшити обсяг викла-

ду навчального матеріалу (прискорити процес повторення опорних знань учнями; розв'язати велику кількість усних завдань та ін.); мультимедійна презентація викликає інтерес і робить різноманітним процес передачі навчального матеріалу учням; завдяки мультимедійній презентації можуть бути вирішені всі завдання (навчальні, розвиваючі, виховні), які ставляться на

уроці; мультимедійна презентація підвищує ефективність процесу засвоєння нових знань, їх закріплення та відпрацювання учнями.

Використання мультимедійної презентації сприяє глибшому та усвідомленому засвоєнню навчального матеріалу, а свідоме засвоєння у свою чергу робить його міцним.

ЛІТЕРАТУРА (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Жалдак М. І. Мультимедійні системи як засоби інтерактивного навчання: посібник / М.І. Жалдак, М.І. Шут, Ю.О. Жук, Н.П. Дементієвська, О.П. Пінчук, О.М. Соколюк, П.К. Соколов / За редакцією: Жука Ю.О. – К. : Педагогічна думка, 2012. – 112 с.
Zhaldak M.I. Mul'tymediyni systemy yak zasoby interaktyvnoho navchannya: posibnyk [Multimedia systems as tools of interactive learning] / M.I. Zhaldak, M.I. Shut, YU. O. Zhuk, N.P. Dementiyevska, O.P. Pinchuk, O.M. Sokolyuk, P K. Sokolov / Za redaktsiyeyu: Zhuka YU. O. – K. : Pedagogichna dumka, 2012. – 112 s
2. Математика. 8-9 класи. Програма для класів з поглибленим вивченням математики // Інформаційний збірник МОН України, 2008. – № 16-17.
Matematyka. 8-9 klasy. Prohrama dlya klasiv z pohlyblyenym vyvchennyam matematyky [Mathematic for 8-9 grades. Program for school grade with advanced learning of mathematics] // Informatsiyunyu zbirnyk MON Ukrainy, 2008. – № 16-17.
3. Мерзляк А.Г. Геометрія: Підручн. Для 8 кл. з поглибл. вивченням математики / А.Г. Мерзляк, В.Б. Полонський, М.С. Якір. – Х. : Гімназія, 2012. – 240 с.
Merzlyak A.H. Heometriya: Pidruchn. Dlya 8 kl. z pohlybl. vyvchennyam matematyky [Geometry: Textbook for 8 grade with advanced learning of mathematics] / A.H. Merzlyak, V.B. Polons'kyu, M.S. Yakir. – KH. : Himnaziya, 2012. – 240 s.
4. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки / [Електронний ресурс] . –Режим доступу: http://www.meduniv.lviv.ua/files/info/nats_strategia.pdf
Natsional'na stratehiya rozvytku osvity v Ukrayini na 2012-2021 roky [National Strategy for the Development of Education in Ukraine for 2012-2021] / [Elektronnyy resurs] . – Rezhym dostupu: http://www.meduniv.lviv.ua/files/info/nats_strategia.pdf
5. Тарасенкова Н.А. Використання знаково-символічних засобів у навчанні математики [Текст] : монографія / Н. А. Тарасенкова. – Черкаси : Відлуння-плюс, 2002. – 399 с.
Tarasenkova N.A. Vykorystannya znakovo-symvolichnykh zasobiv u navchanni matematyky [Tekst] : monohrafiya [Using of semantic and symbolic tools in teaching mathematics] / N.A. Tarasenkova. – Cherkasy : Vidlunnya-plyus, 2002. – 399 s.

Moldovan I.V.

Some aspects of the creation and application of multimedia presentation as a multimedia at lessons of geometry

Abstract. The main benefits of applying the Microsoft Office PowerPoint program during the geometry teaching of secondary school pupils are underlined in the paper. Some requirements for the designing and applying of multimedia PowerPoint presentations are given. Classification of multimedia presentations by the target group, by their structure and by purpose of applying is presented by author. The multimedia presentation "The central and inscribed angles" is designed and the unit "The introduction of terms" of this presentation is given.

Keywords: information technology, multimedia tools of teaching, multimedia presentation, teaching of geometry.

Молдован И.В.

Отдельные аспекты создания и применения на уроках геометрии мультимедийной презентации как мультимедийного средства

Аннотация. В статье обозначены основные преимущества применения программы Microsoft Office PowerPoint при обучении геометрии учащихся основной школы. Выделены требования к созданию и применению мультимедийной презентации PowerPoint. Проведена классификация мультимедийных презентаций по целевой аудитории, по структуре и по цели применения. Создано мультимедийную презентацию по теме "Центральные и вписанные углы" и продемонстрирован ее фрагмент – блок "введение понятий".

Ключевые слова: информационные технологии, мультимедийные средства обучения, мультимедийная презентация, обучение геометрии.

Наточій А.М.

Теоретичні основи виховання моральних і соціальних цінностей у підлітків сучасних загальноосвітніх шкіл-інтернатів України

*Наточій Анатолій Миколайович, кандидат педагогічних наук, доцент
Миколаївської національний університет імені В.О. Сухомлинського, м. Миколаїв, Україна*

Анотація. У статті розглядаються питання вихованості підлітків в загальноосвітніх школах-інтернатах. Визначено теоретичні основи виховання моральних і соціальних цінностей у підлітків як складових загальної вихованості особистості. Обґрунтовано необхідність впровадження інноваційних форм і методів у виховну роботу сучасних шкіл-інтернатів.

Ключові слова: підлітки, цінності, моральні цінності, соціальні цінності, вихованість, виховання.

Постановка проблеми. Кожна суспільно-економічна формація в рамках перспектив свого поступального руху вперед висуває конкретні завдання щодо виховання підростаючого покоління. У сучасних умовах модернізаційних змін в Україні дедалі більшої гостроти набувають проблеми вихованості дітей та молоді.

Стратегічним нормативним документом, в якому закладені підвалини для оновлення змісту й технологій виховання, реформування гуманістичних цінностей та зразків громадянської позиції виступають "Основні орієнтири виховання учнів 1-11 класів загальноосвітніх навчальних закладів" (2011 р.). Закладена в них методологія виховання надає пріоритети розвиненій особистості, її життєвому й професійному самовизначенню, самореалізації, життєтворчості відповідно до національних цінностей та в контексті ідей інтеграції Української держави у Європейський простір.

У цьому контексті актуальності набуває проблема виховання дітей підліткового (10-11 – 14-15 років) віку у загальноосвітніх школах-інтернатах.

Аналіз досліджень і публікацій. Наукові підходи щодо виховання моральності особистості у сучасних умовах розроблені у дослідженнях В. Білоусової, М. Боришевського, Г. Танюхіна, К. Чорної та інших. Аксиологічний аспект моральності аналізувався в працях Б. Ананьєва, І. Беха, О. Дробницького, А. Здравомислова, М. Рокича, В. Тугарінова, В. Ядова та інших вчених.

Проблема національних цінностей досліджувалась у працях П. Ігнатенка, П. Кононенка, В. Кузя, Ю. Руденка, З. Сергійчука, Д. Тхоржевського. Національну самосвідомість особистості у значенні її самооцінки як носія національних цінностей трактують Т. Бондаренко, В. Борисов, М. Боришевський, Г. Гуменюк, І. Лебідь, Р. Осинець, В. Скутіна.

Формування цінностей з точки зору особистісно орієнтованого підходу вивчали Г. Балл, І. Бех, Ю. Завалевський і інші. Технологічний підхід формування цінностей досліджували О. Дубасенюк, А. Капська, М. Кларін, С. Сисоєва. Діяльнісний підхід формування морально-етичних цінностей був висвітлений у працях К. Абульханової-Славської, В. Семиченко.

Проблеми формування соціальних цінностей у підростаючих покоління знайшли своє відображення в сучасних дослідженнях Т. Малькової, В. Семенова, П. Осипова, О. Ручки, В. Тарасенка, М. Іванчука та інших.

До проблем моральних і соціальних цінностей у взаємодії індивіда із природним і соціальним середо-

вищем зверталися К. Ушинський, А. Макаренко, В. Сухомлинський, О. Захаренко і інші.

Ці та інші дослідження проблем формування моральних та соціальних цінностей у підростаючого покоління свідчать, що провідною тенденцією виховання стає формування системи ціннісного ставлення особистості до соціального і природного довкілля та самої себе.

Основи організації навчально-виховного процесу у загальноосвітніх школах-інтернатах знайшли відображення у працях А. Аблятипова, А. Бондаря, Р. Журавльової, В. Демиденка, Б. Кобзаря, Л. Канішевської, П. Плоткіна, В. Слюсаренка, Г. Покиданова, Е. Постовойтова та інших. Дослідження В. Вінс, Г. Волкової, Л. Канішевської, Б. Кобзаря, Л. Кузьменко, Л. Куторжевської, І. Михайлицької, Н. Огренич, А. Полянничко, С. Свириденко та інших присвячені питанням виховання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування. Питання організації виховної роботи з вихованцями підліткового віку в умовах загальноосвітніх шкіл-інтернатів відображені у дослідженнях Л. Бернадської, Я. Гошовського, В. Марущак, Б. Мельниченка, А. Прихожан, П. Степанова та інших.

Особливості виховної роботи із проблемними підлітками в загальноосвітніх школах-інтернатах відображені в дослідженнях В. Абраменкової, А. Антонової-Турченко, В. Афанасьєвої, О. Байбакова, І. Белінської, А. Белкіна, І. Бойко, М. Докторович, І. Дубровіної, Л. Карцевої, І. Козубовської, С. Косабуцької, І. Котельникової, О. Лисенко, Т. Малихіної, М. Фіцули та інших.

Слід відзначити, що в існуючих дослідженнях не ставилася мета визначення найбільш суттєвих факторів, які комплексно впливають на виховання підлітків у сучасних загальноосвітніх школах-інтернатах на демократичних і гуманістичних засадах.

Метою статті є теоретичне обґрунтування й практична апробація педагогічних умов ефективного виховання моральних і соціальних цінностей у вихованців підліткового віку в умовах загальноосвітніх шкіл-інтернатів України.

Виклад основного матеріалу. Звернення до проблеми виховання дітей підліткового віку обумовлено особливостями розвитку цієї категорії людей, а також процесами, що відбуваються в суспільстві і впливають на моральне і соціальне становлення особистості.

По-перше, підлітковий вік – сенситивний для становлення особистості. Психологічні дослідження таких вчених, як К. Абульханова-Славська, І. Бех, Л. Божович, Л. Виготський, І. Кон, О. Леотєв,

К. Левін, Ж. Піаже, Е. Шпрангер та інші свідчать, що головними особливостями підлітків є: почуття дорослості, критичність мислення, бурхливий фізіологічний розвиток та статеве дозрівання, психічна невірноваженість, потреба у самоствердженні. Цей вік є сприятливим для розуміння власних психічних якостей і рис соціально-моральної самооцінки, самовиховання, самовираження. "Підлітковість – за думкою відомого психолога Р. Немова, – це самий важливий і складний з усіх дитячих виховних етапів, який являє собою період становлення особистості. Разом з тим це найвідповідальніший період, бо тут закладаються основи моральності, формуються соціальні настанови, ставлення до себе, до людей, до суспільства" [3, с. 222].

Суттєво впливають на становлення підлітків як особистостей психофізіологічні особливості розвитку. На це вказує І. Бех: "... підлітковий вік "важкий", насамперед, для самого підлітка: перебудови в організмі викликають незвичні відчуття і переживання, несвідому тривогу і дискомфорт, що створює значне напруження. Інколи цілком нормальна вчора дитина раптом починає поводитись як психічно хвора. Психічне здоров'я підлітка у подальшому залежатиме від поведінки старших, від їх ставлення до нього. Якщо старші жорстко обмежують життєдіяльність підлітка, створюють постійні конфліктні ситуації, це накладається на труднощі перебудови організму і збільшує напруження" [1, с. 98]. До основних проблем підліткового віку вчені відносять: оцінювання ефективності власної діяльності, взаємовідносин з однолітками та дорослими, формування і розвиток самосвідомості.

З огляду на викладене робимо висновок, що побудова виховного процесу з підлітками вимагає від дорослих (батьків, педагогів, громади) великого такту і вміння, бо за переконанням В. Сухомлинського "підлітковий вік – це надзвичайно важливий період становлення громадянина, період, коли світ турбот, тривоги, хвилювань, трудів і сподівань Батьківщини входить у людське серце особливо бурхливо і яскраво. І від того, що саме увійде в серце наших дітей у цей період, залежить, якими людьми стануть вони..." [6, с. 29].

По-друге, ускладнення суспільних відносин висуває нові вимоги до індивіда, диктує підвищення освітнього, культурного, професійного рівня, необхідність підвищення особистої відповідальності, активності, діловитості.

По-третє, зміни об'єктивних умов життєдіяльності індивіда породжують більше труднощів у взаємодії між людиною й суспільством і людиною та іншими людьми.

Отже, зростає потреба формування у підлітків ціннісних якостей, відносин і орієнтацій, які сприятимуть розвитку конкретного індивіда на демократичних і гуманістичних засадах.

Зазначимо, що в загальноосвітніх школах-інтернатах виховуються діти з певними соціально-психологічними проблемами в житті (діти-сироти, діти, позбавлені батьківського піклування, діти із соціально незахищених верств населення) і такі, що мають вади в фізичному та розумовому розвитку. Більшість з них є педагогічно занедбаними, мають негативний життєвий досвід, труднощі у спілкуванні з

оточуючими, схильні до нервових зривів, проявляють споживацьке ставлення до держави і суспільства. В той же час ці діти потребують соціального захисту і підтримки з боку держави і суспільства.

Проведений нами пробно-пошуковий експеримент (2006-2010 рр.) щодо особливостей організації виховної роботи з вихованцями підліткового віку у загальноосвітніх школах-інтернатах Миколаївської, Херсонської, Кіровоградської, Полтавської, Одеської, Львівської областей засвідчив, що на особистісному рівні більшість підлітків проявляють недостатній рівень самостійності, що обумовлює схильність підпадати під вплив негативних груп або лідерів, некритично засвоювати асоціальні норми поведінки; неадекватну самооцінку і рівень домагань, що призводить до агресивності, висування підвищених вимог до суспільства і, відповідно, готовності до обрання несприятливих, з погляду суспільної моралі, засобів їх реалізації; несформованість світогляду, моральних еталонів та ідеалів; несформованість навичок спілкування з однолітками та дорослими; переважання егоїстичних тенденцій, деформоване поняття справедливості; яскраво виражені тенденції до демонстративності; неадекватні тенденції на статус і роль в групі.

Так, із 540 вихованців 5-9 класів 55% у 5-7 класах і 68% у 8-9 класах відчувають постійний дискомфорт у навчально-пізнавальній діяльності. У зв'язку з особистісними соціокультурними контекстами підлітки неспроможні оволодіти шкільними навчальними програмами. Взаємини між педагогами і вихованцями складні і неоднозначні. Вони різняться за спрямованістю, інтенсивністю, широтою, стійкістю, активністю. Отримані нами в результаті опитування вчителів і вихователів загальноосвітніх шкіл-інтернатів (опитуванням було охоплено 250 педагогів) дані свідчать, що 42% вихователів (53% вчителів) не задоволені взаєминами з вихованцями, 27% вихователів (30% вчителів) відчувають труднощі у виборі методів взаємодії з підлітками. Взаємини між підлітками у своїх групах (класах) характеризуються так: комфортно почувують себе у своїй групі лише 32% вихованців, у 41% підлітків комфортність проявляється ситуативно, а решта підлітків відчувають дискомфорт. Лише 23% підлітків оцінюють свої взаємини як доброзичливі і демократичні (рівноправні), 38% охарактеризували їх як взаємини спільної зацікавленості в конкретних ситуаціях, 15% – як ділові стосунки, 22% – як взаємини байдужості, 2% – як взаємини неприязні. Дослідження специфіки моральної вихованості засвідчило, що більшість підлітків (72%) підпорядковують себе обставинам, не мають розвинутого почуття відповідальності, страждають інфантилізмом та егоїзмом. 62% вихованців-підлітків мають завищені запити та неприборкувані потреби. Серед життєвих цінностей на перших місцях у них матеріальний достаток: наявність грошей, їжі, одягу, прикрас. А такі цінності як інтелектуальне самовираження, рівність людей, добробут країни, краса природи та мистецтва далеко не на перших місцях. Останні місця в ієрархії життєвих цінностей підлітків посідають такі якості як "чуйність", "чесність", "терплячість", "взаємодопомога" та інше. Таке розуміння цінностей підлітки пояснюють тим, що "в теперішньому житті нормою стає егоїсти-

чне і насильницьке вирішення практично всіх проблем" (52% підлітків мають таку життєву позицію). Також було встановлено, що 62% підлітків в школах-інтернатах мають суттєві відставання у соціальному та моральному розвитку, 85% з них потрапили в школу-інтернат із асоціального, духовно збідненого середовища, 42% схильні до девіантної і делінквентної поведінки, 35% у спілкуванні з ровесниками та 32% у спілкуванні з дорослими проявляють конформізм.

Підходи до виховання підлітків, форми і методи роботи з ними в основному спрямовані на перевиховання, на усунення недоліків в поведінці дітей, а не на створення умов для розвитку в них позитивних якостей. При цьому до підлітків ставляться в більшості випадків без справжнього інтересу і поваги, намагання вихованців досягти певних цілей не помічаються, зате будь-яка їхня помилка викликає яскраво виражене незадоволення, підкреслюється їхня невідповідність тим чи іншим нормам.

Отже, стан виховної роботи в загальноосвітніх школах-інтернатах свідчить про необхідність запровадження інноваційних форм і методів у виховний процес цих закладів в контексті сучасних соціокультурних вимог.

У загальноосвітніх школах-інтернатах маємо створити для Дитини комфортне життя, що означає забезпечити для неї змістовне в усьому його розмаїтті, емоційно насичене, позитивно забарвлене життя.

За думкою С. Шацького "школа повинна бути для дітей, а не діти для школи" [8, с. 54]. В. Сухомлинський закликав дорослих, учителів створювати для дітей комфортні умови їхньої життєдіяльності. У цьому контексті В. Сухомлинський пише: "Дитині хочеться, щоб хтось старший, мудрий, хто має багатий життєвий досвід, узяв на себе не тільки відповідальність за неї, не тільки турботу про її благо, а й про її радощі, хвилювання" [7, с. 618]. Це означає, що при конструюванні виховної системи у загальноосвітній школі-інтернаті для ефективного виховання підлітків основними методологічними підходами необхідно визначити: гуманістичний, особистісно орієнтований, системний, діяльнісний, компетентнісний. Саме ці методологічні підходи сприяють організації цілісного виховного процесу як складної динамічної системи, в основі якої суб'єкт-суб'єктна, морально-етична взаємодія вихователя і вихованця.

Результатом виховання підлітків у загальноосвітніх школах-інтернатах виступатиме вихованість як специфічна властивість особистості. За педагогічним словником "вихованість – це актуальний рівень розвитку особистості, для якого характерна узгодженість між знанням, переконанням і поведінкою конкретної людини" [2, с. 45]. А "виховуваність – це потенційний рівень, зона ближнього розвитку людини, тобто здатність її до порівняно швидкого формування нових для неї пізнавальних, емоційних або поведінкових умінь та навичок" [2, с. 46].

Виходячи з різних трактувань у науковій літературі та враховуючи індивідуальні особливості вихованців підліткового віку у загальноосвітніх школах-інтернатах, ми визначаємо поняття "вихованість" як інтегративну характеристику особистості, що виявляється у сформованості морально-етичних, громадян-

ських, особистісних цінностей, які в узагальненій формі відображають систему соціальних відносин і дозволяють особистості компетентно діяти в основних сферах суспільного життя.

Цінність ми розглядаємо як психопедагогічне утворення, в якому присутнє безпосереднє чи опосередковане ставлення людини до середовища і до себе. Поняття "цінність", як зазначає І. Бех, містить у собі все те, що може цінувати особистість, що для неї є значущим і важливим [1, с. 6]. Під моральними цінностями будемо розуміти те, що стосується сфери моральної свідомості людини – моральні норми, принципи, ідеали, поняття добра і зла, справедливості, щастя, що визначає мотиви поведінки особистості, формує схильності і характер усіх відносин і взаємодій [4, с. 388]. Соціальні цінності у широкому розумінні можна визначити як значимість явищ і предметів реальної дійсності з точки зору їх відповідності чи невідповідності потребам суспільства, соціальної групи, особистості. У вузькому розумінні соціальні цінності – це моральні і естетичні вимоги, вироблені людською культурою [5, с. 546].

Серед моральних цінностей, які сприятимуть досягненню певного рівня моральної вихованості підлітків, ми виділили такі: безкорислива допомога іншим, справедливість, турботливість, самовимогливість, моральна відповідальність. Маючи чітке уявлення про рівень моральної вихованості конкретного вихованця, можна визначити, які якості у нього уже сформувалися і домінують, а які перебувають на стадії становлення; виявити чинники, що сприяють його подальшому розвитку і застосувати відповідні педагогічні методи і прийоми впливу.

Складовими соціальної вихованості у нашому дослідженні виступають такі соціальні цінності: толерантність, ціннісне ставлення до здоров'я, ціннісне ставлення до праці, самооцінка, соціальна відповідальність. Соціальну вихованість ми розглядаємо як інтегративну характеристику особистості, яка виражає певний ступінь оволодіння людиною соціальним досвідом, який дозволяє їй виступати повноправним суб'єктом суспільно-практичної діяльності.

Моральна і соціальна вихованість є основними критеріями загальної вихованості підлітків.

Ми розглядаємо процес виховання моральних і соціальних цінностей у підлітків загальноосвітніх шкіл-інтернатів як спеціальний, цілеспрямований, системний, керований і вимірюваний процес, який потребує використання сучасних інноваційних технологій і набуває результативності за таких умов: створення розвивального виховного середовища у школі-інтернаті; готовності педагогів шкіл-інтернатів до виховання підлітків на гуманістичних і демократичних засадах; занурення підлітків в активну пізнавальну та соціально-громадську діяльність; впровадження адаптивного управління вихованим процесом у загальноосвітній школі-інтернаті.

Концептуальними засадами виховання моральних і соціальних цінностей, які свідчать про певний рівень вихованості підлітків в загальноосвітніх школах-інтернатах виступають такі положення: ставлення до вихованця-підлітка як до найвищої цінності; виховання у підлітка почуття власної гідності і ціннісного

ставлення до інших людей, природи, суспільства; формування у вихованця умінь вирішувати різні життєві проблеми, свідомо і відповідально залучатися до системи соціальних відносин. Ми вбачаємо суттєві внутрішні резерви, які сприятимуть поліпшенню результативності і ефективності виховної роботи в загальноосвітніх школах-інтернатах, а саме: демократизація і гуманізація у навчально-виховному процесі через створення виховної системи в школі-інтернаті; координація виховних впливів на особистість вихованця через розроблені нами цільові комплексні програми ("Здоров'я", "Спілкування", "Дозвілля", "Спосіб життя", "Соціально-педагогічна реабілітація"); інформаційне і науково-методичне забезпечення виховного процесу; реалізація концепції "школи життя" на основі суб'єкт-суб'єктної взаємодії учасників виховного процесу.

ЛІТЕРАТУРА (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Бех І.Д. Особистісно зорієнтоване виховання : [наук.-метод. посібник] / Іван Дмитрович Бех. – К.: ІЗМН, 1998. – 204 с.
Bekh I.D. Osobystisno zoriyentovane vykhovannya [Individually oriented education] : [nauk.-metod. posibnyk] / Ivan Dmytrovych Bekh. – K.: IZMN, 1998. – 204 s.
2. Коджаспирова Г.М., Коджаспиров А.Ю. Словарь по педагогике / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – М., 2005. – 448 с.
Kodzhaspirova G.M., Kodzhaspirov A. Y. Slovar' po pedagogike [Dictionary of pedagogy] / G.M. Kodzhaspirova, A.Y. Kodzhaspirov. – M., 2005. – 448 s.
3. Немов Р.С. Психология : [учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений] : в 3 кн. / Роберт Семенович Немов. – М., 1998. – Кн. 2 : Психология образования. – 613 с.
Nemov R.S. Psikhologiya [Psychology] : [uchebnik dlya stud. vyssh. ped. ucheb. zavedeniy] : v 3 kn. / Robert Semenovich Nemov. – M., 1998. – Kn. 2: Psikhologiya obrazovaniya. – 613 s.
4. Словарь по этике [под. ред. А.А. Гусейнова, И.С. Кона]. – 6-е изд. – М.: Политиздат, 1989. – 447 с.
Slovar' po etike [Dictionary of Ethics] [pod. red. A.A. Guseynova, I.S. Kona]. – 6-ye izd. – M.: Politizdat, 1989. – 447 s.
5. Социология : Короткий энциклопедический словарь / [Уклад.: Волович В.У., Тарасенко В.І., Захарченко М.В. та інші]. – К., 1998. – 796 с.
Sotsiologiya : Korotkyy entsyklopedychnyy slovnyk [Sociology: A Brief encyclopedic dictionary] / [Uklad.: Volovych V.U., Tarasenko V.I., Zakharchenko M.V. ta inshi]. – K., 1998. – 796 s.
6. Сухомлинский В.А. Сто советов учителю / Василий Александрович Сухомлинский. – К., 1984. – 254 с.
Sukhomlinskiy V.A. Sto sovetov uchitelyu [Hundred tips teacher] / Vasiliy Aleksandrovich Sukhomlinskiy. – K., 1984. – 254 s.
7. Сухомлинский В.О. Выбр. творч. : в 5-ти т. – Т. 1. – К.: Рад. шк., 1976.
Sukhomlynskiy V.O. Vybr. tvory [Select. works] : v 5-ty t. – T. 1. – K.: Rad. shk., 1976.
8. Шацкий С.Т. Избр. пед. сочинения : В 2-х т. / Станислав Теофилович Шацкий. – М.: Педагогика, 1980. – Т. 1. – 304 с.
Shatskiy S.T. Izbr. ped. sochineniya [Fav. ped. works] : V 2-kh t. / Stanislav Teofilovich Shatskiy. – M.: Pedagogika, 1980. – T. 1. – 304 s.

Natochiy A.N.

Theoretical foundations of education and social values in adolescents modern educational boarding schools in Ukraine

Abstract. The article examines the breeding of teenagers in boarding schools. Theoretical bases of education of moral and social values in adolescents as components of general breeding of the persons. The necessity of introducing innovative forms and methods of education work in modern schools.

Keywords: teens, values, moral values, social values, breeding, education.

Наточий А.Н.

Теоретические основы воспитания моральных и социальных ценностей у подростков современных общеобразовательных школ-интернатов Украины

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы воспитанности подростков в общеобразовательных школах-интернатах. Определены теоретические основы воспитания моральных и социальных ценностей у подростков как составляющих общей воспитанности личности. Обоснована необходимость внедрения инновационных форм и методов воспитательной работы в современных школах-интернатах.

Ключевые слова: подростки, ценности, моральные ценности, социальные ценности, воспитанность, воспитание.

Нежива Л.Л.

Великостильова літературна компетентність: індикатори сформованості

*Нежива Людмила Львівна, кандидат філологічних наук
доцент кафедри української літератури та методики її викладання
Луганський національний університет імені Тараса Шевченка, м. Луганськ, Україна*

Анотація. У статті схарактеризовано великостильову літературну компетентність та її складові згідно з естетичними засадами бароко, класицизму, романтизму, реалізму, натуралізму, імпресіонізму, експресіонізму, символізму, футуризму, сюрреалізму, постмодернізму. Автор вважає, що великостильова компетентність не обмежується теоретико-літературними знаннями. Її також характеризують високий рівень інтелектуально-емоційного сприйняття різностильових художніх творів, уміння оперувати універсальними інтерпретаційними ключами в читацькій діяльності.

Ключові слова: літературна освіта, художній твір, літературний напрям, стильова домінанта, великостильова компетентність.

Важливість літературної освіти для сучасного суспільства важко переоцінити, адже потужний духовний потенціал, закладений в художніх творах, впливає на формування особистісного образу світу з діяльнісно-ціннісною основою. Однак, засвоєння особистістю системи духовних цінностей, втілених письменником засобами мистецтва слова, можливе тільки за умов наявності достатнього естетичного досвіду, що забезпечується літературною компетентністю. Компетентний читач готовий до діалогу з письменником, літературними героями, а відтак, зростає його емоційна чутливість сприйняття різних життєвих явищ, моделюється культура поведінки.

Згідно з Державним стандартом базової і повної середньої освіти змістовими лініями літературного компонента (аксіологічною, літературознавчою, культурологічною) передбачено формування літературної компетентності учнів загальноосвітньої школи: "Аксіологічна лінія забезпечує опрацювання художнього твору в єдності його етичних та естетичних вимірів, спрямованість роботи над текстом на формування ціннісних орієнтацій і розвиток творчих здібностей особистості; літературознавча – засвоєння основних теоретико- та історико-літературних знань і розгляд твору в контексті літературного процесу; культурологічна – усвідомлення літератури як складової частини духовної культури українського та інших народів" [1, с. 4].

У методиці викладання української літератури до проблем формування літературної компетентності зверталися Л. Мозгова, А. Фасоля, Л. Фурсова, В. Шуляр, Т. Яценко та ін. Зокрема, Т. Яценко розглядає літературну компетентність як сукупність субкомпетентностей: загальнокультурної, читацької, комунікативно-мовленнєвої, ціннісно-світоглядної [7, с. 9], В. Шуляр перевіряє її рівень сформованості за аксіологічною, літературознавчою, комунікативно-мовленнєвою, культурологічно-порівняльною, діяльнісно-операційною, інформаційною компетенціями [6, с. 39 – 52]. Спорідненість цих підходів зумовлено мистецькою специфікою літератури, урахуванням її впливу на формування культурних та етнокультурних орієнтирів, розвиток мовленнєво-комунікативної діяльності, а ще можливостей духовно збагачувати особистість.

Продовжуючи розпрацьовувати літературну компетентність, виокремимо великостильову складову, пов'язану з вивченням літературних напрямів (вели-

ких стилів), обґрунтуємо необхідність її розвитку в старшокласників, визначимо індикатори сформованості на різних етапах шкільної літературної освіти.

Формування великостильової компетентності зумовлено завданнями літературної освіти: "Дати уявлення про основні літературні епохи, напрями, течії в контексті вітчизняної та світової культури"; "поглибити вміння інтерпретації творів літератури із застосуванням основних теоретичних понять"; "навчити школярів зіставляти різні літературні явища, визначати їх художню своєрідність" [3, с. 17]. Вільне оперування знаннями про літературні напрями сприятиме глибокому розумінню літературного твору й засвоєнню художнього образу світу через осягнення світоглядних та естетичних засад різних художньо-стильових парадигм.

На основі загальних положень про компетентнісний підхід в освіті та визначень "компетентності" [2; 5; 7] сформулюємо розуміння великостильової компетентності. Цим поняттям називатимемо сукупність властивостей особистості, що виявляються в свідомому застосуванні інтерпретаційних ключів до вивчення різностильових творів українського письменства; успішній реалізації знань про літературні напрями, течії в самостійній читацькій діяльності; вільному оперуванні стильовими естетичними орієнтирами літературно-мистецького простору в життєдіяльності та творчості.

Оскільки мотивацією вивчення літературних напрямів є необхідність оволодіння орієнтирами в літературно-мистецькому просторі, потреба належного сприйняття і розуміння різностильових художніх творів, взаємодія з ними, тому знання учнів не повинні обмежуватися системою теоретико-літературних понять. Учні вчать впізнавати барокову химерність, класицистичну унормованість, романтичну емоційність і ліризм, сентиментальну надмірність почуттів, аналітичність реалізму, миттєвість вражень імпресіонізму, потужну емоцію експресіонізму, абстрактність символізму, фантастичну метафоричність сюрреалізму, деструктивність та епатажність футуризму, іронічність та пародійність постмодернізму тощо. Вивчаючи літературні твори, що репрезентують великі стилі, учні запам'ятовують їх, асоціюють із спорідненими на стильовому рівні творами живопису, музики, архітектури, кіно, театру тощо. На етапі системного читання учні вчать розрізняти форми художнього відтворення дійсності, зумовлені

світосприйняттям письменника й мистецькою метою, визначати змістові та формальні особливості, зумовлені естетикою літературних напрямів. Більш складним рівнем є здійснення самостійного стильового аналізу, оперування універсальними інтерпретаційними ключами, зіставлення різних стильових явищ, виявлення їх художньої своєрідності, а також ознак впливу і взаємодії. На етапі творчо-критичного читання старшокласники усвідомлюють феномен синтезу великих стилів у літературному творі, творчості письменника. Великостильова компетентність забезпечує розширення чуттєвого діапазону сприйняття різностильових текстів, налаштування на відповідний рівень емоційно-художньої рефлексії у процесі читачької діяльності. Усе це дає можливість зробити особистісний вибір лектури за інтересами, виявленими до якогось із стилів, а також вести діалог на загальні теми про художню літературу і свої естетичні уподобання.

Визначимо індикатори сформованості кожної складової великостильової компетентності, враховуючи: стильову домінанту; особливості світогляду письменників; емоційний резонанс відповідно до пафосу; формальні й змістові чинники творів.

Про сформованість барокової складової великостильової компетентності свідчитимуть:

- осмислення барокового твору через естетику метафоричності, загадковості, химерності;
- встановлення діалогу з автором, розуміння його світогляду, позначеного глибокою релігійністю, суперечністю, софійністю;
- емоційне сприйняття піднесеного, урочистого пафосу українських барокових творів;
- осмислення їх елітарності, інтелектуального наповнення формально вишуканих поезій;
- розгадування мистецької загадки; розуміння мистецької гри зі словом, декоративності творів;
- тлумачення алегоричності, метафоричності, емблематичності, контрастності барокового художнього мовлення;
- усвідомлення духовного потенціалу барокових творів, у яких розкрито високе призначення людини, часто через боротьбу із своїми пристрастями і життєвими спокусами.

Сформованість класицистичної складової великостильової компетентності передбачає:

- розуміння особливостей творення літератури на раціоналістичних засадах, контрольованих розумом і мораллю;
- глибоке осмислення авторської позиції, котра носить дидактичний, моралізаторський характер;
- відповідне емоційне сприйняття етико-гуманістичного пафосу творів, позначених класицизмом;
- встановлення діалогу з героєм, який здатен підпорядкувати власні інтереси загальним, суспільним, державним, індивідуальним бажанням – обов'язку; усвідомлення його моральної поведінки і вибору;
- відчуття міри і гармонії, закладених в природі речей.

Індикаторами романтичної складової великостильової компетентності є:

- відчуття потужного ліричного начала, що зумовлює змістові й формальні чинники романтичного твору, осмислення його на засадах творення через почуттєву сферу;
- встановлення діалогу з автором, який прагне викрити протиприродність, примирити людину і світ, удосконалити їх; розуміння його ролі пророка;
- осмислення художнього образу світу через національну міфологію та історію;
- глибоке сприйняття емоційного забарвлення художнього твору в дусі кордоцентризму;

- тлумачення подвійного (безпосереднього і символічного) значення образів у романтичному творі;
- засвоєння романтичного ідеалу краси душі людини, її почуттів.

Індикатори сформованості реалістичної складової великостильової компетентності:

- розуміння особливостей творення реалістичної літератури на засадах повноти і достовірності відображення об'єктивної дійсності;
- здатність аналітично заглиблюватися у відтворені реалістами суспільні процеси, проблеми буденного життя;
- характеризувати реалістичних образів з урахуванням соціальної та побутової зумовленості їх творення, типовості зображення;
- встановлення діалогу з автором, який, художньо узагальнюючи пізнання об'єктивної дійсності, втілював свої ідеали в канву літературного твору;
- розуміння ролі реалістичних портретів, пейзажів, інтер'єрів, відтворених у деталях, відповідно до законів пізнавального зображення;
- усвідомлення і особистісне засвоєння гуманістичних ідеалів письменників-реалістів.

На етапі творчо-критичного читання поглиблюються знання про вивчені напрями, оглядово вивчається натуралізм і формуються уявлення про стильове різноманіття модернізму. Індикаторами сформованості натуралістичної складової великостильової компетентності є:

- аналіз та інтерпретація натуралістичних творів з позиції "наукової об'єктивності";
- відповідне сприйняття натуралістичних творів як резонансних фактів дійсності (часто низьких, брутальних), що вражають уявлення й спонукають до рефлексії;
- характеризувати натуралістичних образів з урахуванням фізіологічної та психологічної зумовленості їх творення;
- розуміння публіцистичності та документалізму натуралістичних творів, значення застосування письменниками-натуралістами професійної лексики, грубої розмовної мови, жаргонізмів тощо;
- усвідомлення наслідків неконтрольованого вивільнення біологічних інстинктів, нездоланної прірви між жахливим, збоченим, потворним та ідеальним.

Індикатори сформованості імпресіоністичної складової великостильової компетентності:

- осмислення імпресіоністичного твору через естетику миттєвих вражень, що зумовлює його змістові й формальні категорії; асоціювання малярських та літературних імпресій;
- розуміння фрагментарності та мозаїчності художньо-композиційної структури твору, що складається з імпресій;
- коментування художніх імпресій, кольорових, звукових, дотикових та інших чуттєвих властивостей художніх образів, в яких втілено естетичне ставлення до зображуваного, настроїв;
- емоційне відтворення імпресій із збереженням образної палітри;
- прагнення гармонії внутрішнього і навколишнього світу, розуміння краси довкілля як цілощого сили, джерела життєвої енергії.

Індикатори сформованості експресіоністичної складової великостильової компетентності:

- осмислення літературного твору з урахуванням естетики художньої експресії, максимальної емоційної напруги катастрофічного світовідчуття людини;
- розуміння стрибкоподібності та уривчастості сюжетно-композиційної структури та мови твору, зумовленої виплеском концентрованої емоції;
- асоціювання малярської, літературної, театральної та кіноекспресії;

- усвідомлене сприйняття емоцій, переживань, імпульсивних думок і дій героїв та суспільних потрясінь, що чинили негативний вплив на духовність людини, викликали "почуття на межі".

Індикатори сформованості символістської складової великостильової компетентності:

- розуміння символу як стильової домінанти, що зумовлює змістові та формальні особливості художнього твору;
- встановлення діалогу з автором, інтуїтивне розгадування художньо зашифрованої таємниці, того загадкового невидимого, що відчув і на що натякнув автор у творі;
- емоційне та інтелектуальне сприйняття багатозначності символів, унікальної метамови символізму, позначеного музикальністю;
- асоціювання літературного символу з музичним, образотворчим;
- відчуття естетики краси, породженої буттям.

На етапі творчо-критичного читання старшокласниками осмислюється естетика класичних стилів, творчо засвоєних модернізмом. Йдеться про аналіз та інтерпретацію художнього твору з урахуванням стильового синтезу. Про сформованість неоромантичної великостильової компетентності свідчитимуть такі властивості особистості: усвідомлення національного образу світу, художньо відтвореного через екзотичні теми і сюжети, пов'язані з різними часами і народами, фантастичним і реальним середовищем; засвоєння неоромантичного ідеалу краси людини, спроможної вольовими зусиллями та наполегливою працею досягти омріяного. Оволодіння літературознавчими ключами прочитання художніх творів, позначених рисами неокласицизму, передбачає, передусім: розуміння вишуканого естетизму; тлумачення ремінісценцій, цитат, алюзій з джерел класичної спадщини й вірців вітчизняної культури; усвідомлення духовних цінностей, репрезентованих класикою, особливо розуміння самоцінності й величі людини. Сформованість неореалістичної складової великостильової компетентності підтверджуватиметься такими властивостями: виявлення і осмислення проблем повсякдення, аналітичне сприйняття життєвих сюжетів; встановлення діалогу з неореалістичними героями – звичайними, на перший погляд, людьми повсякдення, проте особливими у своїй неповторності; осмислення власної життєвої позиції відповідно до вироблених народом критеріїв етики, художньо втілених неореалістами у створенні характерів героїв, сюжетах.

В 11 класі старшокласники знайомляться з таким складним художнім явищем, як футуризм. Учителеві необхідно створити умови, щоб учням вдалося за епатажністю й деструктивністю стилю відчутти світ крізь призму поглядів людини початку ХХ століття, її захоплення стрімким розвитком техніки, механізацією виробничих процесів, появою електрики, розбудовою міст, за якими не важко помітити руйнування гармонії життя. Індикаторами сформованості футуристичної складової великостильової компетентності є:

- усвідомлення деструкції, епатажності, розриву з мистецькими традиціями як основних засад творчості футуристів;
- осмислення футуристичних творів з урахуванням експериментаторства митців, відчуття створеного ними світу речей, предметів, матерії, розуміння фактурності, наочності, візуальності авангардного мистецтва;
- інтелектуальне сприйняття футуристичного захоплення технічною красою, урбаністичних тем з ритмами міського

життя, нових механічних образів, мови футуристів – "футуристичного зауму";

- повага до мистецького пошуку, творче засвоєння вольових рис футуристів у виявленні власної оригінальності, побудові перспектив на майбутнє.

Поняття "сюрреалізм" не включено в шкільну програму з української літератури й не коментується в шкільних підручниках, проте сюрреалістична естетика є ключем до прочитання творів Б.-І. Антонича, поетів Нью-Йоркської групи, рисами сюрреалізму позначена творчість І. Драча, М. Вінграновського. Тому є необхідність формування сюрреалістичної складової великостильової компетентності:

- розуміння специфіки вираження індивідуального і колективного несвідомого засобами автоматичного письма як основи сюрреалістичного художнього мислення;
- осмислення змісту сюрреалістичного твору як особливого міфосвіту, який постав на основі національного світосприйняття;
- тлумачення парадоксальних, розгорнутих метафор з урахуванням досвіду національної культури;
- встановлення діалогової взаємодії, співтворчості з автором у вибудовуванні ланцюгів асоціацій при тлумаченні сюрреалістичних образів з їх непередбачуваними метаморфозами і безкінечною низкою смислів;
- усвідомлення основ пракультури, звичаїв, обрядів, оберегів українців, що постають через фольклорну стихію у вітчизняному сюрреалізмі.

Індикатори сформованості постмодерністської складової великостильової компетентності:

- осмислення твору постмодернізму, враховуючи такі його риси, як іронічність, пародійність, поєднання несполучуваного, абсурдність;
- здійснення інтертекстуального аналізу на різних рівнях (сюжетно-композиційному, образному, мовному, версифікаційному тощо);
- оперування принципом гри під час аналізу та інтерпретації постмодерного твору, як основного принципу його творення;
- усвідомлення себе-у-світі, ідентифікація власного "Я" відповідно до сучасного суспільства, однолітків, національної культури.

Великостильова літературна компетентність як складна багатопланова властивість особистості інтегрується в інші компетентності, впливає на їх формування й стає їх органічним складником. Зокрема, комплекс особистісних якостей старшокласника, що характеризують його мовленнєву культуру, значно розширюється знанням літературних напрямів, їх стилі дають можливість усвідомити й творчо засвоїти різні відтінки художньої мови: декоративність мови барокового твору, ліризм – романтичного, аналітичність – реалістичного, публіцистичність та документальність – натуралістичного, фрагментарність і мозаїчність – імпресіоністичного, надмірну емоційність – експресіоністичного, таємничість і абстрактність – символістського, вишуканий естетизм – класицистичного, експериментаторський заум – футуристичного, складну метафоричність – сюрреалістичного, іронічність – постмодерністського тощо.

Оскільки в естетиці літературних напрямів відбито образ світу в його національних варіантах, великостильова складова розширює можливості етнокультурної компетентності, зокрема: занурення в культурну добу при сприйнятті художнього твору; дослідження (на засадах національної психології, етики, філософії)

світовідчуття, світосприйняття, світовираження людини різних поколінь у творах різних мистецьких напрямів; визначення міжнародних (спільних для світового мистецтва) засад та національної своєрідності художнього стилю різних мистецтв.

Таким чином, комплекс компетентностей, утворений великостильовою літературною парадигматикою, забезпечуватиме формування особистісних загальних уявлень про розвиток мистецтва як єдиної художньої

системи, засвоєння старшокласниками художнього образу світу. Отож, є необхідність продовжити дослідження в напрямку створення методичних моделей вивчення кожного літературного напрямку з розробкою методичних прийомів, видів діяльності, літературознавчих завдань, які забезпечуватимуть успішність оволодіння стильовими орієнтирами та їх застосування в самостійній читацькій діяльності.

ЛІТЕРАТУРА (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Державний стандарт базової і повної середньої освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.mon.gov.ua/ua/often-requested/state-standards>
Derzhavnyj standart bazovoi' i povnoi' seredn'oi' osvity [State Standard of basic and secondary education] [Elektronnyj resurs]. – Rezhym dostupu: http://www.mon.gov.ua/ua/often-requested/state-standards
2. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании [Электронный ресурс]. / И.А. Зимняя. – Режим доступа: http://nashaucheba.ru/docs/46/45983/conv_1/file1.pdf
Zimnjaja I.A. Ključevye kompetentnosti kak rezul'tativno-celevaja osnova kompetentnostnogo podhoda v obrazovanii [Key competences as an effectively-targeted basic of a competence approach in education] [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: http://nashaucheba.ru/docs/46/45983/conv_1/file1.pdf.
3. Концепція літературної освіти / Л. Кавун, Л. Мірошніченко, О. Ніколенко, М. Сулима, К. Таранік-Ткачук // Українська мова й література в середніх школах, гімназіях, ліцеях та колегіумах. – 2010. – № 10. – С. 10 – 20.
Koncepcija literaturnoi' osvity [Concept of Literary Education] / L. Kavun, L. Miroshnychenko, O. Nikolenko, M. Sulyma, K. Taranik-Tkachuk // Ukrai'ns'ka mova j literatura v serednih shkolah, gimnazijah, licejah ta kolegiumah. – 2010. – № 10. – S. 10 – 20.
4. Пахаренко В. Українська поезика / В. Пахаренко. – Черкаси: Відлуння-плюс, 2002. – 320 с.
Paharenko V. Ukrai'ns'ka poetyka [Ukrainian poetics]. – Cherkasy: Vidlunnja-pljus, 2002. – 320 s.
5. Хуторской А.В. Практикум по дидактике и современным методикам обучения / А.В. Хуторской. – СПб.: Питер, 2004. – 541 с.
Hutorskoj A.V. Praktikum po didaktike i sovremennym metodikam obuchenija [Workshop on modern didactics and teaching methods]. – SPb.: Piter, 2004. – 541 s.
6. Шуляр В.І. Сучасний урок літератури : технологічні моделі : [навч. посібн.] / В.І. Шуляр. – Миколаїв: Вид-во ЧДУ ім. Петра Могили, 2009. – 136 с.
Shuljar V.I. Suchasnyj urok literatury : tehnologichni modeli [Modern literature lesson: technological model]. – Mykolaj'v: Vyd-vo ChDU im. Petra Mogyly, 2009. – 136 s.
7. Яценко Т. Формування компетентного читача на уроках української літератури в основній школі / Таміла Яценко // Українська література в загальноосвітній школі. – 2012. – № 5. – С. 8 – 10.
Jacenko T. Formuvannja kompetentnogo chytacha na urokah ukrai'ns'koj literatury v osnovnij shkoli [Formation of a competent reader at the Ukrainian literature lessons in secondary school] // Ukrai'ns'ka literatura v zagal'noosvitnij shkoli. – 2012. – № 5. – S. 8 – 10.

Nezhyva L.L. The competence formation in the sphere of literary directions

Abstract. In the article the indicators of competence formation in the sphere of literary directions are determined. It is also characterized its compounds, given by the esthetics of baroque, classicism, romanticism, realism, naturalism, impressionism, expressionism, symbolism, futurism, surrealism, postmodernism. According to the author's theory the competence in the sphere of literary directions is not measured by theoretical-literary knowledge. Its characteristics should be a high level of intelligent-emotional comprehension of pieces of art, which represent different literary directions; skills of accomplishment of an artistic-stylish analysis individually, operation of universal interpretation keys in reader's activity.

Keywords: literary education, a piece of art, a style dominant, competence in the sphere of literary directions.

Неживая Л.Л. Компетентность в области литературных направлений: индикаторы сформированности

Аннотация. В статье охарактеризована компетентность в области литературных направлений и ее составные компоненты соответственно с эстетикой барокко, классицизма, романтизма, реализма, натурализма, импрессионизма, экспрессионизма, символизма, футуризма, сюрреализма, постмодернизма. Согласно с теорией автора, компетентность в области литературных направлений не ограничивается теоретико-литературными знаниями. Ее характеристиками должны стать: высокий уровень интеллектуально-эмоционального восприятия художественных произведений, представляющих различные литературные стили; умения оперировать универсальными интерпретационными ключами в читательской деятельности.

Ключевые слова: литературное образование, художественное произведение, стилевая доминанта, компетентность в области литературных направлений.

Остапенко А.К.

Оптимізація управління процесом підготовки майбутніх фахівців з міжнародної економіки як чинник навчання у ВНЗ

Остапенко Анна Костянтинівна

*аспірантка кафедри педагогіки вищої школи та освітнього менеджменту
Черкаський національний університет ім. Б. Хмельницького, м. Черкаси, Україна*

Анотація. Статтю присвячено проблемі оптимізації управління процесом підготовки майбутніх фахівців з міжнародної економіки, у ній порушуються принципи управління навчальною діяльністю студентів, окреслюються етапи управління, пропонується методика організації, управління технологією педагогічного проектування на заняттях із дисципліни “Зовнішньоекономічна діяльність”.

Ключові слова: *оптимізація в освіті, управління процесом підготовки студентів, майбутній фахівець з міжнародної економіки, принципи управління, технологія педагогічного проектування.*

Вступ. Проблема управління процесом підготовки майбутніх фахівців у вищій школі є однією з найбільш актуальних проблем сучасної педагогічної науки. Цей процес нерозривно пов'язаний з оптимізацією, яка впливає на ефективність навчального процесу, досягнення кінцевих результатів навчання, на формування професійної компетентності майбутнього фахівця, розвиток його всебічнорозвиненої особистості. Відсутність оптимальної науково-методичної системи управління навчальним процесом призводить до зниження рівня співпраці між викладачем і студентами.

Короткий огляд публікацій. Проблеми оптимізації навчального процесу присвячені праці Ю. Бабанського; управління підготовкою студентів порушується в публікаціях А. Зубка, А. Губи, Л. Подоляк, В. Юрченко, Г. Хлебнікової, О. Ріхтера та ін.

Мета статті полягає у з'ясуванні понять “оптимізація в освіті”, “управління процесом підготовки майбутніх фахівців з міжнародної економіки” та у накресленні шляхів удосконалення управління навчальним процесом у вищій школі взагалі й процесу підготовки майбутніх фахівців з міжнародної економіки взагалі.

Матеріали і методи. Для проведення дослідження нами використано матеріали навчальних посібників, публікацій з проблеми оптимізації навчального процесу, управління процесом підготовки майбутніх фахівців; метод теоретичного аналізу різних аспектів проблеми в психолого-педагогічній літературі; синтез провідних ідей з теми дослідження; групування наукових положень за спільними ознаками, проектування, спостереження за процесом підготовки студентів спеціальності “Міжнародна економіка”.

Виклад основного матеріалу. Насамперед з'ясуємо поняття “оптимізація”. У науковій літературі цей термін використовується у значенні “найбільш відповідний певним умовам та завданням”. Енциклопедія освіти (за заг. ред. В.Г. Кременя) подає таке визначення: “Оптимізація в педагогіці – управлінська теорія та методика, яка забезпечує раціональну, з урахуванням умов і можливостей матеріалу, підготовленість тих, хто навчається, відповідно до соціального замовлення, соціокультурного середовища, характеру взаємостосунків суб'єктів навчального процесу тощо” [7, с. 609].

Водночас активно використовується термін “оптимізація навчання”, який трактується як “процес вибору найкращого варіанту за певних умов” [Там само, с. 611]. Однак А. Зубко стверджує, що оптимізація як процес може мати подвійне тлумачення: по-перше, це процес вибору найкращого варіанту з усіх можливих;

по-друге, це процес приведення системи в найкращий (оптимальний) стан. Причому ці два тлумачення не виключають одне одного [6, с. 211].

А оскільки навчальний процес у вищому навчальному закладі є відкритою системою, то в ній постійно відбуваються зміни. Управління навчальним процесом водночас є складною системою, що передбачає управління, з одного боку, процесом викладання і, з іншого боку, управління діяльністю всього науково-педагогічного колективу щодо організації і здійснення процесу навчання студентів. Процес навчання у вищій школі виступає об'єктом управління. Під системою педагога розуміють сукупність взаємодіючих елементарних структур або процесів, об'єднаних в єдине ціле виконанням загальної функції, проте таке об'єднання не зводиться до функції окремих її компонентів. Якщо ж процес навчання розглядається як своєрідна система, то її суттєвими характеристиками, на думку Т. Хлебнікової, виступають: 1) наявність інтегральних якостей; 2) наявність основних елементів, з яких складається система; 3) наявність функціональних ознак системи в цілому та її окремих елементів; 4) наявність комунікативних властивостей системи; 5) історичність (зв'язок минулого, теперішнього й майбутнього в системі та її компонентах) [13, с. 5].

Досягнення основної мети в процесі навчання в системі вищого навчального закладу, формування всебічно розвиненої особистості студента безпосередньо залежить від управління цим процесом. Відсутність чіткої науково-методичної системи управління навчальною діяльністю майбутніх фахівців призводить до зниження рівня співробітництва між викладачем і студентом, а звідси впливає – і до зниження якості підготовки випускників ВНЗ.

Є. Машбіц пропонує розглядати навчальну діяльність саме як вид управлінської діяльності, за умов якої співпраця викладача і студента реалізується через педагогічне спілкування [8, с. 5].

Проблема управління професійною підготовкою майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах України порушується у працях С. Артюха, В. Безрукової, О. Коваленко [1, 3].

На переконання В. Безрукової, управління виступає необхідним компонентом забезпечення оптимального функціонування педагогічного процесу, де мета виступає в ролі системоутворювального чинника. Досліджуючи різні аспекти теорії управління навчальною діяльністю студентів, О. Ріхтер виявив, що вона бере свій початок з кібернетики, де спочатку розглядали процеси управління в машинах, живих організмах та в

суспільстві як передачу й переробку інформації та наявність передачі й переробки інформації, наявність зворотного зв'язку [11, с. 2]. Як зазначає автор, кібернетика сприяла застосуванню законів управління не лише до складних технічних систем, а й до соціальних, зокрема і до педагогічної. Кібернетичний підхід до організації і здійснення навчального процесу уможливив розглядати стосунки між викладачем і студентом як взаємодію між суб'єктом і об'єктом, що приводить до досягнення навчальної мети.

Оптимальність такої системи забезпечується через прямий і зворотний зв'язок, який підтримується на кожному з етапів управління. Отже, в основі управління навчальним процесом, навчальною діяльністю майбутніх фахівців лежить принцип зворотного зв'язку, компонентами якого є усні відповіді студентів на заняттях, письмові відповіді (результати тестування, контрольних робіт, колоквиумів, співбесід, спостережень викладачів). За допомогою встановлення зворотного зв'язку здійснюється динаміка педагогічного процесу, реалізується його основна мета – формування всебічно розвиненої особистості студента як майбутнього фахівця.

Однак між учасниками навчального процесу (викладач і студент) під час впровадження повної системи видів управління, тобто прямого управління, співуправління й самоуправління, відбувається поступово перехід студента на більш високий рівень – самоуправління. Саме таке перетворення позитивно впливає на якість професійної підготовки майбутнього фахівця і таким чином перетворює студента з об'єкта в суб'єкт навчання. Учені розмежовують основний і допоміжний зворотний зв'язок. Основним вважається такий зворотний зв'язок, що встановлює рівень знань, умінь на вході і виході системи. Допоміжний зворотний зв'язок зумовлюється реакцією студентів за опосередкованими ознаками: увагою, швидкістю реакції, схваленням, запереченням почутої інформації тощо. Якщо ж допоміжний зворотний зв'язок надмірний, він стає на перешкоді організованій навчальній діяльності так само, як і недостатній зворотний зв'язок.

В. Беспалько, Ю. Татур пропонують розрізнити види управління навчальною діяльністю за наявністю зворотного зв'язку: 1) розімкнуте управління; 2) циклічне, або замкнуте управління; 3) змішане управління [4]. На думку авторів, розімкнуте управління відбувається за допомогою певних дій, що заплановані завчасно (контроль-корекція), тобто через підготовку й обговорення інструкцій, що регламентують порядок дій, кроків студентів. За умов розімкнутого управління проміжні етапи діяльності студента не діагностуються. Це пояснюється тим, що в ході правильного виконання алгоритму (інструкції) студент завжди досягає поставленої мети.

Під час здійснення замкнутого управління триває постійний контроль за процесом навчання, а якщо необхідно, то і його корекція. Як наприклад, циклічне (замкнуте) управління відбувається, коли проводиться опитування викладачем студентів і паралельно коментуються допущені помилки. У такому випадку проявляється прямий і зворотний зв'язок із викладачем, саме через ці зв'язки може поліпшуватися якість засвоєння навчального матеріалу. Змішаним типом управління

вважають, коли на різних етапах процесу навчання використовують різні схеми управління. Крім цього, А. Губа вважає, що сутність і соціальне призначення управління процесом навчання у вищій школі розкривається в його принципах [5].

Визначаючи принципи управління процесом навчання як вихідні, визначальні ідеї, положення, що складають організаційну основу управління навчальною діяльністю, автор виділив: 1) принцип спрямованості процесу навчання на всебічний розвиток особистості; 2) принцип гуманізації та гуманітаризації освіти; 3) принцип диференціації й індивідуалізації; 4) принцип науковості; 5) принцип контролю та самоконтролю; 6) принцип стандартизації; 7) принцип системності [Там само].

У нашому дослідженні акцент робиться на системах навчальної діяльності та її управління як цілісній дидактичній системі. Поняття “система”, на наш погляд, не вимагає особливих пояснень, воно має достатнє пояснення в педагогічно-психологічній літературі. На думку Т. Шамової, Т. Давиденко, як невід'ємну якість в цілісній системі структури, властивості якої складають просту сукупність відповідних її показників, слід розглядати просту сукупність відповідних властивостей її складників [14].

У контексті нашого дослідження ми розглядаємо професійну викладацьку діяльність педагога вищого навчального закладу як цілісну дидактичну систему, що забезпечує управління навчально-пізнавальною діяльністю студентів на засадах зазначених вище принципів. Щодо студента, то він є об'єктом управління викладача, тому що професійна діяльність викладача спрямована на зміни особистості випускника ВНЗ як майбутнього фахівця, і водночас студент виступає суб'єктом своєї навчально-професійної діяльності. Зокрема викладач будь-якої навчальної дисципліни спеціальності “Міжнародна економіка” забезпечує мотивацію до вивчення предмета, який доручено йому викладати, створює умови досягнення студентом, власне, мети навчальної діяльності. На переконання психологів, студент виступає суб'єктом власної навчально-професійної діяльності, оскільки досягнення мети здійснюється лише за умови самостійного його визначення, прийняття й розв'язання навчальних завдань з проблем зовнішньоекономічної діяльності, коли виникає внутрішня детермінація діяльності.

Щоб досягти навчальної мети, студент має прийняти мету, відчувати потребу в її досягненні, усвідомити шляхи розв'язання завдань, спланувати свою навчальну діяльність, контролювати себе й оцінювати результати. Проте у студента водночас може виникнути потреба в самоосвіті, у вдосконаленні (самовдосконаленні) власної особистості. У такому разі можна говорити про показник успішного управління професійним зростанням студента. Як зазначає Л. Подоляк, В. Юрченко, рівень академічних знань студента не є єдиним і головним показником якості вищої освіти. Важливими виступають і такі здобутки майбутнього фахівця: 1) сформованість у студента стійкої мотивації пізнання для того, щоб майбутній фахівець міг самостійно навчатися протягом усього життя; 2) вироблення загальних способів навчально-професійної діяльності, професійних знань, умінь і навичок; 3) розвиток особистості майбутнього фахівця, рівень його виховання [10, с. 156].

Повертаючись до проблеми оптимізації управління навчальним процесом, зазначимо, що необхідно визначити критерій оптимальності – фундаментальне поняття оптимального функціонування систем. Щодо навчального процесу у вищій школі, критерій оптимальності сприяє обґрунтувати будь-яке рішення.

Ю. Бабанський виокремлює три типи обґрунтування рішення: 1) вибір найкращого варіанту дій, що забезпечує досягнення бажаного результату з мінімальними витратами; 2) вибір найкращого варіанту використання наявних ресурсів для досягнення максимального результату; 3) пошук найкращого варіанту ведеться без зафіксованих у суворій формі результатів і ресурсів [2, с. 58].

Щодо управління навчальним процесом підготовки майбутніх фахівців з міжнародної економіки, для обґрунтування рішень, на наш погляд, можна виділити такі два важливі критерії, як: 1) ефективність навчального процесу; 2) витрати зусиль викладача і студента, аудиторного й позааудиторного часу для забезпечення високого рівня підготовки майбутніх фахівців. Відповідно до виокремлених критеріїв варто проаналізувати процес управління навчанням майбутніх фахівців з міжнародної економіки і взяти до уваги той факт., що процес управління має закриту структуру й певні етапи. За В. Безруковою, до процесу управління належать такі етапи: 1) постановка мети (цілей); 2) інформаційне забезпечення; 3) визначення завдань; 4) проектування (планування); 5) реалізація проекту; 6) контроль; 7) підбиття підсумків.

Всі етапи стосуються управління навчальним процесом як на загальнопедагогічному (адміністративному) рівні, так і на локальному (власне предметному). Здійснення такого управління на тому чи іншому етапі відбувається через застосування педагогічних технологій. Наприклад, етап проектування навчальної діяльності студентів базується на одному з попередніх – постановки мети. Цей етап пов'язаний з технологією педагогічного проектування, зокрема якщо розглядати її застосування локально, тобто щодо планування і проведення контрольних занять з навчальної дисципліни. Педагогічне проектування як технологія є складною багатоступінчатою діяльністю, що передбачає здійснення ряду логічно послідовних дій і операцій, які зроблять можливим наблизити розробку передбачених викладачем навчальних завдань від загальної ідеї до точно описаних конкретних кроків. У сучасній педагогічній літературі описують три основних етапи (взаємообумовлених фаз) технології проектування [12].

Перший етап – створення моделі. Він пов'язаний із створенням певної системи, процесу чи конкретної навчальної ситуації, з накресленням шляхів. Другий етап – створення проекту і передбачає подальше розроблення створеної моделі та доведення її до практичного використання. На третьому етапі (створення конструкта) здійснюється деталізація розробленого проекту, яка наближує його до використання в конкретних умовах реальними виконавцями.

Провідним поняттям проблеми педагогічного проектування вважають “педагогічний проект”. В. Бурков, Д. Новіков, А. Цимбалару під поняттям “педагогічний проект” розуміють обмежену в часі цілеспрямовану

зміну окремої системи з встановленими вимогами до якості результатів, можливими межами витрат засобів і ресурсів та специфічною організацією [9, с. 7]. Таке трактування вказує на чинники цілеспрямованості, результативності та нормування організації діяльності. А основними ознаками педагогічного проекту є гнучкість, реалістичність, інноваційність, соціальна і педагогічна значущість, конструктивна цілісність, діагностичність і ефективність. Використання технології “педагогічного проектування” як оптимального засобу управління навчальним процесом підготовки майбутніх фахівців з міжнародної економіки уможливило ефективну взаємодію між викладачем і студентом. Наприклад, викладач з дисципліни “Зовнішньоекономічна діяльність” пропонує студентам розробити проекти на такі теми: “Міжнародні господарські контракти”, “Оподаткування зовнішньоекономічної діяльності”, “Іноземні інвестиції в зовнішньоекономічній діяльності”. Підготовка до виконання проектів контролюється й управляється викладачем через проведення спеціальних консультацій, використання інноваційних інтерактивних методів навчання (“Робота у творчих групах”, “Групування”, “Сенкан”, “Акваріум”, “Кубування” тощо). Ефективним засобом в управлінні проектуванням може стати творче портфоліо майбутнього фахівця з проблеми проектування, що складатиметься з таких відділів: 1. *Сторінки теоретичного матеріалу із зовнішньоекономічної діяльності* (гlossарій, словник економічних понять; список рекомендованої літератури за темою проекту; ксерокопії наукових публікацій; дайджести (складені анотації монографій, навчальних посібників, підручників, статей), добірка доповідей, виступів, рефератів). 2. *Сторінки практичного доробку студента* (схеми, таблиці, моделі, алгоритми зовнішньоекономічної діяльності; зразки проектів, цифровий матеріал, зразки контрактів, протоколів, угод тощо).

Готуючись до управління проектною навчальною діяльністю, викладач розробляє пам'ятку для студента-розробника проекту, яка включає позиції: 1. Визначте цілі: сформулюйте мету навчального проекту, реалізація якої допоможе у розв'язанні порушеної проблеми. 2. Визначте підходи для досягнення мети вибраного Вами проекту. 3. Сформулюйте власну позицію (концепцію) як основу майбутньої професійної діяльності. 4. Складіть план та розробіть технологію (поетапні кроки, дії, пропозиції, що спрямовані на досягнення очікуваного результату). 5. Продумайте презентацію підготовленого проекту, виберіть яскраві моменти, побудуйте схеми, таблиці, що унаочнять провідні ідеї проекту. 6. Апробуйте розроблений проект у навчальній аудиторії.

Висновки. Отже, проблема оптимізації управління процесом підготовки майбутніх фахівців з міжнародної економіки є важливою й перспективною, оскільки через правильний (найкращий) вибір форм, методів, технологій серед низки запропонованих здійснюється професійна підготовка студентської молоді до зовнішньоекономічної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Артюх С.Ф., Коваленко О.Е. Порівняльний аналіз європейської системи інженерної підготовки і системи інженерно-педагогічної підготовки на Україні // Проблеми інженерно-педагогічної освіти: Зб. Наукових праць. – Х.: УПТА, 2001. – Вип.1 – С. 6-13.
Artyukh S.F., Kovalenko O.E. Porivnyal'nyy analiz yevropeys'koyi systemy inzhenernoyi pidhotovky i systemy inzhenerno-pedahohichnoyi pidhotovky na Ukraini [Comparative analysis of European systems engineering training and systems engineering and teacher training in Ukraine] // Problemy inzhenerno-pedahohichnoyi osvity: Zb. Naukovykh prats'. – KH.: UPTA, 2001. – Vyp.1 – S. 6-13.
2. Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения / Ю.К. Бабанский. – М.: Педагогика, 1976. – 256 с.
Babanskyu YU.K. Optymizatsiya protsesa obuchenya / Babanskyu YU.K. Optymizatsiya protsesa obuchenya [Optimization of the process of learning] / YU.K. Babanskyu. – M.: Pedahohyka, 1976. – 256 s.
3. Безрукова В.С. Педагогика. Проективная педагогика: Уч. пособие для инженерно-педагогических ин-тов и индустр. пед. техникумов. – Екатеринбург: Деловая книга, 1996. – 342 с.
Bezrukova V.S. Pedahohyka. Proektivnaya pedahohyka [Pedagogy. Projective pedagogy]: Uch. posobyе dlya ynzhenerno-pedahohycheskykh yn-tov v yndustr. ped. tekhnikumov. – Ekaterynburh: Delovaya knyha, 1996. – 342 s.
4. Беспалько В.П. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов / В.П. Беспалько, Ю.Г. Татур: Учебн.-метод.пособие. – Г.: Высшая школа, 1989. – С. 6-63.
Bespalko V.P. Systemno-metodycheskoe obespechenye uchebno-воспитatel'noho protsesa podhotovky spetsyalystov [Systematic and methodical support of the educational process of training] / V.P. Bespal'ko, YU.H. Tatur: Uchebn.-metod.posobyе. – H.: Vysshaya shkola, 1989. – S. 6-63.
5. Губа А. Принципы управления процессом навчання: класифікація та сутність. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://library.udpu.org.ua>
Huba A. Prynsypy upravlinnya protsesom navchannya: klasyfikatsiya ta sutnist' [Principles of learning management: classification and nature]. [Elektronnyy resurs] / Rezhyim dostupu: http://library.udpu.org.ua
6. Зубко А.М. Оптимізація управління як чинник підвищення ефективності навчального процесу в закладах післядипломної освіти педагогічних кадрів / А.М. Зубко // Актуальні проблеми державного управління, педагогіки та психології: Збірник наукових праць Херсонського національного технічного університету. – Вип. 1 (4). – Херсон, 2011 – 424 с.
Zubko A.M. Optymizatsiya upravlinnya yak chynnyk pidvyshchennya efektyvnosti navchal'noho protsesu v zakladakh pisl'yadyploornoї osvity pedahohichnykh kadriv [Optimization of control as a factor in increasing the efficiency of the educational process in postgraduate education teachers] / A.M. Zubko // Aktual'ni problemy derzhavnoho upravlinnya, pedahohiky ta psykholohiyi: Zbirnyk naukovykh prats' Kherson'skoho natsional'noho tekhnichnoho universytetu. – Vyp. 1 (4). – Kherson, 2011 – 424 s.
7. Кремень В.Г. Энциклопедия освіти. К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
Kremen' V.G. Yentsiklopediya osviti [Encyclopedia of Education]. K.: Yurinkom Inter, 2008. – 1040 s.
8. Машбиц Е.И. Психологические основы управления учебной деятельностью. – К.: “Высшая Школа”, 1987. – С. 5-156.
Mashbyts E.Y. Psykholohycheskye osnovy upravleniya uchebnoy deyal'nostyu [Psychological bases of management training activity]. – K.: “Vysshaya Shkola”, 1987. – S. 5-156.
9. Педагогічне проектування / Авт.-упоряд. А. Цимбалару. – К.: Шкільний світ, 2009. – 128 с.
Pedahohichne proektivnaya [Pedagogical design] / Avt.-uporyad. A. Tsybalaru. – K.: Shkil'nyy svit, 2009. – 128 s.
10. Подоляк Л.Г. Психологія вищої школи: Навчальний посібник для магістрантів і аспірантів / Подоляк Л.Г., Юрченко В.І. – К.: ТОВ “Філ-студія”, 2006. – 320с.
Podolyak L.H. Psykholohiya vyshchoyi shkoly [Higher School of Psychology]: Navchal'nyy posibnyk dlya mahistrantiv i aspirantiv / Podolyak L.H., Yurchenko V.I. – K.: TOV “Fil-studiya”, 2006. – 320s.
11. Ріхтер О.Є Проблема управління навчальною діяльністю студентів у педагогічній системі вищого навчального закладу [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://ruh.znaimo.com.ua/index-21712.html>
Rikhter O.YE Problema upravlinnya navchal'noyu diyal'nistyu studentiv u pedahohichnii systemi vyshchoho navchal'noho zakladu [Problem management training activities of students in the educational system of higher education institution]. [Elektronnyy resurs] / Rezhyim dostupu: http://ruh.znaimo.com.ua
12. Столяренко Л.Д. Педагогика: Серия “Учебники, учебные пособия” / Л.Д. Столяренко. – Ростов-на-Дону: “Феникс”, 2003. – 448 с.
Stolyarenko L.D. Pedahohyka [Pedagogy]: Servya “Uchebnyky, uchebnye posobyaya” / L.D. Stolyarenko. – Rostov-na-Donu: “Fenyks”, 2003. – 448 s.
13. Хлебнікова Т.М. Управління навчальною діяльністю / Т.М. Хлебнікова. – Х.: Вид. група “Основа”, 2008 – 175 с., іл. – (Б-ка журн. “Управління школою”; Вип. 12 (72).
Khlyebnikova T.M. Upravlinnya navchal'noyu diyal'nistyu [Management training activities] / T.M. Khlyebnikova. – KH.: Vyd. hrupa “Osnova”, 2008 – 175 s., il. – (B-ka zhurn. “Upravlinnya shkoloyu”; Vyp. 12 (72).
14. Шамова Т.И. Личностно-ориентированное обучение в современной школе. – М., 1996. – 95 с.
Shamova T.Y. Lychnostno-orventyrovannoe obuchenye v sovremennoy shkole [Student-centered learning in the modern school]. – M., 1996. – 95 s.

Ostapenko A.K. Optimizing management of training future specialists in the international economy as a factor in university teaching.

Abstract. The article is devoted to the optimality of process control training of future specialists in international economics, it violates the principle of management training activities of students, outlines the stages of management, the method of organization, management technology in the classroom pedagogical design of discipline "economic activity".

Keywords: optimization in education, managing the preparation of students coming expert on international economics, management principles, educational technology design.

Остапенко А.К. Оптимизация управления процессом подготовки будущих специалистов по международной экономике как фактор обучения в вузе.

Аннотация. Статья посвящена проблеме оптимизации управления процессом подготовки будущих специалистов по международной экономике, в ней нарушаются принципы управления учебной деятельностью студентов, очерчены этапы управления, предлагается методика организации, управления технологией педагогического проектирования на занятиях по дисциплине “Внешнеэкономическая деятельность”.

Ключевые слова: оптимизация в образовании, управление процессом подготовки студентов, будущий специалист по международной экономике, принципы управления, технология педагогического проектирования.

Панзига О.М.

Трилінгвізм як одна із умов формування рецептивних мовних компетентностей при оволодінні другою іноземною мовою

Панзига Оксана Миколаївна, аспірант

Київський національний лінгвістичний університет, м. Київ, Україна

Анотація. В статті розглядається явище трилінгвізму, в умовах якого відбувається оволодіння німецькою мовою після англійської. Аналізується взаємодія контактуючих мов: рідної та двох іноземних. Описується вплив інтерференції та трансферу на формування рецептивних мовних компетентностей другої іноземної мови.

Ключові слова: трилінгвізм, рідна мова, перша іноземна мова, друга іноземна мова, взаємодія, трансфер, інтерференція

Реалією нашого життя стає спілкування на рівні взаємодії культур. У зв'язку з цим пріоритетного значення набуває вивчення іноземних мов. Завдяки цьому реалізуються всі соціальні, культурні і лінгвістичні функції індивіда. Ця обставина зумовлює інтерес науковців до проблем багатомовності. У більшості вищих навчальних закладів, які готують вчителів іноземних мов, студенти вивчають дві іноземні мови. Англійській мові надається перевага як першій іноземній мові, а німецькій – як другій. І в нашому випадку мова буде йти про взаємодію трьох мов: рідної (української) (РМ), першої іноземної (англійської) (ІМ1) та другої іноземної (німецької) (ІМ2). Вивчення методичної літератури свідчить, що це питання знаходило відображення у працях науковців: Н.В. Баришнікова, А.В. Щепілової, Л.А. Сажко, А.О. Анісімової, І.В. Дубко, Ф.С. Усманової, Р.Ю. Барсук, І.А. Толмачової, Г. Нойнер, Б. Хуфайзен, У. Есснер. Більшість науковців наголошують, що створення системи другої іноземної мови в свідомості індивіда має свої складності. І тому питання потребує детального розгляду.

Метою цієї статті є аналіз явища трилінгвізму як умови формування рецептивних мовних компетентностей другої іноземної мови, що входять до складу іншомовної комунікативної компетентності студента з ІМ2.

Мовними компетентностями вважаються: фонетична, лексична, граматична, орфографічна та орфоепічна [7, с. 163]. **Фонетична компетентність** – це здатність людини до коректного артикуляційного та інтонаційного оформлення своїх висловлювань і розуміння мовлення інших, яка базується на складній і динамічній взаємодії відповідних навичок, знань і фонетичної усвідомленості. **Лексична компетентність** – це здатність людини до коректного оформлення своїх висловлювань і розуміння мовлення інших, яка базується на складній і динамічній взаємодії відповідних навичок, знань та лексичної усвідомленості. **Граматична компетентність (ГК)** – це здатність людини до коректного граматичного оформлення своїх усних і писемних висловлювань та розуміння граматичного оформлення мовлення інших, яка базується на складній і динамічній взаємодії відповідних навичок і знань та граматичної усвідомленості. Під **рецептивними мовними компетентностями** ми визначаємо розуміння та осмислення мовної інформації у прочитаних/прослуханих текстах, що веде до взаєморозуміння між адресантом та адресатом у спілкуванні.

Трилінгвізм або триглосія як складне лінгвістичне явище (РМ, ІМ1, ІМ2), впливає на всі процеси, які проходять під час оволодіння ІМ2 [2, с. 52].

М.В. Баришніков [3, с. 52] дає таке визначення цього явища: трилінгвізм – це співіснування трьох мов у мовленнєво-мисленнєвій сфері індивіда, який використовує ці мови в різних комунікативних ситуаціях залежно від мети спілкування, місця реалізації актів комунікації тощо. Розрізняють колективний та індивідуальний трилінгвізм. Під колективним розуміють явище, коли мовне суспільство (колектив) володіє трьома мовами. У нашому випадку йдеться про індивідуальний трилінгвізм як властивість конкретного індивіда. Всі мови, які його (трилінгвізм) утворюють, знаходяться у відношенні функціональної залежності й додатковості. Важливим моментом для загальної характеристики індивідуального трилінгвізму є те, що кожен студент вільно й досконало володіє однією із трьох мов, які утворюють триглосію, а саме РМ. М.І. Жинкін довів експериментально, що навчання іноземної мови завжди буде відбуватися з використанням рідної мови, тому що індивід буде мислити на рідній мові, поки не засвоїть ІМ [5]. Г. Нойнер також наголошує, що не слід виключати рідну мову з процесу навчання іноземних мов, тому що саме вона утворює основу і відправну точку для подальшого вивчення мов [10, с. 17]. Що ж до володіння ж ІМ1, то його можна охарактеризувати як далеке від досконалості, але є всі підстави вважати, що до початку вивчення ІМ2 студент в основному володіє на комунікативно достатньому рівні основними видами мовленнєвої діяльності в ІМ1.

ІМ2, як вважає М.В. Баришніков [3, с. 52–54], стає компонентом триглосії не з моменту вивчення, а з моменту оволодіння мовленнєвими вміннями на комунікативно достатньому рівні тими, хто навчається. Паралельно з оволодінням ІМ2 відбувається удосконалення рівня володіння ІМ1, що і утворює штучний субординативний трилінгвізм. Однією із провідних рис трилінгвізму є його індивідуальність, яка зумовлена індивідуальним рівнем володіння кожним індивідом усіма трьома мовами. Хоча ця риса і є об'єктивною, та, як наголошує М.В. Баришніков, слід визначити загальні типові характеристики триглосії: штучність, субординативність і змішаність. Триглосія має штучний характер, так як ІМ1 і ІМ2, вивчаються поза мовним середовищем, відсутня реальна потреба користуватися ними як засобом комунікації. Субординативність цього лінгвістичного явища полягає у різнорівневому володінні кожною мовою, яка входить до його складу. Тримовність характеризується змішаністю, тому що елементи однієї із мов змішуються з відповідними по смислу елементами інших мов. За способом існування мов змішаному трилінгвізму

протиставляється «чистий трилінгвізм», для якого властиве ізольоване, незалежне співіснування мов у свідомості індивіда [3, с. 54]. Варто зазначити, що субординативному трилінгвізму властиве нерозривне поєднання всіх мов, які входять до його складу. Це пояснюється тим, що ІМ1 та ІМ2 засвоюються, як вже говорилося на основі РМ. Привілейоване місце РМ у взаємодії та впливі мов в межах субординативного трилінгвізму помічається і на інтерферуючому рівні мов, його складових [3, с. 56]. Англійська та німецька мова належать до германської мовної сім'ї. Це означає, що багато мовних елементів обох мовах мають

багато спільного. Порівнюючи елементи, одиниці і структури мовних систем (лексика, граматики, вимова/інтонація, правопис), можна визначити сфери, які будуть однакові, частково однакові або будуть протилежними.

В сфері лексики, при зіставленні мов, можна знайти більше чим 600 «спільних» слів, які можна віднести до елементарної сфери вжитку. Можна буде легко зрозуміти ці слова, використавши знання з англійської мови. Хоча лише 3% всіх пар слів в англійській мові і німецькій мові будуть «несправжніми друзями» (див. таблицю 1).

Таблиця 1.

Приклад зіставлення лексичних одиниць елементарної сфери вжитку англійської та німецької мов

1. Körperteile									
Englisch	nose	hair	ear	chin	mouth	shoulder	arm	hand	foot
Deutsch	Nase	Haar	Ohr	Kinn	Mund	Schulter	Arm	Hand	Fuß
2. Monatsnamen									
Englisch	January	February	March	April	May	June	July	etc.	
Deutsch	Januar	Februar	März	April	Mai	Juni	Juli	etc.	

В сфері граматики в процесі досліджень було визначено два аспекти:

1. Під час вивчення кожної з наступних ІМ білінгви і мультилінгви мають більше переваг, ніж монолінгви.
2. Послідовність РМ – Англійська мова (ІМ1) – Німецька мова (ІМ2) із-за етимологічної спорідненості ІМ1 і ІМ2 має

позитивні наслідки. В цьому випадку також можна провести багато паралелей, передусім стосовно елементарних синтаксичних структур. Така подібна будова речення полегшує розуміння німецьких речень, якщо мати знання з англійської мови (див. таблицю 2).

Таблиця 2.

Приклад зіставлення елементарних синтаксичних структур англійської та німецької мов.

Englisch	His name is Fred.	He is 16 years old.	Where were you yesterday?
Deutsch	Sein Name ist Fred.	Er ist 16 Jahre alt.	Wo warst du gestern?

Свідома активація таких однакових, або ж подібних мовних елементів з ІМ1 (а можливо і з РМ) при вивченні ІМ2 полегшує засвоєння нової ІМ.

с) Підвищеної уваги потребують сфери вимови та правопису (див. таблицю 3)

Таблиця 3.

Приклад зіставлення явищ вимови та правопису англійської та німецької мов

1. Різна вимова певних графем: <r>: hard – hart <v> - <w> - <f>: water – Wasser, vat – Fass <s> - <z>: sea - See							
2. Наголос engl. communic <u>a</u> tion – dt. Kommunikat <u>i</u> on; engl. internat <u>i</u> onal – dt. internat <u>i</u> onal; engl. technol <u>o</u> gy – dt. Technolog <u>i</u> e; engl. <u>i</u> ndustry – dt. Indust <u>r</u> ie Правильна вимова німецьких слів, а також правильний наголос, інтонація – це важливі елементи вправління вимови на шляху від розуміння слова до його активного вжитку. Якщо знехтувати цими важливими феноменами, можна легко отримати «англо-американський акцент» в німецькій мові.							
3. Правопис							
Englisch	English	knee	foot	chin	mouse	apple	interest
Deutsch	englisch	Knie	Fuß	Kinn	Maus	Apfel	Interesse
Проблеми з правописом виникають в німецькій мові передусім через те, що ті, хто вивчають мову, вважають, що слова, які однаково вимовляються в англійській і німецькій мові, також пишуться однаково.							

У всіх сферах є звичайно чіткі відмінності між англійською та німецькою мовами. На заняттях потрібно завжди на це звертати увагу і обговорювати, а також організовувати вправи таким чином, щоб ці сфери інтерференції були усвідомленими [10, с. 31].

Отже, оволодіння ІМ2, в нашому випадку німецькою на основі англійської в умовах трилінгвізму РМ(української), ІМ1(англійської) та ІМ2(німецької), породжує щонайменше дві закономірності:

- а) виникають проблеми інтерференції (негативного впливу) не тільки з боку РМ, ай ІМ1
- б) разом з тим і можливості позитивного переносу (трансферу).

Методичний словник дає таке визначення поняттю інтерференції: взаємодія мовних систем, вплив РМ на

мову, яка вивчається, в процесі її оволодіння. Вона виражається у відхиленнях від норми і системи другої мови під впливом РМ. Інтерференція може бути міжмовною і внутрішньомовною. Міжмовна інтерференція виникає через існування відмінностей в системах РМ і мови, яка вивчається, має місце на рівні значення і вживання. Внутрішньомовна інтерференція для досвідчених осіб у вивченні мов. Вони виражається в тому, що навички, які були сформовані раніше і тому більш стійкі, взаємодіють з новими, що і призводить до помилок [1, с. 87]. І.Л. Бім уточнює, що інтерференція, яка виникає внаслідок негативного впливу РМ і ІМ1 на ІМ2, охоплює всі лінгвістичні рівні мови (фонетичний, лексичний, граматичний, орфографічний), але по-різному і не може впливати на розвиток мов-

ленневої діяльності з ІМ2(продуктивної і рецептивної), а також може даватися взнаки на немовленнєвій поведінці [4, с. 7]. Позитивний перенос (трансфер) – це вплив сформованої раніше дії (навички) на оволодіння новою дією. Цей процес під впливом трансферу відбувається легше і швидше, чим попередньою дією. Механізм переносу полягає у виділенні суб'єктом (не обов'язково усвідомлено) спільних моментів у структурі засвоєної дії і тієї, яка засвоюється. Чим чіткіше виокремлюються ці подібні моменти, тим легший і ширший перенос. 2. Вплив системи однієї мови (рідної або іноземної) на опанування іншою ІМ [1, с. 195].

І.Л. Бім стверджує, що позитивний перенос може мати місце на чотирьох рівнях:

- на рівні мислемовленнєвої діяльності, тобто чим більшою кількістю мов людина володіє, тим більше розвинені її мовленнєві і мисленні механізми (такі, як наприклад, короткочасна пам'ять, механізми сприйняття – зорові і на слух, механізми вибору, комбінування, продукування під час говоріння і письма та інші.);
- на рівні мови: схожі лінгвістичні явища в РМ та ІМ1 переносяться тими, хто вивчає мову, на ІМ2 і полегшують тим самим їх засвоєння;
- на рівні навчальних вмінь, які студент здобув у процесі оволодіння РМ, а особливо ІМ1, і які теж сприяють більш легкому засвоєнню ІМ2.
- на соціокультурному рівні: соціокультурні знання, отримані в процесі вивчення першої нерідної мови (ІМ1), на цій основі нові соціокультурні поведінкові навички також можуть бути об'єктами переносу, особливо при наявності західноєвропейських культур [4, с. 8].

Частотність виникнення явищ інтерференції та переносу залежить від трьох факторів:

- рівня мовленнєвого розвитку в РМ і усвідомленого володіння нею;
- рівня володіння ІМ1: чим краще індивід володіє ІМ1, тим менше явищ інтерференції у нього виникає, тим більше можливостей з'являється для позитивного переносу. Але це також значить, що низький рівень володіння ІМ1 може впливати гальмуюче на оволодіння ІМ2;
- розміру проміжку часу, який відокремлює вивчення ІМ2 від вивчення ІМ1: чим менший проміжок, тим більший вплив ІМ1 на оволодіння ІМ2.

Більшість дослідників стверджує, що вплив ІМ1 на вивчення ІМ2 сильніший, чим вплив РМ. Взаємодію окремих мовних середовищ, які контактують між собою, І.Л. Бім пропонує відобразити з у вигляді таких моделей(А – РМ, В – ІМ1, С – ІМ2):

- $C \sim A \sim B$ – конкретне мовне явище або мовний засіб має подібність (\sim) з відповідним явищем і в РМ, і в ІМ1, що створює великі можливості для перенесення, тобто є опори;
- $C \# A$; $C \# B$ – мовні явища ІМ2 не мають подібностей (\sim) ні в РМ, ні в ІМ1, відповідно опора відсутня;
- $C \sim A$, але $C \# B$ – мовне явище в ІМ2 має подібність (\sim) у РМ, але не має подібності ($\# \sim$) в ІМ1. У цьому випадку в якості опори може виступати РМ, а ІМ1 здебільшого є джерелом інтерференції;
- $C \sim B$, але $C \# A$ – мовне явище має подібність (\sim) з аналогічним явищем в ІМ1, але не має подібності ($\# \sim$) в РМ. У цьому випадку опорою може виступати ІМ1[4, с. 8]

Науково доведено, що в нашому випадку при вивченні німецької мови (ІМ2) після англійської (ІМ1), найбільш розповсюджена остання модель взаємодії мов, хоча в навчальному процесі можуть зустрічатися інші її види, що і буде зумовлювати особливості навчання ІМ2. Для визначення можливості опори на стратегію переносу і інтенсифікації цього процесу

набуває особливого значення встановлення мови, з боку якої вплив на ІМ2 будемо розглядати як домінуючий в умовах субординативного трілінгвізму. В методичній літературі констатується безсумнівний перенос як з РМ так і з ІМ1, але питання пріоритетності однієї з мов залишається дискусійним. А.В. Щепілова виявила низку положень теорії переносу [7, с. 29 – 30]: перенос як когнітивна стратегія, з'являється лише в певних умовах. Хоча він не є обов'язковим, але вірогідним; в сфері дії переносу існують внутрішні і зовнішні фактори, основні та допоміжні. До основних внутрішніх факторів відносяться: схожість лінгвістичного матеріалу і статистична універсальність явища, яка тягне за собою уявлення про його типовість і зумовлює, таким чином, його психологічну переносимість. Універсальність явища в щодо переносу важливіше за схожість явища з аналогом в РМ. Для встановлення параметрів нової мови (формування уявлень про її категорії) використовуються немарковані параметри РМ по їх застосуванню, немарковані параметри ІМ1, марковані параметри РМ, марковані параметри ІМ1. До допоміжних внутрішніх факторів відносяться: сформованість навички переносу як когнітивної стратегії, ступінь зачуженості матеріалу ІМ1. Чим вона вища, тим більш несвідомим буде перенос із ІМ1. До зовнішніх факторів здійснення переносу належать: умови навчання, а саме методика викладання (відкриті зіставлення мов), усвідомленість засвоєння матеріалу, вербалізація знань на першому етапі їх засвоєння, яка дія лише в сфері усвідомленого переносу.

Щодо інтерференції, А.В. Щепілова зазначає, всі види інтерференції – це моделі лінгвістичних конструкцій, причиною яких є помилкове сприйняття ІМ, в основі його лежить недооцінювання ознаки, переоцінка його значення або ж неадекватна інтерпретація [7, с. 30].

Г.Нойнер у своєму дослідженні наголошує на ведучу роль трансферу у навчанні ІМ2, тому що в концепції багатомовності слід відштовхуватися від того, що мовні вміння людини розвиваються і вдосконалюються у процесі навчання ІМ [10, с. 39]. Це явище має на меті: 1) розширення словникового запасу, 2) розширення навчально-мовної свідомості. Вибудовуючи мости трансферу «Transferbrücken», принципову роль відіграє спорідненість контактуючих мов РМ – ІМ1 – ІМ2, в сфері лексики питання інтенсивності мовного контакту (включення інтернаціоналізмів і похідних слів). Якщо є тісна мовно-типологічна спорідненість і інтенсивний мовний контакт, як у нашому випадку між англійською та німецькою мовою, то студент і сам помічає ці переходи між мовами. На це слід завжди на занятті звертати увагу, обговорювати і використовувати у роботі. Важливо зазначити, що активація знатних до трансферу елементів, одиниць і структур раніше вивчених мов в першу чергу спрямовані на розвиток розуміння (перш за все у читанні) [10, с. 40]. Другою важливою функцією трансферу є використання того досвіду, який був здобутий під час вивчення РМ, а особливо ІМ1. Тобто процес оволодіння ІМ повинен сприйматися усвідомлено, крім того готувати індивіда до самонавчання, самовдосконалення, а саме розвивати навчальну свідомість у

вивченні мов. Усвідомлене користування навчальними технологіями і стратегіями для покращення ефективності вивчення ІМ, також стратегіями розуміння і комунікації для ефективного застосування вивченого [10, с. 40]. Ми погоджуємося з думкою І.Л. Бім [4], за якою процес оволодіння НМ як ІМ2 відбувається в більш сприятливих умовах, ніж процес оволодіння АМ як ІМ1, тому що наголошує Г. Нойнер, ми вивчаємо слова нової мови не ізольовано, а намагаємося поєднати з тими, що у нас вже є у свідомості, і наша пам'ять поділена не на герметичні «шухляди», а її можна порівняти з сіткою, в якій елементи наших знань пов'язані між собою різним чином (Knoten im Netz) [11, с. 15]. Нові мови і культури зберігаються не в окремих ментальних сферах, а утворюють єдину комунікативну компетентність, вносять свій вклад у вигляді мовних знань і досвіду, де мови взаємодіють і впливають одна на одну [11, с. 16]. Все вище зауважене щодо важливості урахування ІМ1 у процесі навчання ІМ2, а також врахування умов професійної підготовки вчителів (свідомого й вмотивованого вивчення ІМ1 як першої спеціальності, тривалості вивчення ІМ1, наявного у студентів лінгвістичного та навчального досвіду в ІМ1) дозволяють нам вважати ІМ1 мовою джерелом позитивного перенесення та інтерференції у процесі оволодіння німецькою мовою як ІМ2. Тобто ми будемо розглядати процес формування рецептивних мовних компетентностей у майбутніх вчителів на фоні взаємодії ІМ2 та ІМ1. Звичайно ж, процес взаємодії контактуючих мов у свідомості людини, простежити і дослідити надто складно, а відтак важко констатувати факти трансферу, оскільки будь-яка тотожність синтаксичних структур не може розцінюватися як його результат [2, с. 28]. Дещо простіше, на їхню думку, відбувається виявлення фактів інтерференції, оскільки вони можуть констатуватися за рахунок помилок. За допомогою аналізу помилок можна встановити й факти трансферу, однак гаранту-

вати абсолютну достовірність такий аналіз не може через те, що помилки можуть виникнути як під впливом ІМ1, так і під впливом самої ІМ2 (внутрішньомовної інтерференції) [6;7].

На нашу думку, результати постійного аналізу систем НМ та АМ (ІМ2 та ІМ1) повинні мати місце в навчальному процесі, це сприятиме ефективному подоланню інтерференції та посиленню трансферу з боку ІМ1.

Таким чином, підсумовуючи все викладене вище, ми можемо зробити ряд висновків: 1) раціональна організація роботи з ІМ2 у процесі формування рецептивних мовних компетентностей у майбутніх вчителів обумовлюється урахуванням штучного субординативного трилінгвізму як співіснування і взаємодії трьох мов (РМ, ІМ1, ІМ2) у мовленнєво-мисленнєвій сфері індивіда, які знаходяться у відношенні функціональної залежності й додатковості; 2) завдяки взаємодії РМ – ІМ1 – ІМ2 (у нашому випадку УМ – АМ – НМ) у лінгвістичному досвіді студентів виникають дві закономірності: інтерференція та трансфер, які суттєво впливають на процес навчання НМ як ІМ2 у майбутніх вчителів; 3) існують різні моделі взаємодії контактуючих мов, лінгвістичні факти ІМ2 знаходяться в різній залежності з кореспондуючими явищами РМ та ІМ1, і ми поділяємо той погляд науковців, за яким навчання ІМ2 повинно будуватись переважно з опорою на ІМ1, оскільки саме вона здійснює найбільший вплив на процес засвоєння ІМ2 і трансфер, але ми не виключаємо з нього РМ, оскільки вона є основою для утворення індивідуального трилінгвізму студента, тобто структуроутворюючою ланкою у мовній освіті індивіда і так чи інакше, впливає на оволодіння ІМ2; 4) дослідження процесу формування мовних компетентностей у рецептивних видах МД під час навчання НМ як ІМ2 після АМ потребує дослідження дидактико-методичних передумов для раціональної організації цього процесу.

ЛІТЕРАТУРА (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). – М.: Издательство ИКАР, 2009. – 448с.
Azimov E.G., Shchukin A.N. Novyy slovar' metodicheskikh terminov i ponyatiy (teoriya i praktika obucheniya yazykam) [Teaching new vocabulary terms and concepts (theory and practice of language teaching)]. – M.: Izdatel'stvo IKAR, 2009. – 448s.
2. Анісімова А.О. Формування граматичних навичок говоріння німецькою мовою після англійської у майбутніх перекладачів: дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.02 / Анісімова Аліна Олександрівна. – К., 2010. – 444 с.
Anisimova A.O. Formuvannya gramatichnikh navichok govorinnya nimets'koyu movoyu pislya anglis'koï u maybutnikh perekladachiv [Formation of grammatical skills of speaking German after English in future translators]: dis. ... kandidata ped. nauk : 13.00.02 / Anisimova Alina Oleksandrivna. – K., 2010. – 444 s.
3. Барышников Н. В. Методика обучения второму иностранному языку в школе / Николай Васильевич Барышников. – М.: Просвещение, 2003. – 159 с. – (библиотека учителя).
Baryshnikov N. V. Metodika obucheniya vtoromu inostrannomu yazyku v shkole [Methods of learning a second foreign language at school] / Nikolay Vasil'yevich Baryshnikov. – M.: Prosveshcheniye, 2003. – 159 s. – (bibliotekha uchitelya).
4. Бім І. Л. Концепция обучения второму иностранному языку (немецкому на базе английского): Учебное пособие / Инесса Львовна Бим. – Обнинск : Титул, 2001. – 48 с.
Bim I. L. Kontseptsiya obucheniya vtoromu inostrannomu yazyku (nemetskomu na baze angliyskogo) [Concept of learning a second foreign language (German – based English)]: Uchebnoye posobiye / Inessa Lvovna Bim. – Obninsk : Titul, 2001. – 48 s.
5. Жинкин Н.И. Механизмы речи. – М.: АПН РСФСР, 1958 – 378 с.
Zhinkin N.I. Mekhanizmy rechi. [Mechanisms speech] – M.: APN RSFSR, 1958 – 378 s.
6. Лapidус Б. А. Обучение второму иностранному языку как специальности: учеб. пособие / Борис Аронович Лapidус. – М.: Высш. шк., 1980. – 173 с.
Lapidus B. A. Obucheniye vtoromu inostrannomu yazyku kak spetsial'nosti [Education as a second foreign language specialty]: ucheb. posobiye / Boris Aronovich Lapidus. – M.: Vyssh. shk., 1980. – 173 s.
7. Методика формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетенції : Курс лекцій : [навч.-метод. посіб. для студ. мовних спец. осв.-кваліф. рівня «магістр»] / [О.Б. Бігич, Н. Ф. Бориско, Г.Е. Борещька та ін.] ; за ред. С.Ю. Ніколаєвої. – К. : Ленвіт, 2011. – 344 с.
Metodika formuvannya mizhkul'turnoi inshomovnoi komunikativnoi kompetentsii [Formation technique intercultural

foreign language communicative competence]: Kurs lektisy : [navch.-metod. posib. dlya stud. movnikh spets. osv.-kvalif. rívnya «magístr»] / [O.B. Bígich, N. F. Borísko, G.Ye. Borets'ka ta ín.] ; za red. S.YU. Nikolaěvoí. – K. : Lenvít, 2011. – 344 s.

8. Щепилова А.В. Коммуникативно-когнитивный подход к обучению французскому языку как второму иностранному: автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения иностранным языкам» / А. В. Щепилова. – М., 2003. – 55 с.

Shchepilova A.V. Komunikativno-kognitivnyy podkhod k obucheniyu frantsuzskomu yazyku kak vtoromu inostrannomu [Cognitive - communicative approach to learning French as a second foreign language]: avtoref. dis. na soiskaniye uchenoy stepeni kand. ped. nauk : spets. 13.00.02 «Teoriya i metodika obucheniya inostrannym yazykam» / A. V. Shchepilova. – M., 2003. – 55 s.

9. Щепилова А.В. Теория и методика обучения французскому языку как второму иностранному : учеб. пособие для

студентов ву-зов, обучающихся по специальности 033200 «Иностр. яз.» / А. В. Щепилова. — М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2005. — 245 с.

Shchepilova A.V. Teoriya i metodika obucheniya frantsuzskomu yazyku kak vtoromu inostrannomu [Theory and methods of teaching French as a second foreign language] : ucheb. posobiye dlya studentov vu-zov, obuchayushchikhsya po spetsial'nosti 033200 «Inostr. yaz.» / A. V. Shchepilova. — M.: Gumanitar. izd. tsentr VLADOS, 2005. — 245 s.

10. Deutsch als zweite Fremdsprache: Fernstudieneinheit 26/[G. Neuner, B. Hufeisen, A. Kursisa u.a.]. – Kassel – München: Langenscheidt, 2009. – 174 S.

11. Neuner G. Mehrsprachigkeitskonzept und Tertiärsprachendidaktik /G. Neuner // Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachenlernen – Deutsch nach Englisch. – Council of Europe Publishing, 2000. – S. 13–35

Panzyga O.M.

Trilingualism as one of the forming conditions of receptive language competences in mastering second foreign language

Abstract. The trilingualism phenomenon as one of the conditions for mastering German language after English is considered in article. The interaction of the contacting languages such as native and two foreign ones is analyzed. The influence of interference and transfer on the formation of receptive language competences of the second foreign language is described.

Keywords: trilingualism, native language, the first foreign language, the second foreign language, interaction, transfer, interference.

Панзига О.Н.

Трилингвизм как одно из условий формирования рецептивных языковых компетентностей в овладении вторым иностранным языком

Аннотация. В статье рассматривается понятие трилингвизма, в условиях которого происходит овладение немецким языком после английского. Анализируется взаимодействие контактирующих языков: родного языка и двух иностранных. Описывается воздействие интерференции и трансфера на формирование рецептивных языковых компетентностей второго иностранного языка.

Ключевые слова: трилингвизм, родной язык, первый иностранный язык, второй иностранный язык, взаимодействие, трансфер, интерференция

Подольська А.О.

Роль університетів Великої Британії у процесі соціокультурної трансформації

Подольська Анна Олегівна, аспірант

Черкаський національний університет імені Б. Хмельницького, м. Черкаси, Україна

Анотація. Стаття присвячена вивченню питань, пов'язаних з багатофункціональністю вищих навчальних закладів Об'єднаного Королівства. Ми спробували висвітлити форми впливу британських університетів на розвиток регіонів, де вони розташовані, і яким чином самі регіони (місця локалізації університетів) впливають на вищі навчальні заклади країни. Нами було розглянуто університети Великої Британії як соціального інструменту, головним завданням якого є забезпечити всі верстви населення рівними можливостями стосовно отримання вищої освіти. У статті ми спробували проаналізувати історичне підґрунтя виникнення університетів у Великій Британії, умови розвитку вищих навчальних закладів у "неблагополучних" регіонах країни, і результати нашого дослідження можуть допомогти розв'язати низку проблемних питань у вищій освіті України.

Ключові слова: академічна індивідуальність університетів, соціальний інструмент, економіка знань, благоустрій суспільства, простори комунікації, інтервенціоналістська роль університетів.

XXI століття увійшло в історію як період нестійкої економічної ситуації в світі, яка резонує у всіх аспектах життя світового населення. Проте, щоб не відбувалося зі світовою економікою, попит на розумних, перспективних і, головне, висококваліфікованих фахівців у будь-якій галузі промисловості, медицини чи бізнесу залишається великим. Кожне підприємство, організація чи заклад прагнуть заручитися роботою "якісних" кадрів з міцними знаннями у своїй справі, а останні, в свою чергу, виграють у матеріальному плані (майстерність і професіоналізм завжди були справою прибутковою). Коли ми говоримо про якісні знання, ми зазвичай маємо на увазі систему вищої освіти взагалі і вищий навчальний заклад зокрема.

На жаль дипломи українських університетів не є престижними за межами нашої держави і для того, щоб забезпечити собі "безхмарне майбутнє" – постійне місце роботи з перспективою кар'єрного зросту, стабільну високу заробітну плату, регулярний період відпусток тощо, багато "власників" вітчизняних дипломів продовжують навчання в авторитетних ВНЗ світу. І коли мова заходить про якісну, престижну освіту, в першу чергу ми згадуємо країну-засновника "світового бренду" у сфері освіти – Великобританію.

Стати учасником освітнього процесу одного з вищих навчальних закладів Великобританії є нелегкою і недешевою справою, проте перспективи, які відкриваються перед випускниками британських університетів – безмежні.

Систему вищої освіти Сполученого Королівства цінують дуже високо по всьому світу; кількість бажаючих навчатися в одному з британських ВНЗ постійно зростає, і дуже великий відсоток серед цих бажаючих складають іноземці (хоча вартість навчання для іноземців в рази вища від тієї, яку сплачують британські студенти).

Великою перевагою вищої освіти Великобританії є те, що незважаючи на багатовікові традиції, непохитну репутацію, величезний і багатий досвід у навчальному та дослідницькому планах, Великобританія залишається завжди відкритою для будь-яких інновацій у галузі науки та досліджень, постійно перебуває в процесі вдосконалення, реформування та розвитку системи національної освіти і є взірцем для багатьох країн, України в тому числі.

Система освіти у Великій Британії традиційно перебувала в полі зору українських дослідників і продовжує цікавити вітчизняних науковців. Кінець минулого і початок нинішнього століть були спрямовані на дослідження провідних напрямів сучасної реформи вищої педагогічної освіти в Англії (А.В. Парінов), основних пріоритетів професійної підготовки і перепідготовки учителів іноземних мов Великої Британії (В.М. Базуріна), концептуальних засад реформи освіти у Британії (Г.А. Алексевич), проблеми формування професійної майстерності вчителя в системі педагогічної освіти Англії та Уельсу, тенденцій розвитку систем підготовки вчителів у Європі (Л.П. Пуховська).

Однак, серед проблем, пов'язаних із дослідженням, такий аспект в системі професійної освіти Великобританії як роль університетів Великої Британії у процесі соціокультурної трансформації на наш погляд не був об'єктом спеціального вивчення.

Отже, основною метою статті є дослідження ролі вищих навчальних закладів Великої Британії у процесі соціокультурної трансформації.

Завданнями статті є: проаналізувати історичне підґрунтя виникнення університетів у Великобританії; висвітлити вплив вищих навчальних закладів на розвиток регіонів, де вони локалізовані; запозичити позитивний досвід Великої Британії стосовно ролі і значення вищих навчальних закладів у процесі трансформації.

Основну роль, яку відіграють більшість університетів в житті Великої Британії, це їх роль у громадянському та соціальному житті країни. Наприклад, університети, засновані у дев'ятнадцятому столітті, виникли відповідно вимогам суспільства зі стрімким розвитком у промисловій галузі, що відобразилося на появі нових соціальних зв'язків, пов'язаних з цим розвитком. [9]. Як зазначив Гарольд Сілвер, поява університетів дев'ятнадцятого століття зробила свій початковий внесок у суспільство як у вузькому, так і у широкому розумінні. [7]. Проте, за цей період зв'язок між університетами з ситуацією у регіонах та з місцевою громадою набуває все більшої невизначеності, оскільки вищі навчальні заклади почали розробляти свою власну академічну індивідуальність, перебуваючи в межах більш широких національних і навіть глобальних наукових та освітніх мереж.

З огляду історичної літератури видно, що зв'язок вищої освіти з суспільством в основному ґрунтується на її відношеннях з виробництвом та економікою країни. Дійсно, протягом дев'ятнадцятого століття судноплавання, бавовняна, шерстяна промисловість, важка промисловість а також грошові відносини послужили основою для заснування громадських університетів, які стали стрімко розповсюджуватися по всій країні. Таким чином, ці університети мали тісний зв'язок з тими галузями промисловості (і пов'язаними з ними бізнес-елітами), які саме і визначали місця розташування цих університетів, на відміну від Оксфорда та Кембриджа, які були пов'язані з елітами зовсім іншого класу.

Після 1945 року вища освіта стала широко виконувати роль соціальної установи та соціального інструменту. Постійною темою 1950-х років була рівність можливостей, і наступне десятиліття "драматичних і надзвичайних змін" [8, с. 95], куди входило суттєве розростання системи вищої освіти, мало за мету рухатися до "правильного і розумного суспільства" [8, с. 144]. Якщо у 1970-1980 роках університети, як рушійна сила соціальних змін, ставили акцент на інфраструктурній ролі у зміцненні економіки країни, то у 1990-х роках наголос робився на потребі у знаннях та вміннях більш високого рівня у новій глобалізованій економіці знань. В результаті прогресивного розвитку цієї декади і з приходом до влади Нових Лейбористів з більш експліцитною соціальною програмою, питання про відкриття вищої освіти для широких верств населення з метою розширення участі суспільства у системі вищої освіти і, водночас, зменшення соціальної нерівності, звучали не просто як обіцянки.

Між деякими вищими навчальними закладами та їх громадами існували лише формальні зв'язки на кінець 1980-х років через роль місцевих органів влади у контролюванні регіональними (як на рівні міста, так і області) коледжами та політехнічними інститутами. І ці формальні зв'язки закінчилися тоді, коли політехнічні інститути стали статутними об'єднаннями відповідно до Закону про реформу освіти 1988 року. Плани програм вищої освіти (включаючи її розширення, прагнення до забезпечення високої якості викладання та впровадження передового досвіду в галузі досліджень) керувалися на національному рівні і були національно орієнтовані, хоча процес деволуції означав, що ці плани можуть відрізнятись для різних націй, що входять до складу Об'єднаного Королівства [4].

Останнім часом у програмних документах все більше уваги приділяється ролі університетів у розвитку неблагополучних областей. Наприклад, у доповіді Організації для економічного зв'язку та розвитку 2007 вказано, що вищі навчальні заклади повинні відігравати багатоспекторну роль у своїх областях: шляхом створення та передачі знань, шляхом культурного і суспільного розвитку, що створює "умови, в яких процвітає новітність". В документі сказано, що "регіональний розвиток є не лише допоміжним фактором у процвітанні бізнесу: широкі масштаби розвитку спрямовані як на

досягнення високих економічних цілей, так і є самоціллю. На ВНЗ вже давно покладено роль служити суспільству, проте ця функція часто буває недостатньо розвинена." [6]. Це доводить, що залучення вищих навчальних закладів до розвитку як на місцевому, так і обласному рівні може принести набагато більше користі, ніж просто виконання ряду економічних цілей, навіть якщо університети та державні установи приділяють соціальній ролі не таку велику увагу, яку треба було б приділяти [4]. В офіційному державному документі Великобританії "Білій книзі" сказано, що ВНЗ повинні бути складовою обласної економіки. Характер ролі, яку вони відіграватимуть буде залежати від завдань, поставлених перед ними; університети та коледжі є ключовими факторами для своїх регіонів як в економічному, так і в соціокультурному плані внесків, які вони роблять для свого населення [3, с. 36].

Останнім часом, соціальна роль університетів стала предметом широких дебат. Вчені та адміністративні органи університетів все частіше піддаються критиці через створення насамперед самовдоволеного припущення стосовно їх ролі, як носіїв ліберальних цінностей та творців благоустрою суспільства. Калхоун при обговоренні університетів та суспільного блага висуває питання, яким чином особиста (приватна) роль університетів (тобто, задоволення потреб своїх співробітників, студентів та випускників чи навіть бізнесу) часто переформульована як суспільне благо. Він зазначає, що викладацький склад схиляється до думки, що "університети це прородно існуючі заклади, вони є подарунком історії, проте не замислюються над тим питанням, як використовувати ці університети з метою покращення національного благоустрою" [2, с.34]. Калхоун висуває на обговорення проблемні моменти між різними поглядами на те, якими повинні бути університети і яким може бути їх внесок у благо суспільства. Однією з проблем є те, що замість того, щоб більш чітко визначити який внесок університети можуть зробити на користь суспільства, вони все частіше прагнуть продати себе уряду чи іншим установам, керуючись в першу чергу особистим благоустроєм, який вони можуть задовольнити (більш висока заробітна плата для викладачів, забезпечення конкретних секторів економіки кваліфікованою робочою силою і т.д.) [2, с. 12]. Калхоун також стверджує, що внесок, який університети можуть зробити в суспільне благо базується на їх здатності розвивати простори комунікації, простори, де окремі особи, чи групи людей можуть взаємодіяти з метою породження політичного прогресу. З цієї точки зору здатність створювати простори, в межах яких можуть відбуватися комунікації та різного роду взаємодії, визначає більш широку роль університетів в житті суспільства. Він підкреслює необхідність відкрито, вільно та критично дискутувати в межах і за межами наукового кола і не лише через предметні дисципліни. Проте, все частіше здається, що університети покликані відігравати більш активну інтервенціоналістську роль, пов'язану з задоволенням загальних соціальних цілей, а в широкому розумінні

мати вплив на трансформацію суспільства. Їх внесок у розвиток перехідних суспільств, від пост комуністичних країн Центральної та Східної Європи до системи пост-апартеїди країн Південної Африки, був детально висвітлений в роботі Бреннана та його співавторів. Тут розширення вищої освіти перш за все виступило в ролі інструменту для прискорення економічного розвитку, досягнення згуртованості всіх соціальних верств населення, створення національної значущості тощо [1, с. 58].

Так звані інструментальні цілі допомагають сформулювати сучасну ситуацію в політиці вищої освіти Великої Британії. Уряд Великої Британії ставить перед вищою освітою наступні цілі: вища освіта повинна бути основним вкладником в економіку країни; продукувати, обмінювати і розповсюджувати кінцеві знання від наукових досліджень; випускати спеціалістів з відповідними знаннями та вміннями. І, як зазначалося вище, від вищої освіти очікується внесок у створення соціально змістовного суспільства. Проте, тут виникають сумніви стосовно того, чи всі цілі можна досягти. Тим не менш, визначені цілі та завдання, розроблені вищими навчальними закладами, здаються дуже сильними для неймовірно різноманітної англійської системи – "вона надає можливість забезпечити освітою широкий спектр населення і допомагає задовольнити потреби економічного та соціального характеру як на місцевому, так і регіональному рівнях" [5, с. 97].

У цьому сенсі, процес масового залучення до навчання у вищих навчальних закладах є дуже важливим, оскільки вища освіта покликана не лише розв'язати проблему соціальної нерівності (ті, хто раніше не мали змоги навчатися у ВНЗ, зараз таку можливість мають), а й підготувати таку робочу силу, яка б відповідала сучасним вимогам глобалізованого ринку праці з економікою, орієнтованою в першу чергу на знання. Особлива увага до соціального та економічного впливу університетів відобразилася на появі чисельних дискусій стосовно ролі вищих навчальних закладів у регіональному розвитку (розвитку областей), де наголос робився на тому, що університети повинні допомогти переформувати "відстаючі" регіони на "конкурентні", а "передовим" регіонам зберегти свою силу та конкурентоспроможність. Найлегше, мабуть оцінювати вплив ВНЗ в економічному плані, проте й інші види впливу є предметом інтервенції політики вищих навчальних закладів – як, наприклад, залучення широких верств населення до вищої освіти визначається як спосіб, через який ВНЗ можуть мати соціальний вплив на неблагополучні верстви завдяки волонтерству та іншим соціальним програмам. Слід відмітити, що університети знаходяться у глобалізованому середовищі і перебувають під постійним тиском через інтернаціоналізацію та рейтингвання. Крім того вищі навчальні заклади повинні диверсифікувати джерела доходів, де комерціалізація досліджень є одним із каналів доходу університетів [4].

Радою з питань економічних та соціальних досліджень (ESRC) було створено проект HEART (Вища освіта та зміни у регіональній системі), головним питанням якого є: яку ж роль можуть відігравати вищі навчальні заклади у формуванні та визначенні економічного та соціального аспекту життя тих регіонів, в яких вони локалізовані, і, особливо, яким чином ВНЗ можна направити на протистояння формам соціально проблемного становища сусідніх регіонів. В рамках тематичного дослідження проекту задіяні чотири вищі навчальні заклади та регіони, в яких вони розташовані. Заклади локалізуються у трьох контрастних міських регіонах Англії і один у Шотландії. Співбесіди проводилися як з ключовими учасниками ВНЗ, так і широким колом зацікавлених сторін, включаючи, органи місцевого самоврядування, школи та інші громадські установи, а також інші вищі навчальні заклади місцевого рівня. Результати співбесід показали, що, по-перше, природа (характер) регіону, з яким взаємодіють університети значно відрізняється від діяльності, на яку спрямовані ці університети і від самої природи (характеру) цих закладів. В регіонах Англії зазвичай встановлено формальний зв'язок з регіональними структурами з цілої низки питань, оскільки вони є потенційним джерелом фінансування, то ВНЗ зосереджують свою увагу саме на них. Незважаючи на залучення університетів до офіційних регіональних структур (обласні комітети тощо) на практиці акцент ставиться безпосередньо на регіон міста, місто в цьому випадку розглядається у вузькому сенсі – територія, яка у великій мірі підлягає впливу широкого спектру різноманітних університетських рішень. Це стосується як Англії, так і Шотландії. Розглядаючи столицю Об'єднаного Королівства стає зрозумілим, що тут все набагато складніше, оскільки Лондон – місце локалізації неймовірно великої кількості вищих навчальних закладів. Проте і тут акцент робиться не на ментрополітені взагалі, а на окремих частинах великого міста. Не дивно, що інституційне завдання різних ВНЗ значною мірою впливає на те, яку роль вони відіграють у формуванні та розвитку своїх регіонів. На перший погляд, спільним серед всіх вищих навчальних закладів Великої Британії є їх внесок у будівництво економіки знань, проте на практиці видно, що за цим приховано великі відмінності [4, с. 23].

Отже, система вищої освіти Великої Британії, перевірена часом і багатовіковими традиціями, перебуває у постійному стані розвитку, реформування та вдосконалення. Вищі навчальні заклади відіграють дуже важливу роль у всіх аспектах життя країни: громадянському, соціальному, політичному, культурному та економічному. На них покладено завдання забезпечити широкі верстви населення вищою освітою, яка відповідатиме сучасним вимогам глобалізованого світу, бути одним із основних вкладників у загальний благоустрій країни.

REFERENCES

1. Brennan, J., King, R., Lebeau, Y. The Role of Universities in the Transformation of Societies – An International Research Project: Synthesis Report, London: Association of Commonwealth Universities/Centre for Higher Education Research and Information. – 2004. – P.58
2. Calhoun, C. The university and the public good. – Thesis Eleven. – 2006. – p.7-43
3. Department for Education and Skills. The Future of Higher Education (Cm 5735), Norwich: HMSO. – 2003
4. Cockrane, A. and Williams, R. The Role of higher education in social and cultural transformation: Higher Education and Society: a research report. – 2010. – p.20-27
5. Little, B. and Williams, R. Higher education policy initiatives and their implementation - the case of Lifelong Learning Networks in England // Journal of Access Policy and Practice. – 2009. – Vol 6. – N 2. – p. 97-115
6. Organisation for Economic Cooperation and Development. Higher education and regions // Policy Brief. – 2007. – Paris: OECD. – P.1
7. Silver, H. Higher education and social change: purpose in pursuit? // History of Education. – 2007. – Vol. 36. – Ns 4-5. – p. 535-550.
8. Stewart, W. A. C. Higher Education in Postwar Britain, Basingstoke: Macmillan. – 1989. – P. 95
9. Watson, D. The university in the modern world: ten lessons of civic and community engagement // Education, Citizenship and Social Justice. – 2008. – Vol. 3. – N 1. – p. 43-55.

Podolyanska A.O. The Role of Universities of Great Britain in the Process of Sociocultural Transformation

Abstract. The article is devoted to the problems connected with multifunctionality of high educational establishments in the United Kingdom. We scoped forms of influence of British universities on the development of regions, where they are located, and how the districts themselves affect high educational establishments of the country. We tried to look at the universities of Great Britain as a social tool, the main task of which is to ensure all segments of population with equal opportunities in getting higher education. In the article we tried to analyze historical background of appearance of universities in Great Britain, conditions of development of high educational establishments in "problem" regions that may help to find out answers to a set of problematic questions in high education in Ukraine.

Keywords: *academic identity of universities, social instrument, economy of knowledge, society upgrading, communication space, interventionist role of universities.*

Подольнская А.О. Роль университетов Великой Британии в процессе социокультурной трансформации

Аннотация. Статья посвящается изучению вопросов, связанных с многофункциональностью высших учебных заведений Объединённого Королевства. Нами были рассмотрены формы влияния британских университетов на развитие регионов, где они расположены, и каким образом сами регионы влияют на высшие учебные заведения страны. Мы попытались рассмотреть университеты Великой Британии в качестве социального инструмента, основное задание которого заключается в обеспечении всех слоев населения равными возможностями относительно получения высшего образования. В статье мы попытались проанализировать историческую основу появления университетов в Великой Британии, условия развития высших учебных заведений в "неблагополучных" (проблемных) регионах Королевства, что, возможно, поможет найти ответы на ряд вопросов в высшем образовании Украины.

Ключевые слова: *академическая индивидуальность университетов, социальный инструмент, экономика знаний, благоустройство общества, пространства коммуникации, интервенционистская роль университетов.*

Потапова А.Н.

Формирование критического мышления у студентов технических специальностей при изучении математического анализа

*Потапова Александра Николаевна, старший преподаватель
ГВУЗ "Криворожский национальный университет", г. Кривой Рог, Украина*

Аннотация. В статье исследуется проблема развития критического мышления у студентов высших учебных заведений в научной и методической литературе. Рассматривается сущность понятия "критическое мышление" и обосновывается необходимость его формирования у студентов высших технических учебных заведений как составляющей их будущей профессиональной компетентности. Определяется цель и пути формирования критического мышления у студентов технических специальностей при изучении математического анализа.

Ключевые слова: критическое мышление, математический анализ, высшее техническое учебное заведение, профессиональная компетентность.

Постановка проблемы. Экономические и социальные изменения в обществе, а также новейшие достижения современной науки и техники предъявляют высокие требования к мыслительным способностям специалиста. Инженерное мышление современного специалиста представляет собой сложное системное образование, которое включает в себя образно-интуитивное, логическое, научное, практическое, эстетическое, экономическое, экологическое, эргономическое, управленческое, коммуникативное, а также критическое мышление.

Инженер должен уметь обосновывать, разрабатывать и исследовать математические модели технических объектов. Большое значение при этом имеет умение специалиста выбрать соответствующий его задаче математический аппарат и наиболее эффективно применить его для получения необходимого результата. Так же существование современных информационных технологий и их внедрение в производство ведёт к изменениям в профессиональной деятельности инженера, требующих умений в подборе подходящего программного обеспечения и его применения для решения профессиональных задач. Для этого важен критический подход специалиста при выборе нужной информации, при проведении исследований и оценивании их результата.

Актуальность проблемы формирования критического мышления обусловлена также тем, что в современном обществе специалист должен уметь быстро приспосабливаться к настоящей профессиональной деятельности, изменять и совершенствовать её на основе самостоятельного приобретения знаний, находить пути решения профессиональных и социальных задач в нестандартных ситуациях. Поэтому формирование и развитие у студентов технических специальностей высших учебных заведений (ВУЗ) мыслительных способностей, включающих критическое мышление, является одной из основных задач высшего профессионального образования.

Анализ исследований и публикаций. Идея развития критического мышления принадлежит известным американским психологам XX ст. В. Джеймсу и Дж. Дьюи. Позже, теорию формирования критического мышления у учащихся продолжают разрабатывать в своих исследованиях такие западные ученые как Д. Клустер, К. Мередит, Р. Поль, Р. Стенберг, Д. Стилл, Ч. Темпл, Д. Халперн и др.

Проблеме формирования критического мышления посвящены работы таких ученых как О.В. Андропова, В. Г. Бедненко, И.А. Бердникова, А.В. Бутенко, Е.Г. Журавлева, И.О. Загашев, С.И. Заир-Бек, М.В. Кларин, И.В. Муштавинская, А.Р. Ефорова, Е.А. Ходос и др. Значительный вклад в теорию и практику развития критического мышления у студентов принадлежит украинским ученым Л.А. Киенко-Романюк, Е.П. Колесовой, В.К. Майбороде, О.Г. Марченко, Т.О. Олейнику, С.И. Почтовюк, С.А. Терно, А.В. Тягло, Т.И. Хачумян и др. Однако недостаточно исследована проблема формирования критического мышления у студентов технических специальностей ВУЗ при изучении математических дисциплин, в частности математического анализа.

Цель статьи – исследовать проблему развития критического мышления в научной и методической литературе и обосновать способы его формирования у студентов технических специальностей ВУЗ при изучении математического анализа.

Изложение основного материала. Мышление – это процесс опосредованного и обобщённого познания окружающего мира. Сущность его в отражении: 1) общих и существенных свойств предметов и явлений, в том числе и таких свойств, которые не воспринимаются непосредственно; 2) существенных отношений и закономерных связей между предметами и явлениями. Мышление расширяет границы познания, дает возможность выйти за пределы непосредственного опыта ощущений и восприятия; дает возможность знать и судить о том, что человек непосредственно не наблюдает, не воспринимает. Мышление перерабатывает информацию, которая содержится в ощущениях и восприятии, а результаты мыслительной работы проверяются и применяются на практике [3].

Одним из видов мышления является критическое мышление. В настоящее время в научных источниках можно найти разные определения критического мышления. Так, предложенное американским ученым Д. Клустером [2] определение состоит из пяти пунктов.

Во-первых, критическое мышление есть мышление самостоятельное. Оно может быть критическим только тогда, когда носит индивидуальный характер. Учащиеся должны иметь достаточно свободы, чтобы самостоятельно думать и решать даже самые сложные вопросы.

Во-вторых, информация является отправным, а отнюдь не конечным пунктом критического мышления. Однако знание создает мотивировку, без которой человек не может мыслить критически. Чтобы породить сложную мысль, нужно переработать гору "сырья" – фактов, идей, текстов, теорий, данных, концепций.

В-третьих, критическое мышление начинается с постановки вопросов и уяснения проблем, которые нужно решить.

В-четвертых, критическое мышление стремится к убедительной аргументации. Критически мыслящий человек находит собственное решение проблемы и подкрепляет это решение разумными, обоснованными доводами. Он также сознает, что возможны иные решения той же проблемы, и старается доказать, что выбранное им решение логичнее и рациональнее прочих.

В-пятых, критическое мышление есть мышление социальное. Всякая мысль проверяется и оттачивается, когда ею делятся с другими. Любой критический мыслитель работает в некоем сообществе и решает более широкие задачи, нежели только конструирование собственной личности.

Д. Халперн отмечает, что "когда мы мыслим критически, мы оцениваем результаты своих мыслительных процессов – насколько правильно принятое нами решение или насколько удачно мы справились с поставленной задачей. Критическое мышление также включает в себя оценку самого мыслительного процесса – хода рассуждений, которые привели к нашим выводам, или тех факторов, которые мы учли при принятии решения. Критическое мышление иногда называют еще и направленным мышлением, поскольку оно нацелено на получение желаемого результата" [7].

По утверждению Р. У. Поля, критическое мышление — дисциплинированное, самонаправляемое и саморегулируемое мышление, которое иллюстрирует совершенства мышления, соответствующие специфическому способу или области мысли. Если мы его тренируем, то развиваем специальные черты мышления: интеллектуальное смирение, интеллектуальная храбрость, интеллектуальная настойчивость, интеллектуальная честность и вера в разум [4].

Приемлемым для нашего исследования является также определение Т. И. Хачумян: "Критическое мышление — это особый вид мыслительной деятельности, характерными признаками которого являются: выработка стратегий принятия правильных решений при решении любых задач на основе получения, анализа, обработки информации; осуществление рефлексивных действий (аналитических, проверочных, контролирующих, оценочных), выполняемых в отношении любого объекта или явления, в том числе и собственного процесса мышления; взвешенный анализ различных мнений и взглядов, проявление собственной позиции, объективное оценивание процесса и результата как своей, так и посторонней деятельности" [8].

Из рассмотренных исследований можно сделать вывод, что все определения критического мышления близки по содержанию. Критическое мышление озна-

чает мышление оценочное, рефлексивное, которое развивается путём накладки новой информации на личный жизненный опыт.

Как отмечает Р. У. Польш, для успешного изучения дисциплины студентами, необходимо формировать учебную программу так, чтобы она была направлена не только на усвоение содержания курса, а и на развитие рациональных качеств мышления, в том числе и критического мышления. Учиться мыслить в любой дисциплине означает её осмысление [4].

Поэтому обучение на занятиях должно быть направлено на поиск и осмысление новых знаний, формирование навыков самостоятельной деятельности, принятия решений, формирование продуктивного мышления. Математика имеет широкие возможности для развития таких качеств критического мышления, как логичность, гибкость, оперативность, широта, нестандартность. Изучение математических дисциплин способствует интеллектуальному развитию личности, развитию пространственного представления и воображения, алгоритмической культуры, формированию умений устанавливать причинно-следственные связи, обосновывать утверждения, что необходимо для будущей профессиональной деятельности.

Одной из математических дисциплин, изучаемых в техническом ВУЗ, является "Математический анализ", без глубокого усвоения которого невозможно качественное овладение общинженерных и специальных дисциплин. Множество технических и инженерных задач используют различные математические модели, о которых рассказывается в курсе математического анализа. Кроме того эта дисциплина вызывает трудности при усвоении студентами, что связано с объективной сложностью и высоким уровнем абстракции учебного материала. Поэтому организация учебного процесса при изучении математического анализа, направленного на формирование критического мышления, способствует повышению качества усвоения учебного материала студентами и формированию профессиональной компетентности будущих специалистов.

По мнению С. Тихома [6], среди разнообразных методов обучения, способствующих формированию критического мышления можно отнести: методы проблемного обучения, активизирующие вопросы, использование логических приёмов, научно-исследовательская работа.

При планировании и проведении занятий (лекционных, практических, лабораторных), ориентированных на формирование критического мышления, возможно применение известной базовой модели, разработанной американскими педагогами Дж. Стилл, К. Мередитом и Ч. Темплом. Она предусматривает такие стадии, которые детально рассмотрены в работе С. И. Заир-Бека [1]:

1. *Вызов*: актуализация имеющихся знаний; пробуждение интереса к получению новой информации; постановка студентом собственных целей обучения.
2. *Осмысление*: получение новой информации; корректировка студентом поставленных целей обучения.
3. *Рефлексия*: размышление, рождение нового знания; постановка учеником новых целей обучения.

Одним из методов обучения, способствующих формированию критического мышления, является

научно-исследовательская работа. В современных условиях особую значимость приобретает проблема обучения студентов технических специальностей ВУЗ моделированию технических процессов. Понятия модели и моделирования широко распространены в сфере обучения, научных исследованиях, проектно-конструкторских работах. Научно-исследовательская деятельность позволяет студентам наиболее полно проявить индивидуальность, творческие способности, критичность мышления, что в свою очередь свидетельствует про уровень готовности к профессиональной деятельности и эффективного использования приобретённых знаний, умений и навыков. При выполнении таких работ студент обучается самостоятельно составлять план исследования, подбирать необходимые инструменты, совершать статистическую обработку и анализировать результат эксперимента, оформлять научный отчёт. Исследования многих учёных подтверждают вывод, что для повышения качества математической подготовки будущих инженеров, а также для развития инженерного мышления необходимо осуществление прикладной и профессиональной направленности обучения. С этой целью в теории и практике обучения математическому анализу необходимо планирование занятий, на которых рассматриваются прикладные и профессионально-ориентированные задачи, моделирующие технические процессы и реальные явления. Это позволит развивать качества мышления, которые проявляются в выработке у студентов следующих умений: выделение суще-

ственных факторов процесса и абстрагирование от других, расчленение условия задачи на части, умение формализовать условие и интерпретировать решение задачи.

Важными для формирования критического мышления являются сформулированные в работе Н.В. Ско-робогатовой [5] педагогические условия моделирова-ния профессионально ориентированных задач и их составляющих:

- целостность проектирования процедур решения инженер-ных задач (постановка вопроса, нахождение и отбор нужной информации для решения задачи, анализ проблемной ситу-ации, выдвижение гипотезы и т.п.);
- вариативность в процессах математического моделирова-ния (определение данных, условий и границ поиска реше-ний, перевод проблемы на язык математики, применение или построение адекватного математического аппарата и наглядной математической модели, интерпретация реше-ния);
- активизация элементов научного мышления (дедуктивные и индуктивные умозаключения, комбинация логики и инту-иции, аргументация выводов и заключений);
- развитие коммуникативных умений (чтение, письмо, речь на языке математики, использование математических сим-волов и формул, построение графиков, схем, диаграмм в процессе общения в малых группах);
- использование новых информационных технологий как средства наглядного моделирования и повышения эффек-тивности вычислительных и алгоритмических процедур (компьютерные математические системы, мультимедиа ресурсы, сетевые коммуникации).

Таблица 1.

Процесс развития критического мышления при решении задач

№	Этапы	Деятельность студентов
I	Анализ задачи	- внимательно изучить условие задачи, установить, что задано и что известно, а что нужно найти; - создать схематическое описание (табличное, графическое, краткая запись условия) данной задачи; - выяснить, известен ли студентам тип задач, аналогичный данной, известен ли способ решения таких задач.
II	Исследование	- выдвигать гипотезы и проверять их; - составить план решения; - построить математическую модель задачи; - подобрать необходимый математический аппарат для решения; - подобрать программные средства, с помощью которых можно решить задачу; - установить, при каких условиях задача имеет решение и сколько существует способов решения, а при каких условиях задача вообще не имеет решения.
III	Анализ решения	- провести анализ выполненного решения и полученного ответа; - установить, если возможно, какой способ решения более рациональный; - нельзя ли обобщить решение задачи; - сделать выводы на основе анализа полученного решения и ответа.

Одним из основных средств развития у студентов умений критически мыслить в процессе обучения математического анализа, являются задачи. В своих исследованиях Т. И. Хачумян [8] для формирования умений критического мышления предлагают рассмат-ривать следующие специальные виды задач: задач, изначально «навязывающих» неверный или неполный ответ; задач, допускающих несколько путей решения; задач, решения которых выбираются из нескольких заранее составленных преподавателем альтернатив; задач с неполными, избыточными или противоречи-выми данными; задач с некорректно сформулирован-ным условием; задач с готовым решением (полностью или частично неправильным), которое нужно проана-лизировать и обосновать свою точку зрения. При оценивании решения задач учитываются такие каче-ства мышления как оперативность (за отведенное время решено большее количество задач), гибкость

(решение несколькими способами одной задачи), критичность (рациональность предложенного реше-ния), целостность (необходимость и целесообразность того или иного интеллектуального процесса или опе-рации в деятельности), нестандартность (оригиналь-ные моменты в решении), широта (овладение студен-тами комплексом знаний, умений и навыков, необхо-димых для решения), уровень абстрактности и науч-ности (оформление решения).

Согласно изложенному выше, задача выступает объектом изучения, а её решение – как процесс ис-следования, конструирования, нахождения и обосно-вания решения. Поэтому процесс критического раз-мышления при решении исследовательских задач можно представить в виде таблицы 1.

Таким образом, Для формирования критического мышления у студентов технических специальностей ВУЗ при изучении математического анализа необхо-

димо организовать работу в следующих направлениях:

- применение системы специальных задач, используемых на практических и лабораторных занятиях по математическому анализу;
- выявление обратной связи на лекционных занятиях по математическому анализу;
- подготовка и применение исследовательских заданий, направленных на критическое осмысление результатов исследовательской работы;
- использование информационно коммуникационных технологий.

С этой целью ставится задача в создании учебно-методического комплекса, способствующего одно-

временному формированию знаний, умений, навыков по изучаемой дисциплине и критического мышления студентов.

Выводы. Организация процесса обучения математического анализа, направленного на формирование критического мышления, способствует повышению качества усвоения материала и позволяет формировать у студентов технических специальностей ВУЗ такие качества, как логичность, гибкость, планирование, настойчивость, осознание и готовность исправлять свои ошибки, поиск компромиссных решений, которые являются необходимыми для профессиональной деятельности будущего инженера.

ЛИТЕРАТУРА (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Заир-Бек С.И. Развитие критического мышления на уроке: пособие для учителей / С. И. Заир-Бек, И. В. Муштавинская. – 2-е изд., дораб. – М.: Просвещение, 2011. – 223 с.
Zair-Bek S. I. Razvitie kriticheskogo mihshleniya na uroke: posobie dlya uchiteley / S. I. Zair-Bek, I. V. Mushtavinskaya. – 2-e izd., dorab. – M.: Prosvethenie, 2011. – 223 s.
2. Клустер Д. Что такое критическое мышление? // Критическое мышление и новые виды грамотности. / Д. Клустер. – М.: ЦГЛ, 2005. – С.5-13.
Kluster D. Chto takoe kriticheskoe mihshlenie? // Kriticheskoe mihshlenie i novihe vidih gramotnosti / D. Kluster. – M.: CGL, 2005. – S. 5-13.
3. Крутецкий В.А. Психология: Учебник для учащихся пед. училищ / В.А. Крутецкий. – М.: Просвещение, 1980. – 352 с.
Kruteckiy V. A. Psikhologiya: Uchebnik dlya uchathikhsya ped. uchilith / V. A. Kruteckiy. – M.: Prosvethenie, 1980. – 352 s.
4. Поль Р.У. Критическое мышление: Что необходимо каждому для выживания в быстро меняющемся мире [Электронный ресурс] / Р.У. Поль. – 1990 – режим доступа: <http://www.evolkov.net/critic.think/Paul.R/Paul.R.Critical.thinking.04.html>.
Polj R.U. Kriticheskoe mihshlenie: Chto neobkhodimo kazhdomu dlya vihzhvaniya v bihstro menyayuthemsya mire [Elektronniyj resurs] / R.U. Polj. – 1990 – rezhim dostupu: http://www.evolkov.net/critic.think/Paul.R/Paul.R.Critical.thinking.04.html.
5. Скоробогатова Н.В. Наглядное моделирование профессионально-ориентированных задач в обучении математике студентов инженерных направлений технических вузов: автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теория и методика обучения математике» / Скоробогатова Н.В.; Ярославский гос. пед. ун-т им. К.Д. Ушинского. – Ярославль, 2006. – 25 с.
Skorobogatova N. V. Naglyadnoe modelirovanie professionaljno-orientirovannihkh zadach v obuchenii matematike studentov inzhenernihkh napravleniyj tekhnicheskikh vuzov: avtoref. dis. na soiskanie uchenoy stepeni kand. ped. nauk: spec. 13.00.02 «Teoriya i metodika obucheniya matematike» / Skorobogatova N. V.; Yaroslavskiy gos. ped. un-t im. K.D. Ushinskogo. – Yaroslavl, 2006. – 25 s.
6. Тихома С. Теоретичні основи розвитку критичного мислення студентів / С. Тихома // Гуманізація навчально-виховного процесу: збірник наукових праць / За ред. проф. В.І. Сипченка. – Слов'янськ: СДПУ, 2011. – Вип. LV.- Ч. I. – С. 51-57.
Tykhoma S. Teoretychni osnovy rozvytku krytychnoho myslennia studentiv / S. Tykhoma // Humanizatsiia navchalno-vykhovnoho protsesu: zbirnyk naukovykh prats / Za red. prof. V.I. Sypchenka. – Slovyansk: SDPU, 2011. – Vyp. LV. – Ch. I. – S. 51-57.
7. Халперн Д. Психология критического мышления / Д. Халперн. – СПб.: Питер, 2000. – 512 с.: ил. – (Серия «Мастера психологии»).
Khalpern D. Psikhologiya krytycheskoho myshleniyya / D. Khalpern. – SPb.: Pyter, 2000. – 512 s.: yl. – (Seryya «Masterya psykholohyy»).
8. Хачумян Т.І. Поняття „критичне мислення” та його сутність в психолого-педагогічній науці / Т. І. Хачумян // Теоретичні питання культури, освіти та виховання: зб. наук. пр. Вип.24, частина 2. – Київ: Видавничий центр КНЛУ, 2003. – С. 171-177.
Khachiumyan T.I. Poniattia „krytychne myslennia” ta yoho sutnist v psykholoho-pedahohichniy nauzi / T.I. Khachiumian // Teoretychni pytannia kultury, osvity ta vykhovannia: zb. nauk. pr. Vyp.24, chastyna 2. – Kyiv: Vydavnychyy tsentr KNLU, 2003. – S. 171-177.

Potapova A.N. Formation of critical thinking among students of technical specialties in the study of mathematical analysis

Abstract. The paper investigates the problem of the development of critical thinking among students of higher education in the scientific and methodological literature. In this article is considered the essence of the concept of "critical thinking" and also is proved the necessity of its formation among students of higher technical educational institutions as a component of their future professional competence. Here are determined the purpose and way of formation of critical thinking among students of technical specialties in the study of mathematical analysis.

Keywords: critical thinking, mathematical analysis, higher technical educational institution, professional competence.

Рускуліс Л.В.

Урахування проблемності навчання у процесі підготовки майбутнього вчителя української мови

Рускуліс Лілія Володимирівна, кандидат педагогічних наук, доцент
Миколаївський національний університет імені В. О. Сухомлинського, м. Миколаїв, Україна

Анотація. У статті проаналізовано роль проблемності у підготовці майбутнього вчителя української мови, охарактеризовано теоретичний і практичний аспекти проблемного навчання, визначено методи такого навчання, охарактеризовано складові проблемного навчання: проблемне запитання, проблемне завдання, проблема, проблемна ситуація.

Ключові слова: проблемність, проблемний метод навчання, аспект, метод проблемного навчання, проблемне запитання, проблемне завдання, проблема, проблемна ситуація.

Навчальна діяльність майбутнього вчителя української мови полягає не просто в опануванні знань, а й у здійсненні інтелектуальної пошукової діяльності (постановці проблемних питань, розв'язанні суперечливих, проблемних ситуацій, творчому формулюванні власних суджень). Відтак, мова йде про метод проблемного навчання, яке змінює мотивацію пізнавальної діяльності: провідними стають мотиви пізнавально-спонукальні (інтелектуальні). Проблема викликає внутрішню зацікавленість студента, що стає чинником активізації навчального процесу та ефективності навчання. Пізнавальна мотивація спонукає людину розвивати свої нахили і здібності, зумовлює перебування сприйняття, пам'яті, мислення, переорієнтацію дійсності тощо [8, с. 178-179].

Питання урахування проблемності навчання цікавить багатьох педагогів та лінгводидактів (А. Алексюк, А. Брушлинський, С. Вітвицька, Н. Волкова, В. Лозова, З. Калмикова, Т. Кудрявцев, В. Максимова, М. Максимюк, В. Нагаєв, В. Оконь, М. Пентилюк, М. Скаткін, Т. Туркот, М. Фібула, М. Шкільник та інші). Одні з них вважають його принципом дидактики (Т. Кудрявцев, З. Калмикова), інші – методом навчання (В. Оконь, А. Брушлинський), треті – типом навчального процесу (А. Алексюк), четверті – психолого-педагогічною системою в організації навчально-виховного процесу (В. Максимова), п'яті – особливим підходом до навчання, що виявляється насамперед у перетворювальному характері пізнавальної діяльності школярів (М. Скаткін) тощо [5, с. 142].

Мета статті полягає в обґрунтуванні теоретичних положень урахування проблемності навчання студентів філологічних факультетів вишів у процесі їх підготовки до майбутньої професійної діяльності.

Проблемне (грец. *problēma* – задача, утруднення) **навчання** – це така організація процесу, основа якої полягає в утворенні в навчальному процесі проблемних ситуацій, визначенні студентами проблем та їх самостійному або за допомогою викладача розв'язанні [3, с. 173]; дидактична система, яка ґрунтується на закономірностях творчого засвоєння знань і способів діяльності, на прийомах і методах викладання та учіння з елементами наукового пошуку [8, с. 145]; система методів, за якої слухачі отримують знання не шляхом запам'ятовування і завчання їх у готовому вигляді, а в результаті розумової діяльності з рішення проблем і проблемних задач, побудованих на основі змісту досліджуваного матеріалу [6, с. 117].

Як зазначає М. Пентилюк, насамперед слід розрізнити теоретичний і практичний аспекти проблемного навчання: в науці проблемне навчання – теорія, а в практиці – система психолого-педагогічних засобів організації ефективного навчального пізнання та формування творчої особистості. З урахуванням зазначеного проблемне навчання слід розглядати як психолого-педагогічну систему методів, форм і засобів розвивального навчання, що сприяє активному оволодінню новими знаннями та способами дій [5, с. 142].

На думку М. Фіцули, проблемне навчання покликане формувати в майбутнього вчителя української мови певні професійні вміння: самостійно побачити і сформулювати проблему; висунути гіпотезу, знайти спосіб її перевірки, зібрати дані, проаналізувати їх, запропонувати методику їх оброблення; бачити проблему загалом, аспекти та етапи її розв'язання самостійно або в колективній роботі [8, с. 145-146].

Проблемне навчання буде створюватися на таких принципах: вивчення матеріалу не за окремими розрізненими темами, а за укрупненими блоками – проблемами; звертання до вагомих теоретично і практично значущих проблем, ще не вирішених наукою; трансформація будь-якого заняття у рішення проблеми [6, с. 117].

У вищій школі використовують наступні варіанти проблемного навчання:

1. Проблемний виклад навчального матеріалу в монологічному режимі лекції чи діалогічному режимі семінару.
2. Проблемний виклад навчального матеріалу на лекції, коли викладач ставить проблемні питання, висуває проблемні завдання і сам їх вирішує, при цьому студенти частково залучаються до пошуку рішення.
3. Частково-пошукова діяльність студента у процесі виконання експерименту, лабораторних робіт, під час проблемних семінарів, евристичних бесід. Викладач заздалегідь визначає проблему, вирішення якої спирається на ту базу знань, що повинні мати студенти. Поставлені викладачем запитання мають викликати інтелектуальні труднощі і потребувати цілеспрямованого мисленнєвого пошуку [7, с. 200].

На думку С. Вітвицької проблемні ситуації можна класифікувати: а) за змістом невідомого; б) за рівнем проблемності (I рівень – спонтанні; II рівень – створені та розв'язані викладачем; III рівень – створені викладачем, а розв'язані студентом; IV рівень – створені та розв'язані студентами) [1, с. 193].

В. Лозова, С. Максимюк пропонують наступну класифікацію методів проблемного навчання: проблемний виклад знань; частково-пошуковий (евристичний); пошуковий метод; дослідницький метод [3, с. 176; 4, с. 101].

Н. Волкова, ґрунтуючись на принципах цілеспрямованості (відображають передбачувані, плановані результати свідомо організованої діяльності), бінарності (складається з діяльності викладача й студента) та проблемності (визначають рівень складності матеріалу і труднощі в його засвоєнні), виділяє такі методи проблемного навчання: показовий, діалогічний, евристичний, дослідницький, програмований [2, с. 295].

Систему *показового методу* утворюють взаємодії викладача й студентів на основі створення інформаційно-пізнавальної суперечності між раніше засвоєними знаннями та новими фактами, законами, правилами і положеннями з метою пояснення студентам нових понять і формування уявлення про логіку вирішення наукової проблеми. *Діалогічний метод*. Викладач та студенти взаємодіють на основі створення інформаційно-пізнавальної суперечності між раніше засвоєними знаннями та новими практичними умовами їх використання з метою спонукання студентів до участі в постановці, вирішенні проблем, засвоєнні нових понять та способів дії. *Евристичний метод* передбачає взаємодію викладача і студента на основі створення ситуаційно-пізнавальної суперечності між теоретично можливим способом вирішення проблеми і неможливістю застосувати його практично, з метою організації самостійної роботи студентів щодо засвоєння частини програми за допомогою проблемно-пізнавальних завдань. *Дослідницький метод* реалізується через взаємодію викладача і студентів на основі створення пізнавальної суперечності між теоретично можливим способом вирішення проблеми і неможливістю застосувати його практично з метою самостійного засвоєння студентами нових понять, способів інтелектуальних та практичних дій. *Програмований метод*. Стрижнем його є взаємодія викладача й студентів на основі створення інформаційно-пізнавальної суперечності між практично досягнутим результатом і недостатністю в студентів знань для його теоретичного обґрунтування шляхом поетапного поділу навчального матеріалу на питання, задачі й завдання та організації самостійного вивчення нового (або повторення раніше вивченого) матеріалу частинами [2, с. 296-298].

До прийомів створення проблемних ситуацій С. Вітвицька відносить: пряма постановка проблеми; проблемне завдання у вигляді питання; повідомлення інформації, яка містить суперечність; повідомлення протилежних думок із будь-якого питання; звернення уваги на те чи інше життєве явище, яке потрібно пояснити; повідомлення фактів, що викликають непорозуміння; співставлення життєвих знань із науковими; постановка питання, на яке повинен відповісти студент, прослухавши частину лекції та зробити висновки [1, с. 176].

В. Лозова виділяє наступні шляхи створення проблемних ситуацій: спонукання студентів до пояснення явищ, фактів, їх зовнішньої невідповідності, суперечливості; спонукання для вибору правильного варіанта відповіді та її обґрунтування; перехід від поодиноких фактів до узагальнень; зіставлення суперечливих фактів, явищ; вирішення суперечностей між теоретично можливим засобом розв'язання завдання і прак-

тичною нездійсненністю обраного засобу, діяльністю [3, с. 174].

М. Фіцула підкреслює, що проблемне навчання як специфічна технологія навчального процесу передбачає наявність проблемного запитання, проблемного завдання, проблеми, проблемної ситуації [8, с. 179].

Проблемне питання – питання, що вказує на сутність початкової проблеми, на сферу пошуку невідомого. Воно спрямоване на майбутнє – у бік пошуку поки що невідомого студенту нового знання, умов або способів діяльності [1, с. 176]. Істотною його ознакою є прихована суперечність, що відкриває можливість отримати не однотипні відповіді. У ньому немає готової схеми і передбачається самостійний аналіз суперечливої ситуації. Студенти мають володіти таким обсягом знань та вмінь, щоб самостійно почати пошук результату [8, с. 179].

Проблемне завдання містить всі ознаки проблемного запитання і принципово відрізняється від пізнавальних завдань, спрямованих на здобуття знань, яких бракує, а також тренувальних, що мають на меті закріплення знань і способів дій. Вони завжди нестандартні та передбачають засвоєння нових знань, умінь та навичок [8, с. 179]. Як зауважує М. Шкільник, в окремих проблемах можна виділити декілька завдань. При тому деякі завдання можуть мати суто пізнавальний характер [9, с. 25].

Компонентами проблемного завдання є невідоме та елементи. Які мають з ним зв'язок. Саме вони визначають мету пошуку та значною мірою і шляхи розв'язування проблемного завдання в цілому [9, с. 26].

Проблема – це складне теоретичне і практичне завдання, яке потребує розв'язання, проте ні конкретні способи його розв'язання, ні його кінцевий результат не відомі. Поштовхом до виникнення наукової проблеми є виявлення невідомих раніше фактів, неспроможність пояснити їх у межах наявних у студентів знань. Із погляду психології проблема означає наявність суперечливої ситуації, коли існує дві або кілька позицій (іноді протилежних) і необхідно здобути нові знання для їх правильного пояснення [8, с. 179]. Пошуки невідомого у процесі вирішення проблеми представляють головну ланку розвиваючого навчання. Розв'язання проблеми на заняттях вимагає аналізу фактів, порівняння їх із попередніми знаннями, висунення гіпотез, використання інтуїтивного відчуття ними функціонування мовних одиниць Одним із важливих етапів процесу розв'язування проблем є висунення гіпотез. При цьому студент може помилятися, не відрізняти істотних ознак від неістотних. У ході виникнення неправильних припущень викладач ставить додаткові запитання чи завдання, допомагає зрозуміти причини, що породили помилку, вказати шляхи їх подолання. Під час розв'язування проблеми рухаються індуктивним шляхом – від аналізу конкретних фактів і явищ до узагальнень та тільки в окремих випадках засвоюються правила, що поступово конкретизуються [9, с. 27-28].

Прихована в проблемі суперечність може бути подолана лише тоді, коли студент володіє таким рівнем знань і такими способами діяльності, які є достатніми,

щоб почати пошук невідомого йому результату або способу розв'язання завдання [8, с. 179].

У своїх дослідженнях В. Лозова визначає наступні етапи вирішення проблеми: виявлення суперечностей, створення проблемної ситуації, її усвідомлення суб'єктом; виділення проблеми, її формулювання на основі аналізу ситуації; висунення гіпотез, установлення шляхів вирішення проблеми; перевірка правильності вирішення; самостійне оперування набутими знаннями [3, с. 174]. Науковець також пропонує визначити такі вимоги до формулювання проблеми:

1. Проблема повинна містити пізнавальну ускладненість для людини.
2. Проблема повинна викликати подив під час зіставлення нового зі старим, незадоволення запасом знань, умінь.
3. Постановка проблеми повинна давати можливість студентам висувати різні гіпотези.
4. Проблема повинна відображати специфіку науки, навального предмета [3, с. 175].

Проблемна ситуація – це ситуація, яка виникає в результаті організації викладачем взаємодії студента з пізнавальним об'єктом, завдяки якому виявляється пізнавальна суперечність [3, с. 173]; ситуація, для оволодіння якою окремих суб'єкт (або колектив) має знайти і застосувати нові для себе знання чи способи дій [7, с. 199]; психологічний стан що виникає в результаті мисленнєвої взаємодії суб'єкта (студентом) з об'єктом (навчальним матеріалом), який викликає пізнавальну потребу розкрити суть процесу або явища, що вивчається [2, с. 293]. Проблемна ситуація характеризується інтелектуальним ускладненням і потребою у вирішенні пізнавальних суперечностей, суть яких полягає в неможливості за допомогою знань, які має особа, і засобів діяльності розв'язати суперечності, тобто проблемна ситуація виникає тоді, коли думка, що рухається визначеним руслом, зустрічає перепону, яка спонукає до пошуку шляхів подолання перешкоди для досягнення мети. У проблемній ситуації невідоме подано через відношення до відомого. Сам же процес пізнання проблеми несе суб'єктивний характер: одна й та ж проблема неоднаково сприймається різними суб'єктами. Одні й ті ж зовнішні умови, одні й ті ж ускладнення для одних є стимулами розумової діяльності, для інших такої ролі не виконують. Проблемна ситуація виникає, якщо в неї є пізнавальні потреби та інтелектуальні можливості розв'язати задачу за наявності утруднення, суперечності між старим і новим, відомим і невідомим, умовами і вимогами [3, с. 173-174].

Проблемна ситуація характеризує специфічний стан інтелектуального суб'єкта, якому недостатньо знань та умінь для вирішення проблеми. Рівень проблемності виражає ступінь невідповідності між наявними знаннями, вміннями, розумовими здібностями студента і необхідними для вирішення навчальної проблеми [2, с. 301].

Н. Волкова визначає, що компонентами проблемної ситуації є: об'єкт (матеріал, що вивчається); суб'єкт (студент); мисленнєва взаємодія (процес мислення, спрямований на об'єкт); особливості мисленнєвої взаємодії (зважаючи на виявлені суперечності), аналіз яких переростає в пізнавальну потребу студента розкрити суть об'єкта, що вивчається.

За видами інформаційно-пізнавальної суперечності розрізняють такі типи проблемних ситуацій: усвідомлення студентами недостатності попередніх знань для пояснення нового факту; зіткнення з необхідністю використання раніше засвоєних знань у нових практичних умовах; суперечність між теоретично можливим шляхом вирішення завдання та практичною нездійсненністю обраного способу; суперечність між практично досягнутим результатом виконання навчального завдання і відсутністю у студентів знань для його теоретичного обґрунтування.

Залежно від властивості невідомих, які потрібно розкрити в проблемній ситуації, вони бувають *основними* (невідоме є основним відношенням або закономірністю у темі, що вивчається) та *допоміжними* (невідоме є вужчим відношенням чи закономірністю). За способом подачі інформації проблемні ситуації бувають *текстовими* (виникають під час осмислення студентами інформації, що міститься у тексті або графічному матеріалі (у схемах) та *безтекстовими* (створюються усно, через матеріалізовану ситуацію – демонстрацію за допомогою ТЗН); за часом вираження – *короткочасними* (використовуються для оперативної активізації діяльності студента) і *тривалими* (розв'язуються не на одному занятті, а через два-три) [2, с. 294].

Як зазначає М. Фіцула, існує кілька найпоширеніших способів створення проблемних ситуацій: ситуація несподіваності (створюється під час ознайомлення слухачів з фактами або ідеями, що викликають подив, здаються парадоксальними); ситуація конфлікту: нові факти, висновки, досвід вступають у протиріччя з усталеними науковими теоріями, уявленнями; ситуація передбачення: характеризується суперечливістю фактів, здійсненням розумового пошуку; ситуація невідповідності: виникає, коли життєвий досвід, світогляд слухачів вступають у протиріччя з науковими даними; ситуація невизначеності: проблемне завдання містить недостатню кількість даних для своєчасного розв'язання; в такому випадку її розв'язання залежить від кмітливості, мобільності студентів, які повинні самостійно здобути дані, яких не вистачає; ситуація вибору: студентам пропонується обрати правильну відповідь з кількох можливих і відомих їм та обґрунтувати свій вибір [8, с. 180].

М. Пентилюк пропонує у практику теоретико-методичної підготовки майбутнього вчителя української мови ефективно упроваджувати чотири типи проблемних ситуацій:

- 1) проблема невідповідності між системою знань студентів і вимогами, що виникають під час розв'язання нових навчальних завдань;
- 2) проблема вибору студентом із системи знань найнеобхіднішої, що й дасть можливість розв'язати завдання з неповними даними або надмірним числом даних;
- 3) суперечність між теоретично можливим способом розв'язання завдань і практичною нездійсненністю способу розв'язання. Інший варіант – коли практично досягнутий шлях розв'язання завдання студенти можуть теоретично обґрунтувати на певному етапі засвоєння знань;
- 4) проблема, коли студенти стикаються з новими практичними умовами застосування вже набутих знань порівняно з попередніми умовами навчання, в яких ці знання набувалися [5, с. 143].

Як зазначає В. Нагаєв, здійснити навчання тільки методом проблемних ситуацій неможливо, оскільки він має не тільки переваги, а й недоліки, пов'язані з великими витратами часу, особливо на його початковому етапі (навички рішень проблемних ситуацій починають формуватися) [6, с. 117].

Отже, результати дослідження доводять, що проблемність є невід'ємною частиною теоретико-методичної підготовки майбутнього вчителя української мови. Його використання є доцільним та виправданим, оскільки робить більш доказовим пояснення нового матеріалу, закріплення знань, розвиває пізнавальну активність студентів.

ЛІТЕРАТУРА (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Вітвицька С.С. Практикум з педагогіки вищої школи: Навчальний посібник за модульно-рейтинговою системою навчання для студентів магістратури. – К. : Центр навчальної літератури, 2005. – 396 с.
Vitvitska S.S. Praktikum z pedagogiki vischoyi shkoli: Navchalniy posibnik za modulno-reytingovoyu sistemoju navchannya dlya studentiv magistraturi. – K. : Tsentr navchalnoyi literaturi, 2005. – 396 s.
2. Волкова Н.П. Педагогіка : Навч. посіб. Вид. 2-ге, перероб., доп. / Волкова Наталія Павлівна. – К. : Академвидав, 2007. – 616 с. (Алма-матер).
Volkova N.P. Pedagogika : Navch. posib. Vid. 2-ge, pererob., dop. / Volkova Nataliya Pavlivna. – K. : Akademvidav, 2007. – 616 s. (Alma-mater).
3. Лекції з педагогіки вищої школи : Навчальний посібник / За ред. В.І. Лозової – Харків : «ОВС», 2006. – 496 с.
Lektsiyi z pedagogiki vischoyi shkoli : Navchalniy posibnik / Za red. V. I. Lozovoyi – Harkiv : «OVS», 2006. – 496 s.
4. Максимюк С.П. Педагогіка : Навчальний посібник / Максимюк Світлана Петрівна. – К. : Кондор, 2009. – 670 с.
Maksymyuk S.P. Pedagogika : Navchalniy posibnik / Maksymyuk Svitlana Petrivna. – K. : Kondor, 2009. – 670 s.
5. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах / Колектив авторів за редакцією М.І. Пентиліук; М.І. Пентиліук, С.О. Караман, О.В. Караман та ін. – К. : Ленвіт, 2004. – 400 с.
Metodika navchannya ukrayinskoji movi v serednih osvithih zakladah / Kolektiv avtoriv za redaktsieju M.I. Pentilyuk: M.I. Pentilyuk, S.O. Karaman, O.V. Karaman ta in. – K. : Lenvit, 2004. – 400 s.
6. Нагаєв В.М. Методика викладання у вищій школі: Навч. посібник. – К. : Центр учбової літератури, 2007. – 232 с.
Nagaev V.M. Metodika vkladannya u vischly shkoli: Navch. posibnik. – K. : Tsentri uchbovoyo literaturi, 2007. – 232 s.
7. Туркот Т.І. Педагогіка вищої школи : Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / Туркот Тетяна Іванівна. – К. : Кондор, 2001. – 628 с.
Turkot T.I. Pedagogika vischoyi shkoli : Navchalniy posibnik dlya studentiv vischih navchalnih zakladiv / Turkot Tetyana Ivanivna. – K. : Kondor, 2001. – 628 s.
8. Фіцула М.М. Педагогіка вищої школи: Навч. посіб. / Фіцула Михайло Миколайович. – К. : «Академвидав», 2006. – 352 с. (Альма-матер).
Fitsula M.M. Pedagogika vischoyi shkoli: Navch. posib. / Fitsula Mihaylo Mikolayovich. – K. : «Akademvidav», 2006. – 352 s. (Alma-mater).
9. Шкільник М.М. Проблемний підхід до вивчення частин мови : Посібник для вчителів / Михайло Михайлович Шкільник. – К. : «Радянська школа», 1986. – 136 с.
Shkilnik M.M. Problemniy pidhid do vivchennya chastin movi : Posibnik dlya vchiteliv / Mihaylo Mihaylovich Shkilnik. – K. : «Radyanska shkola», 1986. – 136 s.

Ruskulis L.V. Considering the problematic training in preparation future teacher of Ukrainian language

Abstract. The article explores the problematic role in preparing future teacher of Ukrainian language, describes the theoretical and practical aspects of the training methods defined problem-based learning, problem-based learning components described: the problematic question, problem tasks, problem, problematic situation.

Keywords: *problem, problem method of learning aspect, a method of problem-based learning, problem questions, problem tasks, problem, problem situation.*

Рускулис Л.В. Учет проблемности обучения в процессе подготовки учителя украинского языка

Аннотация. В статье проанализирована роль проблемности в подготовке будущего учителя украинского языка, охарактеризованы теоретический и практический аспекты проблемного обучения, определены методы такого обучения, охарактеризованы составляющие проблемного обучения: проблемный вопрос, проблемная задача, проблема, проблемная ситуация.

Ключевые слова: *проблемность, проблемный метод обучения, аспект, метод проблемного обучения, проблемный вопрос, проблемная задача, проблема, проблемная ситуация.*

Скорик Ю.М.

Передумови професійного вигорання викладачів вищої школи

Скорик Юлія Мирославівна, аспірант кафедри педагогіки вищої школи і освітнього менеджменту
викладач кафедри практичної психології
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, м. Черкаси, Україна

Анотація. У статті розглядається проблема професійного вигорання як деструктивного феномену в діяльності педагогів вищої школи. Окреслено три основні підходи до визначення поняття професійного вигорання. Визначено загальноприйнятту теорію щодо розгляду емоційного виснаження, деперсоналізації й редукції професійних досягнень фахівця як структурних компонентів феномену психофізичного вигорання. Означено основні симптоми та прояви професійного вигорання та особливості їх відображення у фізичній, поведінковій та психологічній сфері життєдіяльності педагога. Узагальнено організаційні й індивідуальні чинники, які зумовлюють розвиток професійного вигорання серед викладачів. Представлений детальний аналіз передумов професійного вигорання викладачів. Наведено класифікацію стресорів професійного характеру. Визначено вплив професійного вигорання викладача вищої школи на перебіг педагогічного процесу.

Ключові слова: професійне вигорання, структура психофізичного вигорання, передумови професійного вигорання, стресори професійного характеру.

Сучасна система освіти в Україні є досить вимогливою до всіх аспектів діяльності викладача. Педагогічний процес у вищих навчальних закладах потребує високого рівня знань викладача, широту його педагогічних вмінь, володіння ефективними способами навчання і, в першу чергу, гармонійно розвиненої особистості педагога. Численні дослідження підтверджують, що педагогічна діяльність – одна з найбільш відповідальних, а емоційне навантаження, часті соціальні контакти, високий рівень непередбачуваності педагогічних ситуацій та низка організаційних й індивідуальних чинників спричиняють схильність педагога до психофізичного вигорання, що зрештою призводить до дестабілізації освітнього процесу загалом. Недостатній рівень обізнаності викладачів щодо особливостей формування, перебігу й наслідків професійного вигорання змушує численну кількість фахівців страждати від виснажливих симптомів психофізичного вигорання. Для зниження рівня негативного впливу емоційного, розумового й фізичного виснаження викладачів на їх професійну діяльність та стан психічного й фізичного здоров'я, необхідний детальний аналіз передумов та стресогенних чинників, що сприяють підвищенню рівня схильності до професійного вигорання.

Проблема професійного вигорання знайшла відображення в працях вітчизняних і зарубіжних вчених, які займаються вивченням змісту й структури цього феномену (М. Буриш, Дж. Грінберг, М. Карамушка, Л. Китаєв-Смик, Н. Левицька, М. Лейтер, В. Орел, Т. Форманюк, Х. Дж. Фрейденбергер, У. Шауфелі та ін.). Праці В. Бойко, Н. Водоп'янової, С. Джексона, К. Маслач, Т. Ронгінської, О. Старченкової присвячені вивченню й розробці методів діагностики психофізичного вигорання. Прояви професійного вигорання серед педагогів досліджуються О. Барановим, В. Зеньковським, Л. Колесніковою, Ю. Львовим, А. Шафрановою та ін. Аналіз наукових досліджень дав змогу встановити, що особливо гострою є проблема професійного вигорання педагогів вищої школи. Тема дослідження набуває актуальності в зв'язку зі значною роллю особистості викладача в навчальному процесі. Специфіка педагогічної діяльності вимагає ефективної мобілізації внутрішніх енергоресурсів фахівця, що є неможливим без своєчасного виявлення, попередження та профілактики феномену професійного вигорання. Метою статті є висвітлення основних чинників та передумов професійного вигорання.

Вперше термін "професійне вигорання" (англ. – "burnout") введено в 1974 році американським психіатром Х.Дж. Фрейденбергером, який увів це поняття для характеристики психічного стану людей, які інтенсивно спілкуються і постійно знаходяться в емоційно навантаженій атмосфері при виконанні професійних

обов'язків, взаємодіють в системі "людина-людина" [6]. К. Кондо пропонує розглядати професійне вигорання як стан дезадаптованості, що зумовлений інтенсивним міжособистісним спілкуванням і надмірними робочими навантаженнями [2]. Американський психолог К. Маслач визначає професійне вигорання як стан емоційного й фізичного виснаження, що характеризується негативним ставленням до роботи й формуванням неадекватної самооцінки фахівця [7]. Канадський вчений Г. Сельє порівнює професійне вигорання з третьою стадією загального адаптаційного синдрому – стадією виснаження [11]. Литовський психотерапевт Р. Кочюнас пропонує розглядати професійне вигорання як психофізіологічний феномен, перебіг якого супроводжується фізичним, розумовим й емоційним виснаженням, що зумовлене тривалим емоційним навантаженням [2]. Нині синдром має спеціальний діагностичний статус у "Міжнародній класифікації хвороб – 10": "Z73 – проблеми, пов'язані з труднощами в управлінні власним життям" [12, с. 51].

Є три підходи до визначення синдрому професійного вигорання:

– розгляд професійного вигорання як стану фізичного, емоційного і психічного виснаження, яке спричинене тривалим впливом емоційно навантажених умов спілкування. Цей підхід асоціює психофізичне вигорання із синдромом «хронічної втоми»;

– тлумачення голандськими дослідниками професійного вигорання як двовимірної моделі, яка складається з емоційного виснаження й деперсоналізації особистості (негативні зміни в ставленні до інших чи до себе);

– теорія американських вчених С. Джексона і К. Маслач, у якій професійне вигорання розглядається як тривимірна система. Згідно цієї теорії структура феномену професійного вигорання складається з емоційного виснаження, деперсоналізації й редукції професійних досягнень. Емоційне виснаження, на думку вчених, проявляється у надмірній емоційній насиченості, байдужості й зниженому рівні емоційного фону. Деперсоналізація простежується в деформації соціальних контактів, тобто появі залежності від них, або прояві негативізму в ставленні до соціального оточення. Редукція професійних досягнень знаходить відображення в двох основних тенденціях: негативному ставленні до себе, власних професійних здобутків, погіршенні ставлення до службових обов'язків; або в обмеженні власних можливостей і соціальних контактах.

В 1981 році соціальний психолог К. Маслач в своїх дослідженнях визначила основні характеристики й ознаки професійного вигорання. До них учена віднесла зниження рівня професійної майстерності, емоційне виснаження, відчуття інтелектуальної перенапруги,

зниження рівня самооцінки та появу негативізму в ставленні до соціального оточення. В 1983 році Е. Махер доповнив перелік симптомів психофізичного вигорання наступними: формування негативної «Я-концепції», відчуття постійної перевтоми, безсоння, прояви агресії та підвищення рівня конфліктності, формування психосоматичних розладів. Нині симптоми професійного вигорання вивчені достатньо широко, проте не встановлена їхня чітка кількість. Найобширніша класифікація запропонована В. Шауфелі й Д. Ейзманном. У ній вчені розрізняють 132 симптоми професійного вигорання, які умовно згруповано в п'ять груп: афективні, фізичні, поведінкові, когнітивні й мотиваційні.

Афективні симптоми психофізичного вигорання мають прояв в емоційно-почуттєвій сфері особистості, зумовлюючи розвиток депресії, знижуючи рівень емоційних і фізичних запасів працівника. Людина, яка страждає від афективних симптомів вигорання, переживає відчуття тривоги, роздратованості, страху. Фізичні симптоми професійного вигорання складаються з трьох категорій. До першої категорії належать різновиди психосоматичних розладів (порушення діяльності серцево-судинної системи, шлунково-кишкового тракту). Друга категорія включає скарги на фізичну слабкість: запаморочення, головний біль, біль в суглобах, в м'язах, безсоння. Третя категорія складається з окремих фізіологічних реакцій: зростання рівня холестерину, підвищення рівня артеріального тиску та ін. Поведінкові симптоми професійного вигорання пов'язані з підвищенням рівня збудження на індивідуально-психологічному рівні. На міжособистісному рівні симптоми професійного вигорання пов'язані або з уникненням соціальних контактів, агресивністю і конфліктністю. Професійна активність позбавлена ініціативності, творчості й зацікавленості до професійних обов'язків. Когнітивні симптоми професійного вигорання можуть проявлятися на індивідуально-психологічному, міжособистісному й організаційному рівні. Мотиваційні симптоми професійного вигорання на рівні особистості фахівця знаходять прояв у внутрішніх конфліктах між ідеалізованим уявленням про професійну діяльність і реальними умовами праці [4]. Російський психолог Н. Самоукіна умовно поділяє симптоми професійного вигорання на три групи і пропонує наступну класифікацію: 1. Соціально-психологічні симптоми: безпідставне переживання негативних емоцій; підвищений рівень дратівливості; поява нервових зривів; байдужість, депресія, пасивність; тривожність; формування негативної установки щодо професійних перспектив; переживання відчуття страху й надмірної відповідальності; 2. Психофізичні симптоми: відчуття фізичного й емоційного виснаження; відчуття перевтоми; зниження рівня активності, енергійності, реактивності, сприйнятливості; головний біль, коливання ваги, безсоння; зниження рівня сенсорної чутливості; 3. Поведінкові симптоми: різка зміна розпорядку робочого дня; суб'єктивне відчуття появи труднощів при виконанні обов'язків; відмова від прийняття рішень в ході професійної діяльності, яка пояснюється колегами суб'єктивними, вигаданими аргументами; байдужість до результатів професійної діяльності; зниження рівня ентузіазму; уникнення виконання головних завдань, надмірна зосередженість на виконанні елементарних професійних дій; відстороненість від колег, поява надмірної вимогливості та критичності до соціального оточення; поява шкідливих звичок [8].

Аналіз наукових праць, дозволяє виділити дві основні групи чинників професійного вигорання: індивідуальні характеристики фахівців і особливості професій-

ної діяльності. До характеристик особистості працівника що сприяють формуванню професійного вигорання належать наступні: високий рівень самоконтролю, емоційної лабільності; підвищена схильність до раціоналізації, тривожності, депресивності; психічна ригідність та ін. Серед організаційних чинників психофізичного вигорання виділяють наступні [1]: нераціональна організація робочого простору; високий рівень професійних навантажень, брак часу; відсутність інтересів за межами професійної сфери; недостатній рівень соціальної підтримки; неоднозначні вимоги до виконуваної роботи; безперспективна і одноманітна діяльність; нездатність впливати на процес прийняття рішень; недостатня матеріальна й моральна винагорода за виконувану діяльність; необхідність прояву емоцій, які не відповідають емоційному стану фахівця.

Тривалий час головною причиною виникнення професійного вигорання вважалось перебування фахівця під впливом стресів професійного характеру. Нині чинники професійного вигорання умовно поділяють на емоційні, фізичні та соціальні. Більш поширена класифікація виділяє дві групи чинників психофізичного вигорання: внутрішні (пов'язані з особистісними властивостями фахівця) та зовнішні (психотравмуючі чинники професійної діяльності). Ці фактори здійснюють вплив на фахівця одночасно, виснажуючи людину невідповідністю між вимогами професії, потребами соціального оточення і наявними у фахівця ресурсами, призначеними для задоволення цих потреб. Прагнення працівника відповідати запитам суспільства призводить до перевтоми й виснаження його організму, що в свою чергу спричиняє формування професійного вигорання.

Російський психолог А. Маркова наголошує на визначальній ролі в розвитку професійного вигорання трьох факторів: рольового, особистісного й організаційного [3]. Вивчення ролі особистісного фактору в процесі формування професійного вигорання вимагає врахування віку фахівця, статі, професійного стажу, сімейного стану і соціального положення. Російський дослідник В. Орел особистісними характеристиками фахівця, які можуть зумовлювати розвиток професійного вигорання, вважає емпатійність, тривожність, інтравертованість, гуманність. [5]. А. Пайнс в своїх працях підкреслює значущість вивчення мотивів трудової діяльності, рівнів самостійності фахівців і контролю керівництва [10].

Британський психолог Д. Фонтана до загальних стресорів професійної діяльності відносить наступні [9]: нераціональна організація колективної діяльності (безвідповідальність, безсистемність у роботі); недостатня кількість робочого персоналу, виснажливий режим праці; порушення робочого режиму, понадурочна праця, що спричиняє виснаження, накопичення втоми, психологічне перевантаження; відсутність перспектив кар'єрного зростання, низька заробітна плата; формалізм, надмірний об'єм паперової роботи; непередбачуваність, нестабільність розвитку організації. Серед специфічних професійних стресорів Д. Фонтана розрізняє: рівень домагань працівника; відсутність регламентованих функціональних обов'язків; труднощі в сфері спілкування з колегами; байдужість керівника до ідей і потреб працівника; стресори побутового характеру (пов'язані з сімейними обставинами).

Найбільш небезпечним періодом професійного вигорання педагога є початкова фаза, оскільки фахівець зазвичай не усвідомлює наявності проявів феномену, пояснює їх як повсякденну виснаженість. У таких випадках наявність психофізичного вигорання більш помітна під час спостереження за фахівцем, наприклад

в ході супервізії. Феномену професійного вигорання властиві певні характеристики, які допомагають у розпізнанні деформаційних процесів особистості викладача: невдоволеність роботою, розчарування в професійній діяльності; зниження рівня відповідальності; байдужість у ставленні до професійних обов'язків; почуття провини; невідповідність професійними вимогам та ін.

Як висновок, слід відмітити, що інтенсивність впливу стресового чинника залежить від індивідуальних особливостей фахівця, його досвіду, від ставлення людини до ситуації що склалась. Психологічні устано-

вки фахівця на невдачі, невпевненість у собі, занижений рівень самооцінки лише посилюють негативний вплив стресів професійного характеру. Оскільки попередити розвиток професійного вигорання простіше, порівняно з процесом його усунення, то слід бути уважним до чинників, які сприяють розвитку психофізичного вигорання. Адже від рівня здатності викладача протистояти професійним стресам залежить не лише психофізичний стан фахівця, але і рівень якості вищої освіти загалом.

ЛІТЕРАТУРА (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Гриник І. Психологічний аналіз синдрому професійного "вигорання" педагогічних працівників / І. Гриник // Проблеми гуманітарних наук: Збірник наукових праць. Дрогобич: Ред.-вид. відділ ДДПУ. – 2010. – Вип. 25. – С. 48-59.
1. Гриник І. Психологічний аналіз синдрому професійного "вигорання" педагогічних працівників [Psychological analysis of professional burn-ing out syndrome of pedagogues] / І. Гриник // Проблеми гуманітарних наук: Збірник наукових праць. Дрогобич: Ред.-вид. відділ ДДПУ. – 2010. – Вип. 25. – С. 48-59.
2. Лэнгле А. Эмоциональное выгорание с позиций экзистенциального анализа: теоретическое исследование / А. Лэнгле // Вопросы психологии. – 2008. – №2. – С. 3-16.
2. Лэнгле А. Эмоциональное выгорание с позиций экзистенциального анализа: теоретическое исследование [Emotional burnout from the standpoint of existential analysis: theoretical study] / A. Lenge // Вопросы психологии. – 2008. – №2. – С. 3-16.
3. Маркова А. К. Психология труда учителя. – М.: Изд-во "Промсвещение". 1993. – 192 с.
3. Маркова А. К. Психология труда учителя [Work Psychology teacher, Publishing House of the "Education"]. – М.: Изд-во "Prosveshcheniye", 1993. – 192 s.
4. Орел В. Е. Синдром психического выгорания личности. – М.: Институт психологии РАН, 2005. – 330 с.
4. Орел В. Е. Синдром психического выгорания личности [Mental burnout syndrome personality]. – М.: Institut psikhologii RAN, 2005. – 330 s.
5. Орел В.Е., Структурно-функциональная организация и генезис психического выгорания: Автореф. ... д-ра пс. н., Ярославль, 51 с.
5. Орел В. Е., Структурно-функциональная организация и генезис психического выгорания [Structural and functional organization and genesis of mental burnout]: Avtoref. ...d-ra ps. n., Yaroslavl', 51 s.
6. Райкова Е. Ю. Терапия и профилактика профессионального выгорания у представителей помогающих профессий / Е. Ю. Райкова // Молодой ученый. — 2011. — №5. Т.2. — С. 92-97.
6. Райкова Е. Ю. Терапия и профилактика профессионального выгорания у представителей помогающих профессий [Therapy and prevention of professional burnout among representatives of helping professions] / Ye. Yu. Raykova // Molodoy uchenyy. — 2011. — №5. Т.2. — С. 92-97.
7. Ракицкая А. В. Симптоматика синдрома эмоционального выгорания у педагогов / А. В. Ракицкая // Психологический журнал. – 2011. – №3-4. – С. 48-54.
7. Ракицкая А. В. Симптоматика синдрома эмоционального выгорания у педагогов [Symptoms of emotional burnout among teachers] / A. V. Rakitskaya // Psikhologicheskij zhurnal. – 2011. – №3-4. – С. 48-54.
8. Самоукина Н. В. Психологический тренинг для учителя: советы психолога. – М.: Изд-во "Психотерапия", 2006. – 187 с.
8. Самоукина Н. В. Психологический тренинг для учителя: советы психолога [Psychological Training for Teachers: tips psychologist]. – М.: Изд-во "Psikhoterapiya", 2006. – 187 s.
9. Урбанович О. Здоров'я керівника. Попередження та подолання стресів і життєвих криз / О. Урбанович // Підручник для директора. – 2006. – № 12. – С. 10-40.
9. Урбанович О. Здоров'я керівника. Попередження та подолання стресів і життєвих криз [Health manager. Prevention and overcoming stress and life crises] / O. Urbanovych // Pidruchnyk dlya dyrektora. – 2006. – № 12. – С. 10-40.
10. Pines A. M. A psychoanalytic-existential approach to burnout demonstrated in the cases of a nurse, a teacher, and a manager, Psychotherapy: Theory/Research/Practice/Training, 39 (1), 103 – 113, 2002.
10. Pines A. M. A psychoanalytic-existential approach to burnout demonstrated in the cases of a nurse, a teacher, and a manager, Psychotherapy: Theory/Research/Practice/Training, 39 (1), 103 – 113, 2002.
11. Von Onciul J. ABC of work related disorders: stress at work. // British Medical Journal. – 1996. – vol.313. – P.745-748.
11. Von Onciul J. ABC of work related disorders: stress at work. // British Medical Journal. – 1996. – vol.313. – P.745-748.
12. World Health Organization. The ICD-10 Classification of Mental and Behavioral Disorders: clinical descriptions and diagnostic guidelines. Geneva: WHO. 1992. – P. 51.

Skoryk Yu.M. Premises of the professional burnout of high school teachers

Abstract. The paper considers the problem of burnout as a destructive phenomenon in the work of university teachers. Three main approaches to the definition of professional burnout are outlined. A generally accepted theory of viewing the structure of burnout as the one which includes emotional debilitating, depersonalization process, and diminution of personal achievement is considered. Main symptoms and hallmarks of mental and physical debilitation reflected in physical, psychological, and behavioral spheres of a teacher's life are identified. Professional burnout development contributing factors are classified into organizational and individual. Premises of the professional burnout of high school teachers are analyzed. The classification of professional stressors is found. The influence of professional burnout on the pedagogical process is analyzed.

Keywords: professional burnout, structure of psychophysical burnout, premises of the professional burnout, professional stressors.

Скорик Ю.М. Предпосылки профессионального выгорания преподавателей высшей школы

Аннотация. В статье рассматривается проблема профессионального выгорания как деструктивного феномена в деятельности педагогов высшей школы. Очерченные три основных подхода к определению понятия профессионального выгорания. Охарактеризована общепринятая теория рассмотрения структуры психофизического выгорания, которая включает в себя эмоциональное истощение специалиста, процесс деперсонализации и редукцию личных достижений. Отмечены главные симптомы и проявления профессионального выгорания, которые отображаются в физической, психологической и поведенческой сфере жизнедеятельности педагога. Обобщены организационные, а также индивидуальные факторы, способствующие развитию профессионального выгорания преподавателей. Представлен детальный анализ предпосылок профессионального выгорания преподавателей. Наведена классификация стрессоров профессионального характера. Определено влияние профессионального выгорания преподавателя высшей школы на педагогический процесс.

Ключевые слова: профессиональное выгорание, структура психофизического выгорания, предпосылки профессионального выгорания, стрессоры профессионального характера.

Шульга Н.В.

Інноваційні підходи до дослідження та моделювання освітніх систем

Шульга Наталія Вікторівна, кандидат педагогічних наук, докторант
Черкаський національний університет ім. Б. Хмельницького, м. Черкаси, Україна

Анотація. В статті розглянуто основні тенденції, що впливають на розвиток сучасного суспільства (інформатизацію та глобалізацію) та зміни в соціальній, економічній, науково-технічній сферах, які з ними пов'язані. Проаналізовано методи наукового пізнання (класичний, некласичний та постнекласичний). Визначено синергетичний підхід як інноваційний метод дослідження освітніх систем.

Ключові слова. Інформатизація, глобалізація, методи наукового пізнання, синергетичний підхід в освіті

Розвиток суспільства протягом останніх десятиріч на думку філософів, соціологів, економістів знаходиться під впливом двох взаємодоповнюючих та взаємозалежних тенденцій: інформатизації та глобалізації, що викликають зміни не тільки в економічній та технологічній сферах, а й формують нові політичні, соціальні, культурні, суспільні відносини. За висловом В. Іноземцева [2, с. 6], "Сьогодні світ підійшов до рубежу, значення якого ще не оцінено адекватним чином. Звернена в майбутнє сутність отримала можливість проявитися в найбільш повному та завершеному вигляді; в умовах, коли матеріальні цілі вже не мають над людьми попередньої влади, внутрішній розвиток особистості стає необхідною і достатньою умовою прогресу та суспільства".

Узагальнюючи різноманітні підходи до трактування терміну *інформатизація* (З. Макатов, С. Некрасов, О. Пушкарьова, Э. Тоффлер та ін.), можна визначити, що вона представляє собою технологічні, соціальні, культурологічні процеси, спрямовані на забезпечення доступу до повного обсягу достовірної інформації та можливості її своєчасного використання. Головною метою інформатизації є раціоналізація інтелектуальної діяльності за рахунок вільного доступу до всіх видів, форм та рівнів знань та технологій обробки інформації.

Глобалізацію можна визначити як діалектичний процес всесвітньої політичної, економічної, культурної та релігійної інтеграції та уніфікації, що створює транснаціональні зв'язки та простори (Л. Воробйова, М. Делягін, В. Кремень, Т. Кривко, О. Панарін, Г. Чуйко та ін.).

Мета даної статті полягає в тому, щоб визначити, яким чином впливають зазначені тенденції на розвиток соціальної, економічної та науково-технічної сфер суспільного буття, визначити зміни в освітній діяльності та дослідити інноваційні методи, що можуть бути використані у пізнанні та моделюванні освітніх систем в сучасних умовах.

В *соціальній сфері* дані тенденції проявляються у виникненні глобального інформаційного суспільства, основними характеристиками якого дослідники (Л. Воробйова, Г. Дамбаєва, М. Касаткіна, М. Кремень, В. Кремень, І. Матющенко, П. Суханов та ін.) вважають 1) посилення ролі інформації та знання, масовий доступ до інформаційних технологій; 2) усвідомлення загальної долі, стирання кордонів між державами, націями, етносами; 3) домінування стандартів масової культури; 4) ключовою фігурою суспільства визначається особистість, новою якістю якої є сформована інформаційна культура; 5) зміни в процесі розвитку особистості, що на думку М. Алієвої [1] полягають у зростанні рівня інтелектуального

потенціалу, активності творчого потенціалу, моральної відповідальності; 6) вирівнювання можливостей для саморозвитку за рахунок активного використання мережевих технологій. В *економічній сфері* також формується новий тип відносин (Д. Белл, А. Воронкова, В. Геєць, В. Іноземцев, Б. Мільнер, Е. Тоффлер, Л. Федулова, Д. Фролов, Н. Чапаєв, Д. Шелестова та ін.). Основні його риси: 1) інтернаціоналізація світової економіки, глобалізація ринків; 2) тяжіння до єдиних стандартів, принципів і цінностей, уніфікація, універсалізація; 3) еволюція інституціональної моделі: постіндустріальний тип економічних відносин, основним видом економічної діяльності якого є виробництво послуг, → інформаційна економіка, ключовим ресурсом якої виступає інформація, а основною характеристикою економічної діяльності широке застосування інформаційно-комп'ютерної техніки → економіка знань, що характеризується використанням в якості ресурсу інтелектуальної власності, креативності, здатності до неперервного самовдосконалення, наукомісткого виробництва, збільшення потреби у самореалізації; 4) поява нового типу робітника, що сам нероздільно володіє своїми власними засобами виробництва (інтелект, пам'ять, знання, креативність, ініціативність, досвід, аналітичні здібності); має здатність до ефективної співпраці в колективі, зв'язки в якому, в тому числі, можуть бути організовані за допомогою мережних технологій; володіє організаторським талантом, лідерськими якостями, цілеспрямованістю, адаптивністю до змін; 5) виникнення глобальної мережевої, складно організованої, багаторівневої структури взаємовідносин між економічними агентами, що функціонує на базі мережі Інтернет та інших телекомунікаційних мереж; 6) зменшення ролі та значення матеріальних стимулів, що спонукають людину до виробництва; 7) швидкі темпи зміни технологій та структури зайнятості, високий рівень спеціалізації. Відбуваються значні зміни в суспільстві за рахунок зростання динаміки *науково-технічного прогресу*, характерними рисами якого є (В. Гурець, Г. Дамбаєва, Н. Єлістратова, М. Касаткіна, М. Кочуровський, З. Макатов, І. Матющенко, С. Некрасов, І. Савіна, О. Ходанович, О. Шевчук та ін.): 1) лавиноподібні темпи виникнення нової інформації, короткі строки старіння професійно значущих знань; 2) широке застосування інформаційних технологій; 3) зменшення проміжку часу між винаходом продукту та початком його виробництва і використанням; 4) високий рівень технологічності; 5) посилення ролі антропоцентричних, гуманістичних підходів, гуманітаризація знання, конструктивізм у пізнанні світу.

Зазначені трансформації в суспільному бутті людства накладають нові вимоги до функціонування *системи освіти*. Аналіз наукових та науково-методичних праць (О. Гончарова, О. Данильчук, М. Жалдак, В. Мадзігон, Ю. Мальований, С. Некрасов, О. Пушкарьова, С. Седунова, П. Суханов, О. Ходанович, С. Шитов та ін.) дозволив виділити наступні напрями реформування освіти:

1. *Соціальні*: а) відкритість освіти, що забезпечує здатність до саморозвитку, гнучкості цілей та результатів навчання, динамічність змісту; б) гуманізація освіти, що виражається у зміщенні акцентів на інтереси суб'єктів навчального процесу, створення оптимальних умов для їх взаємодії та розвитку; в) інноваційність освіти як цілеспрямований процес виховання та навчання, в результаті якого особистість набуває творчі здібності, формує навички самоосвіти, самовдосконалення; г) фундаменталізація освіти, спрямована на формування базису, що слугуватиме для побудови власної цілісної картини світу; д) формування етичних та моральних цінностей соціально свідомої особистості, здатної до критичного мислення, такої що має чітко визначені ціннісні орієнтири; е) відповідність запитам ринку праці, кореляція освіти з високими темпами змін в системі наукових знань та технологій, практична зорієнтованість педагогічного процесу; є) посилення прогностичної спрямованості освіти, перехід до концепції освіти, що випереджає суспільне замовлення.

2. *Суб'єктивні*: а) розвиток творчих здібностей, орієнтація на креативність, творчий підхід до розв'язання проблем; б) формування нової культури мислення, орієнтація на саморозвиток, самоосвіту, самовдосконалення; в) формування інформаційної культури; г) розвиток здібностей до передбачення ефективності рішень, що приймаються під час діяльності; д) формування комунікативної культури, вміння працювати в команді (в тому числі у віртуальній); е) орієнтація на високий рівень соціальної активності, комунікативності, діалогічності, відчуття партнерства.

3. *Структурні*: а) становлення трансграничної системи освіти; б) забезпечення неперервності освіти, наступності рівнів освіти; в) формування загальноосвітніх освітніх стандартів; г) інтенсифікація процесу інформатизації освіти.

Філософи освіти підкреслюють, що сучасна освіта повинна характеризуватися відкритістю, рухливістю, нелінійністю, повинна відкривати перед людиною нові можливості, коли учень з об'єкту маніпуляцій перетворюється в суб'єкта, який ініціює і організовує процес своєї освіти, знаходиться в постійному русі від самопідготовки до самореалізації, рефлексії результатів самовираження, спрямовує свої зусилля для переходу на більш високий рівень особистісного та професійного розвитку. Однак, негнучкість та пасивність сучасних освітніх установ вказує на те, що підходи, які застосовуються в педагогічному процесі не відповідають вимогам часу і не встигають за суспільним попитом. Можна відзначити, що назріла необхідність пошуку нових методів пізнання систем освіти, визначення інноваційних засобів їх моделювання, формування науково обґрунтованого методичного інструментарію, що забезпечували б відкритість педагогічних систем до зовнішніх впливів, їх здатність до самоорганізації та нелінійного розвитку заради забезпечення динамічної ефективної реакції на зміну пріоритетів в соціально-економічному устрої суспільства.

Більшість філософів та істориків науки використовують запропонований В. Стьопіним [5] поділ методів дослідження за видом наукової раціональності на класичний, некласичний та постнекласичний методи пізнання дійсності.

Класичний метод пізнання базується на механістичному детермінізмі. Розвиток соціально-економічних

процесів є лінійним, безальтернативним, детермінованим. Особистість виступає лише частиною соціуму, її вплив на процес розвитку суспільного механізму прирівнюється до нуля. Суттєвими недоліками класичного методу пізнання є абсолютний детермінізм, що виключає суттєві впливи на розвиток процесів випадковостей; лінійність, яка обмежила розуміння еволюції процесів; розуміння буття як сталості, а не як незавершеності.

Некласичний метод базується на постулатах відносності пізнання, багатомірності істини, залежності еволюції процесу від впливу випадкових факторів. Однак, імовірнісний підхід не враховує необоротності та спрямованості еволюційного розвитку процесів.

Постнекласичний метод пізнання розглядає розвиток процесів і явищ як нелінійну еволюцію складних систем, напрямок якої залежить від когерентної дії всіх елементів системи і може бути змінений (за певних умов) навіть при незначних впливах на систему (як внутрішніх, так і зовнішніх).

Поліаспектну характеристику методів наукового пізнання, що узагальнює результати філософських розвідок О. Базалука, О. Витак, Н. Головатенко, Л. Киященко, Н. Козлової, А. Лебідя, Б. Манчул, Н. Отрешко, А. Самарського, І. Снегір'ова, В. Стьопіна, Я. Чайки, Н. Штенберг та ін. спрямованих на дослідження розвитку науки та техніки в період з XVII ст. і до нашого часу, наведено в табл. 1.

Складні відкриті людиною вимірні системи, здатні до самоорганізації та з нелінійними шляхами розвитку найбільш поширені в суспільстві, головним чинником еволюції якого є продукування знання, саме тому постнекласичні види наукової раціональності є найбільш актуальними у дослідженні таких систем. Основні положення, на яких ґрунтується постнекласичне пізнання полягають у наступному: 1) дослідження складних нелінійних відкритих систем, здатних до самоорганізації засобами тільки однієї науки дає неповну наукову картину, а лише окремі фрагменти їх еволюції; 2) обмеження ролі випадковості рамками особливих періодів розвитку системи, коли народжуються нові смисли її еволюції і не здатна знівелювати випадкові впливи, що надходять ззовні; 3) відмова від ідеї довгострокової детермінації, оскільки не лише причина породжує наслідки, а й наслідки породжують причину, що спричиняє нелінійність та багатоваріантність шляхів еволюції системи; 4) людиновимірність наукового пізнання, оскільки неможливо виключити не тільки суб'єкт дослідження із процесу пізнання, а і його ціннісно-цільові структури. Суб'єкт пізнання – це дослідник, що поєднує в своїй роботі риси вченого, філософа та самокритика, здатного до рефлексії над ціннісними смислами професійної діяльності, до співвідношення особистісних цілей та мотивів із суспільними; 5) наукове пізнання розглядається як взаємодія об'єкту та суб'єкту, що розвивається в певному контексті (сукупності смислів множини можливих шляхів еволюції досліджуваної системи); 6) істинним вважається знання, що на даному етапі розвитку науки визнається певною групою професіоналів.

Характеристика методів пізнання

Аспект	Вид наукової раціональності		
	Класичний	Некласичний	Постнекласичний
Передумови виникнення	Сформованість ідеалів і норм дослідження класичної науки з урахуванням домінанти механіцизму	Револьюційні відкриття в природничих науках: фізиці, космології, хімії, біології	Широке використання наукових знань в соціальному житті, революція в засобах збирання та отримання даних
Основна ідея	Об'єктивність та предметність наукового знання досягається через виключення із процесу пізнавальної діяльності суб'єкту пізнання і	Відносність об'єкту та засобів і методів пізнавальної діяльності. Експлікація засобів та методів пізнання	Співвіднесення знань про об'єкт не тільки з засобами, а й з ціннісно-цільовими структурами діяльності та мовою.
Ідеал	Визначення істинної сутності предмету дослідження через експеримент.	Розуміння можливості існування предмету дослідження.	Розуміння можливості еволюції предмету дослідження в різних контекстах
Принципи	Трансценденталізм, наївний реалізм	Поліфундаментальність, релятивізм, когерентність, топологія	Міждисциплінарність, аналіз контекстів подій, інтерсуб'єктивність
Об'єкти, що вивчаються	Малі механічні замкнуті системи	Великі відкриті системи, що саморегулюються	Складні відкриті системи, що саморозвиваються
Результат	Диференціація дисциплінарних ідеалів та норм	Формування міждисциплінарних систем знань	Виникнення трансдисциплінарної науки

Серед підходів, що ґрунтуються на засадах постнекласичного методу наукового пізнання, широким методологічним інструментарієм дослідження людськомірних складних відкритих нелінійних систем, здатних до самоорганізації, володіє синергетика, що пояснює її швидкі темпи розвитку як науки, так і застосування її в якості методу пізнання в самих різних царинах науки. Термін «синергетика» ввів в науковий словообіг Г. Хакен [6], який охарактеризував її як науку, яка вивчає загальні дії, співпрацю великої кількості подібних за поведінкою елементів відкритих складних систем, що забезпечують перехід всієї системи від неупорядкованості до порядку. Н. Кочубей [3] вважає, що становлення синергетики відбувалось під впливом трьох сучасних наукових теорій: кібернетики, як науки про управління великими динамічними системами різної природи; теорії систем, яка розглядає самі системи, їхню структуру, характеристики, системо утворюючі відносини; екології, що спрямована на осмислення місця і ролі людини в довкіллі, розуміння відносин системний об'єкт – середовище – особистість.

На думку О. Витак, Н. Кочубей, В. Кременя, О. Пономарьова, Т. Титаренка, С. Цимбал, О. Шевчука, Н. Штенберг та ін., сьогодні саме синергетичний підхід є не тільки видом наукової раціональності, що дозволяє моделювати та досліджувати освітні системи в умовах глобального інформаційного суспільства, а й виступає в ролі парадигми, оскільки містить систему нових основоположних принципів, на яких ґрунтуються сучасне наукове мислення і науковий світогляд.

В. Кременем [4, с. 293], з яким ми погоджуємось, синергетичний підхід у наукових дослідженнях визначається як методологічна орієнтація в пізнавальній і практичній діяльності, що передбачає застосування сукупності ідей, понять методів, які застосовуються у дослідженні та управлінні відкритими нелінійними самодостатніми системами.

Визначимо основні положення, на яких ґрунтуються синергетичний підхід у науковому пізнанні: 1) Універсум розглядається як складно організований, він не є усталеним, а постійно перебуває у становленні, не є просто існуючим, а безперервно виникаючим світом; 2) реальні системи є відкритими, нелінійними та складними, знаходяться у постійному розвитку та

трансформації, еволюціонують внаслідок спонтанних змін, що виникають як в результаті взаємодії з оточуючим середовищем, так і з новаціями в самих системах; 3) розвиток системи може бути представлений як послідовність деструктивних та конструктивних станів, у яких важливу роль відіграють не тільки динамічні (визначені наперед і точно передбачені), а й стохастичні (випадкові) процеси; 4) визначається важлива роль хаосу як фактор невизначеності ситуації, стимулятора вибору шляхів розвитку системи, її нової структури та організації; 5) повернення до стабільності можлива за рахунок процесів самоорганізації, що виникають в критичних точках еволюції системи, стабільність підтримується в системі за рахунок негативних зворотних зв'язків; якщо зворотний зв'язок позитивний – в системі накоплюється ентропія, що виводить систему в нерівноважний стан; 6) напрямок розвитку системи залежить від когерентної дії всіх її елементів, при чому властивість самої системи неможливо відобразити як суму властивостей її частин.

Таким чином, реалізація синергетичного підходу в освітніх системах полягає в наступному: 1) відкритість процесу навчання забезпечується за рахунок зміни ціннісних установок суб'єктів навчання, змісту та інструментарію, що застосовуються в освітньому процесі під впливом зовнішніх факторів, що надходять в систему, а також за рахунок впливу суб'єктів навчання та продуктів їх діяльності на навколишнє середовище (наприклад, участі в наукових семінарах та конференціях, застосуванні компетенцій, набутих під час навчання, в професійній діяльності); 2) нерівноважність зумовлена ентропією, що надходить в систему у вигляді певної кількості інформації та призводить до флуктуацій в процесі навчання; рівень ентропії визначається за допомогою додатних та від'ємних зворотних зв'язків; 3) нелінійність може бути реалізована за рахунок багатоваріантності змісту, альтернативності форм та методів, індивідуалізації та диференціації процесу навчання, що в сукупності представляють поле шляхів розвитку системи; 4) здатність до самоорганізації виражається у когерентній дії структурних елементів освітньої системи спрямованій на досягнення атрактору-цілі навчання за рахунок зменшення ентропії, що надходить до системи.

ЛІТЕРАТУРА (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Алиева М.Ф. Личность в контексте современного информационного общества / Маргарита Федоровна Алиева // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 1: Регионоведение: философия, история, социология, юриспруденция, политология, культурология. - 2009. - № 2. - С. 117 – 121
Aliyeva M. F. Lichnost' v kontekste sovremennogo informatsionnogo obshchestva [Personality in the context of the modern information society] / Margarita Fedorovna Aliyeva // Vestnik Aдыгейского государственного университета. Seriya 1: Regionovedeniye: filosoфиya, istoriya, sotsiologiya, yurisprudentsiya, politologiya, kul'turologiya. 2009. № 2. S. 117 – 121
2. Иноземцев В.Л. Расколота цивилизация: Наличествующие предпосылки и возможные последствия постэкономической революции / В. Л. Иноземцев. - М.: Academia: Наука, 1999. - 703 с.
Inozemtsev V.L. Raskolotaya tsivilizatsiya: Nalichestvuyushchiye predposylki i vozmozhnyye posledstviya postekonomicheskoy revolyutsii [Broken Civilization: Preexisting background and possible consequences of the revolution posteconomic] / V.L. Inozemtsev. M.: Academia: Nauka, 1999. 703 s.
3. Кочубей Н.В. Синергетичні концепти в сучасному науковому дискурсі / Н.В. Кочубей // Синергетичне світобачення: наукові і педагогічні аспекти: [монографія / за ред. Н.В. Кочубей]. – Суми: ВТД «Університетська книга». – 2005. – С. 43 – 64
Kochubey N. V. Sinergetichni kontsepti v suchasnomu naukovomu diskursi [Interdisciplinary concepts in modern scientific discourse] / N. V. Kochubey // Sinergetichne svitobachennya: naukovi i pedagogichni aspekti: [monografiya / za red. N. V. Kochubey]. – Sumi: VTD «Universitets'ka kniga». – 2005. – S. 43–64
4. Кремень В.Г. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору / Василь Григорович Кремень. - К.: Педагогічна думка, 2009. - 519 с.
Kremen' V.H. Filosoфиya lyudynotsentryzmu v stratehiyakh osvithnoho prostoru [Philosophy the humanization of strategies in education space] / Vasyl' Hryhorovych Kremen'. - K.: Pedagogichna dumka, 2009. - 519 s.
5. Стёпин В.С. Теоретическое знание / В.С. Стёпин. - [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <<http://philosophy.ru/library/stepin/index.html>>
Stopin V.S. Teoreticheskoye znaniye [Theoretical knowledge] / V.S. Stopin. [Yelektronniy resurs]. – Rezhim dostupu: <<http://philosophy.ru/library/stepin/index.html>>
6. Хакен Г. Синергетика / Г. Хакен. – М.: Мир, 1980. – 406 с.
Khaken G. Sinergetika [Synergetics] / G. Khaken. – M.: Mir, 1980. – 406 s.

Shulga N. Innovative approaches to the study and modeling of educational systems

Abstract. The article reveals the impact on the social, economic and scientific fields of information and globalization processes. Research defines new requirements for the functioning of the education system: social, subjective and structural. Social demands are to open, humane, innovative, fundamentalization, moral education, according to the demands of the labor market, the correlation with high rates of change in the system of scientific knowledge and technology, enhancing predictive focus of education. Subjective claims are in the development of creativity, focus on creativity, self-development, self-education, self-improvement, the formation of informational, communicative culture, targeting a high level of social activity. The structural principle is the formation of cross-border education, ensuring continuity of education, creation of global educational standards, intensification of education informatization. The article contains a description of the research methods by type of scientific rationality: classical, non-classical and postnonclassical methods of understanding reality. It indicates that it Postnonclassical types of scientific rationality is most relevant in the study of complex open systems, which are developing well. Also indicated that the broad methodological research tools open complex nonlinear systems capable of self-organization, has synergy, having regard to the Postnonclassical methods. The author defines the position at which the synergistic approach to scientific knowledge and points the way for its implementation in the study of educational systems. The openness of the learning process is ensured by the change of attitudes of subjects learning content and tools, the impact of business education on the environment. Nonequilibrium entropy caused by coming into the system in a certain amount of information and leads to fluctuations in the learning process. Nonlinearity can be realized through the contents of multiple, alternative forms and methods of differentiation and individualization of the learning process, all of which are right ways to develop the system. The ability to self-organize into coherent action expressed structural elements of the educational system.

Keywords: *Informatization, globalization, methods of scientific knowledge, synergistic approach to education*

Шульга Н.В. Инновационные подходы к исследованию и моделированию образовательных систем

Аннотация. В статье рассмотрены основные тенденции, влияющие на развитие современного общества (информатизацию и глобализацию) и изменения в социальной, экономической, научно-технической сферах, которые с ними связаны. Проанализированы методы научного познания (классический, неклассический и постнеклассический). Определены синергетический подход как инновационный метод исследования образовательных систем.

Ключевые слова: *Информатизация, глобализация, методы научного познания, синергетический подход в образовании*

Томенко М.Г.

Актуалізація ідей української народної педагогіки у творчій спадщині Ф. Вовка в сучасних умовах відродження національної виховної традиції

Томенко Марина Григорівна, здобувач кафедри соціальної роботи і соціальної педагогіки
Навчально-науковий інститут педагогічної освіти, соціальної роботи і мистецтва
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, м. Черкаси, Україна

Анотація. З урахуванням законодавчої бази, що регламентує реформаційні зміни в освітній системі України, показано пріоритетне значення відродження національних традицій, звичаїв у процесі виховання молодого покоління. До уваги пропонується зміст авторської програми з курсу "Етнопедогогіка". Наголошено на доцільності актуалізації ідей української народної педагогіки, що знайшли відображення у творчій спадщині видатного вітчизняного вченого Федора Кіндратовича Вовка (1847-1918).

Ключові слова: українська народна педагогіка, етнопедогогіка, ідеї, творча спадщина, Ф.К. Вовк.

Вступ. Узагальнення науково-педагогічної літератури дозволило встановити, що розвиток ідей української народної педагогіки є тривалим історичним процесом, який відбувався під впливом різноманітних соціально-економічних і культурно-політичних чинників. За тисячолітню історію існування нації українцями вироблено систему емпіричних знань, принципів, звичаїв, традицій, що впродовж століть визначали зміст виховання молодого покоління.

Стислий огляд публікацій із теми. Науковий інтерес до культурно-просвітницької і громадсько-політичної діяльності, а також до наукового доробку Ф. Вовка виникає епізодично у працях сучасників ученого (Д. Анучин, В. Гнатюк, О. Єфименко, П. Стебницький, М. Сумцов, Л. Чикаленко та інші), його учнів і послідовників (О. Алешо, А. Носов, М. Рудинський, О. Шульгіна та інші), а також сучасних дослідників історії України (П. Арсенич, Л. Бабенко, В. Наулко, С. Сегеда, О. Таран, О. Франко та інші).

Необхідність поглибленого вивчення творчої спадщини Ф. Вовка в історико-педагогічному ракурсі зумовлена розвитком персоналії, зокрема поглядом на персоналію як фундаментальну онтологічну категорію, суб'єкта і носія пізнання у зв'язку з дослідженнями в галузі філософії освіти (М. Бердяєв, Г. Сковорода, Л. Шестов, В. Штерн, П. Юркевич та інші).

Подальші спроби вивчення персоналії як проблеми історико-педагогічних досліджень конкретизовані в науковому доробку Н. Гулана, Н. Стражнікової, О. Сухомлинської. Ознайомлення з персоніфікованими працями, їх вивчення і конструктивно-критичний аналіз, загальне осмислення історико-педагогічного процесу в Україні як цілісного багатогранного явища, відтворення генезису вітчизняної народної педагогіки від минулих часів до сьогодення стає можливим завдяки розвідкам сучасних дослідників Л. Ваховського, Л. Вовк, Д. Герцюка, Т. Завгородньої, С. Золотухіної, В. Курила, І. Стражнікової, М. Чепіль та інших [7].

Мета статті полягає в актуалізації ідей української народної педагогіки, що знайшли відображення у творчій спадщині Ф. Вовка, у сучасних умовах відродження національної виховної традиції.

Матеріали і методи. Методи дослідження використовувалися для отримання достатньо об'єктивної інформації з обраної проблеми на двох рівнях: **теоретичному**, що уможливило досягнення синтезу

знань про наукову, громадсько-політичну і культурно-просвітницьку діяльність і творчу спадщину Ф. Вовка: **загальнонаукові методи** (історичний, системно-генетичний та порівняльний аналіз, а також узагальнення і систематизація наукової літератури, архівних документів і матеріалів, хронологічний метод для виявлення етапів формування поглядів Ф. Вовка на культурно-антропологічну історію української народної педагогіки; аналіз і синтез фактів, ідейно-соціальних і культурницьких засад наукової діяльності Ф. Вовка в історико-педагогічному дискурсі, індуктивний метод для встановлення загальних тенденцій виховання дітей і молоді в українській народній традиції на межі XIX – XX ст.); **конкретно-наукові методи** (персоналістично-біографічний метод для вивчення особистісно-фактологічної біографії і творчої спадщини Ф. Вовка, структурно-історичний метод для виявлення впливу соціально-економічних і політичних чинників на формування світоглядної позиції Ф. Вовка як представника української інтелігенції кінця XIX – початку XX ст., конструктивно-генетичний метод для встановлення впливу творчої спадщини Ф. Вовка на розвиток ідей української народної педагогіки); **емпіричному**, що дозволяло накопичувати фактологічний матеріал про досвід українського народу з виховання молодого покоління: **обсерваційний** метод для ретроспективного аналізу звичаїв, традицій і побуту українського народу кінця XIX – початку XX ст., **праксиметричний** метод для вивчення та узагальнення досвіду розумового виховання дітей, підготовки молоді до подружнього життя у весільній обрядовості та народних іграх, а також у звичаях і традиціях українського народу вшанування пам'яті предків у творчій спадщині Ф. Вовка досліджуваного періоду, **прогностичний** метод для вивчення можливостей упровадження творчої спадщини Ф. Вовка в умовах відродження національної виховної традиції. Використання означених методів історико-педагогічного дослідження дозволило отримати достатньо об'єктивну інформацію з обраної проблеми.

Базовим джерелом для підготовки дисертації є монографічні праці Ф. Вовка та публіцистичні матеріали, зокрема "Студії з антропології України", "Антропологічні особливості українського народу" та інші, епістолярій, етнографічні матеріали, що стосуються звичаїв, традицій і побуту українського народу в контексті національної виховної традиції. Оскільки творча спадщина Ф. Вовка складається з трьох частин, то

першою і найбільш цінною частиною можна вважати епістолярій Ф. Вовка за 1875-1918 рр. **Друга** частина творчої спадщини Ф. Вовка являє собою досить різнопланове зібрання рукописів і друкованих матеріалів наукового, громадсько-політичного, культурно-антропологічного і педагогічного змісту. У першу чергу, слід назвати рукописні автографи відомих монографій Ф. Вовка "Етнографические особенности украинского народа", автографи статей про Україну за Дунаєм: "Украинские колонии за Дунаем", «Заднайская Сечь», «После разорения Сечи» та інші. Наукову цінність також мають документи **третьої** групи, що включає щоденники Ф. Вовка за 1879-1917 рр. з описом його подорожей і спостережень, записні книжки і блокноти, що ілюстровані малюнками, а також стисла автобіографія науковця і заповіт.

Фактологічний матеріал дослідження становлять також документи і матеріали Національної бібліотеки імені В. Вернадського, бібліотеки Центрального державного архіву вищих органів влади і управління України, Центрального державного історичного архіву (м. Київ), архіву Інституту археології НАН України. Під час роботи вивчалися і використовувалися публікації в періодичних виданнях України першої половини ХХ ст. ("Київська старовина", "Україна"), а також довідково-бібліографічна, історична література, дисертаційні роботи.

Результати та їх обговорення. Свідченням зацікавленості сучасних державотворців у відродженні виховних традицій українського народу є ухвалення ряду законодавчих документів, де питанням народної педагогіки відведено пріоритетну роль. Так, у ст. 6. Закону України "Про освіту" [4] серед основних принципів освіти одним із провідних визначений принцип органічного зв'язку зі світовою та національною історією, культурою, традиціями. У ст. 56 цього Закону серед обов'язків педагогічних та науково-педагогічних працівників проголошено такі: виховувати в дітей та молоді повагу до батьків, жінки, старших за віком, народних традицій та звичаїв, національних, історичних, культурних цінностей України, її державного і соціального устрою, дбайливе ставлення до історико-культурного та природного середовища країни.

У ст. 5 Закону України "Про загальну середню освіту" (1999 р.) [3] серед завдань загальної середньої освіти також виділено виховання шанобливого ставлення до родини, поваги до народних традицій і звичаїв, державної та рідної мови, національних цінностей Українського народу та інших народів і націй.

Серед основних шляхів реформування освіти Державною національною програмою «Освіта» («Україна ХХІ століття») [2], що затверджена постановою Кабінету Міністрів України від 3 листопада 1993 р. за № 896, визначено: подолання девальвації загальнолюдських гуманістичних цінностей і національного нігілізму, відірваності освіти від національних джерел. Відповідно серед принципів реалізації Програми знаходимо такі: національна спрямованість освіти, що полягає в невіддільності освіти від національного ґрунту, її органічному поєднанні з національною історією і народними традиціями, збереженні та збагаченні культури українського народу, визнанні осві-

ти важливим інструментом національного розвитку і гармонізації національних відносин. Вироблені у Програмі стратегічні завдання реформування змісту освіти передбачають оптимальне поєднання гуманітарної і природничо-математичної складових освіти, теоретичних і практичних компонентів, класичної спадщини і сучасних досягнень наукової думки, органічний зв'язок із національною історією, культурою, традиціями. Шляхами реформування змісту загальноосвітньої підготовки визнано прилучення до літератури, музики, образотворчого мистецтва, надбань народної творчості, здобутків української і світової культури, а також відображення у змісті освіти закономірностей історичного розвитку, широке вивчення україно-(народо-)знавства, етнічної історії та етногенезу українців, інших народів України.

В окремому розділі Програми, що присвячений питанням національного виховання, зазначається, що "національне виховання в Українській державі має бути спрямоване на формування в молоді і дітей світоглядної свідомості, ідей, поглядів, переконань, ідеалів, традицій, звичаїв, інших соціально значущих надбань вітчизняної і світової духовної культури" [2]. При цьому серед пріоритетних напрямів реформування виховання визнаються прищеплення шанобливого ставлення до культури, звичаїв, традицій усіх народів, що населяють Україну. Основними шляхами реформування виховання є реформування змісту виховання, наповнення його культурно-історичними надбаннями українського народу. Пріоритетне значення у Програмі надається розбудові сільської школи як важливої умови соціально-культурного розвитку села та збереження традицій українського народу.

Заслужують на увагу окремі положення "Концепції виховання дітей та молоді у національній системі освіти" [5], де наголошується, що виховання молодих поколінь відповідає потребам етнокультурного відродження і розвитку як українського народу, так і представників інших етносів, що проживають в Україні. Це передбачає надання їм широких можливостей для пізнання своєї історії, традицій, звичаїв, мови, культури, формування почуття національної гідності. Сучасне виховання в Україні має забезпечувати прилучення молоді до готової культури і загальнолюдських цінностей. За своїми формами і методами воно спирається на народні традиції, кращі надбання національної та світової педагогіки, тому одним із принципів національного виховання має стати культуровідповідність виховання, тобто органічний зв'язок з історією народу, його мовою, культурними і прогресивними родинно-побутовими і релігійними традиціями, з народним мистецтвом, традиціями і культурами інших народів світу, забезпечення духовної єдності, наступності та спадкоємності поколінь, зв'язок виховання з життям. У зв'язку зі сказаним основними завданнями родинного виховання є забезпечення духовної єдності поколінь, збереження родинних традицій, сімейних реліквій, вивчення родоводу, прилучення дітей до народних традицій, рідної мови, звичаїв, обрядів, виховання в них національної свідомості і самосвідомості.

У національній Доктрині розвитку освіти [8], що затверджена Указом Президента України від 17 квітня

2002 року за № 347/2002, визначено систему концептуальних ідей та поглядів на стратегію і основні напрями розвитку освіти в першій чверті XXI століття. Зокрема в розділі II "Мета і пріоритетні напрями розвитку освіти" акцентовано увагу на необхідності збереження і збагачення українських культурно-історичних традицій, вихованні шанобливого ставлення до національних святинь, української мови, а також до історії та культури всіх корінних народів і національних меншин, які проживають в Україні, формуванні культури міжетнічних і міжособистісних відносин.

Ще одним законодавчим документом, що заслуговує на увагу в контексті проведеного дослідження, є проект "Концепція громадянської освіти та виховання в Україні" [6], у якому принцип культуровідповідності передбачає врахування у змісті громадянської освіти етнонаціонального, регіонального, культурного і звичаєвого контексту. Також у розділі III "Сутність громадянської освіти та виховання" зазначається, що громадянськість – це багатоаспектне поняття, фундаментальна духовно-моральна якість, світоглядна і психологічна характеристика особистості, що має культурологічні засади.

Оскільки в умовах відродження української державності актуалізуються ідеї народної педагогіки, виразником яких по праву вважається видатний вітчизняний просвітник Ф. Вовк, нами розроблено навчальну програму з курсу "Етнопедагогіка", що призначена для вивчення студентами вищих навчальних закладів III-IV рівнів акредитації і дозволяє впровадити в навчальний процес результати проведеного дослідження. Структура навчальної програми включає три модулі. Перший модуль "Загальні основи української етнопедагогіки" передбачає ознайомлення студентів із такими питаннями: 1) вступні відомості про українську народну педагогіку; етнопедагогіка як наука (специфіка предмета української народної педагогіки; особливості української народної педагогіки; прогресивні педагоги минулого про необхідність використання педагогічного досвіду народу); 2) з історії розвитку української народної педагогіки (український етнос у часі й просторі; формування української народності й нації; історико-етнографічне районування та етнографічні групи українського народу; етнічний склад населення України; українське народознавство: зародження, розвиток, перспективи.); 3) сім'я та сімейний побут українців (шлюб і шлюбні звичаї; історичні типи і форми української сім'ї; структура української сім'ї; функції української сім'ї; сімейні обряди та звичаї); 4) громада і громадський побут українців (громадське самоврядування; релікти звичаєвого права у громадському побуті; громадські функції соціального захисту селян; матеріальні засади та види господарської діяльності громад; громадські стосунки у позавибірчій сфері; морально-етичні стосунки в громаді); 5) народна символіка українців (тваринна і рослинна символіка; неживі предмети як символи українського народу); 6) господарство і матеріальна культура українців (основні галузі господарства і заняття населення; допоміжні види господарської діяльності; домашні промисли та ремесла; транспорт і засоби пересування; поселення та житло; народний

одяг; їжа і харчування: щоденна їжа, святкові страви); 7) світогляді уявлення та вірування українців (передхристиянські вірування нашого народу: уявлення про людину, долю і душу; демонологія українців; християнізація духовного життя українського народу; етнічні архетипи в релігійному житті українців).

Другий модуль розробленої нами навчальної програми "Структура української етнопедагогіки" передбачає вивчення таких питань: 1) українське родинознавство (фаміліогія) (родина в українській виховній традиції; українці про сім'ю, рід і родинне виховання; засоби та методи родинного виховання; українська фамілістика); 2) українське народне дитинознавство (дитина – об'єкт і суб'єкт народного виховання; вікова періодизація дитинства і його народна характеристика; гра та іграшка як засоби духовного і фізичного розвитку дитини; виховні функції дитячого фольклору); 3) українська народна дидактика (народна педагогіка про значення розумового розвитку дитини; зміст і обсяг народних знань: космогонія, астрономія, метеорологія, ґрунтознавство, етноботаніка, зоологія, медицина, ветеринарія, метрологія і математика; принципи етнодидактики; методи і форми навчання в народній педагогіці; стимулювання пізнавальних інтересів дітей); 4) народна батьківська пансофія; 5) українська педагогічна деонтологія (зміст поняття "народна педагогічна деонтологія"; могутній вихователь – рідна мова; добре ім'я людини).

Третім модулем навчальної програми "Виховні орієнтири української народної педагогіки" охоплено вивчення таких питань: 1) розумовий розвиток дітей і формування в них народного світогляду (народна педагогіка про роль розумового виховання дітей; значення спілкування з розумними людьми для інтелектуального розвитку дитини; народні засоби розвитку мовлення і мислення в дітей; шляхи формування в дітей народного світогляду); 2) народний досвід духовно-морального виховання (громадський побут і звичаєвість; сім'я і родинна обрядовість; усна народна творчість; народні знання, світоглядні уявлення, вірування, мораль; культура традиційна і сучасна); 3) прогресивні ідеї й досвід народної педагогіки в трудовому вихованні (праця як основа народного виховання; традиційні для українського народу види трудової діяльності; систематична посильна участь дитини у трудовій діяльності; поетапність прилучення дітей до праці; виховання в дітей бережливого ставлення до продуктів праці); 4) народні традиції формування в дітей почуття краси (культ краси в житті українців; гармонійний взаємозв'язок народної естетики і моралі; джерела прекрасного в житті українського народу; засоби виховання в дітей естетичних смаків: образотворче, декоративно-ужиткове, танцювальне, музичне, поетичне мистецтво).

У процесі реалізації розробленої програми нами визначено також перспективні напрями актуалізації творчої спадщини Ф. Вовка з урахуванням внеску видатного педагога у розвиток ідей української народної педагогіки. Так, перший напрям передбачає *ознайомлення студентської молоді з витоками української народної педагогіки*. У зв'язку з цим пропонуємо акцентувати увагу на внеску Ф. Вовка в розробку фундаментальних питань вітчизняної педагогічної

антропології, що передбачає розгляд на лекційно-практичних заняттях із курсу "Етнопедагогіка" расових ознак українців як типу слов'ян, який має тільки йому притаманні лінгвістичні, антропометричні, географічні та інші етнічні відмінності. У такому контексті логічно вибудовується компаративний аспект відмінностей змісту, прийомів і засобів національного виховання.

Другий напрям охоплює *формування уявлень про сімейний побут українського народу*. Ознайомлення з цим напрямом має бути зосереджене на збірній Ф. Вовком характеристиці вірувань українського народу – переконань, що склалися не емпіричним шляхом, а на підставі здогадів і припущень щодо тих аспектів пізнання, які давалися нашим пращурам поволі і з великими труднощами. Окреме значення у національній виховній традиції вченим відведено обрядам – "чинності, що має ставити події людського життя у відповідність до цих вірувань" [1, с. 188]. Саме обрядовість визначала основні віхи життя української родини і включала в себе річні, родильні, весільні, поховальні обряди, похрестини, пострижини. На особливу увагу заслуговує прилучення молодого покоління до народного знання.

Третій напрям включає *популяризацію ролі господарства і матеріальної культури українців у вихованні молодого покоління*. Оскільки в основу народного виховання покладена ідея, у першу чергу, трудового виховання, для студентської аудиторії будуть у нагоді зібрані Ф. Вовком матеріали, що стосуються різних видів трудової діяльності українців. Зокрема йдеться про мисливство, рибальство, скотарство, хліборобство, садівництво, городництво. Відомо, що українці змалку привчали дітей до здобування вогню і користування ним, обробки мінеральних речовин, металів, рослинних і тваринних матеріалів вовни. Оригіналь-

ним є доробок Ф. Вовка, у якому подано детальну характеристику способів пересування українців, приготування страв. Особливий інтерес мають викликати нариси вченого про еволюцію будівництва, зокрема зовнішні відмінності і характер української хати, матеріали і способи її будівництва, зосередження уваги на окремих елементах планування української хати. Окрему увагу, на нашу думку, слід приділити розгляду функціонального призначення холодних надвірних будівель (комори, клуні), а також будівель для утримання худоби (кошари, стайні, хліви, загони, повітки), громадських споруджень (царина, коловорот, вигон, крамниця, корчма, церква).

На особливу увагу заслуговує залучення студентства до вивчення педагогічного доробку Ф. Вовка, що стосується матеріальної культури українців. У першу чергу, це торкається національних характеристик жіночого і чоловічого одягу – його оздоблення, головного вкриття, верхньої, плечової та нижньої одягу, білизни.

Висновки. Отже, актуалізація творчої спадщини видатного вітчизняного педагога Ф. Вовка в сучасних умовах реформування освітньої системи в Україні зумовлена нагальними потребами використання накопиченого впродовж понад тисячолітньої історії педагогічного досвіду нашого народу для запобігання виробленню в молодого покоління соціально неприйнятної поведінки, різного роду девіацій, громадянської пасивності, негативних рис характеру. Пріоритетну роль у зміцненні національних виховних звичаїв і традицій, вихованні національно-мовної свідомості, духовності, загальнолюдських ціннісних орієнтирів мають відігравати вищі навчальні заклади, на які покладается відповідальність щодо формування в молодіжному середовищі типових носіїв національної культури, творців історії свого народу.

ЛІТЕРАТУРА (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Вовк Хв. Студії з української етнографії та антропології / Хв. Вовк. – К. : Мистецтво, 1995. – 336 с.
Vovk H. Studii z ukraïnskoi etnografii ta antropologii [Aspic with Ukrainian ethnography and anthropologies] / H. Vovk. – K. : Mistectvo, 1995. – 336 s.
2. Державна національна програма «Освіта» («Україна ХХІ століття»). – К. : Райдуга, 1994. – 61 с.
Derzhavna nacionalna programa "Osvita" ("Ukraine XXI stolit'ya") [State national program "Formation" ("Ukraine XXI age")] – K. : Rayduga, 1994. – 61 s.
3. Закон України «Про загальну середню освіту» [Е. ресурс]. – Режим доступу : http://www.osvita.org.ua/pravo/law_02/
Zakon Ukraini "Pro zagalnu serednu osvitu" [Law Ukrainian "Of general secondary educations"] [Elektronniy resurs]. – Regim dostupu : http://www.osvita.org.ua/pravo/law_02/
4. Закон України «Про освіту» [Е. ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/1060-12>
Zakon Ukraini "Pro osvitu" [Law Ukrainian "Of educations"] [Elektronniy resurs]. – Regim dostupu : http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/1060-12
5. Концепція виховання дітей та молоді у національній системі освіти" [Е. ресурс]. – Режим доступу : <http://ua.textreferat.com/referat-13054.html>
Koncepciya vihovannya ditey ta molodi u nacionaliniy sistemi osviti [Concept of the formation children and youth in national

- system of education] [Elektronniy resurs]. – Regim dostupu : http://ua.textreferat.com/referat-13054.html*
6. Концепція громадянської освіти та виховання в Україні [Е. ресурс]. – Режим доступу : <http://library.kr.ua/women.html/pgovuinid.html>
Koncepciya gromadyansikoi osviti ta vihovannya v Ukraini [Concept of the civil formation and education in Ukraine] [Elektronniy resurs]. – Regim dostupu : http://library.kr.ua/women.html/pgovuinid.html
7. Наукові підходи до педагогічних досліджень : колективна монографія / за заг. ред. д. пед. наук, професора, чл.-кор. НАПН України В. І. Лозової. – Харків : Вид-во Віровець А. П. «Апостроф», 2012. – 348 с.
Naukovi pidhodi do pedagogichnih doslidzhenj : kolektivna monografiya / za zag. red. d. ped. nauk, profesora, chl.-kor. NAPN Ukraini V.I. Lozovoï. – Harkov : Vid-vo Viroveci A. P. "Apostrof", 2012. – 348 s.
8. Національна Доктрина розвитку освіти [Е. ресурс]. – Режим доступу : <http://doshkolenok.kiev.ua/zakon/63-2009-09-03-18-48-50.html>
Nacionalina Doctrina rozvritku osviti [National Doctrine developments of the formation] [Elektronniy resurs] – Regim dostupu : http://doshkolenok.kiev.ua/zakon/63-2009-09-03-18-48-50.html

Tomenko M.G. The Actualization ideas Ukrainian public pedagogic in creative heritage F. Vovk in modern condition of the rebirth national bringing traditions

Abstract. With provision for legislative base, specifying reformation changes to educational system of the Ukraine, is shown priority importance of the rebirth national tradition, custom in process of the education growing generations. The General for domestic normative-legal document is an education children's and youth with provision for principle correspond to nature, correspond to culture and ethnization. Contents of the author's program of the course "Etnopedagogic" is offered In this connection attention. In accordance with module of the program "General bases Ukrainian tnpedagogic", the "Structure Ukrainian Etnopedagogic", as well as "Bring up landmarks Ukrainian public pedagogic", are shown possibility of the use the creative heritage prominent scientist Fedor Kondratievich Vovk (1847-1918) on lecture-practical occupation. The Study student first module expects the familiarization with historical of our folk and his pedagogical wisdom, household tradition and facilities Ukrainian, commune and communal facilities, public symbology, master's mode, world outlook presentations and faith Ukrainian. The Contents of the second module targeted on study of the creative heritage F.K. Vovk with provision for his look at Ukrainian familistic, child-knowledge, public didactics, public parental pancophiya and deontology. The Third module covers the questions of the public experience mental, spiritual-moral, labor and aesthetic education growing generations. Accented attention on practicability of the actualizations ideas Ukrainian public pedagogic, displayed in creative heritage F.K. Vovk, in accordance with such perspective directions: 1) familiarization student youth with headwaters Ukrainian public pedagogic; 2) shaping the beliefs about household facilities Ukrainian folk; 3) popularization dug the household and material culture Ukrainian in education growing generations.

Keywords: *Ukrainian public pedagogic, etnpedagogic, ideas, creative heritage, F.K. Vovk.*

Томенко М.Г. Актуализация идей украинской народной педагогики в творческом наследии Ф. Вовка в современных условиях возрождения национальной воспитательной традиции

Аннотация. С учетом законодательной базы, регламентирующей реформационные изменения в образовательной системе Украины, показано приоритетное значение возрождения национальных традиций, обычаев в процессе воспитания подрастающего поколения. Общим для отечественных нормативно-правовых документов является воспитание детей и молодежи с учетом принципов природосоответствия, культуросоответствия и этнизации. В связи с этим вниманию предлагается содержание авторской программы курса "Этнопедагогика". В соответствии с модулями программы "Общие основы украинской этнопедагогика", "Структура украинской этнопедагогика", а также "Воспитательные ориентиры украинской народной педагогики", показаны возможности использования творческого наследия выдающегося ученого Федора Кондратьевича Вовка (1847-1918) на лекционно-практических занятиях. Изучение студентами первого модуля предполагает ознакомление с историей нашего народа и его педагогической мудростью, семейными традициями и бытом украинцев, общинами и общинным бытом, народной символикой, хозяйским укладом, мировоззренческими представлениями и верованиями украинцев. Содержание второго модуля нацелено на изучение творческого наследия Ф.К. Вовка с учетом его взглядов на украинскую фамилистику, детоведение, народную дидактику, народную родительскую пансофию и деонтологию. Третий модуль охватывает вопросы народного опыта умственного, духовно-нравственного, трудового и эстетического воспитания подрастающего поколения. Акцентировано внимание на целесообразности актуализации идей украинской народной педагогики, отображенных в творческом наследии Ф.К. Вовка, в соответствии с такими перспективными направлениями: 1) ознакомление студенческой молодежи с истоками украинской народной педагогики; 2) формирование представлений о семейном быте украинского народа; 3) популяризация роли домашнего хозяйства и материальной культуры украинцев в воспитании подрастающего поколения.

Ключевые слова: *украинская народная педагогика, этнопедагогика, идеи, творческое наследие, Ф.К. Вовк.*

PSYCHOLOGY

Tarasova S.M., Popova A.V.

Training as a method of forming a reflexive behavior

*Tarasova Svetlana Mikhailovna, post-graduate student, Senior Lecturer, Department of Psychology
Murmansk State University of Humanities, Murmansk, Russia
Popova Anastasiya Valerievna, teacher
of additional education MBEI HCC Tortseva, Murmansk, Russia*

Abstract. The article presented the psychological training is a form of active learning, allowing to develop skills from the future specialist in the construction of social productive interpersonal relationships, to analyze the psychological situation from his point of view and partner's point of view. It helps to develop the knowledge and understanding of themselves and others in the process of interaction.

Keywords. *Professional activities, training sessions, professional competence, reflection, a method of forming a reflexive behavior.*

For the modern state the educational issues are prioritized and their solutions depend not only from the prospects for the development of society, but also from the person. Pedagogical theory and practice should be focused on individual training of future teachers, promotion of their professional development. One of the central questions of this problem is the question of adaptation to future teacher profession, that is, its successful social adaptation to the teaching.

Each teacher has to perform various responsibilities: educational, developmental, organizational, communication, etc.

Pedagogical professional activity has a complex structure and realizes the whole gamut of relationships - with students, their parents, colleagues and the leadership of the educational institution.

In our opinion, one of the most effective ways to teach students to help improve the level of professional competence and successful adaptation to the profession is a lesson in the form of training.

The term "social and psychological training" coined by the German scientist M. Vorwerk. Its main purpose, according to N.N. Bogomolova, is mastering the social and psychological knowledge in the development of appropriate social attitudes in the active form in the specially designed action [1].

Training classes implement the human needs for warmth and emotional contact with others. In such activities, as K. Rudestam said, "a person feels accepted and understood by, trusted and trusting, surrounded by care and caring, helping and receiving help". Of particular value is the help and support of people with similar problems and experiences. In such controlled and supported environment, self-discovery and self-exploration become more facilitated for person.

According to A.V. Seriy, training classes allow students to "absorb knowledge on higher quality, because they are based on personal involvement and emotional experience" of students [Gray].

During the training the students have an opportunity to:

- update and interpret obtained knowledge during the training;
- develop internal but not external motivation aimed to the personal growth of the student (A.V. Seriy);
- quickly and easily master certain skills;

- take on new professional relationships and build the skills of specific actions;

- to preserve the freedom of the student's choice.

The advantage of using the training is still the fact that in the learning process is easy to implement its specific features:

- compliance a number of principles of group work (classes in high school have a group form);

- focus on psychological help to the team members in self-development and such assistance comes not only from the master, but from the group participants themselves;

- a more or less permanent group (study group is constant);

- certain spatial organization (often work in a convenient, isolated room, the participants most of the time in the circle);

- focus on the relationship between the band members which develop and become active in the situation "here and now";

- use of active methods of group work;

- objectification of subjective feelings and emotions of group members to each other and what is happening in the group, verbalized reflection;

- the atmosphere of looseness and freedom of communication between the participants, the climate of psychological safety.

Content of the training is seen as a dynamic system of interaction of teachers and students, it means like a system of acts of communicative activity that is subject to certain psychological principles (empathy, identification, reflexive self-regulation) as well as the principle of group dynamics by which implemented corrective and constructive interaction function. This approach allows to each student to build individual trajectory of professional and personal growth, taking into account their individual circumstances. Psychological training combines a number of methods for active social and psychological training, aimed at the development of competence in communication and based on interaction of the band members and the psychological effects of group activity.

Training is characterized by a high level of students' activity. Using training in working with students of pedagogical specialties allows to intensify the learning process, helps to encourage students to creatively participate. Group form of training allows easy enough to simulate the process of interpersonal interaction, develop a variety of situations, taking into account the individual level of the students' communicative activities and the level of social adaptation.

Social and psychological training involves combining information preparation and training ("game") exercises with subsequent analysis of situations that arise in their implementation.

The basis of the training is the method of formation of reflexive behavior in situations of pedagogical interaction.

Researchers of pedagogical reflection define it as a complex psychological phenomenon which is expressed in the ability of the teacher to enter in the active research position in relation to their activities and to herself as a subject with the purpose of critical analysis, reflection and evaluation in terms of the effectiveness of pedagogical work for the development of the child [2].

Pedagogical reflection provides awareness not only of what (object) the teacher has to do, but what (how) he does or can do. Reflection in the pedagogical process has certain functions: diagnostic, design, organizational, communicative, motivational, creative and correctional. As a mechanism for removing the problems or conflict, reflection can be seen as a person's cultural-creating ability. Reflection is the process and the result of introspection subject of consciousness, behavior, internal mental acts and states own experience, personality structures. Reflection - it is personal property and at the same time - a main factor in the development of personality, the formation of its culture and professionalism. Absolute importance in the process of cognitive activity has intellectual reflection, which lies in the realization and evaluation of their actions, constitute the essence of the intellectual activity of the knowledge subject.

According to research by M.U. Dvoeglazova, T.A. Simakova etc. [3] students' personal reflection only starting to emerge and goes to a higher level of its implementation in late adolescence. As for teachers and psychologists, in our opinion, this is due to the fact that the training and disciplinary education model, dominant during the teaching of psychologists could not solve the problem of the formation of reflexive behavior.

According to Freud, the human psyche is the kind of complex association (mixture) consisting of various levels and components, reflecting both conscious and unconscious processes. Freud, setting himself the task of identifying the substantive aspect of the unconscious, puts this area of analytical division. Here he makes an important point about the existence of two forms of the unconscious: invisible, "latent" unconscious, what has gone out of consciousness, but what may "float" in the future in the minds and the repressed unconscious, those mental formations, which can't become conscious because it counteracts some powerful invisible force. The possibility of awareness of unconscious mechanisms provided when available substantive representation clothed in verbal form. Hence the importance that Freud gave to the role of language and linguistics laws in disclosing the painful symptoms of the patient.

L.S. Vygotsky defines awareness as an act of consciousness, "I realize that I can remember, it means I make my own recollection the subject of my own consciousness" (L.S. Vygotsky).

According to V.G. Maralov, awareness associated with the development of reflexive mechanisms. The level of awareness significantly increased through observation, oppositions, interpretation possible points of view, atti-

tudes, methods and techniques of perception and behavior. Due to an increase in information the educators begin to recognize and evaluate alternative of undesirable behavior and the growth of their own professional and personal opportunities in connection with the rejection of undesired actions [4].

Awareness - the category of practical psychology - is the inclusion of consciousness to what is happening, the ability to accompany their current states consciousness, actions, activities; reaching of understanding previously unconscious aspects and interrelationships of their lives, internal problems and conflicts, characteristics of their behavior and emotional response, relationships with others. More the person awareness of his actions and his behavior, then more the person has a vision how he uses templates and tools, understanding of his motives and goals, his problems and his capabilities.

It should be noted that if the teacher is not aware of the peculiarities of his behavior (factors, means or "tools" of pedagogical activity), it significantly narrowed the scope of possible searches out of the difficult "acute" and "chronic" professional situations.

Here are some exercises that are used at work with students.

Exercise "Headbands" (E.V. Sidorenko).

Objective: awareness of the real interaction, reflection skills training of what's happening.

Participants are invited to join together in pairs. There are headbands (or caps) on participants' heads with inscriptions with inscriptions whose is not known to participants. Inscriptions on another's headbands are available for perusal. Inscriptions on the headbands are the instruction to others how to behave in relation to this participant:

- listen to me;
- support me;
- understand me;
- take pity on me;
- help me;
- obey me;
- argue with me;
- teach me;
- trust me;
- I can do everything;
- I'm trying;
- fooled me;
- be afraid of me;
- respect me;
- I know everything;
- Don't trust me;
- Don't look at me;
- I am talking nonsense;
- misinterpret my words.

When participants get their inscriptions, they begin to discuss some problem, for example, "Do we need the psychologist at school?" or "Do we need any pets?" and etc. while focusing on what is written on the headbands. The participants' task is to understand what is written on their own headbands. Time to work in pairs - 10 minutes.

Questions for discussion: how that was possible, why? What are your feelings? Was it the same attitude from the others? Was it relevant to you or to the headband? Do you know how the others take you?

Exercise "My professional portrait" (A.M. Prikhozhan).

Each student is encouraged to think why he deserves the professional respect. Then they need to draw the sun. In the center of the solar cycle the student should write his name and draw his portrait. Then along the rays the student should write all of his professional achievements,

everything good that student could remember in professional way. Condition: need to have as many rays.

Thus, training sessions can help to fill the gap of awareness and understanding of the future teachers, which in turn will be a good help in professional development and self-improvement to traditional forms of learning.

ЛИТЕРАТУРА (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Двоеглазова, М.Ю. Структура личностной рефлексии студентов: Дис. ... канд. психол. Наук / М.Ю. Двоеглазова. - М., 2008. - 115 с.

Dvoeglazova M.U. Structura lichnostnoi refleksii studentov [The structure of personal students' reflection]: Diss. ...kand. psikhol. Nauk. - M., 2008. - 115 s.

2. Маралов, В.Г. Психология педагогического взаимодействия воспитателя с детьми / В.Г. Маралов. - М.: Прометей, 1992. - 80 с., с.186

Maralov V.G. Psikhologiya pedagogicheskogo vzaimodeistviya vospitatelya s detmi [Psychology of educator's pedagogical interaction with the children]. - M.: Prometei, 1992. - 80 s.

3. Пазухина, С.В. Педагогическая успешность: диагностика и развитие профессионального сознания учителя: Учебное пособие / С.В. Пазухина. - СПб.: Речь, 2007. - 224 с., с.143

Pazukhina S.V. Pedagogicheskaya uspezhnost: diagnostika i razvitie professionsnogo soznaniya uchitelya [Educational success: diagnostics and the development of professional consciousness of the teacher]: Uchebnoe posobie. - SPb.: Rech, 2007. - 224 s.

4. Серый, А.В. Становление компетентности практического психолога / А.В. Серый // Высшее образование в России, 2005. - №5. - С. 63-66.

Seriy A.V. Stanovlenie kompetentnosti prakticheskogo psikhologa [Becoming a competence of practical psychologist] // Visshee obrazovanie v Rossii, 2005. - №5. - S. 63 - 66

5. Социально-психологический тренинг. Сб. научных трудов. / отв. Ред. Е. В. Руденский, Новосибирск. - 1995

Sotsialno-psikhologicheskii trening [social and psychological training]. Sbornik nauchnih trudov / otv. redactor E.V. Rudenskii, Novosibirsk. - 1995

Тарасова С.М., Попова А.В. Тренинг как метод формирования рефлексивного поведения

Аннотация. В статье рассматривается психологический тренинг как форма активного обучения, позволяющая развивать навыки будущих специалистов в построении продуктивного межличностного взаимодействия, анализировать психологическую ситуацию со своей точки зрения и точки зрения партнера, помогающая развить знания и понимания себя и других в процессе взаимодействия.

Ключевые слова. Профессиональная деятельность, тренинговые занятия, профессиональная компетентность, рефлексия, метод формирования рефлексивного поведения.

Булгакова Е.Ю.

Психологические составляющие в структуре социального взаимодействия

*Булгакова Елена Юрьевна, кандидат психологических наук
доцент кафедры социальной работы и кадрового менеджмента
Одесский национальный политехнический университет, г. Одесса, Украина*

Аннотация. Психологические составляющие социального взаимодействия определены на основании дефиниции, в которой подчеркивается значимость механизмов идентификации, взаимного согласования и реализации интерактивных функций. В качестве психологической основы социального взаимодействия рассматриваются явления, восходящие к направленности личности, ее ценностной системе, представлениям человека о себе в идеале. Социальное взаимодействие происходит в психологическом пространстве стремления деятелей к "самосозиданию" средствами творения желаемого жизненного пространства средствами "самосозидания". Признак "самосозидания" указывает на стратегические свойства взаимодействия, содержит указания на особенности "стратегической направленности личности", существующей на пересечении образа мира и образа "Я", и указывающей на представления человека об условиях для собственного развития.

Ключевые слова: социальное взаимодействие, стратегическая направленность личности, субъект-субъектные отношения, ценностная система

Определение структуры исследуемого явления зависит от его теоретической трактовки исследователем, в наиболее сконцентрированном виде содержащемся в дефиниции этого явления. В нашем определении социального взаимодействия как взаимодействия Я-субъектов в составе Мы-субъекта в рамках социально-ролевой задачи содержатся признаки: а) относительной субъектной однородности Мы-субъекта как деятеля; б) осуществления взаимодействия в последовательности промежуточных результатов; в) преемственности функций предыдущих элементов в функциях элементов последующих.

Признаки, содержащиеся в нашей дефиниции, являются имплицитной характеристикой психологического контекста "обмена действиями" во взаимодействии, в которой указывается на то, что субъект-субъектные отношения: а) начинаются с восприятия другого с применением психологического механизма идентификации (объединение себя с другим, включение его в свой внутренний мир, принятие его норм, ценностей; видение другого как продолжение себя самого) [12, с. 129 – 131]; б) осуществляются на основе взаимного согласования последовательности функций; в) реализовываются как постепенная поэтапная прагматичная конкретизация участниками каждого из элементов деятельности (Я-концепция, личностный смысл, мотив, цель, действие, объект, результат, вознаграждение, которое усиливает Я-концепцию).

Определяя социальное взаимодействие как субъект-субъектное взаимодействие, содержательный аспект которого регламентируется статусно-ролевыми отношениями, а процессуальный – взаимодействием на уровнях компетентности, влияния, стратегий и тактик, представлений о должном и желаемом, мы тем самым указываем на значимость в нем признаков статуса, роли, компетентности, способности влиять на событие, подчиняя действия другого собственному представлению о должном в ситуации взаимодействия.

Согласно нашему определению социального взаимодействия, в его составе следует выделить элементы: а) принадлежащие субъекту (статус, роль); б) определяющие его функциональную значимость (компетентность, влияние); в) указывающие на социальный, практический интеллект (стратегичность и тактичность мышления) деятеля.

В современной трактовке социального взаимодействия отмечаются такие признаки, как: а) взаимообусловленность социальных действий; б) циклическая зависимость между действиями; в) наличие как минимум двух субъектов; г) процесс взаимодействия; д) условия и факторы реализации процесса; е) социальные статусы и роли [16]. В нем усматривают также признаки: а) систематичности взаимонаправленных действий субъектов; б) вызывания ожидаемого поведения; в) возобновления действия [16]. Называются дополнительные структурные элементы: а) субъект (жизненный ресурс, уровень притязаний, ценностные ориентации) и объект действия; б) этапы действия (постановка цели, моделирование будущих действий, выбор соответствующих средств и организация усилий для достижения результата, достижения цели).

Обращение к "истории вопроса" позволяет установить наличие элементов, в определенной мере воспроизводящие то, что открыто здравому смыслу или непосредственному наблюдению. Следует отметить, что взаимодействие, как правило, трактуется как "обмен действиями", который основывается на:

- а) обмену символами (знаки языка, жесты, символы), познании их внутреннего символического смысла, адекватного понимания языка смыслов, представления о последствиях своего поведения с точки зрения других (принятие роли), адаптации к их ожиданиям. Структура взаимодействия содержит такие структурные компоненты действия, как побуждение (первичные стимулы к общению), уточнение ситуации (восприятие другого человека, ситуации и информации), непосредственное действие, завершение [8];
- б) субъективном смысле действий, установке на действия других и ответные действия [4];
- в) сложной системе обменов действиями, состоящей из способов уравнивания вознаграждений и затрат [13];
- г) межличностных взаимодействиях, образуемых единичными действиями, в которых различают такие элементы, как деятель, объект действия, нормы организации взаимодействия, ценности участников, ситуация действия [10];
- д) контакте – пространственном, психическом (взаимная заинтересованность), социальном (совместная деятельность), стремлении получить ответную реакцию со стороны партнера, реализации социальных отношений посредством системы взаимозависимых действий [18];
- е) явлениях, принадлежащих к сфере эмоций (солидарность, снятие напряжения, согласие/демонстрация антагонизма, создание напряженности, несогласие), сферы постановки/решения проблем (просьба об информации, просьба выразить мнение, просьба об указании/предложении, указание, мысль, ориентация других) [2];

ж) обмене поведенческими реакциями в ситуации, результате как сумме вознаграждений и потерь, связанных с обменом действиями, их контролирования [17];

з) социальной ситуации (официальные события, формальные контакты на работе и в сфере обслуживания, асимметричные ситуации обучения и руководства, конфликты, переговоры, дискуссии, взаимодействие с близкими людьми и случайные эпизодические встречи со знакомыми), к которой относятся такие признаки, как люди, место, время, характер действия [19].

Рассматривая ситуации взаимодействия в таких терминах общения, как: а) функционально целевые ситуации общения (вне взаимодействия, во взаимодействии, в привлечении партнера к опыту и ценностям инициатора общения, в привлечении инициатора общения к ценностям партнера); б) виды общения (обслуживание предметной деятельности, общение ради общения, привлечения другого к своим ценностям, присоединение к ценностям другого) [7], мы можем, проводя определенную аналогию между взаимодействием и общением, указать на такие составляющие социального взаимодействия, как предметная деятельность, привлечение партнеров к опыту и ценностям другого.

Анализируя социальное взаимодействие в системе "субъект – субъект" по признаку взаимности, общности, объединения, мы должны, однако, заметить, что признаки, которые присутствуют в приведенных концепциях, в той или иной мере уточняют представление о нем. Согласно этому суждению, к системе "субъект – субъект" следует добавить признаки, которые относятся к фазе: а) начальной – побуждение [8], субъективный смысл [4], установка [4] и т. д. (субъективно; находится в сознании); б) интерактивной – уточнение ситуации [8], способы уравнивания вознаграждений и расходов [13], нормы организации взаимодействия [10], пространственный, психический, социальный контакт с целью получить реакцию в ответ [18], постановка/решение проблем [2], обмен поведенческими реакциями [17], социальные события, контакты [19] (объективно; является средством осуществления); в) финальной (результативной) – достижение результата, достижения цели).

Как видим, наибольшая нагрузка в приведенных взглядах относительно структуры социального взаимодействия приходится именно на описание исполнительской фазы, как правило, воссоздающей представления авторов о том, какими должны быть интерактивные отношения. Поскольку социальное взаимодействие не является только регламентированным обменом действиями, но также и обменом, имеющим продолжение в субъективную реальность [5], постольку именно "субъективная реальность" содержит психологические признаки, которые указывают на "регулятивный подтекст", скрытый, как правило, от постороннего наблюдателя.

Вопрос о психологической основе социального взаимодействия в самом общем виде предстает как вопрос об источнике активности личности, ответ на который в отечественной психологии содержится в ссылке на систему потребностей. Это значит, что каждый из участников социального взаимодействия "сверяет" свои действия в нем с тем, насколько они отвечают его собственным потребностям. Возникает,

однако, в то же время вопрос о содержании словосочетания "собственные потребности".

По нашему мнению, "подтекст" социального взаимодействия, который определяет его психологический аспект, восходит к устойчивым образованиям в составе личности, признаки которых ретроспективно можно обнаружить, обратившись к характеристикам жизненного пути человека [см. 1, 14]. Жизненный путь, по С.Л. Рубинштейну, направлен на достижение эстетического, социального, психологического совершенства. Он является не только результатом континуума событий, в которых человек принимал участие как активный участник социумных ситуаций, но и своеобразным отображением ценностной системы личности, которая, собственно, и определяет ее направленность. Именно ценностная система содержит "образы совершенного", распространяющиеся на разные сферы и объекты жизнедеятельности.

Если "образы совершенного" (выражение идеи высшего образца) [15] заменить на понятие "идеал" (образец личностных качеств, способностей; высшая норма моральной личности) [6], а понятие личности рассматривать вслед за Джемсом в контексте со всем тем, "что человек считает своим" [12, с. 103], то можно утверждать, что человек при любых обстоятельствах, рефлексивно или арефлексивно стремится именно к тому контексту – образу жизни, который в наибольшей мере отвечает его представлению о себе в идеале, а именно представлению об уровне, качестве, стиле и укладе жизни. Особенно это касается, как мы считаем, стиля жизни (совокупность образцов поведения индивида или группы, ориентированных преимущественно на повседневную жизнь), понятие которого содержит такие признаки, как организация рабочего и свободного времени, занятия вне сферы труда, организация быта, манеры поведения, ценностные преимущества, вкусы [см. 9], поскольку при этих условиях происходит организация человеком своего бытийного пространства, в котором наблюдается реализация им своего представления о себе с определенным стремлением к созданию условий надлежащей жизни. Само сочетание этих двух "стремлений" – стремления к "самосозиданию" средствами творения жизненного пространства и стремления к созданию жизненного пространства средствами "самосозидания" является диалектическими противоположностями, которые определяют контекстуальную диалектику жизни и, следовательно, психологическую сущность социального взаимодействия.

Сказанное означает, что социальное взаимодействие, элементарной единицей которого является система "субъект–субъект", основывается на психологических образованиях участников, восходящих к явлениям направленности личности. Направленность личности, как указывает Б.Г. Мещеряков, является понятием отечественной психологии (С.Л. Рубинштейн, 1940, 1946), в котором усматривают устойчивую ориентированность мыслей, чувств, желаний, фантазий, поступков как следствие доминирования ведущих мотиваций. Направленность личности является проекцией на сознание и поведение скрытых от внешнего наблюдения мотивов, потребностей. Согласно Л.И. Божович и М.С. Неймарк, направленность личности проявляется в таких ее видах, как

коллективистская, деловая, личностная и смешанная направленность [3, с. 323].

К направленности личности, как известно, относят интересы, убеждения, мировоззрение, стремление, намерения, установки. Интерес является потребностным отношением человека к миру, выражающимся в интеллектуальных эмоциях, преодолении трудностей в процессе усвоения знаний [11, с. 138–139]. Термином "убеждение" обозначается осознанная потребность, побуждающая человека к действию в соответствии с его ценностными ориентациями [12, с. 413]. Мировоззрение является системой взглядов на объективный мир и место в нем человека, на отношение человека к окружающей его действительности и самому себе, а также обусловленные этими взглядами основные жизненные позиции людей, их убеждения, идеалы, принципы познания и деятельности, ценностные ориентации. Направленность личности, определяющая направление жизненного пути в соответствии с ценностными ориентациями, определяет также и способ, с помощью которого человек отображает то, что его окружает.

Мировоззрение личности, отмечает Б.Г. Мещеряков, есть представление человека об окружающем мире, себе как основе собственного самоопределения (социокультурные ценности, идеалы, смысл жизни и т. д.), развивающееся с расширением сферы самоопределения в процессе жизнедеятельности, сознательного отношения к жизни, теоретическому мышлению, рефлексии. К мировоззрению принадлежат, указывает Б.Г. Мещеряков, ссылаясь на взгляды А. Адлера, Э. Гуссерля, Э. Фромма, некритически усвоенные стереотипы массового сознания.

Мировоззрение, отмечает Б.Г. Мещеряков, есть живое знание (С.Л. Франк) как единство переживания и знания (С.Л. Рубинштейн), значения и личностного смысла (А.Н. Леонтьев) [3, с. 294]. Понятие «живое знание» (Г.Г. Шпет, 1914, 1922; С.Л. Франк 1915, 1917, 1923), как сообщает В.П. Зинченко, имеет следующие признаки: откровенность, недосказанность, связь науки (расчленяет, анатомирует, дробит мир) и искусства (отражает мир целостным), интегральность мироощущения ("неявное знание", М. Полани), научного знания, знания о незнании (осознание наличия или отсутствия знания) и т. д. [3, с. 177–178].

Понятие мировоззрения как представления об окружающем мире в определенном смысле связано с понятием "образ мира". Образ мира (картина мира, модель универсума, схема реальности) отображает представление человека о мире, других людях, о себе и своей деятельности. В отечественной психологии постулируется, что образ мира является производным от системного характера деятельности (жизнедеятельности). Он изменяется под воздействием системы значений, являющихся результатом совокупной общественной практики, а также познавательных гипотез, противостоящих внешним стимулам [12, с. 21–242].

Основываясь на рассуждениях относительно понятия образа мира, мы приходим к выводу о том, что человек рассматривает себя и принадлежим к определенному социумному окружению, и в известной мере противопоставленным ему (функция различения Я и НЕ-Я). Проблема заключается в том, что в социальном окру-

жении есть нечто, что функционально необходимо для субъекта и, следовательно, психологически принадлежит к его ценностно-смысловой системе. Выделение тех или других объектов как значимых создает некоторое "субъективное смысловое пространство", которое можно обозначить словосочетанием "ядро образа мира". К этому ядру принадлежат "значимые другие" (Г.С. Салливан), на мнение и оценку которых человек ориентируется в своих действиях и интерактивных взаимоотношениях.

Значимый другой как человек, являющийся авторитетом для данного субъекта общения и деятельности, содержит признаки: а) значимости другого человека, вызвавшего определенные изменения у данного индивида (парадигма влияния одного субъекта на другого); б) определенного совпадения характеристик значимого другого и ценностно-потребностной сферы индивида (парадигма взаимодействия отдельных субъектов); в) эмоциональной привлекательности, информативности, обладания ролью значимого другого [12, с. 124–125]. Мы считаем, что социальное взаимодействие с теми, кто принадлежит к "значимым другим", имеет определенные отличия, заключающиеся, в первую очередь, в наличии желания взаимодействовать именно благодаря совпадению их ценностно-потребностных сфер.

Все, что существует объективно, но не касается непосредственно жизнедеятельности человека, можно обозначить словосочетанием "периферия образа мира", к которой принадлежат "не значимые другие". Отношение к ним имеет определенные отличия в зависимости от уровня личностной, коммуникативной, социумной культуры, а также от типичных для данного человека способов решения проблем и достижения искомых результатов. При наличии усвоенных социально одобряемых норм социумного поведения социальное взаимодействие внешне не зависит от отношения к другому лицу. В противном случае отношение к другому как такому, что не принадлежит к кругу значимых других, отрицательно влияет на взаимодействие.

Поскольку восприятие является процессом, связанным с самовосприятием, постольку понятие образа мира также связано с понятием образа "Я". Это значит, что образ "Я" может лишь в отдельных случаях, требующих от человека целенаправленного рефлексирования с использованием соответствующей вербализации, рассматриваться в отрыве от его социумного праксиса. В повседневной жизни образ "Я", как правило, образует психологическую "отправную точку", с учетом требований которой происходит создание прагматичного контекста.

Как информирует А.М. Прихожан [3, с. 636], Я-концепция (У. Джеймс, Ч. Кули, Дж. Мид, А. Маслоу, К. Роджерс) как совокупность: а) представлений человека о себе (осознание своих свойств, самооценка, восприятие внешних факторов, влияющих на личность); б) совокупность установок, направленных на себя (представление о себе, отношение к себе, проявления когнитивного и оценочного компонентов в поведении) является фундаментальным фактором поведения и развития личности..

Видение человеком себя в контексте прагматики и, в конечном итоге, образа мира дает возможность предложить словосочетание "контекстуальный образ "Я"

или "контекстуальная Я-концепция" для подчеркивания именно этого признака. Это словосочетание указывает на то, что Я-концепция человека может изменяться в зависимости от степени благоприятности интерактивного контекста, в зависимости от которого находится высокая самооценка, усиливается положительное отношение к себе и т. д., что, в свою очередь, положительно влияет на последующие интерактивные взаимоотношения.

В этой связи возникает вопрос о детерминантах интерактивного контекста. Поскольку контекст создают сами участники, постольку особенности создания Мы-субъекта как превращение отдельных Я-субъектов в Мы-субъект является фактором изменения отдельных Я-субъектов под воздействием Мы-субъекта как нового социально-психологического образования. Именно акцент на контекстуальном, в котором мы усматриваем направленность личности на те аспекты социальной (социальной) жизни, которые считаются необходимыми, желаемыми, ценными, т. е. такими, которые необходимо получить с целью "самоосуществления", "само-создания", самоактуализации, указывает на особенности взаимодействия, содержащие стратегические моменты в психике человека. Сказанное мы можем обозначить словосочетанием "стратегическая направленность личности", в которой на основе отражения своих возможностей, содержащихся в Я-концепции, отражено также и представление о создании условий для развития своей субъектной индивидуальности.

Наиболее ярко, на наш взгляд, стратегическая направленность личности проявляется в уровне притязаний, который при определенных условиях выражается в честолюбии, характеризующемся как стремление человека осуществлять действия во имя достижения первенства в коллективе, группе (общественная жизнь, наука, культура и т. д.), стремлении к славе и получению вознаграждений. Как устойчивый позитивный мотив оно побуждает человека к социально значимой

деятельности. Гипертрофированное честолюбие выражается в высокомерном отношении к другим [12, с. 445].

Отметим, что стратегичность характеризуется рефлексивным отношением к существенной долгосрочной цели с определением путей и средств ее достижения. Одна из главных задач нашей статьи заключается в выявлении психологического коррелята, элементы которого не только влияют на поведение человека в социальном взаимодействии, но и имеют определенное отношение к его "аранжировке" согласно основной стратегической линии жизнедеятельности. Следовательно, говоря о стратегических аспектах в социальном взаимодействии, понимаемого нами как взаимодействие Я-субъектов в составе Мы-субъекта в контексте социально-ролевой задачи, мы должны постоянно помнить о том, что каждый Я-субъект при любых условиях сохраняет свою главную стратегическую линию, тем или иным образом приспособивая ее к общим характеристикам Мы-субъекта.

Выше мы указывали на возможность существования отличий в социальном взаимодействии со значимыми другими, которая характеризуется определенным отождествлением себя с ними и, следовательно, имеет признаки единения и общности. В том случае, когда участник взаимодействия не обладает признаками "значимого другого", проявляются признаки формального, обезличенного отношения. Из сказанного следует, что психологической основой стратегической направленности является дихотомия "образ Я" – образ мира", которая в более детализированном виде проявляется как "контекстуальный образ Я" – ядро образа мира". Это значит, что стратегическая направленность личности существует на пересечении образа мира и образа "Я". Сочетание этих образов может быть детализировано в большей степени путем использования соотношения понятий актуального и идеального "Я".

ЛІТЕРАТУРА (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Абульханова-Славская, К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
Abulhanova-Slavskaja, K.A. Strategija zhizni [Strategy of life]. – M.: Mysl', 1991. – 299 s.
- 2., Андреева, Г.М. Социальная психология: Учебник для факультетов психологии / Г.М.Андреева. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1980. – 415 с.
Andrejeva G.V. Social'naja psihologija: uchebnik dl'a fakultetov psihologii [Social psychology: Textbook for faculties psychology]. – M.: Izdatel'stvo Moskovskogo universiteta, 1980. – 415 p.
3. Большой психологический словарь / Сост. и общ. ред. Б.Г.Мещеряков, В.П.Зинченко. 3-е издание. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2007. – 672 с.
Bol'shoj psihologičeskij slovar' [Large psychological dictionary] / Sostavitel i obshchaja redakcija B.G.Meshcher'akov, V.P.Zinchenko. 3-je izdanije. – SPb.: Prajmevroznak, 2007. – 672 s.
4. Вебер, М. Избранные произведения / М.Вебер. — М.: Прогресс, 1990. – 808 с.
Weber M. Izbrannye proizvedenija [Selected works]. — M.: Progress, 1990. – 808 s.
5. Величенко, Л.К. Педагогічна взаємодія: теоретичні основи психологічного аналізу. Монографія /Л.К. Величенко. – Одеса, 2005. – 355 с.
Velitchenko L.K. Pedagogična vzajemodija: teoretyčni osnovy psihologičnoho analizu. Monografija [The educational interaction: theoretical bases of psychological analysis: monograph]. – Odesa: PNZAPN Ukrainy, 2005. – 355 s.
6. Идеал. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: ru.wikipedia.org/wiki/Идеал
Ideal [Ideal]. [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: ru.wikipedia.org/wiki/ Ideal
7. Каган, М.С. Мир общения: Проблемы межсубъектных отношений /М.С.Каган. – М.: Политиздат, 1988. – 319 с.
Kagan M.S. Mir obshchenija: problemy intersub'ektnyh otnošenij [World of intercourse: Problems of intersubject relations]. – M.: Politizdat, 1988. – 319 s.
8. Мид, Дж.Г. Избранное: сборник переводов / Дж.Г.Мид. – М.: Институт научной информации по общественным наукам РАН, 2009. – 289 с.
Mead G. H. Izbrannoje: sbornik perevodov [Selected works: collection of translations]. – M.: Insnitut nauchnoj informacij po obshchestvennym naukam RAN, 2009. – 289 s.
9. Образ жизни. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: ru.wikipedia.org/wiki/Образ жизни
Obraz zhizni [Way of life]. [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: ru.wikipedia.org/wiki/ Obraz zhizni
10. Парсонс, Т. О структуре социального действия / Т.Парсонс. — М.: Академический проект, 2000. — 880 с.
Parsons T. O structure social'nogo dejstvija [About the structure of the social action]. — M.: Akademicheskij projekt, 2000. — 880 s.
11. Психологический словарь / Под ред. В.В.Давыдова, А.В.Запорожца, Б.Ф.Ломова и др.. – М.: Педагогика, 1983. – 448 с.

- Psihologicheskiy slovar'* [Psychological dictionary] / Pod redakciyey V.V.Davydova, A.V.Zaporozhca, B.F.Lomova i drugih. – M.: Pedagogika, 1983. – 448 s.
12. Психология. Словарь / Под общ. ред. А.В.Петровского, М.Г.Ярошевского. –М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
- Psihologija. Slovar'* [Psychology. Dictionary] / Pod obshchej redakciyey A.V.Petrovskogo, M.G.Jaroshevskogo. –M.: Politizdat, 1990. – 494 s.
13. Ритцер, Дж. Современные социологические теории. 5-е изд. / Дж. Ритцер. — СПб.: Питер, 2002. — 688 с.
- Ritzer G. Sovremennye sociologicheskiye teoriji [Modern sociological theories]. 5-e izdaniye. — SPb.: Piter, 2002. — 688 s.*
14. Рубинштейн, С.Л. Проблемы общей психологии / С.Л.Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1973. – 424 с.
- Rubinstein S. L. Problemy obshchej psihologii [Problems of general psychology]. – M.: Pedagogika, 1973. – 424 s.*
15. Совершенство. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : dic.academic.ru/Совершенство
- Sovershenstvo [Perfection]. [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: dic.academic.ru/ Sovershenstvo*
16. Социальное взаимодействие. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: ru.wikipedia.org/wiki/Социальное_взаимодействие
- Social'noje vzaimodejstvije [Social co-operation]. [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: ru.wikipedia.org/wiki/ Social'noje vzaimodejstvije*
17. Социальная психология: Хрестоматия: Учебное пособие для студентов вузов/Сост. Е.П.Белинская, О.А. Тихомандрицкая. – М: Аспект Пресс, 2003. — 471 с.
- Social'naja psihologija: Hrestomatija: uchebnoje posobije dl'a studentov vuzov [Social psychology: Reading-book: Train aid for the students of institutes] /Sostavitel' E.P.Belinskaja, O.A. Tihomandrickaja. – M: Aspekt Press, 2003. — 471 s.*
18. Щепаньский, Я. Элементарные понятия социологии: Пер. с польск. / Я.Щепаньский– М.: Прогресс, 1969. – 240 с.
- Szczepanski J. Elementarnyje pon'atija sociologii [Elementary concepts of sociology] perevod s pol'skogogo. – M.: Progress, 1969. – 240 s.*
19. Argyle, M. The psychology of interpersonal behavior / M.Argyle. – London: Penguin Books Ltd., 1972. – 280 p.

Bulgakova E.J. The psychological constituents in the structure of social co-operation

Abstract. The structure of social co-operation is examined in obedience to his definition which contains the features of the identification, mutual concordance and the realization of the interactive functions. Social co-operation is determined as subject-subject co-operation. Its maintenance aspect is regulated by the status-role relations. The judicial side of the co-operation depends on the degree of the actors competence, their influentialness, strategies and tactician, on the due and desired images. In the social co-operation we select such constituents as the status and role descriptions of the actors, their functional meaningfulness, features of the social and practical intellect. The theoretical points of view in relation to the structure of the social co-operation specify on an the execute phase. These descriptions reflect as a rule the opinions of the scientists about what the interactive relations must be. The social co-operation is not only a regulated exchange by the actions but also an exchange which has a continuation in the actor's subjective reality. Exactly "subjective reality" contains psychological features which specify on a "regulative implication" as a rule hidden from an extraneous observer. The psychological aspect of the social co-operation it is possible to discover appealing retrospectively to the descriptions of the vital way of a man. A vital way is the original reflection of the value system of a personality which actually determines its orientation. A person under any circumstances aspires exactly to the that context of the way of life which in a most measure answers his picture of itself in an ideal. The social co-operation takes place in a psychological space where actors aim to "self-creation" by the by facilities of creation of the desired vital space and their aspirations to create desired vital space by the by facilities of the "self-creation". The feature of the "self-creation" specifies on the strategic co-operation properties, points on the feature of "strategic orientation of a personality", which exists on crossing of appearance of the world concept and Self-concept, and specifies on the imagines of a person about his own development.

Keywords: social co-operation, strategic orientation to personality, subject-subject relations, value system

Доцевич Т.И.

Стратегии чтения как средство развития метакогнитивной компетентности преподавателя высшей школы

Доцевич Тамилля Ивановна, кандидат психологических наук, докторант кафедры практической психологии Харьковский национальный педагогический университет имени Г.С. Сковороды, г. Харьков, Украина

Аннотация. В статье представлены теоретические подходы к метакогнитивным стратегиям чтения, их роли в понимании научных текстов. Представлены методы исследования способности к пониманию научного текста, метакогнитивной компетентности. Показано, что такие компоненты, как абнотивность, метакогнитивная осознанность, метакогнитивные знания и активность, связаны с уровнем способности к пониманию научного текста. Представлена программа, направленная на формирование метакогнитивных стратегий чтения, способствующих лучшему пониманию научных текстов, доказана ее эффективность.

Ключевые слова: метакогнитивная компетентность, понимание научного текста, преподаватель высшей школы, стратегии чтения.

Введение. Современные условия высшего образования предъявляют повышенные требования к компетентности преподавателя, в частности к его метакогнитивной компетентности. Успешность деятельности преподавателя во многом определяется такой метакогнитивной способностью, как умение читать и понимать научные тексты.

Исследованием стратегий чтения в рамках метакогнитивного подхода занимались Ю.А. Гусак, Шан-Мао Чан, И-ю Чен, Шен-Ху Хуанг, К. Кейн. Проблема понимания научных и учебных текстов была рассмотрена Я.А. Микком. Изучению метакогнитивной регуляции понимания научных текстов посвящено исследование О.В. Лазаревой. Особенности метакогнитивной компетентности рассматривались такими учеными, как А.В. Карпов, М.М. Кашапов, Ю.В. Скворцова.

Целью и результатом чтения является понимание прочитанного текста. В психологии понимание рассматривается как опосредованный аналитико-синтетический процесс, который включает в себя выделение «смысловых вех» и объединение их в единое целое (А.А. Смирнов, А.Н. Соколов), как «процесс мышления, направленный на разрешение стоящих перед личностью задач (Г.С. Костюк), понимание как осмысление продуктов опосредствованного и обобщенного отражения связей, процесс и эффект познавательных процессов (Л.П. Доблаев). В.И. Наролиной отмечено, что в результате мыслительной переработки текстовой информации у читателя происходит образование некоторой модели текста, которая представляет собой скомпрессированное до «тематических смысловых точек» тематическое образование или смысл воспринятого [8]. О.В. Лазаревой были выделены функции метакогнитивных стратегий в процессе понимания научного текста, а именно: 1) на этапе «предчтения» метакогнитивная стратегия планирования предполагает реализацию таких функций, как определение этапов работы с текстом, продолжительности работы с текстом, прогнозирование возможных трудностей, выбор релевантных стратегий понимания, привлечение фоновых знаний, определение целей понимания текста и показателей, на основе которых впоследствии осуществляется наблюдение за результативными и процессуальными характеристиками понимания текста, за продвижением в усвоении и понимании информации; 2) на этапе чтения метакогнитивные стратегии управления информацией,

мониторинга, исправления ошибок выполняют такие функции, как текущая оценка правильности понимания, обнаружение противоречивой информации и ошибочных заключений, контроль, активизация познавательных процессов и когнитивных стратегий, текущий контроль достижения цели и результата понимания, оценка эффективности применяемых стратегий, принятие решения о необходимости изменения плана работы; 3) на этапе «постчтения» метакогнитивная стратегия оценки выполняет функции определения необходимости коррекции результата, исправления ошибок в понимании текста после выполнения задания, активизации и привлечения фоновых знаний, включения новых знаний в опыт, оценки эффективности использованных когнитивных стратегий, вынесения суждения о целесообразности их использования в будущем, выражения отношения к себе как к субъекту понимания [3].

Под стратегиями чтения Ю.А. Гусак [2] понимает спланированную линию действий/модель поведения, которую индивид выбирает в соответствии с коммуникативной целью чтения. Автор подчеркивает, что стратегиями чтения выступают речевыми средствами (техниками, которые использует читатель для успешного чтения) выполнения коммуникативной задачи чтения. Ю.А. Гусак выделяет когнитивные, метакогнитивные и социально-аффективные стратегии чтения, которые функционируют благодаря процессу рефлексии, включающей процесс самопонимания и способствующей изменению моделей поведения и хода мысли. Г.И. Богин [1], рассматривает рефлексия как деятельность над собственным опытом, которая является источником нового опыта. В процессе чтения благодаря рефлексии читатель через языковой и речевой опыт, представления и категории предметно-практической деятельности проникает в содержание текста, достигает его понимания.

По мнению Г.А. Кузнецовой [7], в процессе формирования стратегической компетенции в чтении участвуют компенсационные, метакогнитивные и когнитивные стратегии чтения, экстралингвистические средства, визуальные опоры, слова-сигналы, стиль аутентичного текста, а также действия антиципации и процесса рефлексии, последний является основополагающим при отборе текстового материала для формирования стратегической компетенции в чтении.

Ю.А. Гусаком определены метакогнитивные стратегии, которые реализуются в процессе чтения:

- 1) стратегия планирования и организации учения, которая предполагает угадывание ключевых положений изучаемого материала, и определение организационных целей; постановка организационных целей, в свою очередь, может сопровождаться размышлениям вслух, составление списка задач на следующий день, составление графика чтения на следующий день;
- 2) стратегия функционального планирования состоит в планировании системы действий для выполнения определенной задачи чтения;
- 3) стратегия выборочного или направленного внимания позволяет при чтении обращать внимание на определенные текстовые сигналы (например: ключевые слова, написание слова с большой буквы, знаки, выделенные курсивом предложения);
- 4) стратегия самоуправления обеспечивает создание условий для эффективного выполнения задачи;
- 5) мониторинг/самоконтроль предусматривает отслеживание правильности выполнения деятельности чтения с помощью, предтекстовых вопросов и контрольных листков после чтения, помогает настроиться на мониторинг своей деятельности;
- 6) идентификация проблемы помогает определить те трудности, которые нужно решить, чтобы достичь успешного выполнения задания (к таким трудностям относятся незнакомые слова, новая научная проблема, непонимание основной мысли текста, неприятие мнения автора и т.д.);
- 7) оценка / самооценка, цель которой является проверка правильности выполнения задания по заданному параметру (ведение дневника прогресса, самооценка работы с книгой);
- 8) самоосознание помогает осознавать и определять свой стиль чтения, слабые и сильные стороны в процессе чтения;
- 9) стратегия осознания предмета, как объекта изучения, связана со знанием языка, лингвистикой, психолингвистикой;
- 10) осознание речи, как объекта изучения - формирование представления о речи, как о системе, ее форм (устной и письменной), речевых умений[2].

На наш взгляд, метакогнитивные стратегии, используемые в процессе чтения, обусловлены метакогнитивным опытом и компетентностью личности. Составляющими метакогнитивной компетентности личности преподавателя высшей школы является абнотивность, метакогнитивная осознанность, активность, знания.

Абнотивность является важной составляющей профессиональной компетентности педагога, способствует его профессиональному и личностному росту, а также развитию креативности студентов и, как следствие, повышает их конкурентоспособность на современном рынке труда [6]. Абнотивность определена автором как комплексная способность преподавателя к адекватному восприятию, осмыслению и пониманию креативного студента, способность заметить одаренного студента и оказать необходимую психолого-педагогическую поддержку в процессе актуализации и реализации его творческого потенциала. По результатам исследования М.М.Кашапова [5], абнотивность включает: креативность преподавателя, мотивационно-когнитивный компонент и рефлексивно-перцептивные способности, которые предполагают способность к изучению личности студента, понимание, сопереживание ему, способность проникнуть в его индивидуальное своеобразие, способность проанализировать, оценить, лучше понять себя в процессе педагогического взаимодействия с учащимися.

Метакогнитивные знания включают: декларативные знания - знания о себе, как субъекте познавательной деятельности, о собственных познавательных процессах, их функционировании в процессе решения познавательной задачи; процедурные знания - знания о том, как применять когнитивные стратегии для решения познавательных задач; условные знания – знания о том, почему и когда необходимо применять определенную когнитивную стратегию. В свою очередь, метакогнитивная активность предполагает активное использование метакогнитивных знаний и стратегий, а метакогнитивная осознанность выступает как способность к осмыслению и осознанию метакогнитивных знаний, стратегий и умений.

Метакогнитивные стратегии рассматриваются О.В. Лазаревой как стратегии, способствующие осознанию себя, как субъекта учебной деятельности, регулирующие познавательную деятельность. Такие стратегии актуализируются в случае невозможности достижения результата мыслительной задачи, выполняют функции целеполагания, планирования, мониторинга, оценки и контроля. Если понимание материала не происходит, то подключаются другие когнитивные стратегии [3].

В. Хакер, Р. Хартман [10;11] описаны основные навыки, формируемые программой «Рефлексивный ассистент», принципы которой являются основой рефлексивного блока нашей развивающей программы:

- 1) осознание собственного уровня понимания задачи предполагает формирование суждений субъекта об уровне и полноте своего понимания целей и условий задачи (чтения);
- 2) осознание собственных интеллектуальных возможностей и ограничений по отношению к задаче;
- 3) осознание уже накопленных знаний и опыта предполагает способность соотносить предыдущий опыт с требованиями новой ситуации, находить схожесть между характеристиками актуальной задачи и задач, которые были успешно решены в прошлом;
- 4) регуляция предыдущих знаний и опыта предполагает способность использовать имеющиеся знания и опыт для самообучения, открытия новых путей решения;
- 5) регуляция стратегий основана на способности «подбирать» стратегии под задачу;
- 6) регуляция действий (планирование, поэтапная работа, корректировка планов) включает способность планировать и ставить цели, подбирать оптимальные стратегии их достижения, предвидение вариантов развития событий в ходе разрешения проблемной ситуации;
- 7) оценивание каждого этапа решения заключается в сопоставлении каждого пройденного этапа с планом и конечной целью субъекта познавательной деятельности;
- 8) оценка эффективности выбранных стратегий заключается в формировании субъективного суждения об успешности решения задачи и ценности этого опыта в плане обучения.

Проблемой развития способности к эффективному чтению и пониманию текста занимались многие зарубежные ученые. Так, в исследованиях С. Хозенфельд процедура «мышления вслух» связана со способностью оперативной памяти удерживать читаемый материал с пониманием длинных, сложноподчиненных фраз, со склонностью пропускать несущественные или менее важные слова в тексте, положительной самооценкой как читателя [12].

В исследованиях П. Каррела, Л. Гайдусака и Т. Вайс, четыре характеристики в использовании стратегий были найдены для дифференцирования более успешных с менее успешными читателями: интеграция, признание аспектов структуры текста, использование общих знаний, личного опыта, ассоциативного мышления, рефлексии[9].

Довольно популярной в метакогнитивной психологии является техника SQ3R (Survey, Question, Read, Recall и Review), суть которой заключается в первоначальной оперативной оценке текста, его целей, постановке вопросов о пользе текста, чтении, дальнейшем припоминании ключевых идей текста и его обсуждении с другими людьми. Дж. Воганом и Т. Эстесем был предложен метод «Инсерт» (insert — эффективное чтение, I — interactive, N — noting, S — system, E — effective, R — reading, T — thinking), который предполагает наличие нескольких (обычно четырёх) маркеров (условных значков) с фиксированными значениями, в результате чего процесс чтения становится активным, актуализируется понимание прочитанного.

Цель статьи — определить роль метакогнитивной компетентности в чтении и понимании научного текста преподавателями, проверит эффективность данной стратегии.

Методы исследования. Для изучения способности к пониманию научного текста нами была использована методика дополнения, предложенная Я.А. Микком. Суть методики состоит в том, что испытуемый должен вписать пропущенное слово в тексте научного характера, соответствующего профессиональной направленности преподавателя. По Я.А. Микку наиболее целесообразным для оценки уровня понимания текста испытуемыми оказывается такая организация стимульного материала, которая предполагает пропуски в тексте каждого седьмого слова. По результатам выполнения данной процедуры подсчитывается коэффициент правильно вписанных слов.

Для оценки метакогнитивной компетентности преподавателя были использованы следующие методики: - методики диагностики абнотивности М.М. Кашапова[5]; - методика диагностики метакогнитивной включенности в деятельность Дж. Шроуи Р.С. Дэннисона в адаптации О.В. Карпова [4]; - методика диагностики самооценки метакогнитивных знаний и метакогнитивной активности М.М.Кашапова и Ю.В. Скворцовой[5]; - авторская методика диагностики педагогической рефлексивности преподавателя высшей школы.

Выборку испытуемых составили 63 преподавателя ХНПУ имени Г.С. Сковороды, педагогический стаж которых в среднем составляет 8,5 лет.

Рассмотрим результаты исследования уровня понимания научного текста преподавателями, представленны на рис. 1.

Установлено, что большинство (53,9%) преподавателей высшей школы характеризуются средним уровнем развития способности к пониманию научного текста ($\chi^2_{эмп} = 23,35, p < 0,01$). Таким образом, среди преподавателей преобладает средний уровень понимания научных текстов, что свидетельствует о том, что только 40-60% информации сложных научных

текстов являются доступными и понятными для читающих преподавателей.

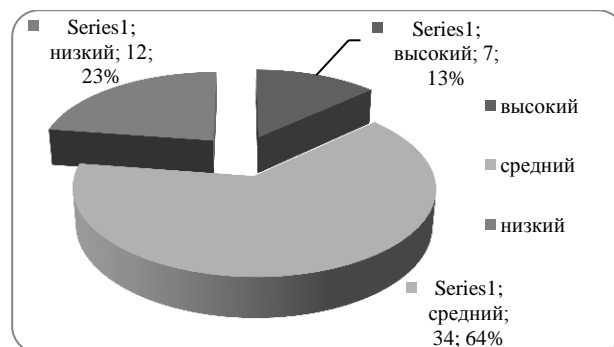


Рис.1. Распределение преподавателей по уровню способности к пониманию научного текста (n=63).

Рассмотрим результаты корреляционного анализа показателей способности к пониманию научного текста и компонентами метакогнитивной компетентности (таблица 1).

Таблица 1.

Взаимосвязь показателей способности к пониманию научного текста и метакогнитивной компетентности

Показатели метакогнитивной компетентности	Способность к пониманию научных текстов	р
Абнотивность	0,61	<0,001
Метакогнитивные знания	0,43	<0,001
Метакогнитивная активность	0,43	<0,001
Метакогнитивная осознанность	0,40	<0,01
Педагогическая рефлексивность	0,33	<0,01

Таким образом, способность к пониманию научных текстов предполагает высокий уровень развития метакогнитивной компетентности у преподавателей высшей школы. Установлена положительная связь между показателями абнотивности и коэффициентом понимания текста ($r=0,61, p < 0,001$), что свидетельствует о связи между уровнем способности преподавателя к адекватному восприятию, осмыслению и пониманию креативного обучаемого и способности к пониманию научных текстов.

Получена положительная связь между показателями метакогнитивных знаний и понимания текста ($r=0,43, p < 0,001$), которая указывает на то, что владение знаниями о собственных метакогнитивных стратегиях, процессах памяти, мышления, внимания, воображения, их закономерностях функционирования, предполагает, а в некоторых случаях и обеспечивает, высокий уровень понимания сложных научных текстов.

Установлена связь между показателями метакогнитивной активности и понимания текста ($r=0,43, p < 0,001$). Активное использование метакогнитивных стратегий предполагает высокий уровень способности к пониманию научного текста. Педагог с развитой метакогнитивной активностью владеет средствами и стратегиями такого чтения научного материала, который обеспечивает его наилучшее запоминание.

Получена положительная связь между показателями понимания научного текста и метакогнитивной осознанностью ($r=0,40, p < 0,01$). Высокий уровень осознанности собственных преимуществ и недостатков метакогнитивной сферы связан со способностью понимать научные тексты.

Связь между показателями понимания текста и педагогической рефлексивностью ($r=0,33$, $p<0,01$) свидетельствует о том, что преподаватели, часто обращаясь к своей педагогической интуиции, способны погружаться в размышления о качестве своего преподавания и совместной работы со студентами, в большей степени способны к точному и полному пониманию научных текстов.

Таким образом, метакогнитивная компетентность является психологическим условием степени развития способности к пониманию научных текстов.

С целью формирования у преподавателей стратегий чтения, обеспечивающего наилучшее понимание текста, нами была разработана соответствующая программа, состоящая из трех блоков. В программе формирования метакогнитивных стратегий чтения приняли участия 23 преподавателя высшей школы, с низким и средним уровнем способности к пониманию научных текстов.

Первый блок "Информационный" направлен на формирование психологической осведомленности в средствах метакогнитивной регуляции понимания текста. В процессе реализации данного блока были поведены лекции "Эффективное чтение – понимание материала", "Научный стиль речи: особенности и условия использования", "Метакогнитивные стратегии чтения".

Второй блок программы "Операционный" направлен на формирование метакогнитивных стратегий, способствующих эффективному чтению. В результате программы преподаватели сформулировали основные принципы работы с текстом. Так, план работы преподавателя с новым научным текстом может быть представлен следующими этапами:

- 1) "мотивационно-установочный": организация рабочего пространства, подготовка рабочего места и необходимых средств чтения (электронная книга, карандаш, блокнот для заметок); психологическим субстратом данного этапа является положительная мотивация у чтению и установка на чтение;
- 2) "метакогнитивный": определение задач и цели чтения, выбор стратегий, которые будут использоваться при чтении; планирование последовательности работы над текстом, определение основной идеи текста, нахождение определенной информации), организация прочитанного материала с помощью карточек, схем, таблиц);
- 3) "рефлексивный": самоконтроль восприятия и понимания прочитанного, оценка результатов чтения.

Третий блок "Рефлексивный" направлен на оценку обучения техникам скорочтения и понимания научного текста, обобщение приобретенного опыта чтения,

оценку достижений участников программы, планирование возможностей применения приобретенных знаний и умений в использовании метакогнитивных стратегий чтения.

После внедрения развивающей программы была проведена проверка ее эффективности. Результаты контрольного исследования представлены в таблице 2.

Таблица 2

Средние показатели способности к пониманию текста до и после внедрения развивающей программы

До внедрения программы	После внедрения программы	t-критерий Стьюдента	p
0,49±0,07	0,57±0,08	-7,13	<0,001

Таким образом, программа формирования метакогнитивных стратегий чтения способствует повышению показателей способности понимания научных текстов на статистически значимом уровне.

Выводы. Чтение является ведущим видом активности преподавателя в процессе выполнения профессиональной деятельности. Понимание научного текста выступает, в свою очередь, одной из ключевых задач чтения преподавателя высшей школы и понимается нами как опосредствованный аналитико-синтетический процесс мышления, который включает в себя выделение смысловых единиц и объединение их в единое целое, процесс и результат познавательной деятельности.

Метакогнитивные стратегии в психологии рассматриваются как стратегии, обеспечивающие осознание себя как субъекта учебной деятельности, регулирующие познавательную деятельность индивида. Функциями метакогнитивных стратегий являются: целеполагание, планирование, мониторинг, оценка и контроль познавательной деятельности. Метакогнитивные стратегии, используемые в процессе чтения, обусловлены метакогнитивным опытом и компетентностью личности.

Составляющими метакогнитивной компетентности личности преподавателя являются: абнотивность, метакогнитивная осознанность, активность, знания, которые положительно связаны с уровнем развития способности к пониманию научного текста.

Программа формирования метакогнитивных стратегий чтения, представленная информационным, операционным и рефлексивным блоками способствует повышению показателей способности понимания научных текстов у преподавателей высшей школы.

ЛИТЕРАТУРА (REFERNCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Богин Г.И. Схема действий читателя при понимании текста : учеб.пособие / Г.И. Богин. – Калинин, 1989. – 69 с.
Bogin G. I. Shkema deystviy chitatelya pri ponimanii teksta : ucheb. posobiye / G. I. Bogin. – Kalinin, 1989. – 69 s.
2. Гусак Ю.А. Метакогнітивні стратегії як один із ключових компонентів стратегічної компетенції читання / Ю.А. Гусак. [Режим доступа] : http://archive.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vchdpu/ped/2011_92/Husak.pdf
3. Лазарева О.В. Формирование метакогнитивной регуляции понимания научного текста / [Электронный журнал], Режим доступа: <http://www.emissia.org/offline/2012/1843.htm>
4. Карпов А. В. Психология метакогнитивных процессов личности. Монография / А.В.Карпов, И.М.Скитяева - М.: Изд-во ИП РАН, 2005. – 335 с.
Karpov A.V. Psikhologiya metakognitivnykh protsessov lichnosti. Monografiya / Karpov A. V., Skityayeva I. M. - M.: Izd-vo IP RAN, 2005. – 335 s.

5. Кашапов М.М. Психология педагогического мышления. Монография/М.М. Кашапов. – СПб.: Алетейя, 2000.– 463 с.
Kashapov M.M. Psikhologiya pedagogicheskogo myshleniya. Monografiya /M.M. Kashapov. – S.-Pb.: Aleteya, 2000. – 463 s.
6. Кашапов М.М. Психология творческого мышления профессионала. Монография/М.М. Кашапов. – М.: ПЕР СЭ. 2006. – 688 с.
Kashapov M.M. Psikhologiya tvorcheskogo myshleniya professionala. Monografiya / M.M. Kashapov. – M.: PER SE. 2006. – 688 s
7. Кузнецова Г.А. Формирование стратегической компетенции в процессе обучения чтению в лицеях и гимназиях : дис. ... канд. пед. наук, 13.00.02/ Г.А. Кузнецова. – Москва, 2004. – 243 с.
Kuznetsova G. A. Formirovaniye strategicheskoy kompetentsii v protsesse obucheniya chteniyu :litseyakh i gimnaziyaikh : dis. ... kand. ped. nauk, 13.00.02 / G.A. Kuznetsova. – Moskva, 2004. – 243 s.
8. Наролина В.И. К проблеме уровней понимания / В.И. Наролина // Вопросы психологии. 1982. – № 6. – С. 125-127.
Narolina V. I. K probleme urovney ponimaniya /V.I. Narolina // Voprosy psikhologii. 1982. – №6. – S. 125-127.
9. Carrell, P.L. Metacognition and EFL/ESL reading / Carrell, P.L., Gajdusek, L., & Wise, T. – Instructional Science, 26 , 1998. – P. 97-112.
10. Hacker D.J., Metacognition: Definitions and empirical foundations./ D.J. Hacker, J. Dunlosky, and A.C. Graesser (eds.)// Metacognition in Educational Theory and Practice, chapter 1. – Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1998. – P. 123-134.
11. Hartman H.J., Metacognition in Learning and Instruction: Theory, Research, and Practice / H.J. Hartman. – Kluwer Academic Publishers, Dordrecht, The Netherlands, 2001. – P. 136-143.
12. Hosenfeld C. A preliminary investigation of the reading strategies of successful and non-successful second language learners / C. Hosenfeld.– *System*, 5 (2), 1977. – P. 110-123.
13. Vaughan, J. Reading and Reasoning Beyond the Primary Grades / Vaughan, J., and T. Estes. – Boston, MA: Allyn and Bacon, 1986. – 662 p.

Доцевич Т.И.

Стратегии чтения как средство развития метакогнитивной компетентности преподавателя высшей школы

Аннотация. В статье представлены теоретические подходы к метакогнитивным стратегиям чтения, их роли в понимании научных текстов. Представлены методы исследования способности к пониманию научного текста, метакогнитивной компетентности. Показано, что такие компоненты, как абнотивность, метакогнитивная осознанность, метакогнитивные знания и активность, связаны с уровнем способности к пониманию научного текста. Представлена программа, направленная на формирование метакогнитивных стратегий чтения, способствующих лучшему пониманию научных текстов, доказана ее эффективность.

Ключевые слова: стратегии чтения, понимание научного текста, метакогнитивная компетентность, преподаватель высшей школы.

Dotsevich T.I.

Reading strategies as means of developing metacognitive competence of high school teacher

Abstract. The paper presents the theoretical approaches to the metacognitive reading strategies and their role in understanding scientific texts. Presented research methods of ability to understand the scientific text and metacognitive competence. It is shown that such components as abnotivity, metacognitive awareness, metacognitive knowledge and activity, associated with the level of ability to understand the scientific text. Presented a program aimed at the formation of metacognitive reading strategies that promote a better understanding of scientific texts, proved its effectiveness.

Keywords: reading strategies, understanding of the scientific text, metacognitive competence, high school teacher.

Колот С.А.

Влияние толерантности на формирование эмоциональных функциональных состояний

Колот Светлана Александровна, кандидат психологических наук, доцент
Одесский национальный политехнический университет, г. Одесса, Украина

Аннотация. Эмоциональные функциональные состояния анализируются как одна из базовых форм в структуре эмоциональной работы. В качестве предпосылки формирования состояний рассматриваются свойства толерантности.

Ключевые слова: толерантность, эмоциональная работа, эмоциональные функциональные состояния, ценностная система.

Ориентация на изменения, реорганизацию уже существующего и создание нового применительно практически ко всем видам жизни и деятельности людей является одной из главных особенностей развития современного общества. Кожухарь (2006) отмечает, что “возрастание роли различий между людьми в самых разных сферах жизнедеятельности” [8, с. 4] органично базируется на принципе толерантности, универсально трактуемом как терпимость к каким-либо отличиям. Проблема толерантности в качестве предмета исследования становится все более актуальной в контексте аспектов межличностного общения и социокультурной обусловленности.

Многочисленные исследования обращают внимание на комплексность и многоуровневость понятия “толерантность”, что находит отражение в различных подходах и к самому определению. Леонтьев (2009) рассматривает толерантность “как форму отношения к иному, к отличающемуся, к разнообразному, к тому, что не совпадает как с моими индивидуальными особенностями, так и с привычными формами культуры” [12, с. 4]; как “позицию признания иных ценностей, взглядов, обычаев как равноправных с привычными “своими” ценностями, взглядами и обычаями, вне зависимости от степени согласия с ними” [там же, с. 8]. По мнению Лекторского (1997), “Толерантность предполагает... понимание относительности многих наших убеждений и суждений, невозможности такого их обоснования, которое было бы бесспорно для всех” [10, с. 57]. Нетрудно заметить, что главная идея, заложенная в определениях: признание, принятие многообразия культур, форм самовыражения и способов проявлений человеческой индивидуальности, - является актуальной и для эмоциональной работы, основу которой составляет управление чувствами.

Целью данной статьи является изучение назначения и роли толерантности при формировании эмоциональных функциональных состояний в качестве составляющих эмоциональной работы.

Как вид организационной деятельности, эмоциональная работа связана с достижением целей организации и предполагает усилие, планирование и контроль (на индивидуальном и организационном уровнях), которые необходимы для выражения желательных для организации эмоций во время межличностного взаимодействия [20]. Ее эффективное выполнение и для индивида, и для организации исключает презрение, вражду, ненависть, отвержение как проявления интолерантности. Процесс эмоциональной работы обусловлен такими типичными и существенными для ее функционирования факторами, как эмоциональная выразительность, эмоциональная регуляция, правила предъявления соответствующих эмоций, достижение организа-

ционных результатов, межличностное взаимодействие и др. [18, 20, 21]. В своем взаимодействии указанные факторы определяют, в частности, те рабочие эмоциональные функциональные состояния, которые обеспечивают достижение целей организации и составляют саму деятельность.

В качестве основы для раскрытия особенностей эмоциональных функциональных состояний примем определение Дикой (1991), которая рассматривает функциональное состояние человека как “интегральный комплекс наличных характеристик тех функций и качеств человека, которые прямо или косвенно обуславливают выполнение деятельности” [5, с. 9]. Второе определение, от которого мы будем отталкиваться, характеризует эмоциональное состояние как психическое состояние, которое возникает в процессе жизнедеятельности субъекта, “охватывает разные виды интегрированного отражения ситуации” и определяет не только уровень информационно-энергетического обмена (как функциональное состояние), но и направленность поведения [2, с. 423]. Исходя из этого, под эмоциональным функциональным состоянием будем понимать интегративную характеристику состояния человека с точки зрения эффективности выполняемой им эмоциональной работы, ориентированной на достижение целей организации и базирующейся на выражении желательных для организации эмоций во время межличностного взаимодействия. Очевидно, что оптимизация эмоциональных функциональных состояний человека может осуществляться как на основе формирования его личного эмоционального опыта, так и определяться нормами и правилами, задаваемыми организацией.

Значимые для осуществления эмоциональной работы правила представлены требованиями по выполнению рабочих функций, что, на первый взгляд, позволяет достаточно обоснованно подойти к процессу их формализации. Однако, ситуативная и индивидуальная обусловленность (со стороны работника и клиента) эмоциональной работы и связанные с этим особенности межличностного общения определяют сложность и неоднозначность проблемы четкой фиксации перечня функций и количественных показателей видов профессиональной эмоциональной деятельности. Кроме того, в реальности правила формируются на основе норм и ценностей организации, которые отражают как необходимость достижения результата, так и общие морально-этические принципы и опосредуются индивидуальными особенностями работника, в частности, имеющимся индивидуальным опытом реагирования. Поэтому “... попытка сформулировать исчерпывающую совокупность функций и обязанностей служащего на основе общих моральных

предписаний (перечисляя такие, например, качества, как гуманизм, забота, внимательность и пр.) выводит данные процедуры из сферы научного или организационного словоупотребления в область благопожеланий” [17, с. 262]. Как отмечает Шеляг (1996), введение неписаных ценностно-этических правил и норм значительно усложняет не только количественное измерение, но даже словесное описание, и составить исчерпывающий перечень обязанностей становится достаточно трудно и даже невозможно. Это ставит дополнительную работу в один ряд с видами деятельности, для которых круг обязанностей и особенности взаимодействия трудно формализовать [19]. Остается нерешенным главный вопрос - о принципах формирования и функционирования эмоциональных функциональных состояний, которые должны определяться на основе социальной и психологической корректности выполнения эмоциональной работы на уровне индивида и организации. По нашему мнению, принцип толерантности, наиболее полно очерчивающий содержательно-этические границы и позволяющий раскрыть личностно-профессиональную природу и особенности функционирования эмоциональных функциональных состояний как составляющих эмоциональной работы, является одним из основополагающих в плане регламентации ее профессионального поля на индивидуальном и организационном уровнях [17].

Для исследования взаимоотношений толерантности и эмоциональных функциональных состояний воспользуемся идеями деятельностного подхода к рассмотрению эмоциональной деятельности, которые получили дальнейшее развитие в трудах Веккера (1998), Додонова (1987), Санниковой (2003), Чебыкина (1992), Hochschild (1983) и многих других. Первый подход был намечен А.Н. Леонтьевым (1983) в положении о релевантности эмоций деятельности [11]. Второй был представлен Василюком (1984) в его концепции переживания-деятельности, захватывающего весь душевный мир человека, а не только его эмоциональные переживания. Переживание раскрывалось как особая деятельность, особая работа по перестройке психологического мира, направленная на установление смыслового соответствия между сознанием и бытием. Общей целью переживания-деятельности является повышение осмысленности жизни [3].

Исходно следует принять, что переживания являются человеку в форме созерцания и в форме деятельности. Первое - когда человек испытывает, претерпевает воздействие переживания, которое принимает на себя роль логического субъекта, ставя человека в позицию объекта. И второе - когда человек ставит свои переживания в позицию логического объекта, при этом он сам создает и конструирует отвечающие переживаниям ситуации либо отношения к ним. В обоих случаях совершается эмоциональная работа посредством эмоциональных функциональных состояний: в первом – это переживание и выражение соответствующих ситуации эмоций, во втором – управление ситуацией с помощью управления эмоциональным состоянием.

Психологическое назначение эмоциональных переживаний как деятельности может быть представлено тройным образом: как процесс производства и самопроизводства эмоциональных переживаний, имеющих для

человека ценность; как способ преобразования внешней среды и как способ реагирования на трансформированную субъектом же внешнюю среду [3, 6, 15, 16, 18, 20]. В диалектическом единстве данных звеньев образуется относительно автономный поток человеческой активности - эмоциональная деятельность, обладающая собственными законами и закономерностями. Эмоциональные переживания-деятельность способствуют осуществлению эмоциональной деятельности, но могут выступать и в роли некой “противосилы” ее разрыванию, тем самым влияя на эффективность связанных с ней процессов предметной деятельности и общения и определяя сущность эмоциональных функциональных состояний.

Между эмоциональным функциональным состоянием и эмоциональной работой существует сложная диалектическая взаимосвязь: возникая и развиваясь в деятельности, эмоциональные функциональные состояния оказывают существенное, а в особых (напряженных) условиях – определяющее влияние на характеристики эмоциональной деятельности, то есть, можно говорить о взаимной детерминации состояния и деятельности человека на данном отрезке времени. Эмоциональная деятельность и связанные с ней эмоциональные функциональные состояния изначально предполагают как производство эмоциональных переживаний, эмоциональных значений, так и их потребление.

На уровне самого общего понимания функционального состояния как отражения взаимодействия внутренних и внешних детерминант раскрываются особенности и противоречия различных подходов и к эмоциональному функциональному состоянию. Подход, связанный с акцентом на пассивное начало функционального состояния, рассматривает его как отражение-реакцию на требования деятельности. Пассивное эмоциональное функциональное состояние, по мнению Василюка, отражает созерцательную направленность эмоциональных переживаний, когда эмоция, являясь особым отражением, “может только выразить субъективный смысл ситуации, предоставив субъекту возможность рационально осознать его смысл, молчаливо предполагающийся наличным до и независимо от этого выражения и осознания” [3, с. 23].

В работах Дикой, Чебыкина, Морсановой и Кнопкина функциональное состояние рассматривается как активное отражение, при котором произвольная и целенаправленная саморегуляция функционального состояния подготавливает человека к деятельности, позволяет ему предвосхищать ее требования, производить коррекцию неоптимальных для деятельности функциональных состояний и стимулировать резервные возможности [5, 9, 18].

Очевидно, что в процессе выполнения эмоциональной деятельности каждый из видов эмоциональных функциональных состояний имеет свое функциональное предназначение. Василюк отмечает, что пассивное эмоциональное функциональное состояние выполняет функцию преднастройки субъекта деятельности, предоставляя ему “на рассмотрение” смысл ситуации - как “отражение, пусть особое, имеющее особый объект (не внешнюю действительность, а отношение её к потребностям субъекта), особую форму (непосредственного переживания или так называемой “эмоциональной окраски”)” [3, с. 23].

По мнению Кожухаря, в этом случае толерантность соотносится с устоявшейся ценностной структурой индивида и фиксирует проявление антагонизма в межличностном взаимодействии, наличие рассогласования между эталонными ценностями и воспринимаемой реальностью, переживание негативных эмоций [8, с. 11].

Активное эмоциональное функциональное состояние обеспечивает саморегуляцию эмоциональных состояний субъекта, функция которой заключается в способности актуализировать имеющийся у субъекта эмоциональный опыт и корректировать его в соответствии с условиями и содержанием деятельности. Это позволяет компенсировать их возмущающее воздействие на психологические и психофизиологические состояния и, как следствие, обеспечивать сохранение эмоционального функционального состояния, необходимого для надежной работы.

Толерантность в этом случае соотносится с установкой на возможность изменения системы индивидуальных и организационных ценностей на основе комплекса индивидуальных качеств. Она включает переживание противоречия между имеющейся ценностной системой и осуществленной «эмоционально-оценочной» категоризацией другого человека, выбор активной осознанной позиции, управление внутренними и внешними ресурсами, толерантное реагирование [8, с. 11].

Каковы же условия и факторы, характеризующие сущностное значение толерантности для эмоциональной работы? Представление о толерантности “как отрицании нетерпимости, сдерживании неприязни в сочетании или с отложенной негативной реакцией, или с заменой ее на более позитивное реагирование” позволяет выделить два уровня толерантности: на первом происходит отсрочка негативной реакции, на втором – “готовность к пониманию, вступление в диалог с человеком, который вызывает негативную реакцию” [8, с. 5]. В самом общем виде двухуровневая структура толерантности отражает эмоционально-когнитивную обусловленность процесса эмоциональной регуляции. Существенную функцию в этом процессе выполняют эмоциональная устойчивость и саморегуляция. Они обеспечивают результативность деятельности без существенного негативного влияния ее последствий на здоровье и дальнейшую работоспособность персонала, определяют личностное измерение толерантности, характеризуют осознанные ценностные выборы человека, участвуют в функционировании внутриличностного механизма диалогичности как одного из определяющих условий проявления активной толерантности и формирования толерантной личности [2, 18]. Исследование эмоциональной работы как вида организационной деятельности, в соединении с представлением о толерантности как физиологической, психологической и социальной устойчивости индивида к различным воздействиям, делает целесообразным для понимания особенностей эмоциональной работы рассмотрение не только эмоциональной устойчивости, но устойчивости личности в целом [12]. В заданном ракурсе представляется продуктивным определение устойчивости личности как нравственной, транситуативной и нервно-психической характеристики. Устойчивость проявляется в “способности личности регулировать свое поведение на основе принятых и усвоенных правил и норм поведения, ...тенденции осуществлять

определенные формы поведения в широком диапазоне ситуаций, ...способности человека посредством саморегуляции и самоуправления противостоять отрицательным факторам внешней среды, не снижая продуктивности деятельности и не нанося ущерба своему здоровью” [2, с. 563]. Отсюда следует важный вывод о системообразующей роли толерантности в функционировании эмоциональной работы в целом и эмоциональных функциональных состояний – в частности.

Исходя из сказанного выше, обозначим основные отправные точки актуализации исследования толерантности в плане эмоциональной работы: (1) антагонизм в межличностном взаимодействии в виде противоречия на когнитивном, эмоциональном и поведенческом уровне [8]; (2) негативные эмоции (в открытом или подавленном виде) в виде переживания неодобрения, отвращения, неприятия другого человека; (3) негативные явления и оценивание поведения, привычек и облика людей, - при потенциально двойственных результатах восприятия явлений и оценок.

В плане личностного измерения толерантность рассматривается как “системообразующий фактор”, “который предопределяет и интегрирует действие всех иных “периферийных” психологических составляющих толерантности. Это позволяет различать толерантность как преходящее состояние и как устойчивую личностную позицию” [1, с. 1], определяя роль толерантности в организации эмоционального функционального состояния и возможность формирования его толерантной направленности. Благодаря системообразующему свойству, толерантность как личностная позиция активизирует установочные, ценностно-смысловые и мотивационно-потребностные образования не только на личностном, но и на организационном уровне - посредством системы межличностных отношений и процесса эмоциональной регуляции [8, 18]. Таким образом, обобщенная структура толерантности органично соответствует особенностям процесса эмоциональной регуляции эмоциональной работы и становится сущностным принципом его формирования.

Будучи достаточно разнообразными по своему содержанию, эмоциональные функциональные состояния определенным образом обозначаются на индивидуальном и организационном уровнях, соответствуя регламентирующим эмоциональную работу нормам и требованиям. Толерантность, которая может быть представлена “как неотъемлемая характеристика профессионализма и зрелости личности, сферой деятельности которой является взаимодействие в рамках “человек – человек”, и как конструируемый в процессе обучения образ (идеальная модель), выполняющий системообразующую функцию” [8, с. 4], выступает в роли предпосылки для формирования критериев соответствия. Толерантность находит свое отражение в формировании индивидуального и организационного эмоционального опыта, правилах предъявления соответствующих эмоций, подходах к развитию личностно-средовых адаптивных ресурсов преодолевающего поведения, особенностях осуществления эмоциональной регуляции и принципах построения эмоционального организационного менеджмента, - с учетом эмоциональных функциональных состояний и достижения

организационных результатов в процессе межличностного взаимодействия.

Таким образом, толерантность проявляется в эмоциональной работе как социально значимая характеристика и как особенность личности, которая, влияя на формирование эмоциональных функциональных состояний, сама посредством этих состояний и реализуется. По словам Лекторского, при осуществлении эмоциональной работы толерантность выполняет функцию оптимизации межличностного общения, расширения опыта личности на основе признания равенства или уважения другого, отказ от доминирования или насилия [10, с. 6]. На основе толерантности происходит принятие и осознание чувств – собственных и партнера по общению – во всей их сложности и разнообразии [8, с. 11], что способствует формированию умения адекватно реагировать и принимать решения в процессе выполнения эмоциональной работы и, в частности, с точки зрения активизации функциональных состояний.

Нетрудно заметить, что важную роль в осуществлении эмоциональной деятельности выполняют ценностная структура и ценностный процесс (различие, введенное К. Роджерсом) [14]. Будучи опосредованными индивидом и организационными требованиями, они влияют на эмоциональную регуляцию и актуализируют межличностное общение. Если ценностная структура представляет собой устоявшиеся ценности, то ценностный процесс отражает их изменение, становление. Ценностная структура в качестве постоянной составляющей и ценностный процесс в качестве переменной образуют вместе ценностную систему, в которой выделяются две подсистемы: индивидуальные ценности работника и организационных ценностей. При выполнении эмоциональной работы происходит взаимодействие обозначенных ценностных подсистем, которое является одновременно одно- и разнонаправленным.

Однонаправленное взаимодействие, отражая совпадение ценностных структур, работает на стабилизацию ценностной системы (когда личность принимает те организационные ценности, которые в большей степени соответствуют уже существующим установкам и эмоциям, переживаемому и осознаваемому

жизненному опыту), тем самым обеспечивая стабильность процесса эмоциональной работы.

Разнонаправленное взаимодействие отражает процесс изменения ценностных подсистем и основывается на ценностном процессе, связанном с непрерывным становлением ценностей, их оформлением в переживаемом и осознаваемом опыте. Личность сталкивается с необходимостью принять ценности, которые не соответствуют ее жизненному опыту, а организация – с необходимостью корректировать и менять ценности в связи с ценностями культуры и общества. Разнонаправленное взаимодействие характеризует многообразие форм эмоциональной работы, возможность ее формирования и развития на основе личностно-ориентированных обучающих программ.

Основой для взаимодействия ценностных подсистем в процессе эмоциональной работы является межличностное общение. В нем отражается состояние индивида, обусловленное особенностями эмоциональной работы и, в частности, ценностной системой, которая становится значимым индикатором успешности общения на основе совпадения или несовпадения ценностных систем участников общения. Теоретически, в случае высокой степени совпадения, эффективность процесса общения ожидается также высокой, но реально подобное совпадение практически невозможно, - ввиду наличия переменной составляющей ценностной системы и ситуативного обусловливания эмоциональной работы. Как отмечает Солдатова, толерантность, которая определяет способность индивида активно взаимодействовать с внешней средой, проявляется при этом в широком диапазоне, “от ее понимания как нервно-психической устойчивости и до ее оценки как нравственного императива личности” [16, с. 2].

Таким образом, ценностная система субъекта участвует в разрешении противоречия посредством эмоционального функционального состояния, предпосылкой формирования которого выступает толерантность. Являясь отражением новых подходов к исследованию происходящих объективных изменений в сфере организационной деятельности, толерантность обуславливает эффективность и результативность функционирования эмоциональной работы, становясь одним из ее основных объяснительных принципов.

ЛИТЕРАТУРА (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Алексеева Е.В., Братченко С.Л. Психологические основы толерантности учителя. Монологи об учителе. СПб.: СПбАППО, 2003. - 165-172 с.
Alekseeva E.V., Bratchenko S.L. Psihologicheskie osnovy tolerantnosti uchitelja. Monologi ob uchitele [Psychological foundations of tolerance teachers. Monologues about the teacher]. SPb.: SPbAPPO, 2003. - 165-172 s.
2. Большой психологический словарь / Сост. и общ. ред. Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко. СПб.: Прайм – ЕВРОЗНАК, 2007.
Bol'shoy psihologicheskij slovar [A big psychological dictionary] / Sost. i obshh. red. B.G. Meshherjakov, V.P. Zinchenko. SPb.: Prajm – EVROZNAK, 2007.
3. Василук Ф.Е. Психология переживания: Анализ преодоления критических ситуаций [Предисловие В.П. Зинченко]. М.: Изд-во МГУ, 1984.
Vasiljuk F.E. Psihologija perezivaniya: Analiz preodolenija kriticheskikh situacij [Psychology experiences: Analysis of overcoming critical situations] [Predislovie V.P. Zinchenko]. M.: Izd-vo MGU, 1984.
4. Веккер Л.М. Психика и реальность: Единая теория психических процессов [Вступительная статья В.С. Магуна]. М.: Смысл, 1998.
Vekker L.M. Psihika i real'nost': Edinaja teorija psihicheskikh processov [Mentality and reality: a unified theory of mental processes] [Vstupitel'naja stat'ja V.S. Maguna]. M.: Smysl, 1998.
5. Дикая Л.Г. Регулирующая роль образа функционального состояния в экстремальных условиях // Психологический журнал, 1991. - Т. 12. - № 1. - 55-65 с.
Dikaja L.G. Regulirujushhaja rol' obraza funkcional'nogo sostojanija v jekstremal'nyh uslovijah [The regulatory role of the image of the functional state in extreme conditions] // Psihologicheskij zhurnal, 1991. - T. 12. - № 1. - 55-65 s.
6. Додонов Б.И. В мире эмоций. К.: Политиздат Украины, 1987.

- Dodonov B.I. *V mire jemocij [In the world of emotions]*. K.: Politizdat Ukrainy, 1987.
7. Дорфман Л.Я. Индивидуальный эмоциональный стиль // Вопросы психологии, 1989. №5. – 88-95 с.
- Dorfman L.Ja. *Individual'nyj jemocional'nyj stil [An individual emotional style]* // *Voprosy psihologii*, 1989. № 5. – 88-95 s.
8. Кожухарь Г.С. Проблема толерантности в межличностном общении // Вопросы психологии, 2006. № 2. - 3-12 с.
- Kozhuhar' G.S. *Problema tolerantnosti v mezlichnostnom obshhenii [Problem of tolerance in interpersonal communication]* // *Voprosy psihologii*, 2006. № 2. - 3-12 s.
9. Конопкин О.А., Моросанова В.И. Стилиевые особенности саморегуляции деятельности // Вопросы психологии, 1989. № 5. - 158–172 с.
- Konopkin O.A., Morosanova V.I. *Stilevyje osobennosti samoreguljacji dejatel'nosti [The stylistic peculiarities of self-regulation activity]* // *Voprosy psihologii*, 1989. № 5. - 158–172 s.
10. Лекторский В.А. О толерантности, плюрализме и критичизме // Вопросы философии, 1997. № 11. - 46-54 с.
- Lektorskij V.A. *O tolerantnosti, pljuralizme i kriticizme [On tolerance, pluralism and criticism]* // *Voprosy filosofii*, 1997. № 11. - 46-54 s.
11. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения [В 2-х т. Т. II]. (Труды д. чл.-кор. АПН СССР). М.: Педагогика, 1983.
- Leont'ev A.N. *Izbrannye psihologicheskie proizvedenija [Selected psychological works]* [V 2-h t. T. II]. (Trudy d. chl.-kor. APN SSSR). M.: Pedagogika, 1983.
12. Леонтьев Д.А. К операционализации понятия “толерантность” // Вопросы психологии, 2009. №5. – 3-16 с.
- Leont'ev D.A. *K operacionalizacii ponjatija “tolerantnost’” [To operationalization of the concept of “tolerance”]* // *Voprosy psihologii*, 2009. № 5. – 3-16 s.
13. Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. М.: Наука, 1986.
- Merlin V.S. *Oчерк integral'nogo issledovanija individual'nosti. [Essay integral research of individuality]*. M.: Nauka, 1986.
14. Роджерс К., Фрейберг Д. Свобода учиться. – М.: Смысл, 2002.
- Rodzher's K., Frejberg D. *Svoboda učit'sja [Freedom to learn]*. M.: Smysl, 2002.
15. Санникова О.П. Феноменология личности: Избранные психологические труды. Одесса: СМИЛ, 2003.
- Sannikova O.P. *Fenomenologija lichnosti: Izbrannye psihologicheskie trudy [Phenomenology personality: Selected psychological works]*. Odessa: SMIL, 2003.
16. Солдатова Г.У. Практическая психология толерантности. Режим доступа: <http://www.tolz.ru/library/?id=425/>.
- Soldatova G.U. *Prakticheskaja psihologija tolerantnosti [Practical psychology tolerance]*. Rezhim dostupa: <http://www.tolz.ru/library/?id=425/>.
17. Толерантность / Под ред. д-ра филос. наук, проф. М.П. Мчедлова /. Режим доступа: <http://www.gumer.info/>.
- Tolerantnost [Tolerance] / Pod red. d-ra filos. nauk, prof. M.P. Mchedlov. Rezhim dostupa: <http://www.gumer.info/>.
18. Чебыкин А.Я. Эмоциональная регуляция учебно-познавательной деятельности. Одесса, 1992.
- Chebykin A.Ja. *Jemocional'naja reguljacija uchebno-poznavatel'noj dejatel'nosti [Emotional regulation of educational-cognitive activity]*. Odessa, 1992.
19. Шеляг Т.В. Принцип толерантности в социальной работе // Российский журнал социальной работы, 1996. № 2. - 13-17 с.
- Sheljag T.V. *Princip tolerantnosti v social'noj rabote [Principle of tolerance in social work]* // *Rossijskij zhurnal social'noj raboty*, 1996. № 2. - 13-17 s.
20. Hochschild A.R. The managed heart: Commercialization of human feeling. Berkeley: University of California Press, 1983.
21. Morris J.A., Feldman D. C. The dimensions, antecedents, and consequences of emotional labor // *Academy of Management Review*. - 1996. - Vol. 21. – P. 986 – 1010.

Kolot S.A. Influence of tolerance on forming of the emotional functional states

Abstract. Emotional functional states are analyzed as one of the basis form in the structure of the emotional work. Attributes of tolerance are examined as the premise's of states organizing.

Keywords: tolerance, emotional work, emotional functional state, system of valuables.

Найчук В.

Синестезия как психологическая норма. Исследование синестезии младших школьников

*Найчук Виктория, аспирант кафедры практической психологии
Харьковский национальный педагогический университет имени Г.С. Сковороды, г. Харьков, Украина*

Аннотация: Статья посвящена проблеме синестезии. Описаны результаты исследования синестезии младших школьников, а также исследование связей полученных показателей с показателями других психологических особенностей личности.

Ключевые слова: синестезия, эстетическое восприятие, образная память, креативность.

В процессе изучения эстетического восприятия перед нами возникла проблема интерпретации понятия "синестезия". Поскольку мы выделяем способность к синестезии как одну из особенностей эстетического восприятия, возникла необходимость в более глубоком анализе сущности данного термина.

Изучение проблемы синестезии имело циклический характер: острое внимание к данной особенности восприятия возникло в конце 19 века, затем в 20-е и 70-е годы 20 века.

Наиболее подробно явление синестезии в различных аспектах рассматривали С.В. Воронин, Б.М. Галеев, В.П. Глухов, А.П. Журавлев, В.В. Левицкий, А.Р. Лурия, Ю.Г. Легенький, Л.П. Прокофьева, Р.О. Якобсон, Г. Браэм, О.Хавьер, С. Барон-Коэн и др.

Большинство исследователей считают статью Н.О. Ковалевского "К вопросу о соощущениях", опубликованную в 1884, причиной возникновения интереса к исследованиям проблемы синестезии. Однако, Ковалевский, как позднее и Бехтерев, использовавшие в своих исследованиях понятие "соощущения", исследовали случаи осязательно - болевой реакции у пациентов. Таким образом, их сфера интересов не касается проблематики нашего исследования.

В отличие от вышеописанных, статью В.Н. Иванова "Ложные вторичные ощущения", опубликованную в 1893, можно считать первой научной работой о проблеме синестезии. В этой статье исследователь говорит не о буквальной, а об образных ощущениях ("режущий звук", "кричащий цвет" и т.д.) [2].

Также исследованием синестезии занимался А.Р. Лурия, который описывал частный случай синестетического восприятия у мнемониста и синестетика С.В. Шершевского. Следует заметить, что подобные исследования рассматривают синестезию феноменологическую, поскольку изучают особенности, не общие для большинства, а частные, характерные для конкретных личностей.

Серьезным препятствием, которое стало перед нами в процессе работы над изучением синестезии, является отсутствие единого понимания этой проблемы, взаимоисключаемость трактовок, предложенных различными исследователями.

Так, представители медицинских наук жестко ограничивают понимание синестезии как феномена, который проявляется избирательно и наследуется генетически. Под синестезией понимается "явление, состоящее в том, что какой-либо раздражитель, действуя на соответствующий орган чувств, помимо воли субъекта вызывает не только ощущение специфичное для данного органа чувств, но одновременно еще и добавочное ощущение или представление, характерное для другого органа чувств. По своей природе

синестезия, по-видимому, представляет усиленное взаимодействие анализаторов". Синестетическая реакция "помимо воли" — основа, базируясь на которой исследователи называют другие проявления синестезии (под "другими" мы понимаем синестезию как осмысленное проявление реакции нескольких органов чувств на определенный раздражитель или как ответ на поставленную задачу) ложными или искусственными.

В исследовании группы ученых во главе с С. Барон-Коэном утверждается, что способностью к синестезии обладают один из двух тысяч человек. По мнению этих исследователей "все мы, возможно, являемся цвето-слуховыми синестетами до тех пор, пока не потеряем связей между этими двумя участками где-то в возрасте трех месяцев" [1]. Согласно их теории, в результате созревания коры головного мозга происходит ясное выделение и разделение чувств, что приводит к правильному функциональному соотношению ощущений. Таким образом, синестезия в их понимании является генетическим нарушением, которое предотвращает полное размыкание этих ранних избыточных связей, так что их больший или меньший остаток сохраняется и во взрослой жизни.

Вопрос, который возникает в случае подобной интерпретации синестезии: как определить, вызвана синестезия помимо воли или нет? Ведь любое исследование само по себе является стимулом, толчком к рассуждению о наличии либо отсутствии синестетического восприятия. С другой стороны, подобная особенность восприятия может восприниматься человеком как нечто обыденное. Иными словами, нас могут окружать огромное количество синестетов, которые не задумываются о наличии у себя каких-либо особенностей восприятия.

Значительный вклад в изучении синестезии был сделан российским исследователем Б.М. Галеевым. Его понимание синестезии, которая проявляется в основном в искусстве, состоит в том, что синестезия является не аномалией или феноменом, а нормой человеческой психики (а особо восприятия). Он считает ее "специфическим проявлением невербального мышления, осуществляемого путем непроизвольного либо целенаправленного сопоставления, сравнения разномодальных впечатлений" [3]. По его мнению, синестезия - социальный, культурный, а не биологический феномен.

Такая интерпретация синестезии сходит с нашим представлением о данной особенности восприятия. Таким образом, мы пришли к выводу, которому ранее пришел и сам Б.М. Галеев: необходимо различать два основных типа явлений (которые обозначают одним термином). Первый тип — тот феномен, о котором говорят исследователи в сфере медицины и психофи-

зиологии, а именно синестетические ощущения, которые являются аномальными. Второй же тип — проявления ассоциативных ощущений, присущих большинству людей как психологическая норма.

Поскольку целью нашего исследования являлось изучение особенностей эстетического восприятия у младших школьников, нас заинтересовало изучение уровня синестезии у детей младшего школьного возраста.

Для изучения синестезии мы воспользовались методиками, основанными на исследованиях Е.М. Торшиловой. В ее исследованиях синестезия понимается как механизм образно-эстетического восприятия формы [6, с.44-45]. Исследование было проведено с 80 испытуемыми.

Методика 1. Испытуемому предъявлялись изображения фантастических существ. Ему необходимо было подобрать:

- 1) имена из предложенных абстракций;
- 2) цвета из предложенных вариантов (мы предлагали цвета насыщенной гаммы и пастельные);
- 3) какой из предложенных материалов (мягкий и теплый или твердый и холодный) подходит данным персонажам;
- 4) речь из предложенных абстрактных вариантов;
- 5) манеру поведения для каждого объекта.

Данная методика позволяет обнаружить межчувственные ассоциации между слуховым, зрительным, тактильным восприятием. Поскольку данная методика относится к проективным, оценивание ответов испытуемых имеет субъективный характер. Поэтому мы посчитали необходимым провести две методики, направленные на изучение синестезии.

Методика 2. Испытуемому предлагаются 9 цветных открыток с изображениями натюрмортов и узоров. Испытуемому было необходимо определить "звучание" этих изображений. Подразумевалось, что яркие сочные изображения "звучат" громко, а пастельные — тихо.

Результаты исследования занесены в таблицу 1.

Таблица 1.

Количественный анализ результатов исследования синестезии (n=80 чел.)

	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Методика 1	23	56	1
Методика 2	23	17	40

Следует отметить, что первое исследование, в отличие от второго, было направлено не только на изучение элементарных ассоциативных реакций, но и более сложных процессов, что усложнило оценивания результатов исследования. Это объясняет преобладающее количество испытуемых со средним и высоким уровнем синестезии во втором исследовании по сравнению с первым.

Таким образом, мы видим, что у детей младшего школьного возраста преобладает средний и высокий уровень способности к межчувственным ассоциациям, способность к восприятию объекта в нескольких

модальностях, способность к восприятию структурообразующих характеристик предмета.

Мы видим, что большинство детей обладают высоким уровнем синестезии. Следующий вопрос, который у нас возник: есть ли связь между синестезией и другими психологическими процессами?

Поскольку наше исследование включает изучение некоторых психологических процессов (подробнее с результатами исследования можно ознакомиться в других публикациях), мы провели статистическую обработку полученных данных.

Фиксация и воспроизведение картин окружающего мира связаны с синтезом модально - специфических впечатлений. В этом случае фиксируются сложные образы, сочетающие зрительные, слуховые и другие модально - специфические сигналы. Модально - специфическая, образная память имеет большие преимущества как в эффективности процессов усвоения и хранения, так и в объеме и прочности фиксации информации. В связи с тем, что входная информация поступает в центральную нервную систему человека через различные сенсорные каналы, выделяют: зрительную, слуховую, обонятельную, тактильную, вкусовую. Нас заинтересовала связь данных видов памяти и показателей синестезии.

Также нами была проведена диагностика креативности с помощью теста креативности Торренса.

Тб – коэффициент беглости. Показатель "Беглость" отражает способность человека к созданию определенного количества осмысленных идей.

То – коэффициент оригинальности. Показатель "Оригинальность" отражает способность давать необычные, уникальные ответы.

Тр – коэффициент разработанности. Показатель "Разработанность" отражает способность детально разрабатывать придуманные идеи.

Тн – коэффициент абстрактности названий. Показатель "Абстрактность названий" отражает способность понимать суть проблемы.

Тз – коэффициент сопротивления замыканию. Показатель "Сопротивление замыканию" отражает способность длительное время оставаться открытым новизне и разнообразию идей.

Ток – показатель "Образная креативность" [5, с. 125-164].

Для корреляционной обработки мы использовали критерий Пирсона (Рис.1). Корреляционный анализ показал связи с показателями теста креативности Торренса и показателями образной памяти, а именно аудиальной и тактильной памяти.

Таким образом, имеет место статистически значимые обратные связи между показателями синестезии и показателем общей креативности (на уровне значимости $p < 0,05$), показателем абстрактности названий (на уровне значимости $p < 0,05$), показателем оригинальности (на уровне значимости $p < 0,05$) и показателем разработанности (на уровне значимости $p < 0,01$).

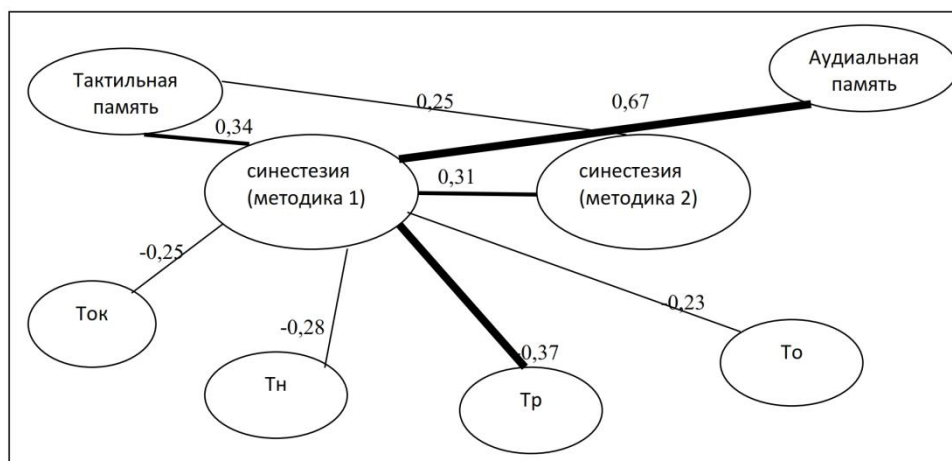


Рис.1 Результаты корреляционного анализа

где — связи на уровне значимости $p < 0,05$,
 — связи на уровне значимости $p < 0,01$,
 — связи на уровне значимости $p < 0,001$.

Также мы имеем тесную прямую связь между показателем синестезии и показателем аудиальной и тактильной памяти (на уровне значимости $p < 0,001$).

Иными словами, чем выше уровень синестезии, тем выше уровень аудиальной и тактильной памяти. Нас заинтересовали результаты обратной связи между показателями синестезии и креативности. Исходя из результатов статистической обработки, высокие показатели межчувственных ассоциаций соответствуют низкому уровню креативности. Однако, как нам известно, большинство известных синестетов являлись

представителями творческих профессий, обладали незаурядными творческими способностями. Такие результаты могут быть связаны с достаточно распространенным мнением о том, что креативность не является тождественной творчеству, а есть характеристикой, присущей в большей степени представителям сферы рекламы, бизнеса и политики, нежели сферы искусства.

Результаты исследования показали, что синестезия является не только интересной психологической особенностью личности, а и напрямую связана с некоторыми когнитивными процессами. Такой вывод дает толчок к дальнейшему изучению данной проблемы и будет интересна многим исследователям.

ЛИТЕРАТУРА (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Baron-Cohen S. Synaesthesia: classic and contemporary readings/ Baron-Cohen S., Harrison J. - Oxford, 1997.
2. Ванечкина И.Л. Цветной слух. Казань и здесь была первой. История философии и теория познания. Грани взаимодействия: (Сб. статей)/ И.Л.Ванечкина, Б.М.Галеев, С.М.Галявина - Симбирск-Ульяновск: Симбирская книга, 2005, с.43-52.
Vanechkina I.L. Cvetnoj sluh. Kazan' i zdes' byla pervoj. Istorija filosofii i teorija poznaniya. Grani vzaimodejstvija: (Sb. statej)./ I.L.Vanechkina, B.M. Galeev, S.M. Galjavina - Simbirsk-Ul'janovsk: Simbirskaja kniga, 2005, s.43-52.
3. Галеев Б.М. Влияние нормативной эстетики на изучение синестезии. Системно-синергетическая парадигма в культуре и искусстве (матер.симп.)/ Б.М.Галеев. - Таганрок: ТГРУ, 2004.
Galeev B.M. Vlijanie normativnoj estetiki na izuchenie sinestezii. Sistemno-sinergetičeskaja paradigma v kul'ture i iskusstve (mater.simp.)/ B.M.Galeev. - Taganrok: TGRU, 2004.
4. Галеев Б.М. Синестезия и концепция внутреннего контрапункта В.Кандинского. // Искусство космического века (избр. статьи). /Галеев Б. М. - Казань: Фэн, 2002/- с.306-312.
Galeev B.M. Sinestezija i koncepcija vnutrennego kontrapunkta V. Kandinskogo. // Iskusstvo kosmicheskogo veka (izbr. stat'i). /Galeev B. M. - Kazan': Fjen, 2002/- s.306-312.
5. Туник Е.Е. Диагностика креативности. Тест Е. Торренса/ Е.Е, Туник.- СПб: ГП "ИМАТОН", 1998.- 147 с.
Tunik E.E. Diagnostika kreativnosti. Test E. Torrensa/ E.E, Tunik.- SPB: GP "IMATON", 1998.- 147 s.
6. Торшилова Е.М. Развитие эстетических способностей детей 3-7 лет (теория и диагностика). / Е.М, Торшилова, Т.В, Морозова.-Екатеринбург: Деловая книга, 2001.- 141 с.
Torshilova E.M. Razvitie jesteticheskijh sposobnostej detej 3-7 let (teorija i diagnostika). / E.M, Torshilova, T.V, Morozova.- Ekaterinburg: Delovaja kniga, 2001.- 141 s.
7. Найчук В.В. Особливості естетичного сприйняття як особливої форми естетичної діяльності. // Вісник ХНПУ. Серія "Психологія. Випуск 45. Частина II / В.В. Найчук.- Харків: ХНПУ, 2013.- с. 151-158.
Najchuk V.V. Osoblivosti estetičnogo sprijnjattja jak osoblivoї formi estetičnoї dijāl'nosti. // Visnik HNPU. Serija "Psihologija. Vipusk 45. Chastina II / V.V. Najchuk.- Harkiv: HNPU, 2013.- s. 151-158.

Naychuk V. Synesthesia as psychological norm. Investigation of younger student's synesthesia

Abstract: The article focuses on the problem of synesthesia. Also it describes the results of research young student's synesthesia and its connection with the other personalities' psychological features.

Keywords: synesthesia, aesthetic perception, modal - specific memory, creativity.

Черезова И.А.
Язык и когнитивное развитие

*Черезова Ирина Александровна, кандидат психологических наук, доцент
Бердянский государственный педагогический университет, г. Бердянск, Украина*

Аннотация. В данной статье проведен анализ исследований по проблеме "язык – когнитивное развитие". Приводятся взгляды известных психологов на проблему влияния языка на когнитивное развитие личности. Делается вывод, что язык является единственным средством познания, общения, социального наследования и определяет содержание всей психической жизни человека.

Ключевые слова: язык, речь, мышление, когнитивное развитие, репрезентация.

Несомненной особенностью человека является овладение языком – сложной системой знаков, являющейся единственным средством дискурсивного мышления, главным средством общения, социального наследования. Использование языка ведет к коренной перестройке всей психической жизни человека.

Различные аспекты влияния языка на психическое развитие личности рассматривали в своих работах такие ученые, как Дж. Брунер, Л.С. Выготский, Л. Колберг, А.А. Леонтьев, А.Н. Леонтьев, Ж. Пиаже, Дж. Уотсон и др.

Несмотря на то, что проблематика когнитивного развития личности достаточно исследована, спор о природном и приобретенном продолжается.

Язык является одним из способов репрезентации. Если понимать последний термин буквально, мы имеем дело именно с репрезентацией как повторным появлением однажды пережитых впечатлений через определенное время. Дж. Брунер выделил два основных способа репрезентации, противопоставив их языковой репрезентации.

Предписывающая репрезентация – через действие. Некоторые вещи лучше всего показать, проделав их самому (использовать инструмент, завязывать узлы или демонстрировать другие моторные навыки). Дети многому обучаются путем активных манипуляций, и есть множество оснований считать, что этот способ репрезентации является одним из ранних.

Однако, предписывающая репрезентация ограничена тем, что она организована в последовательность, которую трудно нарушить. "Если вы освоили путь от дома до работы, запомнив определенный ряд левых и правых поворотов, вам придется очень трудно, если вдруг вы обнаружите, что потерялись, потому что у вас нет общей репрезентации этого пути. Если у вас есть карта (или зрительный образ) пути, вы сможете, однако, изучить его вдоль и поперек и определить свое местоположение и дорогу" [4, с. 183]. Таким образом, существует более компактный способ репрезентации, в основе которого лежат зрительные образы. Этот способ дает возможность свободной от действия репрезентации.

Самым гибким из свободных от действия способов репрезентации является язык (и другие символические системы, изобретенные человеком, например математические системы). Имея в своем распоряжении правила комбинации и перекombинации, подобные грамматике, мы обладаем разнообразными возможностями, позволяющими выйти за пределы объектов и событий, находящихся в сфере нашего непосредственного восприятия.

Итак, существуют по крайней мере три основных способа репрезентации наших впечатлений: действие, образ и язык. Ни один из них не может полностью удовлетворить потребности человека: мы должны овладеть манипулятивными навыками, зрительными конфигурациями, социальными обычаями, наукой, историей и т. п. Эти три способа употребляются и независимо друг от друга, и во взаимодействии. Кроме того, должны существовать и какие-то не выраженные явно формы мысли, предшествующие порождению действий, образов и высказываний.

Дж. Брунер, Ж. Пиаже и другие известные психологи представили много свидетельств того, что эти способы репрезентации развиваются именно в том порядке, в каком они были названы. Что касается предписывающего способа репрезентации, то Ж. Пиаже знакомит нас с рядом ценных наблюдений над своими собственными детьми на первом году их жизни. Рассмотрим следующий пример, взятый из наблюдений Ж. Пиаже над его семимесячным сыном:

"Лоран... потерял коробку от сигарет, которую он только что схватил и которой он размахивал. Он нечаянно отбросил ее, и она оказалась вне поля зрения. Тогда он немедленно поднес руку к глазам и долго смотрел на нее с выражением удивления и разочарования – что-то вроде реакции на исчезновение коробки. Но вовсе не будучи склонным считать эту потерю невозможной, он начал снова размахивать рукой, хотя в ней ничего не было. После этого он снова поглядел на руку! Всякий, кто наблюдал такую сцену и реакцию ребенка, может интерпретировать это поведение не иначе, как попытку вернуть предмет назад. Подобное наблюдение... проливает свет на истинную природу предмета на данной стадии развития: это просто продолжение действия" [4, с. 184].

Через несколько месяцев действие и объект уже не так сильно связаны. Ребенок больше не повторяет движений, чтобы восстановить предмет, но имеет, по видимому, внутренний образ этого предмета. Можно предположить, что развитие идет от непосредственного моментального "хватательного" определения объекта к определению, которое все менее и менее связано с действием и все более и более – с визуальной репрезентацией.

С возрастом зрительные образы начинают играть все более и более важную роль. Существует достаточно исследований об использовании образов детьми, что позволяет прийти к заключению о различиях в использовании образов взрослыми и детьми: 1) дети больше пользуются образами при выполнении интеллектуальных заданий; 2) детские образы носят скорее конкретный, чем общий (схематический), характер и

3) детские образы обладают большей живостью и большими деталями.

В книге "Исследование развития познавательной деятельности" (1971) Дж. Брунер и его сотрудники приводят ряд работ, выполненных в Гарвардском Центре исследования познавательных процессов, документально подтверждающих факт использования образов детьми при выполнении интеллектуальных задач и переход с возрастом от визуальных к языковым средствам при их решении. Так, если детям дается коллекция картинок, которые нужно разделить на классы, то маленькие дети проводят классификацию на основе таких зрительных признаков, как цвет, размер, форма и т. д., а старшие дети классифицируют предметы на основе некоторого более общего лингвистического понятия. Шестилетний ребенок может объединить в одну группу лодку, линейку, куклу, велосипед, ножницы, пилу, ботинки, перчатки, сарай, свечу, пирог, гвозди, такси потому, что «одни красные, другие золотые, а третьи желтые. Одни белые, другие коричневые, третьи синие». Или в одну группу могут попасть штопор, линейка, гвозди, свеча, молоток, такси, пальто, ножницы, сабля, велосипед, потому что «это мы надеваем, а в том есть дырки, а этим можно пользоваться как инструментом, а такси едет, как велосипед». В восьмилетнем возрасте картина уже другая. Дж. Брунер сообщает: "По мере развития ребенок научается выделять признаки, общие для всех предметов в группе: "Это все инструменты", или "Этим мы пользуемся во время еды", или "Они все могут двигаться" и т.п.» [4, с. 185]. Дж. Брунер выдвигает предположение, что развитие языковых навыков постепенно дает возможность ребенку кодировать и сравнивать признаки предметов вербально, освобождаясь, таким образом, от временного влияния того или иного непосредственно воспринимаемого признака.

Однако в действительности картина не так проста. Отметим, что и шестилетний, и восьмилетний ребенок владеют хорошо развитыми языковыми системами, но их способы классификации изображений различны.

Американские и отечественные ученые склонны придавать большое значение роли обучения и тренировки в развитии познавательных процессов, тогда как Ж. Пиаже и его школа отводят большую роль естественному когнитивному развитию, происходящему в результате взаимодействия ребенка с окружающей средой. Дж. Брунер пишет, что ребенок должен проходить тренировку – главным образом в процессе обычного школьного обучения, – чтобы научиться пользоваться языком так, чтобы освободиться от обращения к конкретным, непосредственно воспринимаемым свойствам объектов. Целый ряд экспериментов, проведенных Дж. Брунером приводит к выводу, что "естественное" завершение развития зависит в очень большой степени от образца, принятого в данной культуре.

Таким образом, Дж. Брунер и его сотрудники считают, что школа является очень важным фактором, определяющим роль языка в ускорении развития познавательных процессов. Межкультурное исследование Дж. Брунера заставляет предположить, что тот

вид интеллектуальной тренировки, который получает ребенок, более важен, чем конкретный язык, на котором ему выпало говорить, – имея в виду общий ход когнитивного развития.

Аналогичный аргумент приводится в работах английского социолога Б. Бернштейна. Он различает "контекстно обусловленное использование языка" и случаи использования языка, более свободные от непосредственного лингвистического контекста.

Рассмотрим следующие два рассказа, которые получил исследователь в результате анализа речи пятилетних детей, принадлежащих к среднему и рабочему классам. Детям демонстрировалась серия из четырех картинок, иллюстрирующих определенную историю, и им предлагалось рассказать эту историю. На первой картинке было изображено несколько мальчиков, играющих в футбол, на второй – мяч разбивает окно дома, на третьей – женщина, выглядывающая из окна, и на четвертой – удаляющиеся дети.

1) Три мальчика играют в футбол и один ударил по мячу и мяч полетел в окно мяч разбил окно а мальчики стоят и смотрят выходит дядя и кричит на них потому что они разбили стекло и поэтому они убегают и тогда эта тетя выглядывает из окна и она их ругает.

Существительных: 13, местоимений: 6.

2) Они играют в футбол и он ударил по мячу и мяч полетел туда он разбил окно и они стоят и смотрят а он вышел и кричит на них, потому что они его разбили поэтому они убежали а потом она выглянула и их отругала.

Существительных: 2, местоимений: 14.

Чтобы понять первую историю, необязательно иметь четыре картинки, которые лежат в ее основе, а для того, чтобы разобраться во второй, потребуется посмотреть на эти картинки. Первая история свободна от контекста, порождением которого она является, а вторая тесно связана с контекстом.

В данном случае мы имеем прекрасный пример свободного от контекста, или специально выработанного, использования языка, которое появляется при школьном обучении. Б. Бернштейн развил эти идеи в социолингвистическую теорию, согласно которой факторы общения и контроля при воспитании детей и обучении в школе играют роль в развитии у ребенка умения пользоваться языком.

Еще одно важное следствие использования языка состоит в том, что ребенку необязательно иметь непосредственный опыт, чтобы получать знания. Сталкиваясь с проблемой в вербальной форме, он может, кроме данной информации, пользоваться еще и возможной информацией, то есть может отвергать какие-то принципиально возможные решения путем рассуждения и может выработать разумный подход к задаче, вместо того чтобы действовать случайным образом (методом проб и ошибок).

Работы школы Ж. Пиаже дают основание считать, что язык чаще отражает, а не определяет развитие познавательных процессов. Ж. Пиаже и его сотрудники сделали попытку тщательно исследовать процесс решения задач ребенком, обучая его говорить поновому об определенных задачах и понятиях. Общий результат этих исследований говорит о том, что спе-

циальная языковая тренировка ничего не даст ребенку, если его развитие еще не достигло уровня, который позволил бы ему овладеть соответствующими понятиями, выраженными этими словами. Результаты применения системы языковой тренировки при решении задач привели к следующим выводам: а) языковая тренировка придает определенное направление взаимодействию ребенка с окружающей средой и таким образом «фокусирует» соответствующие параметры проблемной ситуации; б) язык участвует в хранении и извлечении необходимой информации; в) язык не обеспечивает готовую «решетку», или призму, через которую ребенок воспринимает мир. Скорее, эта решетка создается в процессе развития интеллекта, то есть в результате действий ребенка в окружающей среде и интериоризации этих действий, создающих операциональные структуры.

Еще один весьма важный круг данных относительно роли языка в когнитивном развитии содержится в исследованиях глухих детей. Поскольку такие дети лишены вербальной речи и имеют более ограниченный опыт обучения, они могут представлять собой весьма важную контрольную группу по сравнению с нормальными детьми. Основной вопрос состоит в том, является ли владение языком решающим фактором тех этапов когнитивного развития, которые выделены Ж. Пиаже и другими учеными, или язык просто обеспечивает те впечатления, которые делают возможным такое развитие. Если верно последнее, значит, жизненный опыт сам по себе даже в отсутствие языка будет двигателем когнитивного развития ребенка.

Эта область наиболее интенсивно исследовалась Г. Фуртом и его сотрудниками в Католическом университете в Вашингтоне, и результаты изложены в книге "Мышление без языка: психологические последствия глухоты" (Furth, 1966).

Л. Выготский и Ж. Пиаже также уделили особое внимание той роли, которую играет в развитии мышления общение с другими людьми. Л. Выготский сформулировал эту основную проблему как исследование того, как функция, возникающая в общении и сначала распределенная между двумя людьми, может изменить структуру всей активности ребенка и постепенно превратиться в сложную опосредованную функциональную систему, характеризующую структуру умственных процессов. Толчком для исследования Л. Выготского послужила первая книга Ж. Пиаже "Речь и мышление ребенка" (1932). В этой работе автор вводит различие между "эгоцентрической" и "социализированной" речью и видит развитие в переходе от первой ко второй. При эгоцентрической речи ребенку безразлично, с кем он говорит и слушают ли его вообще. Он говорит либо сам с собой, либо просто получает удовольствие от того, что делает случайного слушателя причастным к своим действиям в данный момент. Эта речь эгоцентрична потому, что ребенок не пытается встать на точку зрения того, кто его слушает. Ребенку нужно не больше, чем просто видимость интереса, хотя у него и создается иллюзия, что его слушают и понимают.

Эгоцентрическая речь, по Ж. Пиаже, постепенно заменяется социализированной речью, при которой

учитывается точка зрения слушателя и становится возможным настоящий диалог. Л. Выготский, напротив, подчеркивал, что любая речь по своему происхождению социальна, и стремился определить те функции, которые выполняет ранняя внешняя речь в жизни ребенка. Он отвергал и мнение Ж. Пиаже относительно постепенного отмирания эгоцентрической "внешней речи", и мнение Дж. Уотсона о том, что такая речь, под давлением необходимости не говорить громко, просто интериоризируется и становится беззвучной речью, то есть эквивалентом мысли. Л. Выготский хотел показать, что эта ранняя эгоцентрическая речь представляет собой разновидность, ответвление коммуникативной речи и является переходной стадией между полностью оформленной речью вслух и безмолвной мыслью. В ходе этого процесса эгоцентрическая речь постепенно превращается во внутреннюю речь, или вербальное мышление, качественно отличное от внешней речи. Л. Выготский и его сотрудники поставили целый ряд экспериментов, показывающих, что эгоцентрическая речь маленького ребенка выполняет весьма полезную функцию в его умственном развитии и что ребенок пытается и действительно хочет общаться с другими, хотя сначала он еще не очень-то умеет различать "речь для себя" и "речь для других".

Одна из экспериментальных серий была проведена с целью доказать, что спонтанная речь ребенка выполняет практическую функцию, не только сопровождая действие, но и служа для его ориентации. Например, ребенок, у которого во время рисования сломался карандаш, громко произносит слово «сло-малось», а затем начинает рисовать сломанную машину. Исследователи также обнаружили, что наступает стремительная активизация спонтанной речи, когда ребенок сталкивается с проблемной ситуацией или ситуацией, в которой может возникнуть фрустрация. Как показали другие эксперименты, спонтанная речь служит для ориентировки и направления деятельности ребенка. Эти результаты позволили Л. Выготскому предположить, что использование речи в подобных ситуациях облегчает понимание проблемы и что речь даже в раннем возрасте выполняет в жизни ребенка функцию адаптивного планирования.

В других экспериментах Л. Выготский показал, что речь ребенка является по своей цели коммуникативной. Например, когда ребенок находился в группе глухонемых детей или детей, говоривших на другом языке, или просто в очень шумном окружении, его собственная спонтанная речь практически исчезала.

Наконец, Л. Выготский обнаружил, что эгоцентрическая речь становится все менее и менее доступной для понимания в период между тремя и семью годами и в конце концов вообще перестает существовать в явной форме, подтвердив свое предположение, что эгоцентрическая речь превращается во внутреннюю.

Данные и выводы, следующие из этих экспериментов получили серьезное подтверждение в работах американского ученого Л. Колберга и его сотрудников. И сам Ж. Пиаже, через много лет после смерти Л. Выготского, высказал сходные взгляды на ту роль, которую играет общение с другими в умственном развитии.

Учитывая все разнообразие проблем, связанных с ролью языка в человеческом поведении, мы не можем не признать того факта, что язык является важным компонентом психологической природы человека во всех видах ее проявления.

ЛИТЕРАТУРА (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти Т. / Л.С. Выготский. – М.: Педагогика. – 1982-1984.
Vygotsky L. Works: In 6 T. / LS Vygotsky. – Moscow: Pedagogy. – 1982-1984.
2. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики / А.А. Леонтьев. – М.: Смысл; Спб: Лань, 2003.
Leontiev A. Fundamentals of psycholinguistics / AA Leontiev. – M.: Meaning, St. Petersburg: Lan, 2003.
3. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность / А.А. Леонтьев. – М.: Просв. – 1969.
Leontiev A. Language, speech, speech activity / AA Leontiev. – M.: overcast. – 1969.
4. Слобин Д. Психолингвистика / Слобин Д., Грин Дж. [Под общ. ред. и с предисл. А.А. Леонтьева]. – М., 2006.
Slobin D., Green J. Psycholinguistics / Under total. Ed. and foreword. AA Leontiev. – M., 2006.

Cherezova I. Language and cognitive development

Abstract. The analyses of the research in the problem of “language – cognitive development” is given in the article. The author gives examples of different famous writers as for the problem of influence of language on cognitive development of personality. We have come to the conclusion, that language is a single means of cognition, communication and social heritage. It is determined the content of the whole psychological life of man.

Keywords: *language, speech, thinking, development, representation.*

Чистовська Ю.Ю.

Вплив стресу на розвиток психосоматичних розладів

*Чистовська Юлія Юріївна, викладач кафедри психології
Черкаський національний університет імені Б. Хмельницького, м. Черкаси, Україна*

Анотація. У статті на основі аналізу зарубіжної та вітчизняної літератури розкрито чинники психосоматичних розладів. Представлено емпіричні дані дослідження психологічних особливостей осіб з психосоматичними розладами. Здійснено аналіз взаємозв'язків між стресогенними чинниками та психосоматичними скаргами осіб 18-35 річного віку.

Ключові слова: *психоемоційний стрес, стресогенні чинники, психологічний стрес, копінг-процес, психосоматичні розлади*

Постановка проблеми. Психологічний стрес залишається, як і десятиліття тому, однією з головних «хвороб століття», що складає серйозну загрозу працездатності і якості життя населення розвинутих країн світу. На думку багатьох авторів, вирішення комплексу пов'язаних з цим питань потребує інтенсивних міждисциплінарних досліджень. Разом з тим, по відношенню до більшості областей вивчення стресу на сьогодні не досягнуто не лише концептуальної але і термінологічної єдності.

Під стресом учені мають на увазі стан напруження, який виникає при невідповідності пристосувальних можливостей до величини навантаження, що діє на організм людини. Для стресу характерними є багато змін в організмі і особистості. Провідною психологічною характеристикою стресу є напруженість. Напруженість супроводжується зміною інтенсивності багатьох процесів в організмі і психіці із їх значним підвищенням або зниженням.

Сучасними ученими виділяються чотири аспекти психоемоційного стресу. Біологічний, коли спосіб життя людини кардинально відрізняється від того, до якого вона була адаптована в процесі філогенезу. Наступний еволюційний або онтогенетичний, коли виховання і освіта людини не відповідають запитам, що пред'являються до неї в зв'язку з її стилем життєдіяльності. Соціальний аспект, коли людина вимушена виступати в суспільстві в невідповідній для неї ролі або коли створюються конфліктні ситуації соціального характеру. І феноменологічний аспект, коли стиль життя не відповідає її ідеалам і устремлінням.

Вчені вказують, що будь-який психоемоційний стрес має єдиний механізм і загальну структурну основу: тісну взаємодію між корою головного мозку і підкорковими структурами і схожу фізіологічну архітектоніку всіх емоцій.

Необхідність в розробці адекватних методичних засобів для оцінки індивідуальної стійкості до стресу диктується трьома важливими обставинами. По-перше, стійкість до психологічного стресу традиційно розглядається як професійно важлива риса в напружених видах діяльності [3, 67]. По-друге, індивідуальна стійкість до стресу представляє інтерес як основна переміна, що опосередковує зв'язок між рівнем об'єктивно відчутного стресу і розвитком різноманітних соматичних захворювань [8, 128]. По-третє, некомпенсована дія інтенсивних стрес-факторів, як і переживання хронічного стресу, може призводити до різноманітних психічних порушень, наприклад депресії, неврозів, а також психосоматичних розладів [1, 86].

Що правда, на думку А. Мененгетті стрес вже є результатом, наслідком, що спостерігається у функціонуванні органу. Автор вказує, що не існує такого психосоматичного захворювання, причиною якого слугував би стрес у будь-якому своєму прояві. Стрес відноситься до вторинних проявів. Вчений вказує, що в своїй практиці йому жодного разу не доводилось зіштовхнутись з випадками, які б підтвердили наукову теорію, поширену після 1936 року – про стрес як спонуку в причині психосоматичних захворювань. Автор категорично заявляє, що важкі випадки психосоматичних захворювань – при спостереженні точності значення терміну «психосоматика» - ніколи в своїй причині не доходять до стресу. На думку вченого, психосоматичне захворювання слугує вираженням обману або якогось помилкового проекту, спрямованого проти власної природи або егоїзму [0, 224].

Важливість оцінки індивідуальної стійкості до стресу відображена в наявності багатьох діагностичних методик, які спрямовані на вимірювання ступеню його прояву. Окрім традиційних методів, спрямованих на оцінку індивідуально-психологічних характеристик як предикторів психологічної надійності, емоційної стійкості і схильності до розвитку стресу останніми роками розробляються власне психологічні тести для вимірювання цих індивідуальних особливостей [3, 269].

Сучасні дослідження вказують на те, що стійкість до стресу не є статичною властивістю індивіда. В зв'язку з чим є актуальними роботи, спрямовані на когнітивно-трансактні теорії стресу [5, 178-207]. Багатогранність феномену стійкості до стресу, а також провідна роль мотиваційних і когнітивних факторів у його структурі, відмічалась багатьма науковцями [4, 123-132].

Психологічний стрес проявляється в емоційних переживаннях, мотиваційно-вольових, поведінкових і когнітивних сферах. Інтегральна оцінка рівня стресу передбачає системну діагностику індивідуального стрес-реагування. Таке завдання є непростим, адже необхідно оцінити багаторівневі прояви стресу. Систематизація і розробка адекватних психодіагностичних засобів для виявлення багатогранних проявів стресу набуває виключно наукового і прикладного значення.

Стрес може призвести до розладів фізичної, психічної та соціальної складових цілісності особистості. Відповідні реакції на дію стресогенного чинника можуть бути фізіологічними, поведінковими, когнітивними і емоційними.

Стрессова симптоматика досить різноманітна і зміни психічного стану можуть проявлятися в усіх сфе-

рах психіки. В емоційній сфері - це відчуття емоційного підйому, або, навпаки, загострення тривоги, апатії, депресії, емоційного дискомфорту. В когнітивній сфері - відчуття загрози, небезпеки, оцінки ситуації як невизначеної. В мотиваційній сфері мобілізація сил, або, навпаки, капітуляція, втрата мотивації і інтересів. В поведінковій сфері – зміна активності, звичних темпів діяльності, появи затиснення. Спільним для цих змін є зрушення інтенсивності процесів у відповідній сфері в бік їх збільшення або зменшення. Інтенсивність стрес-реакцій має індивідуальний характер і може залежати від величини стресогенного чинника, особистісних та нейропсихологічних особливостей.

Суб'єктивні параметри психологічного стресу є тонкими індикаторами психічної стійкості і можуть опосередковано характеризувати відношення до стресогенних факторів. У випадку стресу як трансактного процесу він є процесом взаємодії суб'єкта з оточенням. Сучасні учені розглядаючи стрес як трансактний процес виділяють в структурі стресового епізоду декілька елементів: усвідомлення стресора і його оцінка; порушення гомеостазу, пов'язані зі стресом емоції і когнітивні процеси; допінгова реакція; результат копінгу і нова оцінка ситуації [5, 178-207].

Більшість сучасних як вітчизняних, так і зарубіжних учених під копінгом розуміють сукупність когнітивних і поведінкових зусиль по оволодінню зі специфічними зовнішніми і внутрішніми вимогами (і конфліктами між ними), які оцінюються як напружуючі або як такі, що перевищують ресурси особистості [0, 156].

Після взаємодії стресора опосередкованим особистісним фактором є процес оцінки, який представляє собою судження про стресову подію з різних точок зору. Оцінка разом з індивідуальними зусиллями щодо пристосування до стресу і його подолання визначають вид і інтенсивність стресових реакцій. Стресовий процес регулюється особистісними факторами, тенденціями копінгу та його стилем, а також впливом соціуму під час дії стресора. Особистісні особливості разом з соціальними факторами можуть або сприяти стресовій реакції, або послаблювати її, впливаючи на її тип, інтенсивність і тривалість.

Для кращої адаптації до стресової ситуації необхідні знання її об'єктивних і суб'єктивних параметрів: валентності, контрольованості, мінливості, невизначеності, повторюваності та поінформованості.

Результатами, або наслідками, стресу є психологічні, соціальні і фізіологічні зміни, які впливають на благополуччя людини, його здоров'я чи стан хвороби, а також на продуктивність її діяльності.

Для розуміння характеру взаємодії стресових подій розроблені різноманітні теоретичні моделі, які включають головні і буферні ефекти.

Стрес є складним психічним станом, який включає в себе декілька компонентів. Якщо розглядати стрес як загальний адаптаційний синдром за Г. Сельє [9, 126], то це три різних стани організму: тривоги, опору та виснаження. Якщо розглядати стан стресу як вирішення організмом складних і важких завдань які по силі і якісним особливостям залежать від стресора, як на це вказує М.Д. Левітов [6, 344], то психічні стани

при сильному страху і перевтомі різні, хоч в обох випадках має місце стрес.

Про наявність стресу В.Л. Маришук пропонує судити лише при достатньо виражених гормональних реакціях [7, 96-101], зокрема стероїдних гормонів, що продукуються кірковою долею надниркових залоз, які можна виявити в сечі.

Як побічні явища розвитку стресу з метою діагностики учені пропонують спостерігати за зниженням кількості гамаглобуліну в крові, а також за реакцією білої крові у вигляді еозінопенії. Особливо важливим показником негативного стресу є значне зниження стійкості психічних і психомоторних процесів, падіння працездатності. При діагностиці стресу спрощеним способом – це достатньо об'єктивний метод його виявлення.

Вірогідність прогнозу в розвитку дистресу за непрямыми ознаками може підтверджуватись по вегетативних фізіологічних реакціях, наприклад в порушенні нормотонії артеріального тиску: розвитку по гіпертонічному типу (зростання систолічного і діастолічного тиску) або гіпотонічному типу (різке падіння максимального і мінімального тиску) при умові, що в звичайних умовах ці реакції у відповідь на навантаження проходили нормально (максимальний - трохи підвищувався, а мінімальний - незначно знижувався).

Може з'являтися різке почервоніння шкіри обличчя та шиї, іноді з білими плямами. З'являється профузний піт, що тече за вухами по потилиці, шиї та між лопатками. Тильні поверхні кисті і передпліч можуть покриватись гусячою шкірою.

Відомості, що отримані за допомогою опитувальників, можуть бути в ході спостережень суттєво доповнені і відкоректовані. Науковці вважають, що опитувальники завжди повинні доповнюватись і коректуватись відповідним тестуванням і спостереженням.

В наукових дослідженнях, присвячених проблемам стресу, невпинно зростає інтерес до вивчення питань взаємозв'язку особистісних особливостей, як з характером стресових реакцій, їх типом та інтенсивністю, так і з певними порушеннями здоров'я.

Методика та організація досліджень

Аналіз літератури з проблеми вимірювання стресу як інтегрального показника психічної напруженості і його зв'язку з психосоматичними розладами, свідчить про те, що останнім часом поряд з впливом гострих стресорів в загальну структуру умов виникнення часто попадає і потенціальний вплив хронічних психосоціальних стресів – повсякденних тривалих перенавантажень. Особлива увага при цьому приділяється сімейним і подружнім стосункам осіб, що страждають психосоматичними розладами, те, що ці відносини часто мають дисфункціональний – напружено-конфліктний характер підтверджується чисельними емпіричними даними. Крім того, багато досліджень виявляють у психосоматичних хворих високий рівень професійних перевантажень.

В наших дослідженнях застосовувалась Шкала MSP-25 Лемура-Тесьє-Філліона, яка призначена для вимірювання феноменологічної структури переживання стресу та стресових відчуттів в соматичних, поведінкових і емоціональних сферах [11, 302-321].

При розробці методики автори намагались усунути недоліки, що існують у традиційних методах вивчення стресових станів, спрямованих на непряме вимірювання психологічного стресу через стресори і патологічні прояви тривожності, депресії чи фрустрації. На сьогоднішній день існує небагато методик, які призначені для вимірювання стресу як природного стану психічної напруженості. З метою усунення методологічних невідповідностей науковці розробили опитувальник, який описує стан людини, що переживає стрес. Питання сформульовані для нормальної популяції віком 18 – 65 років.

Результати дослідження та їх обговорення

Недостатня розробленість цієї проблеми та неоднозначність висновків різних авторів відносно цієї проблеми дали підґрунтя здійснити власний порівняльний аналіз груп з різною психічною напруженістю.

Статистичний аналіз середніх величин шкал соматичних скарг, які досліджувались за допомогою Гісенівського опитувальника соматичних скарг (GBB), виявив наявність достовірних статистично значимих відмінностей (на рівні $p < 0,05$) в групах з високою та низькою психічною напруженістю (див. Рис. 1).

Також вважаємо необхідним зазначити, що криві, які відображають середній рівень соматичних скарг в осіб з високою та низькою психічною напруженістю, мають високу конгруентність. Водночас можна стверджувати, що крива осіб з низькою психічною напруженістю розташована нижче кривої, що відображає середні величини осіб з високою психічною напруженістю. Роль обох направлених ефектів або взаємодіючих процесів між соматичними скаргами і психічною напруженістю повинні братися до уваги під час дос-

ліджень, профілактики та лікуванні психосоматичних розладів.

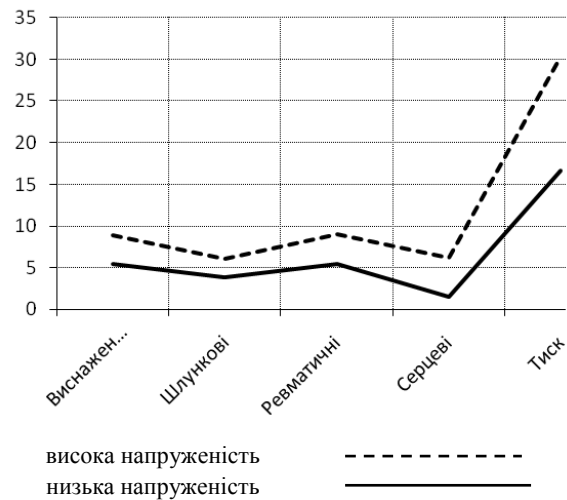


Рисунок 1. Середні показники скарг за шкалами Гісенівського опитувальника у осіб з високою та низькою психічною напруженістю

Нами в процесі емпіричного дослідження був проведений аналіз взаємозв'язку між стресом, як інтегральним станом психічної напруженості, та ступенем суб'єктивного відчуття фізичних недомагань.

Аналіз представлених в таблиці 1 даних дає підстави констатувати наявність достатньо сильного взаємозв'язку (на рівні $p < 0,01$, $p < 0,05$) між показником психічної напруженості та соматичними скаргами.

Таблиця 1

Взаємозв'язок між інтегральним показником психічної напруженості та соматичними скаргами

		Виснаження	Шлункові	Ревматичні	Серцеві	Тиск
PSM25	Pearson Correlation	,337**	,159	,254*	,497**	,376**
	Sig. (2-tailed)	-,006	,064	,021	,000	,003
	N	456	456	456	456	456

** Кореляція є достовірною на рівні 0.01 (2-стороння)

* Кореляція є достовірною на рівні 0.02 (2-стороння)

Отримані дані дають підстави стверджувати, що особи з високим показником психічної напруженості схильні до психосоматичних розладів.

Поки залишається незрозуміло: в якості попередніх умов чи в якості наслідків розвитку психічної напруженості діють ці аверсивні і негативні життєві обставини.

Ряд досліджень вказує, що такі фактори є попередниками соматичних розладів, інші учені, опираючись на результати своїх досліджень доводять прямо протилежне, вважаючи їх наслідками психосоматичних розладів.

Аналіз результатів дослідження виявив статистично значущий взаємозв'язок (на рівні $p < 0,01$, $p < 0,05$) інтегрального показника психічної напруженості із всіма шкалами Контрольного списку симптомів за винятком шкал «обсесивність – компульсивність» та «психотизм».

Висновки

Отже, на основі проведеного дослідження, можна зробити **висновки**, що феноменологічна структура переживання стресу та стресових відчуттів в соматичних, поведінкових і емоціональних сферах взаємопов'язана з рівнем соматичних скарг, соматичними та психічними симптомами.

ЛІТЕРАТУРА (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Абабков В.А., Перре М. Адаптация к стрессу. Основы теории, диагностики, терапии. – СПб.: Речь, 2004. – 166 с.
Ababkov V.A., Perret M. Adaptacija k stressu. Osnovy teorii, diagnostiki, terapii. [Adaptation to stress. Fundamentals of the theory, diagnosis, therapy.] - St. Petersburg. : Rech, 2004. – 166 c.
2. Антонио Менегетти. Психосоматика / Пер. с итальянского Славянской ассоциации Онтопсихологии. – М.: ННБФ «Онтопсихология», 2002. – 328 с.
Antonio Meneghetti. Psichosomatika [Psychosomatics] / Per. Italian Slavic Ontopsychology Association. - M.: NNBF "Ontopsikhologiya", 2002. - 328.
3. Водопьянова Н.Е., Старченкова Е.С. Синдром выгорания: диагностика и профилактика. — М., СПб., 2005.

- Vodopiyanov N.E., Starchenkova E.S. *Sindrom vygoranija diagnostika i profilaktika [burnout syndrome : diagnosis and prevention]* – Moscow, St. Petersburg. 2005.
4. Куликов Л. В. Стресс и стрессоустойчивость личности // Теоретические и прикладные вопросы психологии. Вып. 1.4.1 /Ред. А. А. Крылова. - СПб., 1995. С. 123-132.
- Kulikov L.V. *Stress i stressoustojchivost lichnosti [Stress and stress personality] // Theoretical and Applied – SCIE questions psychology. MY . 1.4.1 / Red. AA the Crimea – gear. - St. Petersburg. , 1995 . Pp. 123-132 .*
5. Лазарус Р. Теория стресса и психофизиологические исследования. / В сб.: Эмоциональный стресс. Л., 1970, с. 178-207.
- R. Lazarus *Teorija stressa i psihofiziologicheskie issledovanija [theory of stress and physiological studies.] / In Sat : Emotional stress . Leningrad, 1970 , p. 178-207 .*
6. Левитов Н.Д. О психологических состояниях человека. - М : Просвещение, 1964. - 344 с.
- Levitov N.D. *O psihologicheskikh sostojanijah cheloveka [On the psychological states of man.] - M: Prosveshchenie, 1964 . - 344 s.*
7. Марищук В.Л. Психологические основы формирования профессионально важных качеств. Автор. дис. на соиск. степ. доктора псих. наук, Л., 1982.
- Marishchuk V.L. *Psichologicheskie osnovy formirovanija professionalno vazhnyh kachestv. [Psychological foundations of professionally important qualities.] Author . dis. on soisk . step . Dr. crazy. Sciences , Leningrad, 1982.*
8. Парцерняк С.А. Стресс. Вегетозы. Психосоматика. – СПб.: А.В.К., 2002. – 384 с.
- Partsernyak S.A. *Stress. Vegetozy. Psichosomatika. [Stress . Vegetozy . Psychosomatics.] - St. Petersburg. : AVK 2002 . - 384 s.*
9. Селье Г. Очерки об адаптационном синдроме/ Г. Селье. — М.: Наука, 1979. — 126 с.
- Sele G. *Ocherki ob adaptacionnom syndrome [Essays on adaptation syndrome] / G.Selje . - Moscow: Nauka , 1979 . - 126 s.*
10. Судаков К.В. Психоэмоциональный стресс: профилактика и реабилитация// Терапевтический архив. – 1997. – Т. 69. - №1. – С. 70-74.
- Sudakov K.V. *Psichoemocionalnyj stress profilaktika i rehabilitacija [Psycho-emotional stress : prevention and rehabilitation] // Therapeutic Archives . - 1997 . - T. 69. - № 1. - S. 70-74.*
11. Lemyre L., & Tessier, R. (1988). Mesure de stress psychologique (MSP): Se sentir stressé(e) [Measures of psychological stress (MSP): Feeling stressed]. *Revue Canadienne des Sciences du Comportement*, 20.

Chystovska J. The influence of stress on the development of psychosomatic disorders

Abstract. The influence of stress factors on human psychosomatic state was analyzed on the basis of native and foreign literature. The empiric investigation data of psychological peculiarities of the persons with psychosomatic disorders were presented. The correlation between stress factors and psychosomatic complaints of the persons aged 18-35 was analyzed.

Key words: *psycho-emotional stress, stress factors, psychological stress, coping-process, psychosomatic disorders.*

Чистовская Ю.Ю. Влияние стресса на развитие психосоматических расстройств

Аннотация. В статье на основании зарубежной и отечественной литературы раскрываются факторы обуславливающие психосоматические расстройства. Представлены результаты эмпирических исследований психологических особенностей лиц с психосоматическими расстройствами. Произведен анализ взаимосвязей стрессогенных факторов и психосоматических расстройств у лиц 18-35 летнего возраста.

Ключевые слова: *психоэмоциональный стресс, психогенные факторы, психологический стресс, копинг-процес, психосоматические расстройства.*

Яковлева М.В.

Роль эффективного менеджмента международной деятельности университета в создании межкультурной образовательной среды

Яковлева Марина Викторовна, кандидат психологических наук, докторант Южноукраинский национальный педагогический университет имени К.Д. Ушинского, г. Одесса, Украина

Аннотация. В статье актуализируется проблема высшего образования в Украине и рассматриваются пути его реформирования в условиях современного развития общества и тех требований, которые неизбежны в условиях международной конкуренции.

Ключевые слова: международная деятельность, межкультурная образовательная среда, Болонский процесс

Пути реформирования системы высшего образования в Украине с позиций внедрения положений Болонского процесса зависят от нового понимания роли университетов. Современные университеты выполняют многочисленные социальные функции, которые вовсе не сводятся к «производству кадров» - они должны быть генераторами новых идей, «культурными инкубаторами», национальными и региональными двигателями социально-экономического развития. «Университетам следует бросать вызов устоявшимся идеям и стимулировать дебаты в обществе», - справедливо замечает Р. Левински.

Актуальным вызовом и заданием вуза является формирование у студентов открытости и восприимчивости к новым знаниям, стимулирование их творческого потенциала, развитие креативности, предприимчивости, умения адаптироваться к постоянно меняющимся условиям. Иными словами, на первый план выходят интеллектуальные творческие способности, а не способность к усвоению определенного объема информации, которая очень быстро устаревает в современном мире.

Характер образования в Украине, несмотря на присоединение к Болонскому процессу, остается пока во многом дидактичным и авторитарным, не допускающим в достаточной степени свободного выбора учебных курсов и дисциплин. Обучение до сих пор воспринимается как ограниченный во времени период студенчества, а получение диплома - как главный его результат. Между тем в ряде стран давно работает модель кооперативного образования, когда обе стороны - преподаватель и студент - равноправны; в университетах мира господствует дух критического и творческого мышления, развивается система «обучения на протяжении всей жизни», что должно найти должную поддержку в современном университете.

Еще одним недостатком наших вузов, особенно в условиях их интеграции в Европейское пространство высшего образования (ЕПВО), есть то, что они недостаточно подготовлены к деятельности в кросскультурной, мультинациональной среде. Образовательный процесс университета в должной степени не учитывает требований межкультурной коммуникации, отсутствуют обязательные для европейской и международной интеграции курсы международной бизнес этики, интеркультурных бизнес-коммуникаций, менеджмента международных образовательных проектов.

Было бы неправильно утверждать, что университет не прилагает никаких усилий к тому, чтобы приобщиться к международной образовательной и научной среде. Преподаватели и студенты проходят стажиров-

ки, получают гранты, публикуются за рубежом, в университет приезжают иностранные ученые, лекторы и студенты, реализуются совместные программы с зарубежными вузами, ведется подготовка к внедрению инструментов прозрачности обучения: Европейской кредитной трансферно-накопительной системы, национальной рамки квалификаций, приложение к диплому, системы обеспечения качества, результатов обучения студента. Однако пока многие виды деятельности выражают лишь стремление усовершенствовать сохранившуюся с советских времен модель. Если, например, взглянуть на критерии мониторинга внутреннего качества университета, то станет очевидно: международная интеграция и интернационализация пока не рассматривается как приоритетное направление деятельности факультетов и кафедр.

Украинская образовательная система пока не достаточно ориентирована на включение в мировой межкультурный контекст. В этой связи в университете должна быть разработана концепция международного образования и система мотивации студентов и преподавателей внедрять приобретенные во время международных стажировок знания, опыт и навыки.

Международная интеграция и интернационализация означает и конкуренцию, и транспарентность/прозрачность, и необходимость перманентной модернизации; она предполагает коренную перестройку университетской административной системы, адаптацию к международным образовательным стандартам, мобильность студентов и преподавателей, иной механизм управления, другую систему оплаты труда. Главным финансовым ресурсом должны быть средства, самостоятельно заработанные университетом. Образование - это тоже бизнес, а раз так, то законы рынка следует применять (с необходимыми коррективами) и к университету.

Сегодня уже очевидно, что акцент в университетской деятельности должен делаться на качестве подготовки конкурентоспособного специалиста на национальном и международном рынке труда. Можно выделить четыре критерия оценки такого качества:

- объем профессиональных знаний;
- усвоение коммуникативной культуры;
- стремление к дальнейшему профессиональному росту;
- способность к самоорганизации и самопрезентации, поискам финансирования деятельности, рефлексии и т.д.

Выпускник иностранного университета может хуже, чем украинский, знать материал профильных дисциплин, но его научили тому, как распорядиться своими знаниями по-предпринимательски. Украина богата талантами, но по уровню «развития человеческого потенциала» она далеко отстает от ведущих

стран мира. Если отечественные университеты хотят выжить, им следует идти по пути интеграции в мировую образовательную систему, включаться в Болонский процесс и международный рынок образовательных услуг, адаптироваться к рыночным моделям образования. Конечно, решение этих задач требует усилий на всех уровнях - государственном, региональном, межвузовском, отдельного университета.

В работе с преподавателями и администраторами университета для обеспечения устойчивого развития университета на основе интеграции в мировое образовательное пространство, как на национальном, так и на международном уровне, нужно:

- формировать глобальное видение проблем;
- строить учебные планы на основе международных рамочных стандартов;
- внедрять современные методы и методики получения знаний и навыков;
- делать акцент на практическом внедрении полученных знаний;
- активизировать прикладные научные исследования;
- активно развивать программы мобильности академических и студенческих обменов. Важно при этом привлекать иностранных студентов и преподавателей, налаживать контакты с зарубежными вузами, участвовать в совместных (двусторонних и многосторонних) международных проектах.

Ключевой здесь является проблема языковой коммуникации. Необходимы языковые стажировки за рубежом как для преподавателей и студентов, так и для администраторов. В ряде восточно-европейских стран преподавание давно ведется не только на национальном языке, но и на английском, который стал «латынью XXI столетия». Его использование позволяет привлечь дополнительные инвестиции, расширить межкультурный диалог.

Таким образом, на первом этапе процесс интернационализации и международной интеграции университета предполагает следующие действия:

- изучение и осмысление ректоратом, факультетами и кафедрами существующего международного опыта, рамочных стандартов и рекомендаций ЕПВО и формулирование своих собственных идей и адаптированных концепций;
- создание «команды» из студентов и преподавателей и «штаба» - Совета по международному сотрудничеству - по разработке стратегии интернационализации и международной интеграции, а также концепции создания инновационного предпринимательского университета;
- разработка стратегического плана развития, миссии, видения, ценностей университета в соответствии с международными и рамочными стандартами ЕПВО по уровням: ректорат - кафедры, факультеты, структурные подразделения - преподаватели и студенческий совет;
- разработка концепции международного партнерства и международной интеграции университета;
- разработка стратегии международной аккредитации университета и политики членства в международных ассоциациях, альянсах, консорциумах и т.д.

Учитывая существующие международные процессы, а также содержание и суть требований Болонской процесса, рамочных стандартов и рекомендаций ЕПВО, за этими первыми шагами должны последовать другие, цель которых:

1. Изменения и усовершенствования на уровнях стратегического планирования, университетской инфраструктуры и системы администрирования для внедрения элементов международной интеграции, интернационализации и демократизации образования, а именно:

- кооперация с другими университетами для осуществления совместных международных образовательных и научных проектов для обеспечения более тесных связей научных исследований и учебного процесса;
- установление контактов с ведущими зарубежными образовательными центрами с целью освоения образовательных «ноу-хау», приобретения навыков международной работы, создание внутренней системы оценки и повышения качества образовательного процесса и научных исследований в университете;
- создание стабильных условий для привлечения иностранных студентов и преподавателей;
- осуществление программ участия/мотивации участия студентов, преподавателей и администрации университета в обменных академических и профессиональных программах;
- подача заявок на зарубежные гранты для образовательных программ и научных исследований;
- массовое обучение преподавателей и сотрудников основам функционирования европейской и международной образовательных систем, фандрайзингу, менеджменту международных проектов, английскому языку;
- создание активно действующей ассоциации выпускников и привлечение ее к стратегическим планам университета;
- организация системы международных публикаций в университете.

2. Разработка комплекса мер, которые бы позволили университету найти свою «рыночную нишу» на международном рынке образовательных услуг:

- Проведение маркетинговых исследований в направлениях поддержки стратегии развития университета, экспорта и импорта образовательных услуг, создания привлекательного имиджа университета с высоким рейтингом и конкурентоспособными программами;
- Разработка целостной маркетинговой программы продажи услуг университета - образовательных, тренинговых, консалтинговых, переводческих, издательских, научно-исследовательских проектов и разработок, разработки и ведения проектов и т.д.
- Организация PR-кампаний (в т.ч. совершенствование сайта на английском языке), выход на региональные, центральные и международные СМИ, контакты с университетами, добившимися успеха в сфере интернационализации и международной интеграции образовательной деятельности;

Организация, содержание и психология учебного процесса университета должны быть направлены на получение профессиональных знаний и навыков инновационного предпринимательства. Иначе говоря, речь идет об обучении студентов как предпринимателей в сфере науки и образования.

Интернационализация - необходимый подготовительный этап на пути к глобализации образования. Это процесс, который включает в себя международную интеграцию образовательных систем, их согласование, сближение, перерастание национальных образовательных систем в транснациональные, регулируемые наднациональными институтами.

В условиях стремительного развития маркетинга и разгосударствления образовательной системы университету все чаще будет приходиться решать проблемы выживания в условиях жесточайшей конкуренции, острых демографических проблем и катастрофической нехватки средств на модернизацию. Все это побуждает нас искать нетрадиционные пути адаптации к вызовам окружающей образовательной среды. Глобализирующийся рынок предъявляет повышенные требования к качеству образования и потенциальные инвесторы не пойдут в тот университет,

где используются нелегальные компьютерные программы, где процветают коррупция и плагиат, где у кафедр и факультетов нет материального стимула или иной мотивации к инновационной предпринимательской деятельности, где средства вкладываются не в людей, а в «материальную базу». В университете должна быть разработана стратегия выхода и функционирования на рынке образовательных услуг, в том числе и международном.

Глобализация основана на ценностях автономии, многообразия, децентрализации, суверенитета. Рычагом преобразовательной деятельности высшей школы должен стать «человеческий фактор», а результатом глобализации образования - его индивидуализация, которая предполагает расширение возрастных границ, кросскультурность, дистанционность, модульность,

мобильность, создание гибких расписаний курсов и индивидуальных траекторий обучения.

Положение в украинских университетах отражает ситуацию в нашем обществе в целом. Добиться, чтобы национальные университетские дипломы превратились в «конвертируемую валюту», можно будет лишь тогда, когда сформируется принципиально новая модель высшей школы.

Чтобы соответствовать быстро меняющимся реалиям жизни, университету необходимо уже сейчас, обеспечить стратегический рост предпринимательского инновационного кластера, объединяющего различные отрасли знания, интегрированного в мировую систему образования, нацеленного на развитие персонала, способного быть конкурентоспособным на международном рынке и рынке образовательных услуг.

Iakovlieva M.V.

The role of effective management of university international functioning in creation of intercultural educational environment

Abstract. The article focuses on the problem of Ukrainian Higher education and regards the ways of its reforming in the conditions of the contemporary society development and it should be follow those demands, which are necessary and so actual on the international market or in the international competition.

Keywords: *international competition, international educational environment, Bologna process*

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