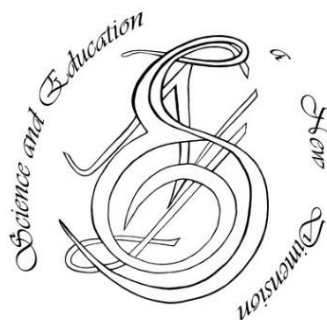


SCIENCE AND EDUCATION A NEW DIMENSION

PEDAGOGY
AND
PSYCHOLOGY



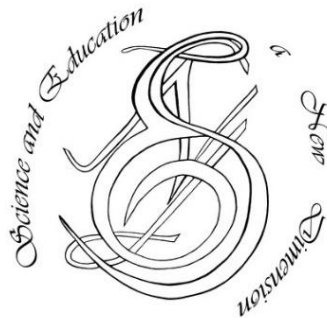
p-ISSN 2308-5258

e-ISSN 2308-1996

III(37), Issue 75, 2015

SCIENCE AND EDUCATION A NEW DIMENSION

Pedagogy and Psychology



Editorial board

Editor-in-chief: Dr. Xénia Vámos

Honorary Senior Editor:

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

Andriy Myachykov, PhD in Psychology, Senior Lecturer, Department of Psychology, Faculty of Health and Life Sciences, Northumbria University, Northumberland Building, Newcastle upon Tyne, United Kingdom

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

Ferenc Ihász, PhD in Sport Science, Apáczai Csere János Faculty of the University of West Hungary

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

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

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

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

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

Larysa Klymanska, Doctor of Political Sciences, associated professor, Head of the Department of Sociology and Social Work, Lviv Polytechnic National University, Ukraine

Liudmyla Sokurianska, Doctor of Science in Sociology, Prof. habil., Head of Department of Sociology, V.N. Karazin Kharkiv National University

Marian Wloshinski, Doctor of Science in Pedagogy, Faculty of Pedagogical Sciences, University of Humanities and Economics in Wrocław, Poland

Melinda Nagy, PhD in Biology, associated professor, Department of Biology, J. Selye University in Komarno, Slovakia

Alexander Perekhrest, Doctor of Science in History, Prof. habil., Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy, Ukraine

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

Oleksii Marchenko, Doctor of Science in Philosophy, Head of the Department of Philosophy and Religious Studies, Bohdan Khmelnytsky National University of Cherkasy, Ukraine

Olga Sannikova, Doctor of Science in Psychology, professor, Head of the department of general and differential psychology, South Ukrainian National Pedagogical University named after K.D. Ushynsky, Odesa, Ukraine

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 of Cherkasy, Ukraine

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

Tetiana Hranchak, Doctor of Science Social Communication, Head of department of political analysis of the Vernadsky National Library of Ukraine

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

Vasil Milloushev, Doctor of Science in Pedagogy, professor of Department of Mathematics and Informatics, Plovdiv University „Paisii Hilendarski”, Plovdiv, Bulgaria

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

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

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

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

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

Managing editor:

Barkáts N.

© EDITOR AND AUTHORS OF INDIVIDUAL ARTICLES

The journal is published by the support of Society for Cultural and Scientific Progress in Central and Eastern Europe
BUDAPEST, 2015

Statement:

By submitting a manuscript to this journal, each author explicitly confirms that the manuscript meets the highest ethical standards for authors and 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:

INDEX COPERNICUS:	ICV 2014: 70.95
INNO SPACE SCIENTIFIC JOURNAL IMPACT FACTOR:	2013: 2.642 ; 2014: 4,685
ISI (INTERNATIONAL SCIENTIFIC INDEXING) IMPACT FACTOR:	2013: 0.465 ; 2014: 1.215
DIRECTORY OF RESEARCH JOURNAL INDEXING	
ULRICHS WEB GLOBAL SERIALS DIRECTORY	
UNION OF INTERNATIONAL ASSOCIATIONS YEARBOOK	
SCRIBD	
ACADEMIA.EDU	
GOOGLE SCHOLAR	

CONTENT

PEDAGOGY	7
Humanistic paradigm of education retrospective analysis <i>O.R. Gorak</i>	7
Tutoring peculiarities in Ukrainian high school distance learning <i>O.V. Los, N.V. Gagina</i>	11
Applications as a way of implementation of interdisciplinary connections of mathematical and economic disciplines <i>G.I. Tur, N.V. Shakhovnina</i>	14
Student involvement in the Bologna process: studying the structure, character and impact of the European Students' Union <i>A.S. Ulanovska</i>	17
Приложение на информационни технологии за решаване на параметрични неравенства <i>B.B. Бизова-Лалева</i>	21
Характеристика образовательно-деятельностных технологий обучения будущих юристов <i>A.B. Борейчук</i>	25
Комплексне використання хмарних сервісів в електронному навчальному курсі <i>I.V. Герасименко, К.І. Журавель, О.С. Паламарчук</i>	29
Применение информационных технологий в процессе обучения будущих инженеров иностранному языку <i>T.B. Герасимчук</i>	33
Інтерактивні методи навчання студентів української мови за професійним спрямуванням <i>О.Є. Гриджук</i>	38
Уровни сформированности базовых компетенстей будущих правоведов в процессе изучения историко-правовых дисциплин <i>B.И. Гришко</i>	42
Європейська освітня політика в умовах міжкультурної взаємодії об'єктів освітнього простору <i>T.M. Десятов</i>	45
Визначення типології професійних задач майбутнього бакалавра економіки як важливого чинника формування його математичних компетентностей під час навчання вищої математики <i>T.B. Думанська</i>	50
Науково-нормативна база формування концепції методичної підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін до реалізації здоров'язбережувальних технологій у закладах освіти <i>M.M. Дяченко-Богун</i>	54
Методичні підходи до використання дивергентних фізичних задач у фаховій підготовці майбутніх вчителів фізики <i>Л.О. Кулик, А.В. Ткаченко</i>	57
Методологічні пошуки у сфері мистецької освіти <i>А.О. Линовицька</i>	62
Акмеологічна компетентність майбутніх фахівців пожежної безпеки: теоретико-практичний аспект <i>А.О. Майборода</i>	65

Технологічна підготовка майбутніх соціальних педагогів: теорія і практика реалізації <i>Майборода Г.Я.</i>	68
Особливості моделювання письмової перекладацької компетентності майбутніх філологів аграрної галузі <i>А.М. Монашненко</i>	72
Професійна мовленнєва компетентність як наукове поняття <i>Н.Д. Скибун</i>	76
Використання інтеграції природничих дисциплін при формуванні професійної компетентності майбутніх учителів біології <i>Ю.П. Шапран, І.В. Фурса</i>	80
Холістичність – провідна тенденція розвитку освіти <i>Н. Шульга</i>	84
PSYCHOLOGY	88
The illusion of knowing from the indexes of confidence, calibration and resolution perspective <i>М.М. Avgustiuk</i>	88
The Concept of National Identity and its Preservation in the Literary Works of Ukrainian Writers of Australian Diaspora <i>G.B. Gandzilevska, T.M. Shyriaieva</i>	91
The time perspective as a factor of increasing the efficiency of marketing communications <i>I.V. Klymenko</i>	93
Person's behavior control in stochastic conditions of symbolic danger <i>О.Ф. Hmilyar</i>	97
Личностные ценности будущих психологов в контексте их эмоциональной направленности <i>И.С. Варе</i>	100
Соціально-психологічні особливості розвитку відповідальності студентів – майбутніх учителів <i>О.Р. Костенко</i>	104
Методологічні підходи до вивчення професійної діяльності в екстремальних умовах <i>Р.І. Сірко</i>	110
Ролевой подход как методология анализа и развития профессиональной компетентности <i>И.А. Талаш</i>	113

PEDAGOGY

Humanistic paradigm of education retrospective analysis**O.R. Gorak**

Institute for Education at Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine

Paper received 20.11.15; Revised 24.11.15; Accepted for publication 02.12.15.

Abstract. The paper discusses the nature and meaning of humanism, highlights the paradigm of philosophy of humanism, and reveals preconditions of formation of the humanistic paradigm of education.

Keywords: *humanism, philosophy of humanism, humanistic paradigm of education*

Problem statement. At the beginning of the 21st century problem of humanism becomes especially relevant. The whole world is going through a very difficult and responsible period of exacerbation of the global environmental crisis, religious and inter-ethnic conflicts and violent material and technical development in the background of the decline of moral and cultural values of an individual in particular and society in general. In the history of philosophical thought it is difficult to find a concept which is more investigated, more generally applicable and thus more multi-valued and contradictory than "humanism".

Analysis of recent researches and publications. The ideas of humanism penetrate philosophical and pedagogical thought since antiquity. The beginnings of humanistic philosophy of education were laid by the philosophers Socrates, Plato, Aristotle, before the advent of pedagogy as an independent science (XVI c.). Later humanistic ideas were developed by John Amos Comenius, Johann Heinrich Pestalozzi, Adolph Diesterweg, K. Ushinsky, H. Skovoroda and others.

Significant contribution to the development of the theory of humanism was made by Berdyaev, I. Borzenko, A. Gorelov, I. Zaychenko, V. Kuvakin, A. Kudishyna, A. Rybin et al. The problem of humanism in the philosophical aspect is represented in scientific studies by V. Guzenko, A. Zdravomyslova, N. Kiyashko, A. Kruglov, P. Kurtz, V. Kuvakina, K. Lamont, V. Leybik, A. Rogova, B. Shirokova, V. Yadova and others. A new stage in the development of humanistic pedagogy was determined by the introduction personality oriented education and training (Sh. Amonashvili, I. Bekh, V. Bilousova, S. Honcharenko, O. Savchenko, I. Yakymanska). Active research on the historical analysis of humanism and views on further development of humanistic ideas is conducted in domestic and foreign philosophical, psychological, cultural, sociological and educational science. However, some specific aspects of philosophy of humanism are still to be disclosed.

The goals and the objectives of this paper are: to reveal the essence of the concept and basic paradigms of humanism based on the analysis of scientific publications, and to define the general concept of humanistic paradigm of education.

Scientific relevance: This article covers different aspects of the philosophy of humanism and helps define a methodology of the philosophy of humanistic education.

The main material of research. The term "humanism" was introduced into scientific circulation in 1808 by a German educationalist Friedrich Immanuel Niethammer who assigned this word with the meaning of higher self-

sufficient and self-cognitive importance of humans and described everything that contributes to the alienation of man and his self-alienation as "inhuman".

In scientific literature the term "humanism" is interpreted as a philosophical, ethical and sociological principle in reference to man as the supreme value. [3, p.143]; as a system of views of man as the highest value that has evolved historically, which considers the benefit of human as the main criterion of social evaluation, and the principle of humanity as the required standard of human relations. [8, p. 143]; as a worldview with the focal idea of man as the biggest value and prioritized reality in relation to itself in a number of all other material and spiritual values. [5]; as a cultural phenomenon that stimulates the overall progress of the world's civilization. The sole position in this system that remains unchanged is the recognition of human dignity as the supreme value in the world [5].

The outstanding Italian humanist L. Bruni defines humanism as "the knowledge of things relating to life and practices that improve and adorn a man." Of the chief importance for a person is the ability to choose between good and evil and do good [3, p. 127].

According to V. Yaroshenko, by humanism, it is necessary to understand the dramatic changes in self-evolution of public relations based on the fact that the grounds of determining the validity are no longer the outside world, but a developed public entity. [9, c. 4].

Russian culturologist T. Panfilov describes the concept of humanism as "historically conditioned system of views that recognizes humans as a self-value, sees them as conscious objects of their own actions, the development of which in accordance with the laws of their own activities is essential for the development of the whole society." In broad terms by humanism researchers mean the desire for humanity.[2 p. 16].

Modern scholars regard humanism as one of the fundamental characteristics of social being and consciousness, a certain area of thought and activities focused on the good of all people as the highest value and the supreme meaning of life with absolute respect for the freedom of each individual.

Humanistic trends can be traced in all religions of the world, in the history of all existing social and cultural institutions. Humanistic paradigms can be divided into two types: active and contemplative. Naturally, for a number of humanistic paradigms both trends are characteristic and only comparative advantage of a contemplative or an active trend can be attribute a particular paradigm to a particular type.

The contemplative type of paradigms include: the humanist paradigm of the east, which is based on the principle of unity, "silent" rebellion and maximum inadmissibility of violence and ecological humanism, as the result of European humanistic philosophers borrowing idea of unity and harmony with nature from the eastern philosophers. The main criterion of this area is the human understanding of the harmonious coexistence of man and nature. And thirdly, the Western European paradigm that is reduced to two humanitarian principles: Antiquity and Christianity. The very first example of classical humanism is "Paideia" – the highest cultural and moral ideal of ancient Greece. Although semantic terms "paideia" and "humanism" have different meanings, yet their notional identity is obvious. Werner Jaeger describes the spirit of paideia as the inner culture of the soul with the special features, education being a priority. Paideia was the process of educating people in their truest form and in accordance with human nature. [6];

There are two models for which it is more difficult to identify the type paradigm – Christian theo-humanism and Vernadsky's teaching about noosphere. Christian Theo-humanism contains both contemplative and active models: Jewish-Palestinian humility and antique freethinking. Moral sense and fight against sinful human essence can clearly be seen an active part of Christianity. Theo-humanism is characterized by personal freedom, the tendency towards individualization and anthropocentrism, humility with elements of self-sacrifice (inherent in both Eastern idea of the inevitability of suffering, and the Greek and Roman Stoicism). Vernadsky's teaching about noosphere is one of the greatest humanistic paradigms of XX century, which on the one hand is related to the active humanism, but also contains concepts of contemplative humanism. This model of humanism offers a harmonious coexistence between man and nature on the basis of the formation of methodological orientations for cultural, social, economic, legal, political dialogues which unfold throughout the world as a unity all possible methodological principles for the future development of society on general cultural levels.

Renaissance humanism grew out of Christian humanism in the XIV-XV centuries, and was the rationale of earthly life and human nature. This is not only a new understanding of the world, but a new scientific method - *studia humanitatis*. Renaissance humanism absorbed the cultural potential of antiquity, aimed to develop individual abilities of person; secular humanism emerged in the European society of XVII century i. e. in the period between post-Renaissance and Enlightenment. At this time, the separation of secular and sacred took place. It is secular forms of culture that direct human creativity into the line of virtually unlimited creativity - genuine creation of new philosophical systems, fiction, scientific discoveries of social, legal, civil, economic and technological progress.

Neohumanism is the modern direction, focusing on the necessity of ethical and humanistic expert review of scientific research. According to the neohumanistic views, a person shifts the accents from the world of the sacred into the material world.

Liberal humanism was based on the Declaration of Human Rights adopted in France in 1793. The main value of liberal humanism (named "bourgeois" in the sources of Soviet period) as a special type of socio-economic relations, was proclamation of human rights to freedom, pri-

vate property and individualism as the supreme achievements. Liberal humanism promotes a human desire for self-development and self-improvement. In a liberal society, man is regarded as the creator, rather than as an observer. L. Balashov, while exploring humanism, came to the conclusion: "Pure humanism is completely consistent with liberalism; moreover, humanism and liberalism are symmetrical to each other. There can be no liberalism without humanism, and humanism without liberalism. Liberalism is a humanism in the sense of freedom and humanism is a liberalism in terms of humanity." [1].

Communist humanism, which originates from the Marxist doctrine, can be seen as the opposite of liberal humanism. From the perspective of the founders of Marxism: "Wage labor, exploited by capitalists in order to generate profit, denies human personality, exhausts human nature and destroys the spirit. Only collectively an individual can be fully developed"[9]; the paradigm of socialist humanism, the central tenet of which is: "All for the good of man" was declared in Soviet Union during the era of "developed socialism" in 1950-1980.

According to global humanism, mankind must take into account all the spiritual heritage and to unite the world in pursuit of world justice. For this ideology, educational values and evaluation criteria are subject to identifying the meaning of human existence in a globalized world, where the person has to identify their ethnic roots self-identify among diverse cultural communities. The purpose of this humanism model is an attempt to create a unified cultural space in which the representatives of different religions and nationalities could coexist without conflict.

Transhumanism is the movement that was commenced in the second half of the XX century. According to Julian Huxley, a person can improve endlessly, the abilities of a "post-human" will somewhat differ from the abilities of modern humans [10]; Transhumanism is sometimes called posthumanism or new humanism based on the assumption that man is not the last link of evolution, and thus to replace human intelligence come other forms of intellect: other creatures or non-biological constructions. This idea is based on a rational reconsideration of achievements in the future of science and philosophy, recognizing the ability and willingness of global changes in the nature of humans with the help of advanced technologies in order to eliminate suffering, aging and death, and significantly improve physical, mental and psychological abilities of a person.

Formation and development of humanistic ideas could not be ignored and humanistic paradigm of education is firmly established as a separate branch in the late XIX – early XX century. A unique integral individual was considered to be the center of the educational process. The aims of humanistic paradigms were the identification and development of specific features of a child's personality on one hand, and creation and implementation of conditions that would ensure the free development of a child and its preparation for free creative and happy life in the future on the other. In search of solutions to the problems of humanization of education and training, pedagogical science refers to a variety of sources, including the history of education. The value of any educational system can be determined on the basis of its usefulness for the state, society and a particular individual as the subject of educational process. Backgrounds of this model of education are: firstly the idea of

dialogue, cooperation, collaboration, the need for understanding another point of view, respect for the individual, his rights, the conditioning of life on higher transcendental principles; secondly, the need for philosophical and pedagogical ideas that could lay the foundation for a new methodology of pedagogy and intellectual reconstruction of the traditional educational process as well as comparison of performance in the educational system of different countries and understanding that they are the result of development of humanistic philosophy of education in these countries, and the degree of interaction between philosophy and teaching theory and practice; thirdly, system, that evolved from ideas and concepts based on the philosophical ideas of classical education, which kept developing during the XIX-XX centuries, and yet its basic features remained unchanged: the purpose and content of education, forms and methods of teaching, ways of organizing of the learning process, turned out to be non-suitable for modern pedagogical innovations. Their theoretical comprehension involves more ideological and philosophical ideas about education.

In a broad sense, humanistic philosophy of education can be attributed to a philosophy of life. The founder of this movement, which was formed on the verge of XIX-XX centuries, and obtained strength mainly in Germany and France, is Arthur Schopenhauer (1788-1860), who believed that the mind plays a modest, purely technical role in human life and in the world at large. The basic vital processes occur without intelligence. Human life is unreasonable and chaotic, and the only thing that somehow organizes it is "the world's will" but not the mind. Philosophy of life, the most prominent representatives of which include Paracelsus, Herder, Goethe, Schopenhauer, Nietzsche, Dilthey and Klages, highlights the meaning, the purpose and the value of human life. Answers to these questions provided by this philosophy are not absolute truth, but one of the most thought-out subjective versions of its understanding. As a scientific school, the philosophy of life is on the side of the sensuous sphere, real, direct experiences inseparable from the content of events. The main principle of modern philosophy is to delve into human life, empathize with human suffering. The task of philosophy is to help the individual to understand and experience a process of choosing between good and evil.

Scientific cognition is acquired not only through the love of truth, but also with the purpose of meeting the social needs. In this regard, the content of evaluational and creation aspects of human activity are determined by focusing on redefining, acknowledging, updating and creating material and spiritual values that compose the culture of humanity. The mechanism of the relationship between practical and cognitive approaches is performed by the axiological (evaluative) method, which serves as a link between theory and practice. With this method, on the one hand, the phenomena in terms of their inherent potential of meeting human needs can be studied, on the other hand, the problems of humanization of society can be solved.

The essence of the axiological method can only be understood through through the system of axiological principles, which include: the equality of philosophical ideas in within a united humanistic value system at preservation of diversity of their cultural and ethnic characteristics; equivalence of tradition and creativity, recognition of the necessity to study and analyze the views of past and pos-

sibilities of spiritual discoveries of present and future, complementary dialogue between classics and innovators; existential human equality, social and cultural pragmatism instead of demagogic arguments about the basis of values, dialogue and devotion instead of messianism and indifference. According to this methodology, one of the most important tasks is to identify the humanistic nature of science (including pedagogy), its relation to a human as the subject of knowledge, society and art. This leads to a consideration of the value aspects of philosophical and pedagogical knowledge, "human dimension" of its principles, and through them, to humanistic essence of culture in general. This landmark of humanistic philosophy of education provides a reliable foundation for the future of humanity. Education as a component of culture, in this context, is of particular importance because it is the primary means of humanistic essence of personality.

Education can not be de-ideologized because, in its essence, the term ideology is nothing but conformity to ideas, ideals and values that contribute to the definition of the purpose and principles of education, implementation of which is its purpose. At critical moments in its development, pedagogical thought appealed to the ideas of humanization, increase of moral foundations of education and training. Due to the development of liberal culture, humanization of education, humanization of the social environment, educational relations and the personality, the address to man as a subject of cultural and moral upbringing and ways out of educational crisis are associated with the humanization of education.

New values of humanistic nature are provided with new humanistic content of philosophical reasoning of teaching methodology. Its specifics include many philosophical positions with a common humanistic idea - the priority of the interests of individuals, their own and freedom of choice of interests from the environment. The model of education can be represented as a set of provisions that represent interests of an object of education as a certain social group in need of social protection, acquiring of civil human rights, education, free choice of life position, implication of the values of human culture and creative development. This methodological approach allows us to consider education as a humane practice which provides conditions for the development of a child as a person.

The new ideology would restore the value priorities of education, overcome the attitude to a child as a component of the educational system, enhance its activity as an individual, expand the boundaries of freedom and creation. This model helps overcome technocratic trends in pedagogical thinking, which are manifested through one-sided orientation of inculcating knowledge and skills to students indulging their personalities, spiritual lives and motivation. Overcoming of technocracy brings teaching process to the interests of individuals, forms understanding of them as live a subjects rather than instruments of achieving goals of society and the state.

Epistemological function of humanistic education methodology defines new methods of interaction between science and pedagogy. They are conditioned by the following principles: education is not limited to transferring knowledges to students whereas the dominant factor determining the nature of education is the work of its subjects who are able to realize their personal potential.

Establishment of new interaction between pedagogical science and teaching practice in realization of its epistemological function is determined by the fact that pedagogy needs to regain the status of science about education. Thus, the scientific component of teaching changes its traditional sense. It is being requalified from serving final and absolute knowledges about education and learning to stipulation of open potential and semantical guides for teaching activities of humanistic type.

Conclusions. Thus, the present analysis of the main components of the concept of "humanism" confirms that the prior, clear and simple for all, humanism is too abstract. It is addressed not at the living, concrete, individual human, but a man in general, a human in the sense of humanity. By the end of the XX century humanism as a social phenomenon transmuted into a highly significant element of civil society in almost all democratic countries, it became a global phenomenon of humanity, expressing people's desire for decent survival with courage and determination to meet and respond to the challenges of the future. The humanism of XXI century, as a new humanism, is distinguished by increased human desire for understanding the world and life in it, and consciousness about being a part of the world. Methodological basis of humanization of various spheres of contemporary Ukrainian society is the concept of "Sustainable human develop-

ment" and the theory of "Humanocentrism."

The paradigms of contemplative type include humanistic ideas of the East, Western Europe, ecological humanism and the Humanist Movement of Silo, and the active paradigms include Christian Theo-humanism, Vernadsky's teaching about noosphere, Renaissance humanism, rational neohumanism, neohumanism, liberal and communist humanism, transhumanism, and civil humanism.

Established in the late XIX early XX century as a separate branch, Humanistic Paradigm of education, where in the center of the pedagogical process is a unique integral human personality, and a leading concept is refocusing of pedagogy and practice onto the development of a personality in the system of traditional humanistic education.

Analysis of historical and contemporary literature makes it possible to formulate a vision of the modernization of education, which must be focused on providing an ideal personality as intelligent, highly cultured, educated, kind, strong-willed and talented.

Based on the above, the methodology of pedagogy can be seen as a set of theoretical principles of pedagogical knowledge and transformation of reality which would become a reflection of the humanist essence of philosophy of education. It would be premature to claim that such a methodology is developed today.

REFERENCES

1. Balashov, L. Abstracts of humanism // materials RGS Fund "Humanity" 2008 / URL: <http://www.humanism.ru/tezis.htm>
2. Bitayev, V.A. Aesthetic education and humanization person. – K.: DAKKKiM, 2003. – 232 p.
3. Bragina, L.M. Italian humanism. The ethical teachings of XIV-XV centuries. – M.: Higher School, 1977. – 254 p.
4. Vershinin, E.M. Continuous education and humanization of the education system – the essence of the socio-economic and spirits-leg revival of society concept. – H.: Region-Inform, 2004. – 430 p.
5. Gerasimov, I.G. Humanization of training future managers of industrial areas: Abs. dis. cand. ped. sc.: 13.00.04 / National Pedagogical University named after M.P. Dragomanov. – K., 2002. – 19 p.
6. Yeager, V. Paideia: Formation of Greek thought. – Berlin, 1934. – 523 p.
7. Marx, K., Engels, F. Collected Works in 9 Volumes. M.: Political Literature 1984-1987. Vol. 3. 549 p.
8. Molozhanova, S.V. Humanism to a new system of values. – Minsk: Belarusian Science, 1998. – 364 p.
9. Федорова Т.Д. Гуманизм как проблема философии (в онто-метафизических и гносеологических контекстах). – Саратов: СЮИ МВД России, 2000. – 156 с.
9. Fedorov, T.D. Humanism as a problem of philosophy (in onto the metaphysical and epistemological contexts). – Saratov: SUI Russian Interior Ministry, 2000. – 156 p.
10. Huxley, J. Religion Without Revelation. London, 1957, p.95.

Tutoring peculiarities in Ukrainian high school distance learning

O.V. Los*, N.V. Gagina

Chernihiv National University of Technology, Chernihiv, Ukraine

*Corresponding author. E-mail: lena@kilko.name

Paper received 20.11.15; Revised 24.11.15; Accepted for publication 04.12.15.

Abstract. The article deals with tutor's responsibilities in Ukrainian high school distance learning. The problems of implementation of distance learning technologies are highlighted. The authors study specific roles of a tutor in the distance foreign language learning. Four main tutor's functions are distinguished. The authors focus attention on the necessity of the additional training for teachers corresponding to their new functions. The ways of an effective multilevel support in distance foreign language learning are suggested.

Keywords: *education process, distance learning, tutor, technical support, assistance*

The permanent dynamic development of modern society, the renovation of higher education content, the rapid expansion of the information space, the integration of the national education system into the world education community require the sustainable implementation of qualitatively different kinds of teaching models that cater specially to the students of today, are based on their own understanding of subject content, active participation in acquiring new knowledge and skills, focus on the development of student self-learning ability, meet needs, interests, aspirations, promote autonomy, encourage independence and initiative, develop lifelong learning skills, and are supported through innovative computer technologies.

The distance learning model widely practiced all over the world is becoming more and more popular in Ukraine due to its effectiveness, cost, flexibility in terms of space, time, content, resource access as well as the necessity of continuing education in today's competitive world and rapid technological changes. Ukrainian and foreign scholars (L. Bendova, P. Zakotnova, N. Marakhovska, T. Koshmanova, G. Barnier, V. Glikman, G. Salmon, have studied socio-pedagogical, organizational, tutoring and other aspects of distance learning.

As B. Holmberg suggests distance education has two constituent elements, the teaching exposition referred to as one-way traffic in the form of pre-produced course materials involving students in interaction with texts (simulated communication) and the real communication by means of which students have access to personal tutoring and counselling [3, p.15].

Distance education curricula should be carefully and professionally developed combining different forms and methods of interaction, flexibly responding to the educational needs and requirements, providing high quality online tutoring, promoting student independence and autonomy, giving opportunities for multi-level, self-paced learning, enabling students to apply creative and critical thinking, reflective practice, personal exploration of knowledge.

Carefully developed and highly interactive distance learning programmes make it possible to enrich the learning environment, maintain student interest, permit a more intensive, more dynamic interpersonal dialogue, synthesise theory and practice, providing opportunities for professional development and personal growth.

It is worth noting that unfortunately quite often distance learning technologies are understood rather simplistically by Ukrainian teachers that result in transformation of materials used in traditional face-to-face learning to a computer format.

In our view distance learning as a specially organised educational activity based on modern training and information technologies provides not only flexibility and convenience but is also aimed at individualising the process of learning, increasing the level of students' autonomy, developing their own strategies, creating new educational information environment, obtaining the best teaching resources, strengthening the role of independent learning.

The effectiveness of distance learning shouldn't be underestimated as its results can sometimes even exceed those of formal education. Self-directed learning supported through various types of technologies in a flexible educational environment encourages students to use a large amount of information, increases their learning productivity and confidence, allows them to construct knowledge according to the established personal learning goals, their own learning requirements, and to transform abstract knowledge into a personally meaningful experience.

However, the proper implementation of distance learning technologies is time consuming, requires considerable effort on the part of the teacher who helps students to develop their own learning strategies with a certain freedom of action, taking into account their individual characteristics and abilities, active engagement of students in the learning process, and leads to the change of teacher-student interaction.

Focusing specifically on teachers' role in distance education practice it is essential to re-conceive it in terms of distance learning arrangement. The teacher is not a source of information, but an organiser and coordinator of the creative educational process in a learner centered environment.

The distance learning teacher often plays the role of a tutor, relatively speaking, an intermediary between a student and a teacher-developer of a distance learning course. In our view regarding the enhancement of distance education in Ukrainian universities the special attention should be paid to the provision of technical and professional assistance to students, namely the provision of the specialised tutoring system, particularly in foreign language learning.

Initially the tutor's work was to advise students on academic or personal issues. G. Barnier considers a tutor as a person with a certain professional qualification who provides additional individual educational services to students with learning difficulties [1, p. 127]. V. Glickman compares a tutor to a teacher who fulfils a personalised educational function that is transmits knowledge to a student individually or in a small group of students.

In the contemporary information educational environment a tutor means anyone who provides technical support to students, facilitates their effective distance learning being an intermediary between University and developers of distance learning curricula on the one hand, and students on the other hand [4, p. 223].

At this stage we can distinguish four main tutor's functions such as assisting, supporting and resourcing. The tutor's responsibility includes a wide range of activities:

- informing students about courses available and assisting them in the selection of the appropriate training course;
- assessing students' understanding of the course content;
- didactic assistance, mainly centered on the content of the chosen course;
- psychological support that involves motivational aspects;
- social and personal assistance aimed at meeting students' practical and material needs;
- organisational assistance to facilitate access to the administrative resource (scheduling coordination, free access to the learning resource etc);
- technical assistance in setting up software and checking its compatibility;
- special support relevant to students' specific needs;
- assistance in the coordination of student cooperation.

The facilitation of students' independent work is the basis of any tutoring support. Thus a tutor is supposed to have personal experience of online learning, and such abilities as applying flexible approaches to different learning strategies, setting objectives for students, realising the potential of a particular student or a group in online learning, fostering the development of students' abilities, acting as a motivator, analyzing information on student performance, critically assessing tutor's activity, motivating and encouraging reluctant students.

In this case a psycho-pedagogical approach becomes very important in building a bridge of trust between a student and a tutor, showing interest in the student's life, encouraging communication and exchange of views and ideas, showing positive attitude towards a student as an individual, creating effective interaction between students in a group (interaction in pairs, synchronous and asynchronous message exchange).

In many systems of distance learning development of curricula and preparation of plans and printed materials are provided by professionals, i.e. teachers. They aren't involved into organisation of distance work with students. Tutors also have some professional knowledge but they are mostly involved in the communication with students. It goes about a shift in the professional competencies. As G. Salmon points out tutors shouldn't have years of experience or exceptional skills but only that level of knowledge that can be applied for the course they work on. The key competency in setting up the process of distance learning in the scholar's opinion belongs to "emotional intellect" consisting of motivation and intuition. Therefore the emotional aspect is considered as a driving force of any communication or human relationship [5, p. 53-55].

We agree with the previous scholars, and it's noteworthy to add that a tutoring support shouldn't be executed only on the psychological or organizational levels but on the specialised one. It presupposes the specialisation support to be executed by curricula developers so that the important factor in tutor – student interaction belongs to tutor's profes-

sional knowledge. This argument becomes crucial in foreign language learning where tutor's profound language skills help to organise and control the student's work or to provide an effective personal consulting. The statement can be proved by a survey made among students of the Rouen University (France). The respondents, WebCT distance platform users, were asked about the effectiveness of tutors, teachers and students interaction [2].

The results showed that 41 % out of 112 interviewed students "never contacted with their tutor", 37 % "had a few contacts", 19 % "often contacted" and 3% "very often contacted". In other words 78% of students didn't contact or seldom contacted with the tutor to ask for help. Most of respondents confessed that while solving difficult issues they relied on forum chats. Moreover the communication with the tutor on the curriculum content proved less effective because tutors weren't specialised in the given field whereas 55 % of students required the constant tutor support. They complained about the lack of verbal communication, personal meetings, individual assistance in the given professional field as well as clear-cut answers on their questions while the tutor interaction was reduced to references to certain web links. Thus as the given example shows, one of the conditions of the effective distance support, in the students' opinion, is a specialised professional training of the tutor in the field he is appointed to.

In distance foreign language learning besides organizational and technical competencies the specialisation in the language that is taught or used in the distance curricula, is required. In the Ukrainian practice of distance foreign language learning a teacher being at the same time a tutor, corrects written assignments, provides immediate comments, answers questions concerning the language peculiarities, monitors the progress of a particular student or a group by arranging, for example, online meetings in order to provoke foreign language verbal communication, sets up discussions, asks questions relevant to student individual potential and interests and is able to provide a total control of the curriculum in order to interfere in time when it's required. At the final stage he assesses the whole work of students taking into consideration everyone's contribution, and checks the degree of language materials comprehension.

When analysing the amount of work completed by a teacher-tutor in Ukraine we can state that the number of distant students, a teacher must deal with, becomes a significant disadvantage. Paying attention to the specific requirements of distance foreign language learning, in many European countries, for instance, a group for tutor support doesn't exceed 5-6 students whereas in Ukraine it can reach up 18-20 students.

The technical competency is also very important. The technical support mostly includes distance software setup and appropriate communication options. Therefore, the knowledge of current software and distance platform is a key point. Fast screen reading, mobility and constant access to the Internet; abilities to assess basic structures of online conferences and web and Internet learning potential; to use particular software features such as controlling, archiving, tracking the actions of students as a platform users, i.e. history of messages, monitoring the time of use and results; to configure and hold online conferences and other online activities, to create the learning

environment, to use alternative software and distance platforms, should be considered as a technically proved necessity. The moderating of useful web resources will allow to apply them as triggers in online assignments and to produce creative online learning participants' feedback.

In the Ukrainian realities the attempts to introduce distance courses have revealed a set of problems conditioned by a low technical competency of several professors and students, insufficient technical equipment, distance curricula irrelevant to the distance platform in use as well as the students' reluctance to be responsible for the process and results of their own educational activity.

The most important tasks in the current conditions of national distance learning environment that will allow to eliminate all the above-mentioned drawbacks, must be arranging effective training courses aimed at improving informational and technical culture of students and professors, developing relevant curricula, applying a differentiated approach to group students in order that their number shouldn't exceed 10-12 people, developing assignments meeting students language possibilities. It will allow on the

one hand to increase motivation and self-esteem of students, and, on the other hand, to foster the flexibility and intensification of the learning process in whole.

In conclusion assuming the fact that in the system of distance learning a tutor acts as a transmitter of knowledge he has to be a teacher as well as to provide the technical support of educational process. The following combination of professional roles requires an additional education correspondent to new functions. In this case a tutor becomes a conductor, a guide, a person accumulating educational resources. At the same time he facilitates transfer of knowledge, assists students in the process of individual learning at all stages by setting objectives, selecting materials, assessing the results achieved. The tutor stimulates motivation to learn, promotes the development of students' reflective skills and fosters their potential; anticipates learning difficulties and advises how to overcome them. He focuses students' efforts on the selection of effective learning strategies and ways of solving problems and applying knowledge and skills acquired in the professional activities.

REFERENCES

1. Barnier, G. Le tutorat dans l'enseignement et la formation / Georges Barnier. – Paris : l'Harmattan, Savoir et Formation, 2001. – 287 p.
2. Béziat, J. Formateur en ligne : vers un modèle d'action / Jacques Béziat // Distances et Médiations des Savoirs. – Centre national d'enseignement à distance, 2012. – №1 / URL : <http://dms.revues.org/116?lang=en>
3. Holmberg B. Theory and practice of distance education / Borje Holmberg. – London, N.Y. : Routledge, 1995. – 261 p.
4. Glikman, V. Des cours par correspondance au E-learning / Vivienne Glikman. – Paris : Presse Universitaire, 2002. – 304 p.
5. Salmon, G. E-Moderating : The Key To Teaching And Learning Online / Gilly Salmon. – New York : Routledge, 2011. – 273 p.

Applications as a way of implementation of interdisciplinary connections of mathematical and economic disciplines

G.I. Tur, N.V. Shakhovkina*

Chernihiv National University of Technology, city of Chernihiv, Ukraine

*Corresponding author. E-mail: navinnii@mail.ru

Paper received 28.11.15; Revised 03.12.15; Accepted for publication 09.12.15.

Abstract. The article indicates the important role of Mathematical Sciences in the training of a modern economist. It is emphasized the need for applications in the study of Higher Mathematics. It is discussed the peculiarities of interdisciplinary connections between mathematical and basic economic disciplines that encourage to improve fundamental training of bachelors in Economics. A number of practical tasks with the use of Mathematics in Economics are shown.

Keywords: application tasks, tasks of economic content, interdisciplinary communication

Mathematical education lays the foundation for successful future activities under production conditions as a subsystem of professional training of students of Economics. A modern economist should be able to use mathematical concepts and methods of investigation of economic processes. But in the present conditions of teaching Mathematics in a sufficiently large amount in a so-called "pure" form it is a rather inefficient process and difficult for students to perceive. Therefore, the style of teaching Higher Mathematics for economists should be directed into the way that would provide the implementation of the links of Mathematics and Economics, and solving actual applied problems in Economics.

The questions of applied orientation in teaching Mathematics is the subject of research by many Ukrainian scientists: G.P. Bezv, M.Y. Ignatenko, T.V. Krylova, L.L. Panchenko, Z.I. Shiepan, L.O. Sokolenko, V.O. Shvets and others.

Applied orientation of Higher Mathematics teaching is realized most effectively when solving applied problems. Under applied problems one mostly means the problems arising out of the sphere of Mathematics but which are solved by mathematical methods. The future specialists must learn to build mathematical models, choosing the appropriate mathematical methods and algorithms, and apply them to solving the problems.

It is advisable to follow certain requirements while selecting and calculating applied problems:

- the tasks should be of real practical content which corroborates the practical significance of the acquired mathematical knowledge;
- the tasks should be formulated in an accessible and understandable language, and new terms have to be explained to students;
- numerical data in the applied tasks should be realistic,

- correspond to those ones existing in practice;
- a personal experience of students and local material should be reflected in the task content if possible; it allows to show effectively the use of mathematical knowledge of students and cause their cognitive interest;
- in applied tasks the situations of industrial production, trade, economy and other sciences should be reflected to illustrate the application of mathematical knowledge in specific professions.

Applied tasks can be used in the classroom of Higher Mathematics at the stage of motivation of educational activity; in the formation of skills and abilities; at the stage of generalization and systematization of knowledge; during updating of basic knowledge.

The standard scheme for solving the vast majority of applied economic problems can be reduced to the following:

1. Problem analysis and interpretation of the data within the mathematical theory (a construction of the mathematical problem model).
2. Search (choice) of an algorithm for solving the problem (a study of the model).
3. Solving the problem by using the algorithm found.
4. The interpretation of the obtained results in terms of this problem.

The main direction in the realization of the interdisciplinary connections is considered to be calculating of the applied problems with the use in economy. Let us examine some of its points according to the working programs on Higher Mathematics.

In the study of "Elements of Linear Algebra" module it is necessary to provide students with the models of the balance sheet analysis and linear sharing.

Task 1.

The following table gives the intersectoral balance of a three-branch model of economy:

Branch of Industry	Consumption Sector			Final Product Y	Gross Output X	New Final Product \bar{Y}
	1	2	3			
1	10	5	40	45	100	100
2	30	0	30	40	100	50
3	20	40	0	140	200	80

Find the following economic indicators:

- 1) direct costs coefficients a_{ij} (direct costs matrix A);
- 2) full cost coefficients s_{ij} (full cost matrix S);
- 3) gross output $\bar{X} = (\bar{x}_1, \bar{x}_2, \bar{x}_3)$ of the branches, that provides a new final product $\bar{Y} = (\bar{y}_1, \bar{y}_2, \bar{y}_3) = (100, 50, 80)$

The solution. Direct costs coefficients a_{ij} are determined

by the formula: $a_{ij} = \frac{x_{ij}}{x_j}$ ($i, j = \overline{1, n}$), and the matrix of direct costs is as follows:

$$A = \begin{pmatrix} a_{11} & \cdots & a_{1n} \\ \vdots & \ddots & \vdots \\ a_{n1} & \cdots & a_{nn} \end{pmatrix}$$

In our case $(i, j = \overline{1,3})$ we have:

$$A = \begin{pmatrix} a_{11} & a_{12} & a_{13} \\ a_{21} & a_{22} & a_{23} \\ a_{31} & a_{32} & a_{33} \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} 10 & 5 & 40 \\ 100 & 100 & 200 \\ 30 & 0 & 30 \\ 100 & 100 & 200 \\ 20 & 40 & 0 \\ 100 & 100 & 200 \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} 0,1 & 0,05 & 0,2 \\ 0,3 & 0 & 0,15 \\ 0,2 & 0,4 & 0 \end{pmatrix}.$$

Matrix A meets one of the performance criteria, which says that matrix A is productive, if $a_{ij} \geq 0 \quad \forall ij = \overline{1,n}$,

$$\max_{j=1,n} \sum_{i=1}^n a_{ij} \leq 1, \text{ then it is number } j, \text{ which is } \sum_{i=1}^n a_{ij} < 1.$$

In our case we have: $\max\{0,1+0,3+0,2; 0,05+0+0,4; 0,2+0,15+0\} = \max\{0,6; 0,45; 0,35\} = 0,6 < 1$ and all the elements of matrix A are inseparable. Therefore, for the final product Y you can find the necessary amount of gross output X by the formula: $X = (E - A)^{-1} Y$.

$$S = (E - A)^{-1} \text{ where } E = \begin{pmatrix} 1 & 0 & 0 \\ 0 & 1 & 0 \\ 0 & 0 & 1 \end{pmatrix} \text{ - is an identity matrix.}$$

$$E - A = \begin{pmatrix} 0,9 & -0,05 & -0,2 \\ -0,3 & 1 & -0,15 \\ -0,2 & -0,4 & 1 \end{pmatrix}$$

Matrix $S = (E - A)^{-1}$ - is the inverse of $E - A$ matrix. Let's find the matrix by the formula:

$$(E - A)^{-1} = \frac{1}{\det(E - A)} \begin{pmatrix} A_{11} & A_{21} & A_{31} \\ A_{12} & A_{22} & A_{32} \\ A_{13} & A_{23} & A_{33} \end{pmatrix}, \text{ where } A_{ij} \text{ are algebraic}$$

additions to matrix elements

$$(E - A) = \begin{pmatrix} 0,9 & -0,05 & -0,2 \\ -0,3 & 1 & -0,15 \\ -0,2 & -0,4 & 1 \end{pmatrix}, \text{ and } \det(E - A) \text{ - is a de-}$$

terminant of this matrix. After completing all the necessary calculations, one obtains the inverse matrix:

$$S = (E - A)^{-1} = \begin{pmatrix} 1,23 & 0,7 & 0,27 \\ 0,43 & 1,12 & 0,255 \\ 0,42 & 0,48 & 1,16 \end{pmatrix}. \text{ Let's remind of the}$$

required volume of the gross output in each industry, which is as follows: $X = (E - A)^{-1} Y = \begin{pmatrix} 100 \\ 100 \\ 200 \end{pmatrix}$.

The gross output required for a given final product is obtained from the ratio

$$\overline{X} = (E - A)^{-1} \overline{Y} = \overline{S} \overline{Y} = \begin{pmatrix} 1,23 & 0,17 & 0,27 \\ 0,43 & 1,12 & 0,255 \\ 0,42 & 0,48 & 1,16 \end{pmatrix} \begin{pmatrix} 100 \\ 50 \\ 80 \end{pmatrix} = \begin{pmatrix} 153 \\ 120 \\ 159 \end{pmatrix}, \text{ то } \overline{X}$$

$$\overline{X} = (\overline{x}_1, \overline{x}_2, \overline{x}_3) = (153; 120; 159).$$

Thus, gross output, providing a new final product in areas 1 and 2 should be increased to 153 and 120 conventional units, respectively, and in area 3 should be decreased to 159 conventional units. While teaching "Elements of Analytical Geometry" module one should consider the examples of analysis of diminution and profitability of production, profitability of transportation, which is expressed by the lines of the first and second order.

Task 2. Two similar enterprises A and B produce products at the same wholesale selling price m for a prod-

uct per one kilometer of transportation to the enterprise. However, vehicle fleet, which gives services to enterprise A, is equipped with newer and more powerful cars. Therefore, the transportation costs of one product constitute: for company A - 10 currency units, and for company B - 20 monetary units for one kilometer of transportation. The distance between the enterprises is 300 km. How should the market be geographically divided between the two enterprises in order to make consumer costs for shipping and transportation be the same?

The solution. Let's denote by S_1 and S_2 the distances to the market from points A and B respectively. Then consumer expense amounts to: $Y_1 = m + 10S_1$, $Y_2 = m + 20S_2$. Let's find the set of points $(x; y)$ for which $Y_1 = Y_2$: $m + 10S_1 = m + 20S_2$ or $S_1 = 2S_2$

Let's find S_1 and S_2 :

$$S_1 = \sqrt{x^2 + y^2}, \quad \sqrt{x^2 + y^2} = 2\sqrt{(300 - x)^2 + y^2},$$

$$S_2 = \sqrt{(300 - x)^2 + y^2},$$

or, after the elevation of the left and right sides of the last equality to the square, grouping and selecting the full square at variable x i y , one has $(x - 400)^2 + y^2 = 200^2$.

These are equation circles. Thus, it is more profitable for a "within a circle" consumer to buy in point B, for an "outside the circle" consumer - in point A, and for "on the circle" one - is equally profitable both in points A and C.

In the study of "Introduction to the Mathematical Analysis" module (learning sequences, function boundaries, functional dependencies between two or more variables, etc.) it is necessary to distinguish the important features that are used in Economics (production, functions of supply and demand, cost, utility, production).

Task 3. Peter Kolobkov grows cucumbers in his own greenhouse. Then he sells the whole of the harvest in the city market. It is known that the market price of cucumbers has been established at the level of $p = 5$ grn. per 1 kg. At the same time there are certain costs associated with the purchase of fertilizers, material for a greenhouse, etc. As a result, the overall cost of the grown cucumbers (C) from the quantity (in kg) of the grown cucumbers (x) is up this: $C(x) = \frac{1}{4}x^2 + 4$. Tell Peter, how many kilograms

of cucumbers he has to collect from his greenhouse in a season to get a maximum profit? What is the size of the profits?

The solution. Let's write the expression for the profit function:

$$P(x) = R(x) - C(x) = p \cdot x - C(x) = 5 \cdot x - \left(\frac{1}{4}x^2 + 4\right) = -\frac{1}{4}x^2 + 5x - 4$$

Since $x > 0$, the task is to study the parabolic function $P(x) = -\frac{1}{4}x^2 + 5x - 4$ on the highest value in the interval $[0; +\infty)$. The profit function looks like a quadratic function, so one can use its properties. The schedule of the function $P(x) = -\frac{1}{4}x^2 + 5x - 4$ is a parabola, whose branches directed downward. The greatest value of the function will become a point which is the apex of the parabola:

$m = -\frac{b}{2a}, n = -\frac{b^2 - 4ac}{4a}$ (parabola vertex coordinates). The coordinates of the top of the parabola:

$$m = -\frac{5}{2 \cdot \left(-\frac{1}{4}\right)} = 10, \quad n = -\frac{25 - 4 \cdot \left(-\frac{1}{4}\right) \cdot (-4)}{4 \cdot \left(-\frac{1}{4}\right)} = 21.$$

Thus, the profit of the greatest significance in $[0; +\infty)$ equals 21, and it is achieved when $x=10$. Peter Kolobkov will get a maximum profit, if he gathers in the greenhouse 10 kg of cucumbers, herewith the profit will be 21 grn. [1].

More opportunities arise in the course of teaching sections "Differential Calculus" and "Integral Calculus", on the basis of which the concept of economic substance (marginal cost, profit-income, elasticity features of the function, profit maximization, the calculation of discount income, income from the interest of a deposit, etc.) are entered.

Task 4. For the production of some products two types of resources in quantities x and y are used. The production function is like this:

$$Q(x, y) = 100 - 0,9x^2 - 0,4y^2 + 18,4x + 16,2y.$$

The price of the unit of the first resource is 4 monetary units, the second -2 monetary units and the price of the unit of the product is 10 monetary units. Find the combination of resources and production so that the production income was maximized.

The solution. A profit is the difference between the proceeds from the sale of the product and the cost of the purchasing resources:

$$PR(x, y) = 10(100 - 0,9x^2 - 0,4y^2 + 18,4x + 16,2y) - 4x - 2y = 1000 - 9x^2 - 4y^2 + 180x + 160y.$$

Let's find the point of maximum of the profit function. The stationary point is:

$$\begin{cases} PR'_x(x, y) = -18x + 180 = 0, \\ PR'_y(x, y) = -8x + 160 = 0 \end{cases} \Rightarrow \begin{cases} x = 10, \\ y = 20. \end{cases}$$

Let's satisfy ourselves that the profit function has a maximum at the stationary point found:

$$\begin{cases} PR''_{xx}(x, y) = -18 = A, \\ PR''_{yy}(x, y) = 0 = B, \\ PR''_{xy}(x, y) = -8 = C \end{cases} \Rightarrow \Delta = AC - B^2 = 144.$$

If $\Delta = 144 > 0$ i $A = -18 < 0$, the function $PR(x, y)$ has a maximum $PR_{\max} = PR(10; 20) = 3500$ at the points $(10; 20)$.

So, we will get a maximum profit in the amount of 3500 monetary units if we produce $Q(10; 20) = 358$ units of production, using 10 units of the first resource and 20 units of the second resource.

Task 5. According to compute net investment $I(t) = 50000t$ let's calculate the capital gains from the first to the third year and determine for how many years the capital increase will amount to 2500000 converted monetary units.

The solution. To determine the capital gains in the time interval from $t_1 = 1$ до $t_2 = 3$ let's use the formula

$$\Delta K = K(t_2) - K(t_1) = \int_{t_1}^{t_2} I(t) dt.$$

$$\Delta K = K(3) - K(1) = \int_1^3 50000t dt = 25000t^2 \Big|_1^3 = 200000$$

To determine in how many years the capital increase will

be 2500000 converted monetary units, it is necessary to equate capital gains $\Delta K = K(T) - K(0)$ with 2500000 converted monetary units, that is $25000t^2 \Big|_0^T = 2500000$, $25000T^2 = 2500000$, $T^2 = 100$, $T = 10$.

So one needs ten years in order that the capital increase reaches 2.5 million converted monetary units.

The study of "Differential Equations" module leads us to consider the economic and mathematical models, such as: natural growth model, output growth model, dynamic model of Keynes [2].

Task 6. Let supply and demand for goods be defined by correlation:

$$q = 2p'' - p' - p + 15, \quad p = 3p'' + p' + p + 5,$$

where p - a product price, p' - a pricing tendency; p'' - a rate of change of prices. Let also at the initial time $p(0) = 6$, $q(0) = s(0) = 10$. Proceeding from the compliance requirements of supply and demand, find the price dependence from time.

The solution. Proceeding from the compliance requirements of supply and demand, we have $q = s$. So, $2p'' - p' - p + 15 = 3p'' + p' + p + 5$. Hence we obtain inhomogeneous linear second-order differential equations with constant coefficients: $p'' + 2p' + 2p = 10$. We solve the corresponding homogeneous equation: $p'' + 2p' + 2p = 0$.

We form the characteristic equation: $k^2 + 2k + 2 = 0$. The roots of the characteristic equation are $k_{1,2} = -1 \pm i$.

The general solution of homogeneous equation is $p^*(t) = C_1 e^{-t} \cos t + C_2 e^{-t} \sin t$.

Let's find a particular solution of the inhomogeneous equation. The right side of equation $f(x) = 10$, hence the particular solution of inhomogeneous equation will look as $p_{ch} = A$. Differentiating p_{ch} twice, we obtain: $p'_{ch} = 0, p''_{ch} = 0$. Substituting these values to the differential equation, we get $2A = 10 \Rightarrow A = 5 \Rightarrow p_{ch} = 5$

The overall solution is as follows:

$$p(t) = e^{-t} (C_1 \cos t + C_2 \sin t) + 5.$$

Taking into account the initial conditions, we find a particular solution $p(0) = 6 \Rightarrow 6 = C_1 + 5$, $C_1 = 1$. Considering that $q = 2p'' - p' - p + 15$ i $q(0) = 10$, we find

$$p'(t) = -e^{-t} (\cos t + C_2 \sin t) + e^{-t} (-\sin t + C_2 \cos t) \Rightarrow p'(0) = C_2 - 1;$$

$$p''(t) = e^{-t} (-2C_2 \cos t) + 2 \sin t \Rightarrow p''(0) = -2C_2;$$

$$q(0) = 2(-2C_2) - (C_2 - 1) - 6 + 15 \Rightarrow 10 = -5C_2 + 10 \Rightarrow C_2 = 0$$

Therefore: $p(t) = 5 + e^{-t} \cos t$.

Thus, the analysis of applications has shown that it is emerged a certain level of interdisciplinary connections between mathematical and economic disciplines, the establishing of which improves professional training of the future economists.

REFERENCES

- Vinnichenko N.V. Applied Problems of economic content and functions // Mathematics at school. - 2011. - №1-2. - P. 22-26.
- Tur G.I. The use of differential equations in problems of economic content / G.I. Tur // Bulletin of Chernihiv State Pedagogical University named after Taras Shevchenko. Series: Pedagogical Sciences. - Chernigov: CSPU, 2009. - Vol. 60 - P. 141 - 150.

Student involvement in the Bologna process: studying the structure, character and impact of the European Students' Union

A.S. Ulanovska

Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko, Sumy, Ukraine

Paper received 21.11.15; Revised 25.11.15; Accepted for publication 04.12.15.

Abstract. This article explores the working structure and peculiar characteristics of the European Students' Union as a supranational student representative association in the Bologna process. In the course of logical and systematic analysis of the main documents the fundamental principles of this organization were defined. The study focuses on ESU's experience of engagement into higher education modernization process at European level, and it was found that there are certain areas, in which student representatives managed to make the greatest influence. The Union has conducted most of its own studies and realized the biggest projects within the framework of quality assurance, financing of higher education and shaping a strong student movement in Europe.

Keywords: *the Bologna process, the European Students' Union, student engagement, higher education modernization*

Introduction. In the era of the knowledge-based society and economy education has become a crucial factor in determining the future prospects of national states and, thus a subject to fundamental changes. With a purpose to improve the quality of higher education (HE) and become more competitive in the global context European countries joined their efforts and commenced a massive multi-year project of harmonizing and modernizing HE systems, which is known as the Bologna process (BP). According to the main Bologna documents the involvement of all stakeholders, especially the recipients of educational services (students), into HE governance at all levels is considered to be one of the core principles of the European Higher Education Area (EHEA) development. However, it was found, the system of student representation and the degrees of their engagement vary considerably around Europe. In Ukraine, for instance, despite the active development of student self-government, most of student associations are formal in nature and do not really impact the decision-making process. For solving this problem it is essential to find innovative approaches in engaging students into HE management by studying the positive experience of the most influential student representative organisation in the EHEA – the European Students' Union (ESU).

Student involvement as one of the main issues in the BP and some aspects of ESU's participation in the EHEA development were investigated by such scholars as S. Bergen, Th.M. Luescher-Mamashela, A. Kasoka, M. Klemenčič and others. However, there is no separate research of innovative structure, character and achievements of the Union as a supranational actor of HE modernization process.

The purpose of the article is to analyze organizational foundations of ESU, define major principles of this association and study its positive experience in the context of the BP.

Results and their discussion. Over the thirty-year period the ESU (former ESIB) from a small information bureau has turned into a huge pan-European platform with the aim to promote educational, social, economic and cultural interests of students at the supranational level. Being a representative of more than 11 million students through its member organisations (National Unions of Students (NUS)), ESU was officially recognized as a partner in the BP. In 2003 this association joined the Bologna Follow Up Group in order to monitor together with other stakeholders the implementation of major principles, and since that time has begun to take part in the policy production and deci-

sion-making processes at the institutional, national, European and even global level. As M. Klemenčič puts it, "With involvement in the Bologna process, ESIB transformed from a "sleeping giant" to a major player in European higher education politics" [14, p. 23]. For more efficient representation of students the ESU has undergone profound internal changes that resulted in the emergence of new departments and institutions with flexible innovative methods of work and cooperation.

Having analyzed the ESU's working structure we can state that it is based on the primacy of its member organisations and, thus proves to be collegial and democratic. The highest governing body, the Board, with each member country having two votes, every year elects the Union's Presidency and the Executive Committee (EC). These two offices are responsible for steering and coordinating the association both politically and financially on a day-to-day basis. Their work used to be supported by content Committees, which specialized in various areas such as academic and social affairs, gender equality, students' union development, etc. However, this department was disbanded and integrated the EC, but some of its functions were transferred to the new office of Coordinators, who are experts in issues that are of priority to ESU. This shift in the organizational structure was explained by R. Primozic (the ESU's Chairperson 2013-2014) as, "a need of a Union to have flexible working methods while strengthening its role in Europe" [5, p 24]. In other words, the reason seems to be obvious and it is a necessity to optimize the structure by reducing the number of departments with the same or similar purposes and duties.

Moreover, there are several other units, for example the Working Groups and Experts' Pools, which are responsible for a particular area of the association's activities and work on solving the most pressing issues in HE and governance. It was found, though, that the ESU's major regulative document, the Statutes, contains little information about goals and operation standards of these important institutions. Instead, certain characteristics of their competencies are provided in the Standing Orders, but, in our opinion, they are rather vague and sometimes even contradictory. For instance, this document states that the Working Group should focus on areas that are not urgent for EC, but important for the organization in general. At the same time, one of the main tasks of this department is to cooperate closely with the EC and Coordinators while producing the ESU's policy on topical issues [11].

Expert Pools are defined as autonomous entities that carry out external assessment, counseling, training on specific issues [12]. Although the Standing orders determine the establishing procedure and basic governing principles [11], we do not find a single word about the definite goals and objectives of these innovative structures. Thus, our assumption is that not clear and in some way contradictory objectives and functioning rules of the Working groups and Expert pools on the one hand, and a lack of information about their outcomes (except for the Expert Pool on Quality Assurance) on the main ESU's web-resource on the other, testify about the indefinite concept or a certain decline of these units.

One of the important components of the ESU's structure is the Secretariat, whose principal mission according to the Statutes is to assist EC in carrying out the decisions made by the Board. The main responsibilities of this unit include: collecting and distributing information to the NUSes and other departments of the Union; establishing contacts between the NUSes and other HE structures; fundraising activities; coordinating the implementation of the decisions adopted by the Board or EC; developing external, public relations and contacts with the press [12]. It should be mentioned that, in contrast to other departments of the Union, the Secretariat may include not only students. This is due to the need for qualified specialists, who could quickly and efficiently perform administrative work and conduct financial management.

In the course of logical and systematic analysis of the main documents, which include the Statutory papers, annual Plans of work, Policy papers, Strategic Political Priorities and Board Meeting Motions, we have defined the fundamental principles, which are followed by ESU in three major areas of its activities:

1. Advocating of economic, social, cultural, political and civil rights of students:

- representativeness, as the ESU is the association, which acts on behalf of students' at supranational level;
- democracy and transparency, which means open access to any information regarding the functioning of the organization, collegiate composition of the main governing body and the adoption of important political, organizational, financial and staff decisions by voting;
- non-profit nature, as the overriding objectives of the organization are not commercial;
- solidarity at national and international levels, that is providing students with comprehensive (including legal) support in case of violations of their rights;
- equality as one of the core principles of both internal and external policy of ESU, which provides specific actions to overcome any discrimination among students or against them (campaigns for increasing awareness of existing types and forms of discrimination at campuses, support of international student exchange programs and intercultural cooperation, work on projects to fight racism and gender discrimination, etc.);
- equal opportunities in access to HE, which involves defending the human right to education regardless of people's origin, social status or welfare.

2. The development of the ESU as a partner of the BP:

- purpose-oriented approach, which provides a clear formulation of the Union's objectives in the context of BP

and consolidation of all resources in order to achieve them;

- pro-activity, which means ESU always advocates its own plans, developed from its own ideas and takes an active part in the process of EHEA development;
- impartiality and independence meaning that the Union cannot be either negatively affected or manipulated by third parties;
- constant interaction and cooperation with other actors of the BP, which is regarded by experts of the Union as the key to success of HE modernization and development of the EHEA.

3. Building the European Higher Education Area:

- democracy and transparency in decision-making, which means engaging all stakeholders, including students, into the process of the educational policy production and HE governance at all levels;
- student-centered paradigm, that is not only an approach in the teaching and learning process, but also a kind of institutional culture, when students are considered to be an integral part of the academic community;
- equal opportunities in access to mobility programs, which involves overcoming social and economic inequalities in this sphere;
- HE as a public responsibility, which is reflected in the constant struggle of the Union against the commercialization of education and transforming students into customers, consumers of educational services.

So, during the last decade ESU has become actively involved into the process of HE modernization. The current status, successes and future challenges that students see in the implementation of reforms and the Process as a whole, are highlighted in a series of analytical publications under the common title "Bologna With Student Eyes"(BWSE) issued in 2003, 2005, 2007, 2009, 2012. In a special edition called "Bologna Process at the finish line: a report of ten years of European higher education reform" (2010), although it might not be enough time to make final conclusions, especially if the final design of the BP is ever-changing, the ESU's experts stated that the ambition of a common EHEA had not been matched by equal ambition in making it a reality [1, p. 3]. Therefore, important recommendations were developed for the next decade in order to achieve desired objectives in the most stumbling areas. This proves, as a partner of BP the Union appeared to be a professional organization with a serious scientific potential, which not only provides critical analysis of Bologna reforms, but tries to contribute to solving the problems in the Bologna discourse.

The ESU' experience of engagement in HE modernization process at the supranational level shows that there are a number of areas, in which student representatives managed to make the greatest influence. The Union has conducted most of its own studies and realized the biggest projects in such directions: quality assurance, financing of HE and student involvement in HE governance.

The problem of HE quality has been in focus of the ESU since the first Student Convention within the BP (Göteborg, 2001), where it was stated, "accessible higher education of a high quality is of utmost importance for a democratic European society" and "to guarantee and improve the quality of higher education, a strong European cooperation of the national quality assurance systems is

needed" [4]. Since quality assurance is one of the most pressing issues for ESU, its importance was stressed in almost every analytical publication, article or speech.

A. Kasoka, a Latvian researcher and a member of the Student Experts' Pool on Quality Assurance, singled out the milestones of student engagement into the process of HE quality assurance in Europe [13, p. 252-253]:

- the first was the adoption of the Prague Communiqué in 2001, when students were recognized as competent and constructive partners in shaping the EHEA. This was also the year the so-called E4 group (the EUA, the EUR-ASHE, ESU, and ENQA) based on the European principle of stakeholder involvement in quality assurance was established;

- the turning point for involving students in quality assurance was the Bergen Conference (2005) and the adoption of the European Standards and Guidelines for Quality Assurance (ESG) in the EHEA. Studies carried out by ESU (BWSE 2009) concluded that there was an evident correlation between proper implementation of the ESG and a high level of student participation in quality assurance [2]. Following the adoption of the ESG, both student organisations and quality assurance agencies in many European countries began to experience the implementation of student involvement in quality assurance. For instance, to participate in monitoring studies, students created special associations, which eventually turned into national student expert committees on quality assurance;

- the third (current) stage began in 2009 with the establishment of the Student Experts' Pool on Quality Assurance (SEPQA) – an international student platform, which includes about 60 students from 28 European countries. The mission of this group is to promote students' interests as for the HE quality at all levels. In cooperation with various quality assurance agencies SEPQA develops strategies for improving the HE quality and participates in the institutional and national monitoring research across Europe [15].

Very important at this point, in our opinion, was a big project "QUEST for Quality for Students" launched by ESU together with the European Commission in 2010 with the aim to increase the level of student involvement in HE quality assurance process and to define the concept of "quality education", that would best correspond to a student-centered model of HE [10]. This project was the first pan-European research of students' attitude to quality assurance, and its outcomes, according to ESU's experts, should change the views of politicians and make a significant contribution to the development of the EHEA.

The report on the results obtained during the first phase of the project entitled "Quest for Quality for students: going back to basics" was published in 2012. In this analytical work a group of authors, including A. Le Havre, L. Ivanov, K. Shtraman and F. Palomares, highlighted major political and conceptual advances in HE quality assurance at national and European level over a decade, and singled out two main approaches to defining the concept of "quality education": contextual, when quality is considered in a certain context (curricula, students' involvement, teaching and learning, etc.); specific – quality is determined regarding various stakeholders, who have their own understanding of this concept. In addition, the researchers identified and characterized the levels of student involvement in quality assurance process.

Firstly, at institutional level, students can have three principal roles: providing information (by responding to surveys on a regular basis, focus groups, etc.); participating in the preparation of self-assessment reports (as members of the self-evaluation group, writing the report, providing feedback to the report etc.); and as members of the bodies responsible of internal quality assurance processes (either with or without voting rights). Secondly, at external level two main roles have been identified: providing information (in consultation during external reviews), and as members of external review panels of higher education institutions and/or programmes, where students can play an observer role in expert teams, have full-member status while sometimes holding the positions of chair and secretary within the teams, and a recognized role at the decision-making level (essentially in audits or accreditation of programmes). Thirdly, at the level of governance of national quality assurance agencies, students can be involved in three stages: as planners of the evaluation/accreditation programmes, as members of the consultative bodies and as members of the governance bodies. Finally, at European level, ESU has had a leading role for introducing student involvement in quality assurance, for example when it comes to the involvement of students in evaluation of quality assurance agencies [9, p. 16-17].

Within the framework of QUEST project ESU also carried out a comparative analysis of students' views on HE quality in eight different European countries [8]. Due to some problems in distribution of questionnaires, this research can be considered a pilot project that laid the foundation for further investigation. However, the findings of the study paint a multi-faceted picture of students' view on quality in HE influenced by the national situations. Besides, the low level of students' awareness about instruments of quality improvement only confirms that students are mainly passive observers in this process.

In order to overcome the information gap as for the quality of education and empower student unions to lead discussions on this issue at a local level, ESU published "A Student Handbook on quality assurance" (2013). In this publication the group of experts again carried out a detailed analysis of the quality education concept, focusing on the different approaches to quality assessment; defined the core competencies that a student should obtain to take part in quality reviews; and explained the functions of ESU as a supranational participant of HE quality assurance process [7]. In our opinion, the greatest value of this edition is the practical part that might help students develop competencies and skills necessary for active participation in the process of quality assurance, especially at external and national level.

Thus, we can state that ESU has a high research potential in the field of HE quality assurance and through the work of its structural unit SEPQA plays a leading role in engaging students into this process at European level. Moreover, the Union due to its positive experience is able to provide guidance and support to national and local student associations on different aspects of effective integration of students into the HE quality assurance process.

It is obvious, that the quality and accessibility of HE depends largely on funding and that is why ESU is interested in various problems connected with financing of HE. However, it should be noted, that this issue got into the focus of

ESU's analytical studies only in 2010. In previous publications financing was sometimes mentioned in the context of tuition fees, mobility development and social support for students. In fact, the position of ESU on HE funding was clearly stated in BWSE-2012: "... one of the fundamental principles of the EHEA is to understand the HE as a public good, and thus social responsibility" [3]. However, not all member NUSes agreed with such uncompromising views, because at times of global economic crisis, massification of HE and reductions in public funding of Universities implementation of the cost sharing policy was rather justified. This forced the leaders of ESU to reconsider their position towards HE financing.

In 2011 with the purpose to increase knowledge about different HE financing systems in Europe and study their impact on the life and training of students, ESU started a new project called "Financing the Students' Future" (FINST). Within this comparative research the responsible experts gathered data from different sources, discussed the challenges of financing with students and stakeholders from all over Europe and provided recommendations for improvement of HE.

The climax of this project was the publication "Compendium on Financing of Higher Education", which contains a brief description and comparative analysis of the various European HE financing systems and resonant articles on pressing issues in this area. Particular attention in this research is paid to a prognostic analysis of possible scenarios of European HE funding in the future with a detailed description of the advantages and disadvantages for students, universities and society as a whole [6, p. 126-159]. Interestingly, ESU believes already, that the perfect model is no longer purely public funding, but the

combination of public and private investment in HE, reflecting the common European views and trends.

In order to shape a strong student movement in Europe in terms of constant modernization changes ESU repeatedly conducted studies of student national and institutional organizations. Moreover, based on the results, experts worked out recommendations on development of effective student unions and enhancing their impact on the educational policies of the state, regions or Universities. ESU publications and statements are the tools, which help NUSes lobby their governments on certain issues and protect student rights.

Conclusions. So, student involvement is one of key principles in the Bologna discourse, and the most influential student representative platform at a supranational level is the European Students' Union. The working structure of this association is based on the primacy of its member organisations and, therefore proves to be collegial and democratic. Having analyzed the main documents we defined the fundamental principles which are followed by ESU in three major areas: advocating of economic, social, cultural, political and civil rights of students, the development of ESU as a partner of BP and shaping the EHEA. Thus, it is evident that during the last decade the Union has become actively involved into the process of HE modernization, especially in the areas of quality assurance, financing of HE and development of a strong student movement. It was also proved that ESU has a high research potential and on the basis of its own positive experience provides guidance to national and local student associations on various aspects of effective student integration in decision-making process.

REFERENCES

- Bartolo, D., Bjerke, C.H., Blattler, A. (2010) Bologna at the finish line: An Account of the Ten Years of European Higher Education Reform, Brussels, Revised Online Edition, 136 p. / URL: http://www.ond.vlaanderen.be/hogeronderwijs/bologna/2010_conference/documents/BAFL_online.pdf
- ESU's Bologna Analysis (2009), Bologna With Student Eyes, Brussels, 174 p.
- ESU's Bologna Analysis (2012) Bologna With Student Eyes, 160 p.
- European Students' Union (2001) Student Göteborg Declaration / URL: http://www.aic.lv/ace/ace_disk/Bologna/maindoc/STUD_GOETEB.pdf.
- European Students' Union (2013) Activity Report / URL: <http://www.esu-online.org/news/article/6165/Activity-Report-2013/>
- European Students' Union (2013), Compendium on Financing of Higher Education: Final report of the Financing the Students' Future Project, ESU's Publications, 176 p.
- European Students' Union (2013), Quest for quality for students: student handbook on quality assurance, ESU's Publications, Brussels, 52 p.
- European Students' Union (2013), Quest for quality for students: Survey on Students' Perspectives, ESU's Publications, 116 p., available at: <http://www.esu-online.org/news/article/6068/Quest-for-Quality-for-Students-Survey-on-Students-Perspectives/>
- European Students' Union (2013), Quest for quality for students: going back to basics, ESU's Publications, Brussels, 61 p.
- European Students' Union, Projects, QUEST / URL: <http://www.esu-online.org/projects/current/quest/>
- European Students' Union, Standing Orders / URL: http://www.esu-online.org/asset/News/6163/Standing_Orders_as_of_BM65_Zagreb.pdf
- European Students' Union, Statutes / URL: http://www.esu-online.org/asset/News/6163/Statutes-ESU-aisbl-as-BM66_bis-Florence-EN.pdf
- Kasoka, A. (2015), ESU Student Experts' Pool on Quality Assurance: a mechanism for involving students in quality assurance in Europe. In M. Klemencic and S. Bergan (eds) *Student Engagement in Europe: society, higher education and student governance*, Brussels, Council of Europe, P. 251-266
- Klemenčič, M. (2007). Students in the Bologna Process. *International Higher Education*, Number 50, Winter 2007, p. 23-24. / URL: <https://www.bc.edu/content/bc/research/cihe/ihe.html>
- Student Experts' Pool on Quality Assurance, ESU's Publications, 4 p. / URL: <http://www.esu-online.org/news/article/6068/Student-Experts-Pool-on-Quality-Assurance/>

Приложение на информационни технологии 3 а решаване на параметрични неравенства

В.В. Бизова-Лалева

Национална търговска гимназия, гр. Пловдив, България

Paper received 20.11.15; Revised 01.12.15; Accepted for publication 09.12.15.

Анотация: Предложен е универсален алгоритъм, прилагаш комбинация от аналитичен и графичен метод за решаване на параметрични неравенства от вида $f(x,a) * 0$, където символът $*$ заменя един от знаците $<$, $>$, \leq , \geq , a е реален параметър, а $f(x,a)$ е цяла рационална функция от първа или втора степен. Съчетавайки двата подхода, в аналитичния ход на решаването на неравенството алгоритъмът вписва целенасочени действия в динамичната среда на софтуерното приложение GeoGebra за постигане на графични визуализации на областта на решение на неравенството за различните стойности на параметъра. Демонстриран е с илюстративен пример.

Ключови думи: квадратни неравенства с параметър, задачи с параметри, графичен подход, интерактивна динамична среда, GeoGebra

Стремглавото развитие на съвременните технологии, масовото им навлизане и интегриране във всички сфери на живота е сериозна предпоставка за внедряването им и в областта на образованието, част от кое-то е и обучението по математика. В образователния модел за обучение по математика в българското училище, според държавната нормативна документация за учебно съдържание в гимназиалния курс по мате-матика, не се предвижда конкретен подход и време за вписване на съвременни информационни технологии в процеса на обучение. Обучението се провежда с традиционни методи и средства, натрупа учебно-възпитателни проблеми и не е способно да реагира достатъчно адекватно на новите образователни потребности, което обуславя необходимостта от използване на иновационни методи и подходи, и провокира експериментиране в тази посока. В тази връзка, появата в публичното пространство на все повече разработки и педагогически изследвания е естествен и необратим процес. Авторите ([1], [2], [3], [4], [6] и др.) основно споделят своя личен иновационен опит, натрупан в личната им педагогическа практика, като описват своя опит в прилаганите методи и подходи в обучението с използване на едни или други компютърни програми и софтуерни приложения. Споделени са резултати, изводи, заключения, препоръки, мнения, но не се открива все още предложение за цялостен технологичен модел на обучение по математика в гимназиален етап с вписване на информационни технологии. В настоящата статия е представена една конкретна концепция на автора за интегриране на знания по математика и информационни технологии за решаване на задачи от училищния курс по математика, която е част от едно цялостно виждане на автора за надграждане на традиционната образователна технология и създаване на иновативен технологичен образователен модел за обучение по математика в гимназиален курс на българското средно общо-образователно училище. Ефективността на този модел е предмет на текущо изследване в дидактически експеримент от интервален тип и е в заключителната си фаза.

Темата „Квадратни неравенства с параметри” е включена във второ равнище на учебните програми по математика в 10. клас на българското училище [7, с. 31-38], като се предвижда прилагане само на аналитичен подход за решаването им. Темата е от найсложните раздели на училищния курс по математика. Задачите за решаване на квадратни неравенства с параметри за-

трудняват учениците и в логически и в технически план, а процесът на решаването, по своята специфика, би могъл да се определи като дейност, близка по своя характер до изследователската. Учениците не успяват да осмислят достатъчно самия процес на изменение на областта на решението на неравенството, в зависимост от изменението на параметъра. Този проблем би могъл да се избегне, ако се допусне в училищния курс по математика да се ползва и възможността за прилагане и на графичен подход за решаване на квадратни неравенства с параметър, чиято ефективност в случая е неоспорима. Ограниченото му приложение в училищния курс по алгебра, в условията на традиционния подход, до известна степен е оправдано във връзка с поредицата от технически затруднения при построяването на геометричните образи на алгебричните обекти, довеждащо до отклоняване на вниманието от основния проблем и до загуба на учебно време. Решаването на този проблем виждаме в използването на възможностите на интерактивната геометрична среда GeoGebra и конкретната идея за това ще представим накратко в следващото изложение.

В основата на гореспоменатата учебна тема по математика, е задачата за решаване на квадратни неравенства с параметър, която приемаме за базова и най-общо може да се формулира така:

Базова задача: Да се реши неравенство от вида

$$f(x,a) * 0, x \in R, \text{ параметър } a \in R, \quad (1)$$

където на мястото на знака $*$ може да стои кой да е от знаците $>$, $<$, \geq , \leq , а $f(x,a)$ е цяла рационална функция от първа или втора степен¹.

Методи и средства: Към решението да се подходи с подходящо комбиниране на графичен и аналитичен метод и целесъобразно ползване на техническите възможности на динамичната среда на софтуерното приложение GeoGebra.

Преди да предложим алгоритъм за решаване на така поставената задача, отчитаме, че важен и съществен момент при решаването ѝ е определянето на различните интервали на изменение на параметъра a , характеризиращи се с това, че за стойности на a от вътрешността на всеки от тях броят на пресечните точки на

¹Неравенства от вида $g(x,a) * h(x,a), x \in R, a \in R$ се представят във вида (1), като $f(x,a) = g(x,a) - h(x,a)$.

графиката на функцията $y = f(x, a)$ и оста Ox е точно определен и абсцисите на тези пресечни точки се пресмятат по едни и същи формули. Краищата на тези интервали са специални стойности на параметъра a и поради това приемаме по целесъобразност, да ги наричаме *критични* стойности на параметъра a . Така определени, критичните стойности разделят на интервали множеството от допустими стойности на параметъра a . Всяка стойност на a от вътрешността на един такъв интервал, може да бъде избрана за нуждите на геометричното представяне на решението на неравенството за конкретна стойност на параметъра и за определеност в представянето на алгоритъма, приемаме да я наричаме *контролна* стойност на параметъра a .

За решаването на базовата задача с посочените методи и средства създадохме алгоритъм, който ще демонстрираме с неговото прилагане за конкретен илюстративен пример.

Илюстративен пример: Да се реши неравенството

$$(a - 2)x^2 + 2ax - 1 \geq 0, \quad x \in R, \quad a \in R. \quad (1.1)$$

с прилагане на комбинация от аналитичен и графичен метод и с техническите възможности на динамичната среда на софтуерното приложение *GeoGebra*.

Решение:

За удобство въвеждаме означението

$$y = f(x, a) = (a - 2)x^2 + 2ax - 1.$$

1. Подготовка за решаване в средата на софтуерното приложение *GeoGebra*. (*аналитичен подход*)

1.1. Подготовка на решението на задача (1.1).

▪ Определя се множеството от допустими стойности на параметъра $D_a = \{a | a \in R\}$.

▪ Представят се аналитично, като функции на параметъра a , реалните корени на уравнението $f(x, a) = 0$. В конкретния случай, те се представят с изразите:

$$x_{1,2} = \frac{-a \pm \sqrt{a^2 + a - 2}}{a - 2}, \quad \text{за } a \in (-\infty; -2] \cup [1; 2) \cup (2; +\infty)$$

Отбелязва се, че за $a \in (-2; +1)$ уравнението $f(x, a) = 0$ няма реални корени.

▪ Определят се критичните стойности на параметъра a , като в случая за целта се решават две уравнения за намиране на онези стойности на a , за които коефициентът пред x^2 в (1.1) става равен на 0 и на онези стойности на a , за които дискриминантата на уравнението (1.1) става равна на 0. Тези уравнения са: $a - 2 = 0$ и $a^2 + a - 2 = 0$.

Така, за конкретната задача, критичните стойности на параметъра a са $a = -2, a = 1$ и $a = 2$. Те разделят множеството D_a от допустими стойности на параметъра a на интервали, във всеки от които броят на корените е специфична константа.

▪ Избира се по една контролна стойности на параметъра a за всеки един интервал, като единственото съображение за това е добрата визуализация на графичните изображения в средата на софтуерното приложение *GeoGebra*. В конкретния пример, е избрана по една точка от всеки един от четирите обособени интервала: $a = -4 \in (-\infty; -2)$; $a = -1,55 \in (-2; 1)$; $a = 1,3 \in (1; 2)$ и $a = 4 \in (2; +\infty)$.

▪ Попълва се получената до тук информация във втората и третата колона на таблица със следната структура:

№ по ред	Стойности на параметъра a	Контролна стойност на параметъра a	Решение на неравенството $(a - 2)x^2 + 2ax - 1 \geq 0$
----------	-----------------------------	--------------------------------------	--

2. Реализиране на компютърен експеримент за решаване на задача (1.1) в средата на софтуерното приложение *GeoGebra*. (*графичен подход*)

2.1. Избира се:

▪ Интервал на изменение на параметъра $a \in [-4; 4]$, който да има непразно сечение с всички определени интервали за a , описани в т. 1.1 и съдържащ всички контролни стойности.

▪ Начална стойност a_0 на параметъра a , която е левия край на току-що избрания интервал на изменение. В конкретния случай, избираме $a_0 = -4$.

2.2. Въвежда се параметъра a .

2.3. За $a_0 = -4$ в правоъгълната координатна система xOy , изобразена в чертожната повърхност (в активния в момента прозорец на софтуерното приложение *GeoGebra*) се построяват последователно:

▪ графиката на функцията $y = f(x, a_0)$;

▪ пресечните точки на графиката на функцията $y = f(x, a_0)$ и абсцисната ос Ox .

2.4. Присъединяват се, намерените в т. 1.1., формули за корените към съответните им графични изображения (от т. 2.3.) в чертожната повърхност.

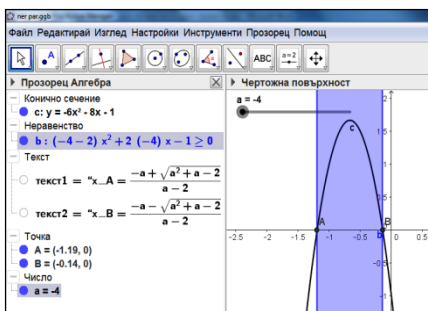
2.5. Визуализира се областта на решения на неравенството $f(x, a_0) \geq 0$ за избраното $a_0 = -4$.

В резултат на изпълнението на действията описани в т. 2.1.-2.5., в прозореца на приложението *GeoGebra* се появяват последователно: параметъра, графиката на функцията (за $a_0 = -4$), пресечните ѝ точки с оста Ox и формулите за съответното аналитично представяне на абсцисите на тези точки, като функции на параметъра a .

2.6. Симулация. На базата на получената информация в т. 1.1., се стартира процес на решаване на неравенството (1.1) поотделно за всеки един от интервалите за параметъра a и за всяка една от критичните стойности.

Представяме кадри от реализираните по тази схема симулации за неравенството (1.1), които илюстрират решенията му за стойности на параметъра a , в отбелязаните в Таблица 1 седем различни случая.

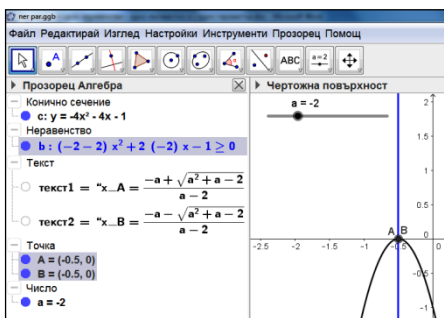
Получената информация би могла да се представи и в по-компактен вид, но това е извън обсега на разглежданата тук проблематика. Предложеният подход е приложим за решаване на вариативни задачи на формулираната тук базова задача, например: Да се реши неравенството (1) за стойности на параметъра a от конкретно множество; Да се намерят стойностите на параметъра a , за които неравенството (1) има/няма решение; Да се намерят стойностите на параметъра a , за които множеството от решения на неравенството (1) се представя само с един интервал и други.



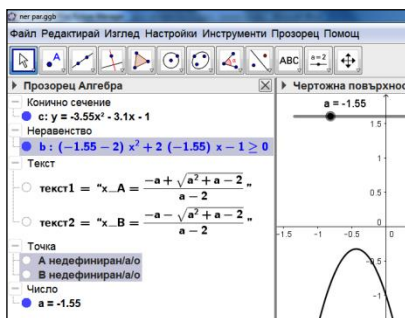
Фиг. 1: За $a \in (-\infty; -2)$

3. Резултат. За всеки един, от отразените в Таблица 1 седем случая за параметъра a , с математически символи се описват областите от оста Ox , попадащи в оцветените зони от чертожната повърхност и се поместват на съответните места в последната ѝ колона. Представяме състоянието на таблицата след последните действия, което дава пълната картина на решението на параметричното неравенство (1.1).

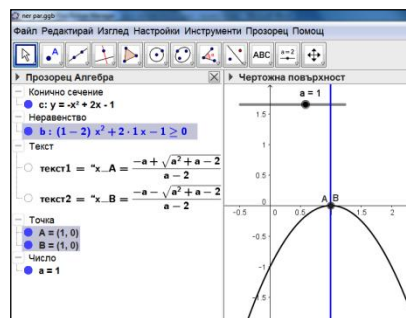
Получената информация би могла да се представи и в по-компактен вид, но това е извън обсега на разглежданата тук проблематика. Предложеният подход е приложим за решаване на вариативни задачи на формулираната тук базова задача, например:



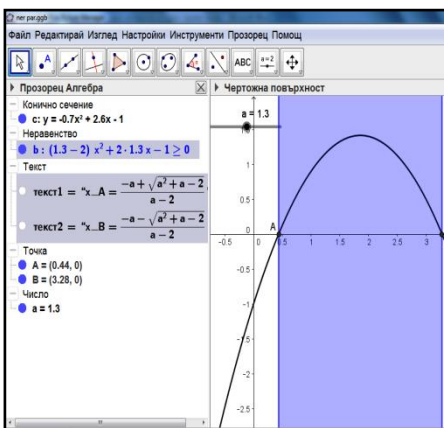
Фиг. 2: За крит. стойност $a = -2$



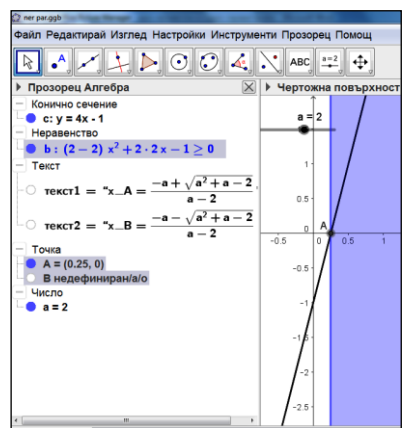
Фиг. 3: За $a \in (-2; 1)$



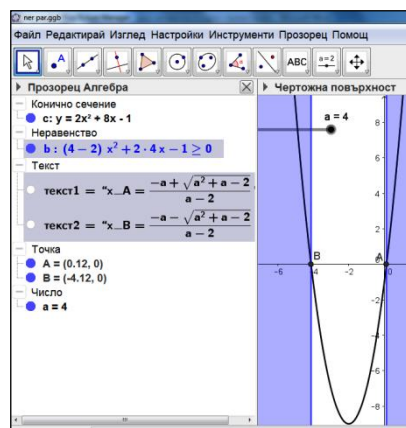
Фиг. 4: За крит. стойност $a = 1$



Фиг. 5: За $a \in (1; 2)$



Фиг. 6: За крит. стойност $a = 2$



Фиг. 7: За $a \in (2; +\infty)$

Таблица 1

№ по ред	Стойности на параметъра a	Контролна стойност на параметъра a	Решение на неравенството $(a-2)x^2 + 2ax - 1 \geq 0$
1	$a \in (-\infty; -2)$	$a = -4$	$x \in \left[\frac{-a + \sqrt{a^2 + a - 2}}{a - 2}; \frac{-a - \sqrt{a^2 + a - 2}}{a - 2} \right]$
2	$a = -2$ критична стойност		$x = -0,5$
3	$a \in (-2; 1)$	$a = -1,55$	няма решение
4	$a = 1$ критична стойност		$x = 1$
5	$a \in (1; 2)$	$a = 1,3$	$x \in \left[\frac{-a + \sqrt{a^2 + a - 2}}{a - 2}; \frac{-a - \sqrt{a^2 + a - 2}}{a - 2} \right]$
6	$a = 2$ критична стойност		$x \in [0,25; +\infty)$
7	$a \in (2; +\infty)$	$a = 4$	$x \in \left(-\infty; \frac{-a - \sqrt{a^2 + a - 2}}{a - 2} \right] \cup \left[\frac{-a + \sqrt{a^2 + a - 2}}{a - 2}; +\infty \right)$

Да се реши неравенството (1) за стойности на параметъра a от конкретно множество; Да се намерят стойностите на параметъра a , за които неравенството (1) има/ няма решение; Да се намерят стойностите на параметъра a , за които множеството от решения на неравенството (1) се представя само с един интервал и други.

Предложеният алгоритъм внася сериозен фрагмент на визуално онагледяване, в средата на софтуерното приложение GeoGebra, на графиката на функцията (представяща лявата страна на неравенството), на разположението ѝ в правоъгълна координатна система, на пресечните ѝ точки с абсцисната ос и на областта на решение на неравенството за всяка една фиксирана стойност на параметъра. Постигнатата визуализация има пряко въздействие върху познавателния процес и формира у обучаемите реална представа за динамиката на изменение на областта на решение на неравенството с изменението на параметъра. Лекотата, с която се достига до окончателното решение, вписвайки възможностите на една съвременна технология, позволява на обучаемите да съсредоточат своето внимание върху изследователската част на решението, без да се разсейват и да губят посоката с трудоемки и затрудняващи ги аналитични пресмятания, които не са усвоили доста-

тъчно в предишен етап на обучение. Успешното постигане на вярно решена трудна задача е стимулиращо, смяната на дейности активира вниманието и ангажира повече сетива, а интегрирането на дейности възпитават чувство на преценка, на вариативност и стимулира у обучаемите гъвкавост и креативност. Ползването на алгоритъм е принос и към развитието на алгоритмичното мислене, работата в средата на софтуерното приложение е провокация към самостоятелност и т.н.. Всичко това обогатява, възпитава и е в полза на ефективността на конкретния познавателен процес. Резултатите от провеждания от нас дидактически експеримент, свързани с дискутираната тук учебна тема, на този етап показват повишаване на посещаемостта и на интензивността в тези учебни часове и че все повече ученици успяват да осмислят процеса на изменение на решението на параметрично неравенство, според изменението на параметъра и в следствие повече ученици посягат да решават параметрични неравенства и не малка част от тях го правят успешно.

Благодарност: Авторът изказва благодарност към Project grant NI15 FMI-004, NPD of Plovdiv University "Paisii Hilendarski", за частичното финансиране на настоящата работа.

ЛИТЕРАТУРА

1. Sosnovskaya, G., Klimets, I. Use of a dynamic geometric medium of GeoGebra with the solution of problems with the parameters, *Information Technology in mathematics and mathematical education*, 2013, P. 281-283.
2. Bezumova, O., Kotova, S., Shabanova, M. Computer decision support of school algebraic problems by means GeoGebra, *Modern problems of science and education*, 2013, №1.
3. Manger, O. Workbook as a form of computer support an elective course "Problem solving with the parameters", *Information Technology in mathematics and mathematical education*, Krasnodarsk, 2013, P. 322-326.
4. Корянов А., Прокофьев А. Использование метода наглядной графической интерпретации при решении уравнений и неравенств с параметрами, *Математика в школе*, 2011, №1, С. 18-26.
5. Горнщейн П., Полонски В., Якир М. Задачи с параметри, АИ „Проф. М. Дринов“, София, 1996, С. 324.
6. Пенев П. Евристика с Excel, *Математика и информатика*, 2014, №1, С. 18-33.
7. Министерство на образованието и науката, Учебни програми III част за задължителна и профилирана подготовка IX, X, IX и XII клас, Главна дирекция на педагогическите издания към МОН, София, 2003, С. 224.

REFERENCES

1. Sosnovskaya, G., Klimets, I. Use of a dynamic geometric medium of GeoGebra with the solution of problems with the parameters, *Information Technology in mathematics and mathematical education*, 2013, P. 281-283.
2. Bezumova, O., Kotova, S., Shabanova, M. Computer decision support of school algebraic problems by means GeoGebra, *Modern problems of science and education*, 2013, №1.
3. Manger, O. Workbook as a form of computer support an elective course "Problem solving with the parameters", *Information Technology in mathematics and mathematical education*, Krasnodarsk, 2013, P. 322-326.
4. Koryanov, A., Prokofiev, A. The use of visual graphic interpretation for solving equations and inequalities with parameters, *Mathematics in School*, 2011, №1, P. 18-26.
5. Gornshcheyn, P., Polonski, V., Yakir, M. Tasks parameters, AP "Prof. M. Drinov", Sofia, 1996, P. 324.
6. Penev, P., Heuristics with Excel, *Mathematics and Informatics*, 2014, №1, P. 18-33.
7. Ministry of Education and Science, Curricula Part III compulsory and specialized training IX, X, IX and XII class, Directorate General of Educational Publications at the Ministry of Education, Sofia, 2003, P. 224.

Application of Information Technology to Solve Parametric Inequalities

V.V. Bizova-Laleva

Abstract: This article offers an algorithm and illustrative examples for solving inequalities from the type $f(x,a) \neq 0$, with a real parameter a , where the symbol \neq replaces one of the characters $<$, $>$, \leq , \geq , and $f(x,a)$ is a whole rational function from the first or second degree. An approach is selected which applies a graphical method, and it is realized with the technical capabilities of the software application GeoGebra.

Steps of the analytical solution of the problem are combined with the visualization of the graph of the function $y = f(x,a)$ and the solution area of the inequality $f(x,a) \neq 0$ with the application GeoGebra.

An essential part of the solution of $f(x,a) \neq 0$ is to find the critical values of the parameter a . These are values of the parameter a which change the number of the intersections of the graph of the function $y = f(x,a)$ and the axis Ox . In this way, the set of acceptable values of the parameter a is divided into intervals. The problem $f(x,a) \neq 0$ is solved for each critical parameter value and in each interval separately by applying a computer experiment. The results of the experiment are saved in a table which facilitates the systematization of the problem solution.

Keywords: parametric inequalities, problems with parameters, interactive geometric environment, GeoGebra

Характеристика образовательно-деятельностных технологий обучения будущих юристов

А.В. Борейчук

Национальный университет водного хозяйства и природопользования, Ровно, Украина

Paper received 21.11.15; Revised 27.11.15; Accepted for publication 18.12.15.

Аннотация. У статье проанализированы образовательно-деятельностные технологии обучения будущих юристов, которые внедряются в учебный процесс современных вузов в Украине. В результате собственно опыта нами выделено и характеризовано такие технологии, как: деловая игра, технология анализа производственных ситуаций, конструирование процесса решения ситуационных производственных задач, алгоритмизация «погружения» в профессиональную деятельность (в разных вариантах), моделирование профессиональной деятельности в учебном процессе, построение контекстного обучения в «заданном» среде.

Ключевые слова: технология обучения, деятельностные технологии, будущие юристы, процесс обучения, деловая игра

Введение. Становление современного высшего образования Украины определяется основными направлениями ее модернизации, новыми выдвинутыми требованиями к профессиональной подготовке юристов, важнейшим из компонентов которых является формирование их компетенций. Это подтверждается поиском технологий обучения, направленных на активизацию деятельности, способствующие формированию составляющих профессиональной подготовки будущих юристов, в частности: способности к рефлексии личностного уровня профессионализма; готовности будущего специалиста к становлению себя и окружающей образовательной среды в соответствии с тенденциями социально-экономического развития; способности проектировать свою профессиональную деятельность, прогнозировать свое развитие, свободно принимать решения в ситуации выбора. Итак, современный подход к обучению в высшей школе сопровождается внедрением новых образовательно-деятельностных технологий в практику учебного заведения. Его успешность зависит от правильного выбора преподавателями цели занятия, от понимания сути основных особенностей таких технологий обучения, от нормативного, методического, ресурсного обеспечения и психологической настройки преподавателей вузов.

Краткий обзор публикаций по теме. Различные варианты реализации деятельностного обучения с помощью разных технологий исследованы за рубежом (Р. Бадер, Д. Беннер, Г. Вель, И. Лангерманн, Г. Майер, Г. Рещ, Б. Тидеманн, С. Фрэн, Г. Эбле, В. Янк, Б. Ворожцова, М. Давыдова, И. Зимняя, Т. Любезнов, В. Сороковых и др.). Различным аспектам формирования и развития профессиональной мобильности личности посвящены работы Л. Богдановой, Л. Горюновой, Ю. Дворецкой, Б. Игошева, С. Кугеля, Т. Ольховой и др.

Цель – проанализировать особенности образовательно-деятельностных технологий обучения будущих юристов у современных вузах Украины.

Материалы и методы. На основе анализа подходов к классификации технологий обучения мы предлагаем выделять такие образовательно-деятельностные технологии при подготовке юристов: деловые игры; технология анализа производственных ситуаций; конструирования процесса решения ситуационных производственных задач; алгоритмизация «погружения» в профессиональную деятельность, моделирование профессиональной деятельности в учебном процессе; построение контекстного обучения в «заданной» среде.

Результаты и их обсуждение. Специфической особенностью деловой игры, в отличие от других технологий, является то, что ей присущий ряд задач, направленных на активизацию всей аудитории. Технология деловой игры имеет следующие особенности: вынужденная активизация мышления, длительное время привлечения учащихся в учебный процесс, самостоятельное творческое выработки решений, повышенную степень мотивации и эмоциональности.

Целью проведения деловой игры является приобретение студентами-юристами в условиях наиболее приближенных к будущей практической деятельности навыков работы с гражданами, должностными лицами и организациями при решении различных жизненных ситуаций, а также нормативно-правовыми актами и другими документами. Анализируя функциональные возможности игровой деятельности, можно утверждать, что игра способствует развитию познавательных возможностей студентов, стимулирует творческие процессы их деятельности, способствует снятию напряжения, усталости, создает благоприятную атмосферу учебной деятельности, активизирует ее.

Каждая деловая игра должна иметь следующие признаки: четко поставленную цель обучения и воспитания; привлечение всех студентов; управления преподавателем ходом игры; сочетание индивидуальной и коллективной работы; ведения итогов и оценки, которое тоже можно провести в форме игры. [6, с.32].

Деловая игра в подготовке юристов при определенных дидактических условиях будет способствовать совершенствованию профессиональной подготовки специалистов, а именно – моделирование игры с помощью предметного и социального контекста, содержания и форм будущей деятельности. Анализ деловых игр в подготовке юристов дает возможность утверждать, что ей необходимо отвести основное место в системе образовательно-деятельностных технологий. Данное предположение докажем на основе характеристики особенностей других предлагаемых технологий.

Так, сущность *технологии анализа производственных ситуаций* заключается в умении студентов-юристов анализировать, оценивать ситуацию и на основе этого анализа принимать правильное решение. Студентам предлагается производственная ситуация, в которой охарактеризованы условия и действия ее участников. Студентам должен оценить, правильно ли действовали участники события, дать анализ и аргументированное заключение. Ситуация может быть представле-

на в форме устного описания, показа кинофрагментов, разыгрывании ролей отдельными студентами. При использовании данной технологии преподаватель обращает внимание студентов на следующее: на мнимое восприятие ситуации, поиск аналогов на личном опыте; выделение основных элементов ситуации; сравнение каждого элемента с нормативными требованиями; оценку взаимосвязи элементов и оценку их совокупности; определение действий в данной ситуации.

Анализ производственных ситуаций может выполняться на практических занятиях, в процессе практики при решении комплексных производственных задач. Основным дидактическим материалом для анализа производственных ситуаций является их словесные описания. Ситуации могут быть представлены также в виде чертежей, планов, схем, документов с заложенными в них ошибками, в выявлении которых и состоит анализ ситуации. Вместо описания ситуации ее можно продемонстрировать в виде видефрагментов фильма (один из вариантов – фрагмент кинофильма без сопровождения текста). Производственная ситуация должна быть представлена так, чтобы студент мог выделить ее составные элементы, сравнить их и сопоставить.

Итак, технология анализа производственных ситуаций внедряется в учебный процесс юристов с помощью игровых элементов, усиливает ее эффективность и доказывает приоритетную роль технологии деловой игры [1, с. 82].

Моделирование профессиональной деятельности – это процесс отражения ее в содержании обучения, обеспечивает студентов развитие умений в процессе обучения овладеть способами профессиональной деятельности. Моделирование требует системного рассмотрения, с одной стороны – профессиональной деятельности, к которой готовят будущих юристов, с другой – содержания образования и обучения. Суть ее заключается в том, что студенты воспроизводят профессиональную деятельность в процессе обучения в специально созданных условиях, когда эта деятельность носит условно профессиональный характер, а при выполнении действия, операций отображаются только наиболее существенные ее черты. А. Вербицкий называет эту деятельность «квазипрофессиональной», она является переходной от учебной к профессиональной; студенты не выполняют собственно профессиональной деятельности, а имитируют ее. Отсутствие в процессе обучения логических и практических взаимосвязей между приобретенными умениями не позволяет студентам эффективно использовать их в процессе труда [7].

При подготовке будущих юристов, моделируя жизненные ситуации с помощью игры, преподаватель помогает студентам почувствовать себя в роли судьи, прокурора, эксперта, потерпевшего, таким образом, приближая учебу в реальности, требуя от студентов взаимодействия, инициативности. Итак, игры позволяют развиваться таким профессиональным качествам будущей юридической профессии как: способности работать в команде; брать на себя ответственность при решении поставленных задач; проявлять инициативу; самостоятельно выявлять проблемы и находить пути их решения; анализировать ситуацию, применяя полученные ранее знания, развивать взаимопонимание между участниками игры.

Таким образом, процесс моделирования невозможно без использования элементов игры, ведь эти элементы – его основа. Эта теорема еще раз доказывает важную особенность и разноплановость игровой технологии в подготовке юристов.

Технология «погружения» – это обучение с элементами релаксации, внушения и игры [2, с. 47].

По собственному опыту считаем, что при подготовке юристов данную технологию можно использовать в разных ее моделях, а именно: «погружения» в сравнение, межпредметные погружения. Например, при изучении темы «Судебно-медицинская экспертиза» по курсу «Судебная медицина и психиатрия» можно провести межпредметные «погружения» в историю, а именно: в Древний Рим, когда был убит Юлий Цезарь и рассмотреть тот факт, что с помощью экспертизы была установлена причина смерти императора, ведь смертельным был последний удар, нанесенный Брутом; выездные «погружения». В подготовке юристов – это выезды на открытые судебные заседания, на места совершения преступления и т.п.; «Погружения» в образ. Например, в образ судьи, прокурора, нотариуса и т.

Технология «погружения» опирается на три принципа: удовольствие и релаксацию на занятиях, единство сознательного и подсознательного, двустороннюю связь в процессе обучения. Задачей преподавателя, который работает в системе погружения во время профессиональной подготовки будущих юристов, является создание четко структурированного учебного среды, разработка учебных материалов, которые помогали бы студентам одновременно понимать учебную дисциплину. Все учебные стратегии, которые преподаватель реализует в условиях внедрения любой модели погружения в процесс подготовки юристов, содержат четыре основных цели: делать входную информацию понятной для студентов; создать возможности для использования необходимой нормативно-правовой и архивной информации; обеспечить логичность и четкую последовательность подачи учебного материала; разработать систему конструктивной обратной связи.

При организации погружения преподавателю надо обратить особое внимание на формирование у студентов действенных мотивов учения: интереса к предмету, представление, что этот предмет необходим, имеет важное прикладное значение и тому подобное. Индивидуальные занятия чередуются с коллективными, репродуктивные – с творческими. В разных видах деятельности участвуют все анализаторы человека, происходит гармоничное развитие органов чувств. На занятиях используется помощь хорошо успевающих студентов [4, с. 92]. Итак, технология «погружения» в подготовке юристов в основе своей построения тоже содержит игровую деятельность, что дает основания снова утверждать о весомости деловых игр в профессиональной подготовке будущих юристов.

Конструирование процесса решения ситуационных производственных задач. Целью выполнения ситуационных задач будущими юристами является оценка современных теоретических знаний и практических навыков студентов в профессиональной сфере. В процессе выполнения поставленных задач будущие юристы должны проявить логическое осмысление задачи, проблемы, ситуации; определение необходимых дей-

ствий для выполнения; анализ поставленной задачи (проблемы, ситуации), выделение основных компонентов. Роль преподавателя в использовании данной технологии заключается в том, чтобы эффективно и правильно сконструировать процесс решения предложенных задач будущими юристами, а именно: исследовать причины и источники возникновения ситуаций, а также объекты, на которые может быть направлено воздействие с целью разрешения ситуаций; разработать методику их решения; выявить последовательность, объем и содержательную разнообразие информационных процессов, осуществляемых в рамках процедур разрешения ситуаций; проанализировать возможные варианты решений и аргументы в их пользу; определить нормативно-правовую базу, которая поможет в решении задач и т.д. [3, с. 434]

Эффективное использование проблемных ситуаций дает преподавателю возможность развивать у студентов способность анализировать свою работу, находить причины ошибок и способы их устранения, поощрять будущих юристов к творческому, рационального подхода к выполнению задач, приучать к постоянному использованию нормативно-правовой документации.

Следовательно, решение ситуационных задач – важный элемент учебного занятия в подготовке юристов, ведь студент должен не только правильно его выполнить, но и знать, где искать необходимую информацию и уметь ее анализировать. Ситуационные задачи, как правило, используют при изучении процессуальных отраслей права, где такая задача входит в структуру игровой деятельности.

Построение контекстного обучения в «заданной» среде. Основная цель контекстного обучения – это формирование в рамках учебной деятельности студента его целостной, внутренне мотивированной профессиональной подготовленности как будущего специалиста [5, с. 192]. Мы исходим из того, что такое обучение в подготовке юристов построено на удовлетворении их потребностей и считается эффективным средством получения дополнительных знаний по специальности, стимулирование развития познавательных интересов и потребностей, формирование устойчивых положительных мотивов учения и осознание целей по овладению профессией.

Особенность данного учения в том, что «усвоение абстрактных знаний, знаковых систем вроде наложен на канву будущей профессиональной деятельности, но, учась, студенты имеют дело не с порциями информации, а с ситуациями, в контексте которых заложены и знания, и условия их применения» [1, с. 46].

Знания, умения, навыки подаются не как предмет, на который должна быть направлена активность студента, а как средство решения задач деятельности специалиста. Особое внимание уделяется реализации поэтапного перехода студентов к базовым форм деятельности более высокого ранга. Да, таких базовых форм относятся:

- Учебная деятельность академического типа (собственно учебная деятельность – лекции, семинарские занятия, самостоятельная работа);
- Квазипрофессиональная деятельность (деловые и дидактические игры, игровые формы занятий);
- Учебно-профессиональная деятельность (научно-исследовательская работа, производственная практика, стажировка, дипломное проектирование).

Как переходные от одной базовой формы к другой выступают: лабораторно-практические занятия; имитационное моделирование; анализ конкретных производственных ситуаций; разыгрывание ролей спецкурсы и спецсеминары и т.д. [5, с. 193]. Итак, в соответствии с принципом ролевой организации процесса обучения будущих юристов, контекстное обучение должно происходить в форме общения и игры.

Выводы. Таким образом, анализ образовательной деятельности технологий подготовки будущих юристов и собственный опыт позволяет утверждать, что деловая игра играет комплексное и многофункциональное действие, занимая основное место. Выступая моделью реальной действительности в специально созданной проблемной ситуации, игра может выполнять роль формы организации учебного процесса или же роль метода обучения. Так, в виде игры преподаватель может провести целое занятие, а может использовать только элементы игры. Особое значение в учебной деятельности приобретают именно деловые игры, когда создаются проблемные ситуации, определяются функции каждого участника игры с учетом его интересов и способностей и этапы игры, обеспечивается взаимодействие участников игры в процессе совместного выполнения задания, в определенной степени имитирует социальную действительность.

Деловые игры дают возможность преподавателю определить отношение студентов к конкретной жизненной ситуации, приобрести опыт, уметь ориентироваться в определенной жизненной ситуации, находить и рассматривать возможные варианты действий, компромиссные решения, высказывать и обсуждать свое мнение. Благодаря такой своей особенности игра является незаменимой составляющей учебного процесса в вузах, где готовят юристов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вербицкий А. Игровые формы контекстного обучения / А.А. Вербицкий. – М.: Знание, 1983. – 234 с.
2. Грановская Р. Элементы практической психологии / Р.М. Грановская. – [2-е изд.] – Л., 1988. – 560 с.
3. Маткаримова Д. Технология конструирования ситуационных задач в содержании практического обучения / Д.Ш. Маткаримова // Молодой ученый. – 2012. – №4. – С. 434-437.
4. Міхно С. Занурення в об'єкт пізнання як умова формування пізнавально-творчої самостійності студентів в евристичному навчанні / С. Міхно. – Вісник Вінницького політехнічного інституту «Стратегія, зміст та нові технології підготовки спеціалістів з вищою технічною освітою». – № 4, 2008. – С. 92-97.
5. Мельник А. Контекстное обучение в процессе профессионального иноязычного общения студентов неязыковых вузов // Білоцерківський національний аграрний університет. Збірник наукових праць «Витоки педагогічної майстерності». – Випуск 10, 2012. – С. 191-196.
6. Салата О. Від подиву – до мислення (Ігрова технологія моделювання як метод інтеграції знань учнів) / О. Салата // Історія в школах України. – 2004. – № 8. – С. 28-35.
7. Соловцов В. Моделювання виробничих ситуацій на уроках професійної підготовки кваліфікованих робітників / В. Соловцов / URL: http://hpslwelder.blogspot.com/2015/03/blog-post_25.html

REFERENCES

1. Verbytskyy A. Game forms the context of teaching / A.A. Verbytskyy. – M.: Knowledge, 1983. – 234 p.
2. Hranovskaya R. Elements of Practical Psychology / R.M. Hranovskaya. – [2nd ed.] – L., 1988. – 560 p.
3. Matkarymova D. Technology of designing situational problems in the content of practical training [Text] / E. Sh Matkarymova // A young scientist. – 2012. – №4. – P. 434-437.
4. Mikhno C. Dive into the object of knowledge as a condition of formation of cognitive creative independence in heuristic learning students / S. Mikhno. – Herald of Vinnitsa Polytechnic Institute "strategy, content and new technologies training specialists with higher technical education." – Number 4, 2008. – P. 92-97.
5. Melnic. A. Training in the context of professional foreign language communication students of non-philological universities // Belotserkovsky national agrarian university. Collected Works "Sources educational maytersnost" and. – Issue 10, 2012. – P. 191-196.
6. Salata A. Amazement – to thinking (game simulation technology as a method of integrating knowledge students) / A. Salata // History in schools of Ukraine. – 2004. – № 8. – P. 28-35.
7. Solovtsov V. Modelling Solovtsov production situational classroom training skilled workers / V. Solovtsov / URL: http://hpslwelder.blogspot.com/2015/03/blog-post_25.html

Characteristics of educational and activity-related technologies in the training of future lawyers**A.V. Boreychuk**

Abstract. The article analyzes the educational-activity technology training future lawyers that are implemented in the educational process of modern universities in Ukraine. As a result of our own experience we described the technology as: business game, technology analysis work situations, design of process solutions situational production problems, algorithmic "immersion" in professional activities (in different versions), modeling professional activity in the classroom, building contextual learning in "given" environment

Keywords: *technology training, activity technology, future lawyers, the learning process, a business game*

Комплексне використання хмарних сервісів в електронному навчальному курсі

І.В. Герасименко*, К.І. Журавель, О.С. Паламарчук

Черкаський державний технологічний університет, м. Черкаси, Україна

*Corresponding author. E-mail: gerasimenkoinna@mail.ru

Paper received 25.11.15; Revised 01.12.15; Accepted for publication 04.12.15.

Анотація: Цілями дослідження є представлення основних підходів до використання хмарних сервісів в електронному навчальному курсі. Завданням дослідження є аналіз переваг та недоліків різних хмарних технологій для використання у навчальному процесі. Об'єкт дослідження – процес навчання студентів з використанням хмарних сервісів. Предметом дослідження є методика використання хмарних сервісів в освітньому процесі. Результати дослідження можуть бути використані для впровадження хмарних сервісів в освітній процес ВНЗ.

Ключові слова: електронний навчальний курс, система підтримки дистанційного навчання, хмарні сервіси, вищий навчальний заклад

Вступ. Розвиток будь-якої країни залежить не лише від природних, земельних, біологічних, а й насамперед від інформаційних ресурсів. Особливий інтерес представляють ресурси, пов'язані із застосуванням хмарних технологій (відомих як хмарні сервіси) в освіті, адже теперішніх учнів (студентів) важко зацікавити звичайними методами навчання та задовольнити їх індивідуальні запити стає все важче. У порівнянні з традиційним підходом, хмарні сервіси надають можливість управляти більшими інфраструктурами, обслуговувати різні групи користувачів в межах однієї хмари. Користувачу хмарних сервісів немає необхідності турбуватися про інфраструктуру, яка забезпечує працездатність сервісів, що надаються. всі задачі по налаштуванню, усуненню несправностей бере на себе сервіс-провайдер.

Метою роботи є представлення досвіду щодо використання хмарних сервісів в навчальному процесі вищого навчального закладу та електронному навчальному курсі зокрема.

Постановка проблеми. ХХІ століття, за визначенням ЮНЕСКО, має стати століттям освіти. Проблеми та інноваційні перспективи використання сучасних технологій у навчальному процесі хвилюють світове співтовариство, в тому числі і нашу країну. Вища освіта в Україні – одна з найбільш актуальних тем, обговорюваних сьогодні в нашій країні на державному рівні, тому саме освіта відповідає за професійний і культурний рівень фахівців.

На формування і розвиток особистості найбільше впливає середовище, в якому вона живе, навчається, працює. Тому сьогодні для ВНЗ важливою і актуальною є проблема створення такого високотехнологічного інформаційного освітнього середовища, в якому студент перебуває щодня в процесі всього періоду навчання у вищій школі.

Одним із способів сучасного підходу до підвищення якості навчання у ВНЗ, організації більш ефективної взаємодії між студентами та викладачами може бути за рахунок використання систем підтримки дистанційного навчання та електронних курсів розгорнутих на їх основі, сервісних послуг мережі Internet та хмарних сервісів.

Щодо хмарних сервісів – це перспективний напрям, що швидко розвивається та впроваджується, відкриваючи нові можливості та засоби для розвитку дистанційного навчання та створення нових умов для прове-

дення науково-дослідницької діяльності, надаючи можливість організації віддаленого доступу до наукових публікацій та розповсюдження власних результатів досліджень серед широкого кола науковців.

Аналіз досліджень і публікацій. Згідно з дослідженнями компаній CourseSmart і Wakefield Research, більшість студентів коледжів і університетів США залежать від цифрових технологій як в повсякденному житті так і в процесі навчання. У ході дослідження були опитані 500 американських студентів: 73% з яких заявили, що не зможуть вчитися без допомоги сучасних технологій; 38% сказали, що вони не можуть більше ніж 10 хвилин обійтися без того, щоб не скористатися своїм ноутбуком, смартфоном, планшетом чи гаджетом; а 91% студентів сказали, що сучасні технології також є кращим методом для контакту з викладачами.

Українські студенти не є винятком в цьому плані: у кожного другого з них – ноутбук, планшет або смартфон, багатьом сьогодні цікаво працювати і навчатися з використанням сучасних технологій. Яскравим прикладом таких технологій є хмарні сервіси.

Лідерами в цьому сегменті вважаються Vox, Dropbox і Google, а також системи від Apple і Microsoft. Два останніх постачальника потрапляють в окрему категорію, оскільки пропонують хмарне зберігання як доповнення більш комплексних рішень – Apple починала зі служби резервного копіювання даних пристроїв, а Microsoft використовує OneDrive в якості основи для Office 365.

Сучасні хмарні системи зберігання даних не тільки пропонують спрощений загальний доступ до файлів, але і розширюють особистий робочий простір, включають в сервіс функції редагування документів, резервного копіювання в режимі реального часу і документообіг.

Мета статті – обґрунтувати необхідність та можливість застосування хмарних сервісів в підготовці майбутніх фахівців.

Основна частина. З метою виявлення хмарного сервісу, що найбільш задовольняє вимоги ВНЗ було проведено порівняльний аналіз вище перерахованих сервісів (табл. 1).

Серед хмарних сервісів найбільш зручним для організації навчального процесу є хмарні сервіси OneDrive [1] від компанії Microsoft та Dropbox [2] від компанії Dropbox Inc. Створений у серпні 2007 року, хмарний сервіс One-Drive являє собою файл-хостинг, призначений для зберігання файлів з функціями файлообміну.

Таблиця 1. Порівняльні характеристики хмарних сервісів

Назва продукту	Box	Dropbox	Google Drive	Microsoft OneDrive	iCloud
Сайт	https://app.box.com/	https://www.dropbox.com/	https://www.google.com/drive/	https://onedrive.live.com/	https://www.icloud.com/
Працює під - Windows	так	так	так	так	так
- Linux	ні	так	ні	засобами сторонніх програм	засобами сторонніх програм
- MacOS	так	так	так	так	так
- Android	так	так	так	так	засобами сторонніх програм
- iOS	так	так	так	так	так
Сумісність з ІТAR	ні	ні	ні	ні	ні
Багатоступеневе підтвердження	так	так	так (через акаунт Google)	так (через акаунт Microsoft)	так (через акаунт iTunes/ iCloud)
Єдиний корпоративний вхід	так	так	засобами сторонніх програм	ні	ні
Обсяг, що надається безкоштовно	10 Гбайт	2 Гбайт	15 Гбайт	15 Гбайт	5 Гбайт для кожного акаунта
Можливість отримання додаткового обсягу	ні	так	ні	так	ні
Доплата за збільшення обсягу (Гбайт / Тбайт)	\$420 на рік для користувача (з мінімальними обмеженнями)	\$180 на рік необмежено на одного користувача (початкова ціна)	\$120 на рік для користувача (включаючи додатки і сховища)	\$99 на рік (включаючи Office 365)	\$100 на рік (50 Гбайт)
Доплата за безлімітний обсяг	так	так	так	ні	ні
Обмеження для розміру завантажуваних файлів	250 Мбайт при безкоштовному, 5 Гбайт для безлімітного	300 Мбайт (через Web- інтерфейс), без обмежень	1 Тбайт для власних документів, таблиць і презентацій	2 Гбайт	Повідомлення: 20 Мбайт. Різні обмеження
Синхронізація файлів робочого столу	так	так	так	так, вбудовано в Office/ Windows 8.x	так
Підтримка пакету офісних програм	ні	ні	ні	так	ні
Копіювання на рівні блоків	ні	так	частково	ні	ні
Керування посиланнями	так	так	так	так	ні
Розміщення серверів	США	США	повсюдне	визначається географічним положенням	Мейден, північна Каліфорнія
Переваги	9	12	9	11	5

Необхідно відзначити, що сервіс OneDrive підтримує можливість використання пакету офісних програм від Microsoft Office. Таких послуг немає поки у жодного з аналогічних online файл-хостингів. І це велика перевага даної системи на тлі конкурентів OneDrive.

За допомогою OneDrive можна отримувати доступ до файлів з будь-яких пристроїв. Наприклад, комп'ютери з операційними системами Windows або Mac, планшети і мобільні телефони, що є дуже зручним.

Ще одним сервісом є популярний online додаток для зберігання файлів – Dropbox. Це файлообмінник та синхронізатор файлів від компанії Inc. Dropbox має

кросплатформний клієнт (Windows, Mac і Linux), за допомогою якого користувачі можуть завантажити файли на сервер Dropbox. Власні файли на Dropbox можна зробити доступними для інших користувачів чи для всіх бажаючих. Уявіть собі його як вид Internet-накопичувача USB, до якого користувач може отримати доступ в будь-якій точці світу, якщо є комп'ютер та підключення до Internet. У своєму дослідженні опишемо використання сервісу OneDrive та Dropbox в системі підтримки дистанційного навчання на базі Moodle [3], на прикладі електронного навчального курсу (ЕНК).

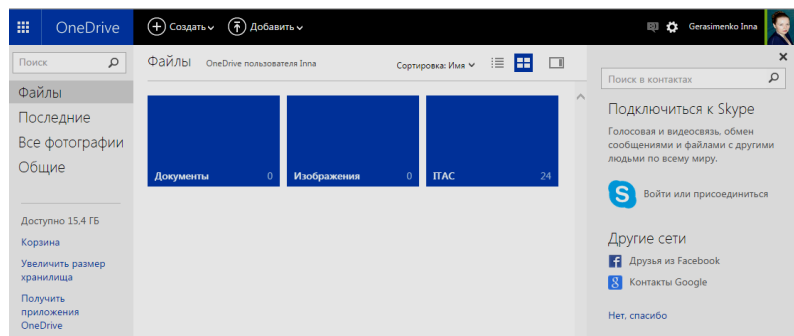


Рис. 1. Робоче середовище OneDrive

Як відомо Moodle має обмеження обсягу для завантажуваного файлу. Це є несуттєвим при використанні текстових форматів, а що робити коли потрібно завантажити до системи файл більший за розміром ніж допустимо? В цьому випадку викладач може скористатися сервісами OneDrive та Dropbox.

Для роботи з сервісом OneDrive викладачу необхідно спочатку, зареєструватися на сайті компанії Microsoft.



Рис. 2. Робоче вікно в OneDrive

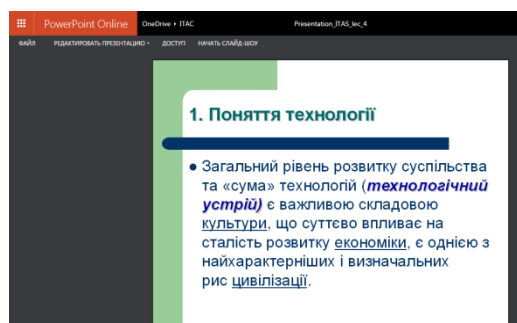


Рис. 3. Вікно перегляду матеріалів в OneDrive

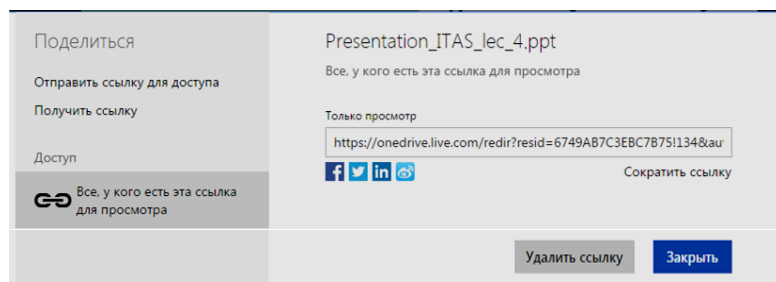


Рис. 4. Вікно надання доступу до файлу

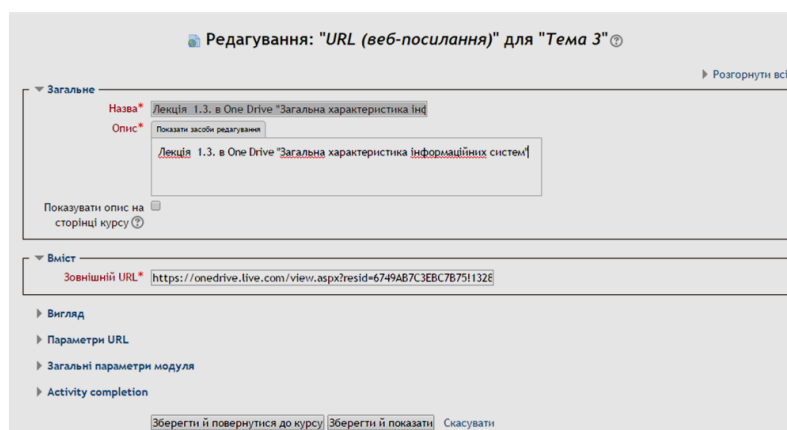


Рис. 5. Вікно налаштування URL-посилання в ЕНК

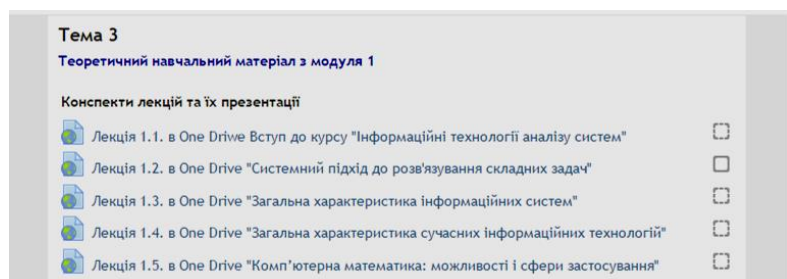


Рис. 6. Фрагмент електронного навчального курсу ІТАС

По замовчуванню кожен користувач отримує безкоштовно 15 Гб пам'яті, запросивши 10 друзів приєднатися до OneDrive сам користувач і зареєстровані на запрошення особи отримують по 500 Мбайт на додаток до стандартних. Після підтвердження реєстрації та входу на сайт відкривається робоче середовище, в якому відображено усі функціональні можливості системи: створити, додати, підтримка соціальних мереж, налаштування облікового запису та ін. (рис. 1).

Перебуваючи в OneDrive, можна створювати і редагувати документи (використовуючи офісні додатки), обмінюватися ними, навіть якщо пакет MS Office не встановлений на комп'ютері (рис. 2); створювати нотатки і вести календар (наприклад, розклад занять); вести адресну книгу, необхідну для обміну інформацією. Для обміну файлами в системі використовується пошта Outlook.com.

Створення, редагування папок і файлів в представленій структурі папок (рис. 2) дозволено лише викладачам. Студентам надається лише доступ до ресурсів для читання. Для надання доступу для студента, викладачу потрібно натиснути на відповідний файл і отримати посилання на цей файл, попередньо вказавши «лише для читання» (рис. 3-4).

Отримане посилання потрібно вбудувати в ЕНК відповідної дисципліни (рис. 5). Після чого в ЕНК дисципліни з'явиться посилання для доступу до файлу (рис. 6), натиснувши на яке відкриється файл. (За допомогою OneDrive можна отримувати доступ до будь-яких файлів з пристроїв, якими викладач і студенти користуються постійно наприклад, комп'ютера з Windows або Mac, планшета і мобільного телефону).

Для надання доступу до матеріалів можна також скористатися сервісом Dropbox. В Moodle 2.x і вище є можливість інтеграції з Dropbox в якості сховища файлів Moodle, що надає можливість клієнту Dropbox синхронізувати вказані користувачем файли на локальному комп'ютері з online сховищем. При цьому використовується так званий DeltaSync-метод, тобто на сервер передається не весь файл, а лише та частина що змінилася. Це надає можливість суттєво зменшити Internet-трафік.

Для роботи з Dropbox потрібно провести відповідні налаштування в Moodle. А саме в адміністративному блоці, вкладка плагіни (рис. 7).

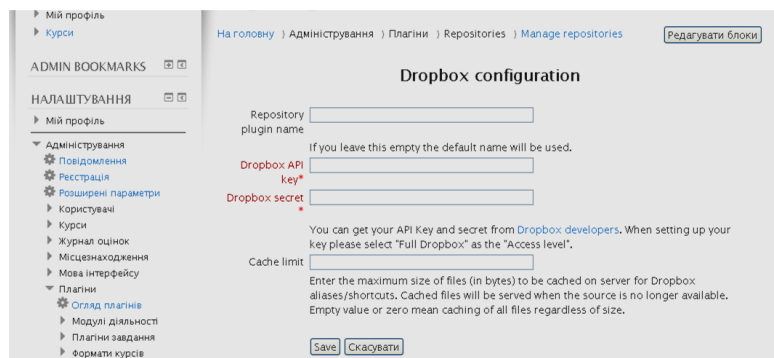


Рис. 7. Вікно налаштування плагіу Dropbox для Moodle

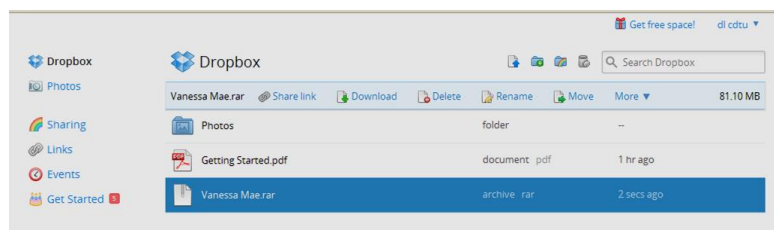


Рис. 8. Робоче середовище Dropbox

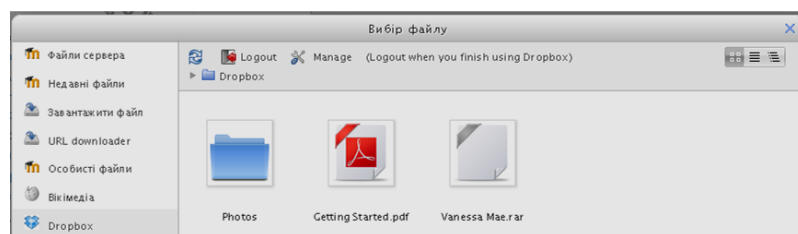


Рис. 9. Вікно перегляду файлів для завантаження

Для роботи з Dropbox викладачу також, як і для роботи з OneDrive, потрібно пройти процедуру реєстрації. Після проходження реєстрації можна отримати доступ до робочого середовища Dropbox (рис. 8).

Після пророблених операцій в ЕНК можна долучити файл, що розміщено в Dropbox (рис. 9).

Таким чином використання хмарних сервісів надає можливість обійти обмеження Moodle на завантаження та використання файлів великого обсягу.

Висновки. Таким чином, якість та ефективність сучасної освіти значною мірою залежать від застосування сучасних технологій. Сьогодні треба говорити про технології навчання, із застосуванням інформаційно-кому-нікаційних технологій в рамках навчальних предметів і педагогічних ресурсів в мережі Internet, що використовуються для освітніх цілей. Адже сучасні технології, такі як хмарні сервіси, допомагають не тільки по-новому організувати навчання як у вищій школі але й налагодити спільну роботу з документами чи папками.

Хмарні сервіси заслуговують на увагу. Не обов'язково приймати миттєве рішення про перехід на них, але суть залишається незмінною: за хмарними технологіями велике майбутнє.

ЛІТЕРАТУРА

1. Хмарне середовище збереження даних OneDrive / URL: <https://onedrive.live.com/>
2. Хмарне середовище збереження даних Dropbox / URL: <https://www.dropbox.com/>
3. Система управління навчанням Moodle / URL: www.moodle.org

REFERENCES

1. Cloud storage environment OneDrive / URL: <https://onedrive.live.com/> (in Ukrainian)
2. Cloud storage environment Dropbox / URL: <https://www.dropbox.com/> (in Ukrainian)
3. Learning Management System Moodle / URL: www.moodle.org (in Ukrainian)

Integrate use of cloud services in e-learning course

I.V. Gerasimenko, K.I. Zhuravel, O.S. Palamarchuk

Abstract. The aims of the research is the presentation of the main approaches to the use of the cloud service in distance learning course. The objective of the exploring is the analysis of the various cloud technologies for learning process. The object of the research is the learning process of students using a cloud services. The study is the usage method is the use of cloud services in education. Results can be used to deliver cloud services in the educational process of most schools

Keywords: e-learning course, the system of distance learning, cloud services, institution of higher education

Применение информационных технологий в процессе обучения будущих инженеров иностранному языку

Т.В. Герасимчук

Харьковский национальный автомобильно-дорожный университет, Харьков, Украина
E-mail: t_gerasemchik@mail.ru

Paper received 27.11.15; Revised 03.11.15; Accepted for publication 07.11.15.

Аннотация. В настоящее время с быстрым развитием информационных и коммуникационных технологий в образовании учебные программы постепенно перемещаются с локального компьютера на он-лайн приложения такие, как веб-сайт преподавателя, и могут быть доступны с любого компьютера или мобильного устройства. Эти программы особенно полезны в обучении языкам, так как они позволяют сделать изучение языка более эффективным и позволяют преподавателям выполнять оценку учебного процесса и знать способности каждого студента в конкретном задании. Технология интеграции Интернет-ресурсов со стандартной учебной программой обеспечивает инструментами для углубленного изучения широкого круга вопросов, и поддержать студентов.

Ключевые слова: информатизация образовательного процесса, информационно-обучающие системы, Интернет-технологии, телекоммуникационные и мультимедийные технологии, веб-сайт преподавателя.

Введение. Появление и совершенствование компьютеров привело к созданию новых технологий в сферах научной и практической деятельности. В условиях перехода к информационному обществу социально-экономические и государственно-политические преобразования, постоянный рост объема информации начинают модернизировать высшую школу, нацеленную на процесс передачи систематизированных знаний, умений и навыков от одного поколения к другому, обусловленную актуальными потребностями развития и совершенствования конкурентоспособной личности на рынке труда. Образование как сильнейшая информационная сфера использует различные классические (не компьютерные) информационные системы, так и возможности современной техники при обучении языкам.

Развитие информационных и телекоммуникационных технологий сильно повлияло на изменение статуса иностранного языка в высшей школе, изучение которого становится все более значительным для расширения политических, экономических и культурных связей, доступа к обширному объему научно-технической информации на иностранном языке. На сегодняшний день существует противоречие между уровнем развития информационных технологий и уровнем теоретической и практической разработки, их использования в образовательном процессе, в частности в обучении иностранному языку в ВУЗЕ.

Проблема интеграции Интернет-технологий в процесс подготовки специалистов в технических вузах, в частности автомобильно-дорожной отрасли, с целью формирования профессиональной иноязычной компетентности является актуальной и требует дальнейшего исследования.

Краткий обзор публикаций по теме. Информатизация общества и образования рассматривается в трудах В. Андрущенко, В. Быкова, Л. Брескиной, И. Вакуленко, Г. Жабеева, Н. Задорожной, А. Кудина, А. Каленского, А. Овчарук, А. Падалки, И. Роберт, А. Лазаренко, в которых обстоятельно доказывается необходимость использования сетевых технологий. В науке определяется понятийный аппарат информатизации образования (Л. Наконечная), трактовка информации как научного понятия (А.Бегун, Н.Винер, К.Шеннон), сущность информационно-коммуникационных технологий (Г. Жалдак, С. Зайцева, В. Иванов, А. Каленский). Применение современных информационных технологий в учебном процессе

исследовалось многими учеными: Л. Белоусовой, Г. Гуревичу, А. Гуржий, Ю. Жидецким, В. Злотник, Л. Жилиной, А. Филипчуком, К. Словак, Т. Якимович, Т. Щеголевой. Вопросы компьютеризации обоснованы во многих трудах ученых (Ю. Жук, Г. Оврас, Л. Побережная, С. Подоляничук, Г. Сажко, И. Синельник, Г. Собко).

Современные изменения в системе образования основаны на последних достижениях науки и техники в области информационных, компьютерных и телекоммуникационных технологий, психолого-педагогические основы которых были исследованы в работах Я. Ваграменка, О. Заболоцькой, И. Зимней, Н. Лапчик, А. Леонтьева, Е. Машбица, Е. Полат, В. Хуторского и др. Исследовав специфику компетентностного, коммуникативного, профессионально и личностно-ориентированного подходов в обучении языкам (Е. Барбина, Е. Бондаревская, Н. Голубь, И. Дроздова, М. Пентилук, О. Петухова, В. Федяева, И. Якиманська и др.), мы выяснили, что их сочетание с Интернет-технологиями будет способствовать оптимизации и интенсификации процесса обучения будущих инженеров иностранному языку, формированию у них иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности.

Цель статьи – выявление специфики развития информационных и телекоммуникационных технологий в высшей школе в процессе обучения студентов технических специальностей иностранному языку.

Материалы и методы. В педагогике активно разрабатываются нетрадиционные информационные (информационно-обучающие) системы, помогающие студентам осваивать новый материал, производящие контроль знаний, содействующие преподавателям в подготовке учебного материала [2]. Применение компьютеров в учебном процессе высшей школы распределяются по таким направлениям, а именно: интеллектуальные обучающие системы; учебные мультимедиа и гипермедиа; учебные среды, микромиры и моделирование; использование компьютеров для создания обучающих программ по конкретным дисциплинам; в частности широко развиваются инновационные технологии для усовершенствования обучения иностранному языку студентов нефилологического профиля подготовки.

Результаты и их обсуждение. Информатизация образовательного процесса – один из основных приоритетов в развитии высшей школы, качественно новый этап для всей системы высшего образования, перспек-

тивное направление повышения эффективности процесса обучения в ВУЗЕ.

Сегодня от студента, профессионала любой сферы деятельности, педагога, руководителя требуется уже не столько умение пользоваться приобретенными знаниями в решении проблем, а возможность самостоятельно видеть проблемы и ставить вопросы, приобретать новые знания и умения, использовать ранее накопленные знания в реальной и конкретной жизненной ситуации. Для этого необходим диалог между преподавателем и учеником в любой форме проявления – в университетской аудитории, в учебных стенах института повышения квалификации или в условиях каких-либо учебных курсов. Это действительно должен быть диалог, основанный на принципах уважения, сотрудничества, творчества – (синергии).

Информатизация – это процесс широкомасштабного использования информационных технологий во всех сферах социально-экономической, политической и культурной жизни общества с целью повышения эффективности использования информации и знаний для управления, удовлетворения информационных потребностей граждан, организаций и государства, создания предпосылок перехода государства к информационному обществу [41].

Информатизация – это, как минимум, совокупность нескольких процессов:

а) организационного движения к информационному обществу;

б) эффективного функционирования информации (то есть подпроцессов создания, переработки, хранения, распространения информации) в информационном обществе с целью удовлетворения потребностей членов общества;

в) действенного использования информации членами информационного общества для решения самых разнообразных социальных задач, обеспечивающих прогрессивное развитие общества, причем все процессы протекают с применением адекватной компьютерной техники и информационных технологий [9].

Компьютерное обучение имеет целью подготовить подрастающее поколение к жизни в информатизированном обществе, т. е. в обществе, где значительный удельный вес в различных видах деятельности принадлежит информационным технологиям.

Любой процесс – это закономерная последовательная смена состояний, стадий развития. Важнейшими характеристиками процесса информатизации высшего образования являются:

1) его направленность, что предопределяет все изменения;

2) стадийность – процесс развивается во времени, переходя от одной стадии развития к другой;

3) нелинейность – одни стадии процесса информатизации высшего образования могут развиваться быстрее, другие – медленнее, возможны периоды пауз или скачков в развитии и т. п.;

4) процесс информатизации образования может характеризоваться его принципиальной незавершенностью, т.е. возможностью дальнейшего развития, что предполагает разработку новых технических средств, телекоммуникационных сетей, постановкой новых целей и тому подобное.

Сегодня в условиях всемирной глобализации развитие информационных технологий приводит к образованию

новых способов использования Интернета. В настоящее время в мире наблюдается последовательное и устойчивое движение к построению информационного общества, призванного создавать наилучшие условия для максимальной самореализации каждого человека, особенно формирования высококвалифицированного специалиста самых различных профессий. Основаниями для такого процесса являются интенсивное развитие компьютерных и телекоммуникационных технологий и создание развитой информационно-образовательной среды.

В настоящее время актуальной является проблема внедрения информационно-коммуникационных технологий в процесс обучения иностранным языкам в высшей школе, разработка особых моделей и технологий, новых подходов к их преподаванию. Это подразумевает, во-первых, использование языка в реальном контексте общения, а во-вторых, необходимость решения психолого-педагогических задач применения компьютерных средств в учебном процессе на основе соблюдения баланса между оправдавшими себя в обучении традиционными методами и быстро развивающимися перспективными информационными технологиями.

На сегодняшний момент в связи со стремительным нарастанием объема информации знания сами по себе перестают быть самоцелью, они становятся условием для успешной реализации личности и ее профессиональной деятельности. Следовательно, важно помочь студентам стать активными участниками процесса обучения и формировать у них потребность в постоянном поиске необходимой профессионально значимой информации, особенно на иностранном языке. Соответственно, стоит задача создать такую модель учебного процесса, которая позволяла бы раскрывать и усовершенствовать их творческий потенциал [1] и развивать мотивацию к формированию профессиональной иноязычной компетентности.

Лидером среди телекоммуникационных технологий стала всемирная сеть Интернет. Сегодня различные средства мультимедийных технологий расширяют возможности преподавателя, оптимизируют изучение языков, делают его увлекательным процессом открытия неизведанного мира иностранного языка и культуры.

Отличаясь высокой степенью интерактивности, Интернет-технологии создают уникальную учебно-познавательную среду, которую можно использовать для решения различных дидактических задач по изучению иностранного языка (например, познавательных, информационных, культурных). Это и есть одно из главных достоинств компьютерной телекоммуникации – она замыкает электронную информационную среду, позволяя студентам и преподавателям работать с компьютером как с универсальным средством обработки информации.

Современные компьютерные телекоммуникации могут обеспечить передачу знаний и доступ к разной учебной информации наравне, а иногда и гораздо эффективнее, чем традиционные средства обучения. Телекоммуникации позволяют осуществить принципиально новый подход к современному изучению иностранных языков.

Обучение с использованием Интернет-ресурсов представляет собой сплав новых информационных технологий сновыми педагогическими: с одной стороны, меняется позиция преподавателя, он перестает быть «источником знаний», а становится организатором процесса исследования, поиска, переработки информации и т.п.

Обучая языку, Интернет помогает в формировании умений и навыков разговорной речи, а также в обучении лексике и грамматике иностранного языка, обеспечивая подлинную заинтересованность и, следовательно, лучшую эффективность. Кроме того, Интернет развивает важные навыки, связанные с мыслительными операциями, то есть анализ, синтез, сравнение, абстрагирование, сопоставление, вербальное смысловое прогнозирование и т.д.

Интернет способствует выявлению социальных и психологических качеств студентов: их уверенность в себе и их способность работать в коллективе; создает благоприятную для обучения иностранным языкам атмосферу доверия и коммуникации, выступая как средство интерактивного подхода. Интерактивность не просто создает реальные ситуации из жизни, но и заставляет студентов адекватно реагировать на них посредством иностранного языка. Таким образом, постепенно формируется вначале языковая, а в дальнейшем и профессиональная компетентность.

Главным является то, что развиваются умения спонтанно и адекватно реагировать на высказывания других, выражая свои чувства и эмоции на иностранном языке, то есть проявляется интерактивность как способ саморазвития посредством Интернет-технологий. У студентов появляются внутренние резервы для наблюдения и копирования лучших образцов использования языка, речевых умений и навыков, стилей поведения партнеров по коммуникации и т.п.

Важным предметом изучения иностранного языка является развитие всех видов иноязычной деятельности и мышления, начиная с устного общения и заканчивая развитием способностей к разноплановой работе с текстом по извлечению информации.

Обучение иностранному языку является многогранным процессом, что прежде всего обусловлено основной целью – развитием личности студента, способного и желающего участвовать в межкультурной коммуникации на изучаемом языке и самостоятельно совершенствоваться в овладении иноязычной речевой деятельностью [2]. Вузы готовят своих выпускников непосредственно к практической деятельности по различным специальностям, поэтому их подготовка к использованию знаний по иностранному языку в связи с будущей специальностью приобретает профессиональную направленность.

Образование с привлечением Интернет-технологий имеет много общего с сегодняшними подходами к изучению английского языка, особенно актуального в современном мире. Грамотное применение новых видов самостоятельной работы студентов и Интернет-коммуникации при обучении иностранному языку позволяет значительно оптимизировать образовательный процесс и создавать аутентичные ситуации общения, значительно способствующие повышению уровня мотивации студентов при изучении иностранного языка.

Организация самостоятельной деятельности учащихся с использованием Интернет-ресурсов предполагает использование новейших педагогических технологий, стимулирующих раскрытие внутренних резервов каждого студента и одновременно содействующих формированию социальных и психологических качеств личности (уверенность в себе и способность работать в коллективе, выполняя различные социальные роли, помогая друг другу в совместной профессиональной деятельнос-

ти, решая общими усилиями сложные производственные задачи). Кроме того, система Интернет предоставляет широкие возможности для организации различных учебных проектов. Существует два вида проектов: WWW-проекты и E-mail-проекты. WWW-проекты рассчитаны на то, что студенты получают задание, для выполнения которого им необходимо найти информацию в Интернете и представить затем результаты своего поиска.

При формировании самостоятельной учебной деятельности в Интернет необходимо, чтобы языковой материал был эмоционально окрашен, имел целенаправленное значение, учитывались профессиональные интересы учащихся. Для достижения эмоциональной окрашенности обучения иностранному языку необходимо использовать для чередования различные виды учебной деятельности, включение в учебный процесс коммуникативной деятельности, использование познавательных и аутентичных текстов [3]. В процессе работы в Интернете студенты знакомятся со страноведческой информацией, культурными аспектами страны изучаемого языка, персональными сайтами известных специалистов.

Современные педагогические технологии такие, как обучение в сотрудничестве, проектная методика, использование новых информационных технологий, Интернет-ресурсов помогают реализовать личностно-ориентированный подход в обучении, обеспечивают индивидуализацию и дифференциацию обучения с учетом способностей учащихся, их уровня обученности, склонностей и т.д.

Рассмотрим модель организации самостоятельной работы студентов технических вузов на основе использования персонального веб-сайта преподавателя как централизованного средства интеграции Интернет-технологий в процесс иноязычной подготовки специалиста. Данная модель может быть использована для организации самостоятельной работы студентов различных специальностей.

Где мы можем увидеть:

1. Интеграцию возможностей сети Интернет в процесс профессиональной иноязычной подготовки студентов технических вузов способствует повышению качества учебного процесса, оптимизации и интенсификации процесса обучения иностранному языку, а также формированию иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности студентов технических вузов.

2. Эффективную интеграцию возможностей сети Интернет достигается путем использования преподавателем иностранного языка персонального веб – сайта в качестве централизованного средства внедрения интернет – технологий обучения с целью организации самостоятельной работы студентов и поддержки учебного процесса.

3. Самостоятельная работа студентов реализуется посредством их участия в специально разработанных видах деятельности на иностранном языке: самостоятельная работа с электронными ресурсами и интернет-коммуникация. Персональный веб-сайт преподавателя иностранного языка, используя информационные и коммуникативные службы сети Интернет, позволяет эффективно организовать самостоятельную работу студентов и управлять ею, а также предоставляет студентам информацию различного вида, что повышает доступность и качество образования.

4. Структура и сервисы веб-сайта позволяют адаптировать его информационное наполнение к целям и зада-

чам учебного процесса в высшей школе, учитывать индивидуальные особенности и специфические потребности как обучающихся, так и преподавателя, а также обеспечить постоянную обратную связь. Веб-сайт преподавателя иностранного языка – отдельный вид образовательного веб-сайта, а именно: особым образом оформленная и организованная совокупность веб-страниц, объединенная одним дизайном с целью организации самостоятельной работы студентов и поддержки преподавателем процесса обучения иностранному языку для формирования иноязычной профессиональной коммуникативной компетентности студентов. Целью веб-сайта преподавателя иностранного языка является не только предоставление информации с иностранного языка для использования студентами в процессе обучения, но и организация учебного процесса, стимуляции познавательной деятельности и повышения мотивации учащихся. При этом веб-сайт позволяет централизовать использование основных возможностей сети Интернет. При работе над созданием персонального веб-сайта преподавателя выделяются следующие этапы:

- определение целей и задач веб-сайта,
- анализ уже существующих образовательных веб-сайтов преподавателей;
- определение ограничений и реакций на использование различных технологий;
- подготовка содержания веб-сайта и его физическое проектирование;
- непосредственное создание структуры веб-сайта и его дальнейшее наполнение содержанием;
- проведение тестирования на скорость загрузки, легкость использования, правильную работу ссылок, стилистическую и орфографическую корректность;
- размещение веб-сайта в Интернете и информирование целевой аудитории о его доступности;
- своевременная поддержка веб-сайта,
- корректировка структуры и содержания по мере необходимости.

Обучение в сочетании с Интернет-технологиями на основе персонального веб-сайта преподавателя будет способствовать оптимизации учебного процесса и повышению эффективности самостоятельной работы.

Несмотря на бурное развитие в настоящее время компьютерных обучающих систем, существует масса проблем, связанных как с их разработкой, так и с внедрением и эффективностью использования данных обучающих систем.

Рассматривая проблему разработки компьютерных систем обучения в целом, нельзя не упомянуть о следующей важной особенности, отмеченной В.Л. Стефанюком [4] – это выделение двух основных процессов: обучение как learning и обучение как tutoring.

Направление learning (обучающие системы) – это самообучение, обучение с учителем, адаптация, самоорганизация и т.д., поэтому при разработке обучающих систем исследуются модели, демонстрирующие способности адаптации к окружающей среде путем накопления информации. Направление tutoring (обучающие системы) тесным образом связано с вопросами «кого учить» (модель обучаемого), как и «чему учить» (модель обучения) и даже «зачем учить», т.е. здесь исследуются модели передачи информации и знаний от учителя с помощью компьютера.

Поскольку в области педагогики нет общепринятых теорий и алгоритмов обучения, нет формальных моделей обучаемого, обучения, учебных воздействий, объяснений и т.д., то надежды возлагаются в основном на логико-лингвистические модели. Взаимопроникновение интеграционных процессов искусственного интеллекта и педагогики выразилось в интеллектуальных обучающих системах, а также в обучающих интегрированных экспертных системах, в необходимости введения дополнительных средств, позволяющих поддерживать модель обучаемого, в соответствии с которой педагог на стратегическом уровне определяет текущую подцель обучения, а также средств, реализующих конкретную модель обучения в виде совокупности учебных воздействий на тактическом уровне и обеспечивающих преподавателю возможность наблюдения за действиями обучаемого и оказания ему необходимой помощи [7].

Г.А. Атанов в книге «Деятельностный подход в обучении» пишет о том, что моделирование знаний об обучаемом преследует три основные цели – установление того, «каков он есть», «каким его хотим видеть» и «каким он может стать». Иногда в нормативную модель обучаемого включают предметное знание и умение по конкретной дисциплине/курсу или рассматривают пятикомпонентную предметную модель как часть нормативной модели и т.п. [1]

Основной проблемой при создании адаптивных обучающих систем является сложность в построении такой программной среды, которая могла бы «понять» человека [4]. Поэтому большинство разработок в данной области строится на создании моделей обучаемых с последующим описанием и построением всевозможных гипотез (работы А.Г. Гейна, Б.С. Гершунского, В.П. Зинченко, А.В. Осина, С.В. Панюковой, И.В. Роберт, и др.). Моделям присваивается определенный набор характеристик, которые впоследствии влияют непосредственно на построение самой обучающей системы.

Существует достаточно большое количество моделей обучаемого, однако они слабо учитывают психофизиологические особенности и характеристики обучаемого и, как правило, не используются при формировании структуры образовательных ресурсов и их содержания, что снижает эффективность применения компьютерных обучающих систем [2].

С этой точки зрения, модель обучаемого и соответственно реализуемая на базе применения технологий адаптации структура данных систем, должны учитывать модальность обучаемого; тип его темперамента; текущее психоэмоциональное состояние обучаемого. Особый интерес представляет определение текущего психоэмоционального состояния обучаемого.

В качестве реальных инструментов, определяющих психоэмоциональное состояние, можно выделить две большие группы:

1. Тесты и тестирующие программы.
2. Специальные аппараты или системы.

В современных работах по компьютерным обучающим системам практически отсутствуют исследования, связанные с формированием модели компетенций обучаемого, отражающей его способности применять знания и личностные качества для успешной деятельности в конкретной профессиональной области, что является новым процессом в рамках создания и использования данных систем.

Эта модель может рассматриваться как новый динамический компонент модели обучаемого, тесно связанный, с одной стороны, с психологическим портретом личности, а с другой – отражающий результаты использования конкретных обучающих воздействий.

Существуют различные подходы к моделированию содержания образования как сложной системы, способы представления семантической информации, проблемы, возникающие при разработке систем, основанных на знаниях, и наиболее распространённые модели их представления. Для представления знаний в интеллектуальных системах существуют различные способы, наличие которых вызвано, в первую очередь, стремлением с наибольшей эффективностью представить знания, относящиеся к различным предметным областям [7].

Способ представления знаний в большинстве случаев реализуется с помощью соответствующей модели. Основные типы моделей представления знаний делятся на логические (формальные), эвристические (формализованные) и смешанные.

В настоящее время разработана библиотека оценочных алгоритмов, гибко использующихся при проведении тестирования обучаемых в зависимости от специфики курса/дисциплины и контингента обучаемых.

Например, эффективно применяется метод, основанный на сбалансированной оценке Т. Робертса для вопросов закрытого типа и дополненный возможностью произвольного задания степени строгости оценивания, а

также взвешиванием вопросов коэффициентами сложности, получаемыми на основе экспертной оценки [8].

Под сбалансированностью в данном случае понимается независимость математического ожидания оценки от числа правильных и неправильных ответов, полученных на этот вопрос случайным образом.

Выводы. Для успешной реализации и функционирования компьютерной системы повышения квалификации специалистов необходимо, чтобы в состав ее модели входили следующие функциональные возможности:

- построение модели обучаемого (с учетом психологического портрета личности, ее образовательного запроса и уровня первоначальных знаний) и эталонной модели курса;

- построение модели процесса обучения, сущность которой заключается в динамической модификации стратегии обучения в соответствии с текущей моделью обучаемого и последующей генерации совокупности обучающих воздействий, наиболее эффективных на данном этапе обучения с учетом психологических особенностей обучаемых;

- контроль деятельности обучаемого и генерация управляющих решений для соответствующей корректировки действий обучаемого с целью достижения им поставленных целей обучения;

- построение модели объяснения для оценки логики принятия решений, результатов вычислений, объяснение неправильной альтернативы или этапа решения задачи.

ЛИТЕРАТУРА

1. Атанов Г.А. Деятельностный подход в обучении. – Донецк: ЕАИ-Пресс, 2001. – 158 с.
2. Брусиловский П.Л. Построение и использование моделей обучаемого в интеллектуальных обучающих системах // Известия РАН. Техническая кибернетика. – 1992. – № 5. – С. 97–119.
3. Гаврилова Т.А., Хорошевский В.Ф. Базы знаний интеллектуальных систем. – СПб.: Питер, 2000. – 384 с.
4. Голенков В.В., Емельянов В.В., Тарасов В.Б. Виртуальные кафедры и интеллектуальные обучающие системы // Новости искусственного интеллекта. – 2001. – № 4. – С. 3–13.
5. Петрушин В.А. Обучающие системы: архитектура и методы реализации (обзор) // Известия РАН. Техническая кибернетика. – 1993. – № 2. – С. 164–190.
6. Петрушин В.А. Экспертно-обучающие системы. – Киев: Наукова Думка, 1992. – 196 с.
7. Пименов В. И. Алгоритмическое обеспечение инструментального комплекса для формирования знаний о технологических процессах // Известия вузов. Приборостроение. – 2009. – № 1. – С. 3–9.
8. Roberts, T.S. The use of multiple choice tests for formative and summative assessment // In ACE 2006. Australian Computer Society, 2006. / URL: crpit.com/confpapers/CRPITV52Roberts.pdf.
9. Рыбина Г.В. Обучающие интегрированные экспертные системы: некоторые итоги и перспективы/ Искусственный интеллект и принятие решений. – 2008. – № 1. – С. 22–46.
10. Фролов Ю.В., Махотин Д.А. Компетентностная модель как основа оценки качества подготовки специалистов // Высшее образование сегодня. – 2004. – № 8. – С. 34–41.

REFERENCES

1. Atanov, G.A. Activity approach in training. – Donetsk: EAI-Press, 2001. – 158 p.
2. Brusilovsky, P.L. Construction and use of models of the trainee in the intellectual training systems // News of the Russian Academy of Sciences. Technical cybernetics. – 1992. – No. 5. – P. 97-119.
3. Gavrilova, T.A., Horoshevsky, V.F. Knowledge bases of intellectual systems. – SPb.: St. Petersburg, 2000. – 384 p.
4. Golenkov, V.V., Yemelyanov, V.V., Tarasov, V.B. Virtual chairs and the intellectual training systems // News of artificial intelligence. – 2001. – No. 4. – P. 3-13.
5. Petrushin, V.A. The training systems: architecture and methods of realization (review) // News of the Russian Academy of Sciences. Technical cybernetics. – 1993. – No. 2. – P. 164-190.
6. Petrushin, V.A. The expert training systems. – Kiev: Naukova Dumka, 1992. – 196 p.
7. Pimenov, V.I. Algorithmic providing a tool complex for formation of knowledge of technological processes // News of higher education institutions. Instrument making. – 2009. – No. 1. – P. 3-9.
8. Roberts, T.S. The use of multiple choice tests for formative and summative assessment // In ACE 2006. Australian Computer Society, 2006. / URL: crpit.com/confpapers/CRPITV52Roberts.pdf.
9. Rybyna, G.V. The training integrated expert systems: some results and prospects / Artificial intelligence and decision-making. – 2008. – No. 1. – P. 22-46.
10. Frolov, Yu.V., Makhotin, D.A. Competence-based model as basis of an assessment of quality of training of specialists/the Higher education today. – 2004. – No. 8. – P. 34-41.

Application of Information Technologies in Foreign Language Teaching of Future Engineers

T.V. Gerasymchuk

Abstract. Nowadays with the rapid development of information and communication technologies in education the delivery of learning programs has gradually shifted from local desktop to on-line based applications like teacher's website that can be accessed from any computer or mobile device. These programs are especially useful in teaching languages as they allow making the language learning more effective and allow teachers to perform the evaluation of the learning process and to know the abilities of each student in specific tasks. Technology integration with standard education curriculum can provide tools for advanced learning among a broad range of topics and give students a sense of power.

Keywords: informatization of educational process, the informative-educative systems, Internet technologies, telecommunicative and multimedia technologies, the website of the teacher

Інтерактивні методи навчання студентів української мови за професійним спрямуванням

О.Є. Гридчук

Національний лісотехнічний університет України, м. Львів, Україна

Paper received 26.11.15; Revised 01.12.15; Accepted for publication 05.12.15.

Анотація. У статті визначено зміст інтерактивних методів навчання та узагальнено їх відомі класифікації; наведено приклади вправ (вправа-гра, рольова гра) для розвитку комунікативних умінь і навичок студентів; обґрунтовано доцільність застосування інтерактивних технологій у процесі навчання студентів мови професійного спрямування.

Ключові слова: інтерактивні методи навчання, класифікація інтерактивних методів навчання, вправа-гра, рольова гра

Вступ. Рівень професіоналізму сучасного фахівця визначається його вмінням творчо використовувати власні знання, зіставляти й аналізувати інформацію, шукати нестандартні рішення, розв'язувати складні завдання, співпрацювати з іншими людьми тощо. Навчити цьому можна, поєднуючи традиційні та інноваційні методи. Якщо традиційні методики формують у студента базову систему теоретичних знань, то інтерактивні методики сприяють активізації студента у плані взаємодії, комунікації, спільної творчості, розвитку його навичок раціонально і корисно діяти в суспільстві.

Короткий огляд публікацій. В українській лінгводидактиці сутність інтерактивного навчання досліджували Н. Захлюпана, І. Кочан, Л. Пироженко, О. Пометун, О. Січкарук. Теоретичні засади та практичні питання використання інтерактивних методів навчання для системи закладів вищої та післядипломної освіти в Україні розглядали В. Андрущенко, О. Горошкіна, Т. Груба, І. Дроздова, Г. П'ятакова, Т. Сердюк, А. Фасоля, П. Фенрих, П. Шевчук. Ретроспективний аналіз інноваційних методів навчання зробили Н. Андрущенко, В. Петрук, О. Прозор.

Метою статті є описати сутність та узагальнити відомі класифікації інтерактивних методів навчання, проілюструвати потенційні можливості застосування інтерактивних методик для викладання студентам української мови за професійним спрямуванням.

Результати дослідження та їх обговорення. Новий підхід до навчальної діяльності потребує використання традиційних та інноваційних методів. До трактування інтерактивних методів науковці підходять по-різному.

І. Кочан та Н. Захлюпана під інтерактивним розуміють “діалогове навчання, у процесі якого відбувається взаємодія вчителя й учнів...; всі учні залучаються до процесу пізнання, кожен учень робить свій особливий індивідуальний внесок, відбувається обмін знаннями, ідеями, способами діяльності; навчання проходить в атмосфері доброзичливості і взаємної підтримки” [3, с. 119].

О. Пометун та Л. Пироженко вважають, що “інтерактивні технології навчання включають в себе чітко спланований очікуваний результат навчання, окремі інтерактивні методи і прийоми, що стимулюють процес пізнання, та розумові і навчальні умови й процедури, за допомогою яких можна досягти запланованих результатів” [4, с. 29].

О. Січкарук трактує інтерактивні методи як “методи, в основі яких лежить спілкування. Воно має чітко ви-

значену тему, мету, дидактичне завдання. Результатом такого спілкування є вирішення проблеми, розв'язання задачі, знаходження шляхів рішення критичної ситуації” [7, с. 18]. Інтерактивне, групове навчання є тим середовищем, яке найбільш природно моделює зовнішнє соціальне оточення, вчить публічній комунікації, а отже, сприяє соціалізації людини та її вмінню раціонально і корисно діяти в суспільстві [7].

Дослідники стверджують, що інтерактивні форми проведення занять:

- пробуджують у студентів інтерес до майбутньої професії;
- сприяють активній участі кожного в навчальному процесі;
- звернені до кожного студента;
- сприяють ефективному засвоєнню навчального матеріалу;
- здійснюють багатоплановий вплив на студентів у різних аспектах;
- зумовлюють зворотню реакцію аудиторії;
- формують у студентів думки і ставлення до навчання;
- розвивають пізнавальну активність [2].

Умовою успішного використання інтерактивних методів П. Шевчук та П. Фенрих вважають точне планування результатів, які мають бути конкретними, вимірюваними, узгодженими, реалістичними, визначеними у часі. Важливим при цьому є “те, що дійсно сприйняли учасники вишколу” [1, с. 23-24].

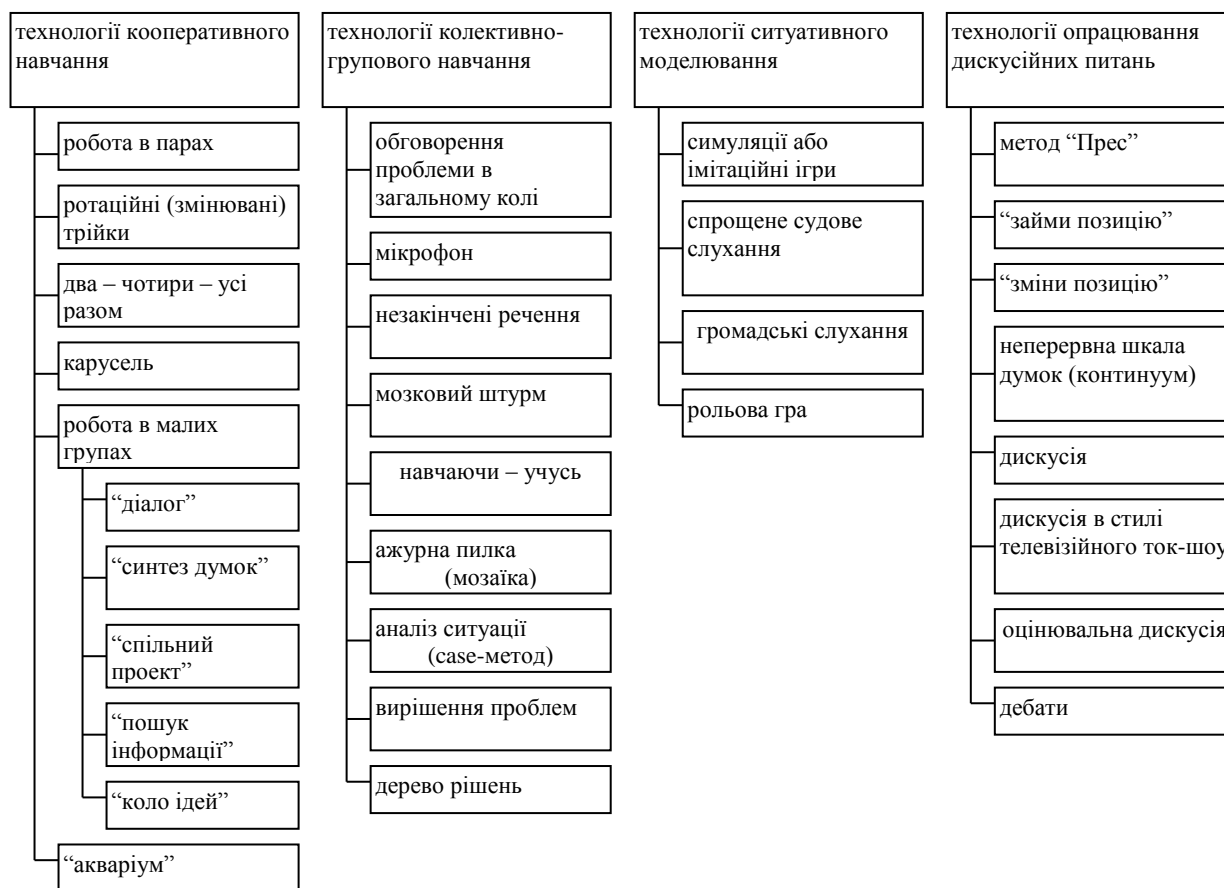
Існують різні погляди, а точніше підходи або критерії класифікації інтерактивних методів навчання.

Залежно від мети заняття і форми організації навчальної діяльності О. Пометун та Л. Пироженко виділяють чотири групи інтерактивних технологій навчання: кооперативне навчання; колективно-групове навчання; ситуативне моделювання; опрацювання дискусійних питань [4, с.33].

У межах кожної технології (моделі) автори виділяють декілька варіантів навчання. Класифікацію інтерактивних технологій навчання з урахуванням варіантів подано у схемі 1.

О. Січкарук розрізняє інтерактивні методи, в опрацюванні яких активну участь бере педагог, та інтерактивні методи за участю виключно студентів. Зокрема, серед методів, де однією зі сторін спілкування є викладач, виділено: лекція з включеними бесідами, дискусіями; проблемні лекції; інтерактивні семінари; консультації; сайт-курси [7].

Схема 1. Класифікація інтерактивних технологій навчання



До інтерактивних методів за участю лише студентів належать: круглі столи; “мозковий штурм” та його варіанти; групове вирішення конкретних ситуацій (ситуаційна методика навчання або кейс-метод); ділові ігри.

У свою чергу, до ділових ігор О. Січкарук відносить рольову гру, імітаційну гру, комплексну гру, бізнес-симуляцію, метод проєктів, панельну вправу [7, с. 36].

Частина дослідників (П. Шевчук, П. Фенрих, Г. П’ятакова) серед інтерактивних методів навчання виділяє неімітаційні й імітаційні. Серед неімітаційних методів П. Шевчук, П. Фенрих розрізняють різні види лекцій (бесіда, диспут, проблемна, з розгляду конкретних ситуацій, вікторина, прес-конференція, круглий стіл, залучення), метод “мозкового штурму” та “човниковий метод” [1]. Г. П’ятакова до цієї групи додає дебати, метод прес, снігову кулю та техніку акваріум [5].

В основі розрізнення імітаційних методів – ознака за дією, це неігрові (широкоформатна ситуація, мікроситуація, ситуація-ілюстрація, ситуація-проблема, ситуація-задача, ситуація-інцидент, “інформаційний лабіринт”) та ігрові (ігри-вправи, ігри-імітації, кейс-стаді, ігри-змагання, ігрове проєктування, соціально-психологічний тренінг) методи, а також практичні заняття (за П. Шевчуком та П. Фенрихом). Г. П’ятакова до неігрових методів відносить аналіз конкретних ситуацій, імітаційні вправи, тренінг, а серед ігрових виділяє рольові, ділові, дидактичні ігри, бліц- та міні-ігри, індивідуальні ігрові завдання на ПК [5].

Т. Сердюк запропонувала “класифікацію інтерактивних технологій, в основу якої покладені такі критерії: – дидактична мета: інформаційні, розвиток дієво-практичної сфери, розвиток механізмів самокерування

особистості, розвиток сфери творчих якостей, розвиток ключових компетентностей;

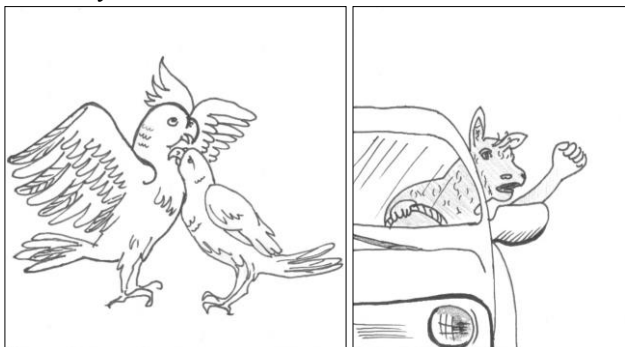
- домінуючі форми організації навчально-пізнавальної діяльності: індивідуальні, парні, групові, колективні;
- домінуючі методи навчання: інформаційні, проблемно-пошукові, імітаційно-ігрові, дослідницькі;
- домінуючі засоби навчання: гомоорієнтовані (основний партнер у взаємодії – людина або група осіб) і техноорієнтовані (переважання технічних засобів навчання)” [6, с. 8].

Розмаїття описаних класифікацій інтерактивних методів навчання вказує на посилення наукового інтересу до цієї проблеми, активний пошук нових форм, прийомів і засобів побудови навчального процесу з метою посилення творчо-пошукової, пізнавальної діяльності студентів.

В інтерактивному навчанні варто знайти місце для мистецтва аргументації, пошуку істини, самостійного розв’язання проблеми, подолання труднощів у розумінні [1, с. 25]. Іншими словами, йдеться про розвиток комунікативних умінь і навичок, уміння підтримувати процес спілкування, контроль за власною мовленнєвою поведінкою, уміння слухати співрозмовника, правильно трактувати його невербальні сигнали тощо.

Розвитку навичок правильно будувати висловлювання сприятиме виконання вправи-гри, у якій студентам пропонується через зображення пояснити сутність ключових понять теми. Наприклад, під час опрацювання теми “Спілкування як інструмент професійної діяльності” студенти повинні продовжити та обґрунтувати твердження:

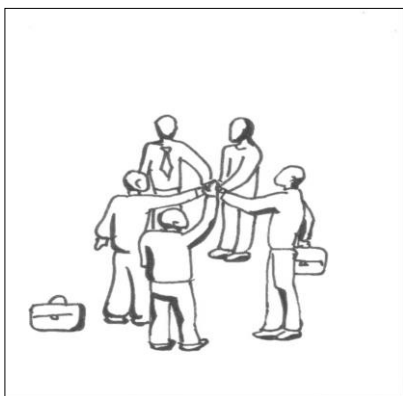
Спілкування – це...



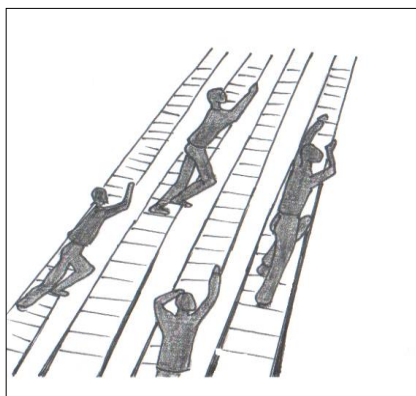
Такий спосіб опрацювання теоретичного матеріалу, окрім перевірки базових знань студентів, дає змогу попрацювати над розвитком їхніх комунікативних умінь і навичок, зокрема характеризувати поняття, формулювати думку у вигляді закінчених речень, дотримуватися логічності викладу власних міркувань, правильно будувати висловлювання загалом, а також аналізувати власне та чуже мовлення.

Наступні завдання стосуються характеристики рівнів спілкування та розгортання дискусії щодо можливості використання різних типів комунікативної взаємодії у майбутній професійній діяльності.

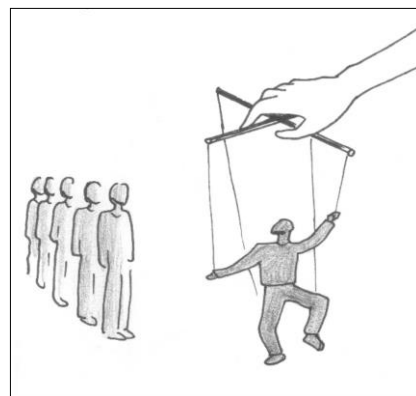
Опишіть зображені рівні спілкування.



(співробітництво)

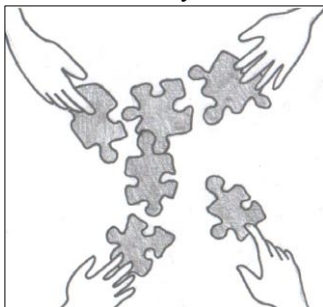


(конкуренція)



(маніпулювання)

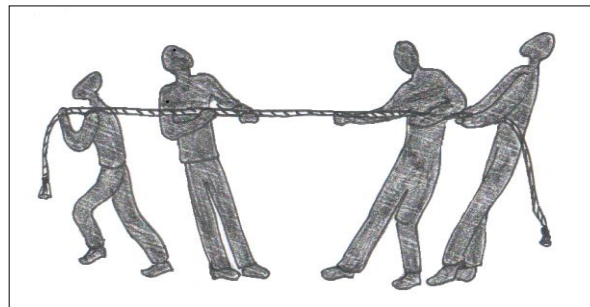
Які типи комунікативної взаємодії відображають малюнки?



(комунікативна кооперація)



(комунікативний конфлікт)



(комунікативне суперництво)

Логічним продовженням попередніх завдань може стати проведення на наступному занятті рольової гри на розігрування варіантів кооперативної кооперації, комунікативного суперництва та комунікативного конфлікту.

Висновки. Застосування таких технологій у навчанні студентів мови за професійним спрямуванням сприятиме розвитку навичок спільної взаємодії, умінь

слухати і чути одне одного, аргументовано відповідати, краще розуміти специфіку мови майбутньої професії тощо.

Доречність і необхідність використання інтерактивних методів у навчальному процесі зумовлена необхідністю зацікавлення студентів навчально-пізнавальною діяльністю, що дуже важливо для формування мотивованого ставлення до навчання в цілому.

ЛІТЕРАТУРА

1. Інтерактивні методи навчання : навч. посіб. / за заг. ред. П. Шевчука і П. Фенриха. – Щецін : WSAF, 2005. – 170 с.
2. Интерактивные методы обучения в образовательных учреждениях высшего профессионального образования : информационно-аналитический обзор / URL: http://apufsin.ru/service/omumr/material_int_form.html
3. Кочан І.М. Словник-довідник з методики викладання української мови / І.М. Кочан, Н.М. Захлюпана. – Львів : Видавничий центр ЛНУ ім. Івана Франка, 2005. – 306 с.
4. Пометун О.І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посібн. / О.І. Пометун, Л.В. Пироженко ; за ред. О.І. Пометун. – К., 2004. – 192 с.
5. П'ятакова Г.П. Технологія інтерактивного навчання у вищій школі : навч.-метод. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / Г.П. П'ятакова. – Львів, 2008. – 120 с.
6. Сердюк Т.В. Інтерактивні технології навчання суспільних дисциплін як засіб активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів вищих навчальних закладів I – II рівнів акредитації : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец.13.00.09 "Теорія навчання" / Т.В. Сердюк; Криворіз. держ. пед. ун-т. – Кривий Ріг, 2010. – 20 с.
7. Січкарук О. Інтерактивні методи навчання у вищій школі / О. Січкарук. – К., 2006. – 86 с.

REFERENCES

1. Interactive Teaching Methods : textbook / under the general editorship of P. Shevchuka and P. Fenrykh. – Shchetsin : WSAP, 2005. – 170 p.
2. Interactive Teaching Methods in Educational Institutions of Higher Professional Education : Information-analytical Review / URL: http://apu-fsin.ru/service/omumr/material_int_form.html
3. Kochan, I.M. The Glossary of the Ukrainian Language Teaching Methods / I.M. Kochan, N.M. Zakhliupana. – Lviv : Ivan Franko LNU Publishing House, 2005. – 306 p.
4. Pometun, O.I. The Current Lesson. Interactive Learning Technologies : research textbook / O.I. Pometun, L.V. Pyrozhenko ; under the general editorship O.I. Pometun. – K., 2004. – 192 p.
5. P'iatakova, H.P. Interactive Learning Technology in Higher Education : textbook / H.P. P'iatakova. – Lviv, 2008. – 120 p.
6. Serdyuk. T.V. Interactive Technologies of Social Sciences Studying as a Mean of Activation of Students' Educational-cognitive Activity in Higher Educational Establishments of I-II Levels of Accreditation. Thesis for the academic degree of science of a candidate in Pedagogics on a speciality 13.00.09 – Theory of Education / T.V. Serdyuk; Kryvyj Rih State Pedagogical University. – Kryvyj Rih, 2010. – 20 p.
7. Sichkaruk O. Interactive Teaching Methods in Higher Education : textbook / O. Sichkaruk – K., 2006. – 86 p.

Interactive Teaching Methods of Students' Learning of the Ukrainian Language for Proficiency

O. Hrydzhuk

Abstract. Meaning of interactive teaching methods is defined, and their known classification is described. Some examples of exercises such as exercise game and role play for the development of communication skills of students are provided. The necessity of using the interactive technology in teaching students the language for proficiency is justified.

Keywords: *interactive teaching methods, classification of interactive teaching methods, exercise game, role play*

Уровни сформированности базовых компетентностей будущих правове­дов в процессе изучения историко-правовых дисциплин

В.И. Гришко

Национальный университет водного хозяйства и природопользования, Ровно, Украина
E-mail: grishko24@rambler.ru

Paper received 21.11.15; Revised 25.11.15; Accepted for publication 18.12.15.

Аннотация. У статьи проанализированы уровни сформированности базовых компетентностей будущих правове­дов в процессе изучения курсов «История государства и права Украины» и «Истории государства и права зарубежных стран». С помощью проведенных исследований установлено три уровня сформированности базовых компетентностей: начальный, достаточный и высокий. В процессе работы отмечено, что у студентов-правове­дов на высоком уровне развита социальная компетентность, а на этическую компетентность нужно обращать особое внимание при изучении формирования общекультурных ценностей в контексте историко-юридических событий.

Ключевые слова: правове­д, базовые компетентности, уровни формирования, историко-правовые дисциплины, учебный процесс

Введение. Стратегические задачи и требования к уровню профессиональной подготовки будущих правове­дов в условиях компетентностного подхода в Украине определены в Законах Украины «Об образовании», «О высшем образовании», Национальной доктрине развития образования Украины в XXI веке и основных принципах развития высшего образования Украины в контексте Болонского процесса (постановление Кабинета Министров Украины от 23 ноября 2011 № 1341 «Об утверждении Национальной рамки квалификаций»), Проекте стандарта образовательно-профессиональной программы первого (бакалаврского) уровня отрасли знаний 08 – право, специальности 081 – право, подготовленного при поддержке Координатора проектов ОБСЕ в Украине и обнародованного 9 ноября 2015, где отмечается, что большинство составляющих профессиональной компетентности будущего специалиста формируются и развиваются в процессе профессиональной подготовки в вузе [2, с. 2].

Необходимость формирования именно базовых компетенций у будущих правове­дов определяется тем, что эти компетентности, проявляясь в любых условиях и на разных уровнях профессиональной деятельности, связанные с успехом личности в современном мире, характеризуют профессиональную мобильность специалиста, который не только обладает исключительно теоретическими знаниями, но и способен гибко перестраивать формы и виды собственной профессиональной деятельности.

Базовые компетентности правове­дов начинают формироваться на первом курсе в процессе изучения историко-правовых дисциплин, составляющих основную часть рабочего учебного плана для подготовки студентов I-II курсов. Именно в процессе изучения дисциплин данного цикла в будущих правове­дов формируются основные понятия и положения выбранной специальности, прививается любовь к будущей профессии, формируются коммуникативные умения, навыки работы с документацией, деонтологические ценности и т. п.

Краткий обзор публикаций по теме. Проблема формирования компетентностей правове­дов стали объектом исследования Н. Кожемяко, А. Белоножко, Г. Бояринцева, Н. Ивакина, И. Зимней М. Ковалева, В. Савищенко, В. Ситянина, А. Солодухина, И. Солодухи, А. Уваркина, А. Хуторского и др. Педагогические, организационные и дидактические условия учебно-воспитательного процесса юридического высшего учебно-

го заведения исследуют А. Василенко, Н. Городисский, В. Рыжиков, В. Тюрина, А. Тюрин и др. Однако, формирование именно базовых компетентностей правове­дов проблема малоизвестная и требует комплексного анализа.

Цель – проанализировать с помощью анкетирования уровни сформированности базовых компетентностей будущих правове­дов в процессе изучения историко-правовых дисциплин (на примере курса «История права и государства Украины»).

Материалы и методы Анализ различных подходов к формированию базовых компетентностей в процессе изучения историко-правовых дисциплин показал, что они имеют свои уровни и на каждом из них происходят изменения.

С целью выявления уровня сформированности базовых компетентностей у студентов-правове­дов при изучении историко-правовых дисциплин нами было осуществлено педагогическое исследование. Оно проводилось среди студентов II курса специальности 081-право учебно-научного института права Национального университета водного хозяйства и природопользования, поскольку студенты этого курса завершают изучение предметов, имеющих прямые межпредметные связи с историей [3, с. 4]. Активность познавательных процессов, мотивация профессионального самоопределения и интерес к обучению значительно усиливаются именно на II курсе, когда студенты после изучения вспомогательных дисциплин различных циклов переходят к овладению специальными юридическими и отраслевыми дисциплинами. В основу исследования был положен анализ студенческих работ двух групп: ПР-21 и ПР-22. Дисциплины историко-правового направления в данных студентов преподают педагоги разного возраста и пола, с разным педагогическим стажем.

Мониторинг, которым было охвачено 50 студентов, проводился во второй половине мая 2014-2015 учебного года. Во время ответов у студентов не было ни учебников, ни конспектов, поскольку об анкетировании их заранее не предупреждали. В большинстве случаев заполнение анкет и написание сочинений происходило при отсутствии преподавателя. Это давало возможность студентам быть более раскованными в свои ответы.

Нами были определены три уровня сформированности базовых компетенций, что позволило установить критерии оценки студенческих работ (табл. 1).

Результаты и их обсуждение. Анкетирование осуществлялось посредством использования типологических задач разного уровня сложности с курсов «История государства и права Украины» и «История государства и права зарубежных стран» [1, с. 7-14]. Было предложено десять вопросов, каждый из которых направлено на выявление сложных умений и опыта, приобретенного на учебных занятиях, то есть базовых компетенций. Написание студентами произведений на тему: «Мировое политико-правовое положение в начале XX в.» имело целью выявить уровень сформированности базовых компетенций в условиях, которые давали возможности для творчества шире, чем анкета.

Первые два вопроса («Назовите периоды возрождения украинского национального государства», «Установите хронологическую последовательность международных договоров первой половины XX века») требовали от студентов ориентировки во времени, что способствует формированию учебной компетентности. С первой задачей в них проблем, как правило, не возникало. Большинство респондентов (89%) правильно определили даты образования УНР, Центрального совета, принятие Универсалов. 70% указывали полностью дату (число, месяц и год), а 30% всего год. Что касается второго вопроса, то здесь возникали трудности синхронистичного характера. В произведениях тоже наблюдалось неумение синхронизировать события из отечественной и всемирной истории.

Два следующих вопроса было рассчитано на выявление сформированности учебной компетентности по ориентации студентов в историческом пространстве. Первое из них – «Определять границы Галицко-Волынского княжества». Было несколько случаев, когда студенты путали названия государств-соседей, но, в общем, эта задача не была слишком тяжелой. Вторая задача – несколько сложнее – «Охарактеризовать с помощью карты условия и правовой статус пребывания Волыни в составе Польши». Здесь студенты перепутывали названия договоров согласно которым закреплялся такое разделение украинских земель, не могли четко определиться с разграничением территориальных особенностей Волыни.

В итоге статистика сформированности обозначенной компетентности такова: начальный уровень продемонстрировали 28%, достаточный – 47% и высокий – 25% опрошенных. Для среднего уровня характерными были: правильный ответ на первый вопрос и одна ошибка во втором, кроме того, в произведениях студентами подавалась неточная периодизация первой половины XX века.

Пятый и шестой вопросы имели целью выявить у студентов уровень коммуникативной компетентности. В типологических задачах нужно было «охарактеризовать события, связанные с правовыми основами вхождения Советской Украины в состав Союза ССР» и «Составить исторический портрет М. Грушевского». И хотя студенты имели определенные знания по этим вопросам, большинство (около 70%) не справились с аргументацией своих выводов.

Они не смогли в полном объеме охарактеризовать

изменчивость или статичность данного процесса. В работах студентов не наблюдалось взаимосвязи событий и было мало аргументированных выводов по ним. Именно поэтому получены следующие данные: компетентность сформирована в 29% на начальном уровне и в 47% – на достаточном, а высокий уровень имеют лишь 24% студентов. Для среднего уровня характерными были правильные, но неполные ответы на оба вопроса. Например, если и предпринимались определенные выводы, то они не были достаточно аргументированы и в них очень редко встречалась собственная оценка исторических явлений. Ответы не отличались логичным изложением важных исторических событий, которые изучались в течение двух курсов.

Седьмой и восьмой вопросы были рассчитаны на выявление сформированности этической компетентности («Как повлияла украинизация на ментальность украинского народа. Мотивируйте ответ» и «Как повлияло создание Национал-социалистической рабочей партии Германии на формирование общественных норм поведения в мире. Ответ аргументируйте»). Большинство студентов в своих ответах отметили негативное влияние одного и второго процессов на моральное настроение и сознание людей в Украине и мире, однако четко определенных аргументов студенты не привели. Таким образом, начальный уровень проявили 41% студентов, достаточный – 42%, начальный – 17%

Девятый вопрос «Какое влияние осуществила Великая Октябрьская Социалистическая Революция на политическое и социальное развитие Украины», направленное на выявление уровня сформированности социальной компетентности не вызывало трудностей с ответами у большинства студентов. В частности, 56% респондентов были зафиксированы достаточный уровень компетентности – это довольно неплохой показатель, однако, начальный уровень превышает высокий на 8% (первоначальный 26%, а высокий 18%). Для преобладающего Достаньте уровня были присущи правильные ответы, но они имели определенные неточности, или раскрывались частично.

Десятый вопрос «Как современные историки оценивают Доктрину фашизма Бенито Муссолини? Почему?» направлено на определение уровня информационной компетентности. В общем студенты успешно справились с этими вопросами. Однако, из ответов было видно, что опрошенным студентам были не знакомы суждения историков, которые оставляли шанс на оправдание фашизма. Начальный уровень этой компетентности зафиксировано у 31% опрошенных, достаточный уровень – у 47% и только в 22% – высокий уровень. Ответы среднего уровня характеризовались отсутствием объяснения своего выбора и неполным перечнем «эксплуататорских» классов в СССР. В произведениях этими студентами чаще всего называлось несколько слоев первой половины XX века: крестьяне, рабочие, буржуазия, интеллигенция.

Общая картина результатов по выявлению уровня компетенций среди студентов II курса свидетельствует о доминирующем среднем уровне и тенденцию к преобладанию низкого уровня над высоким (рис. 1)

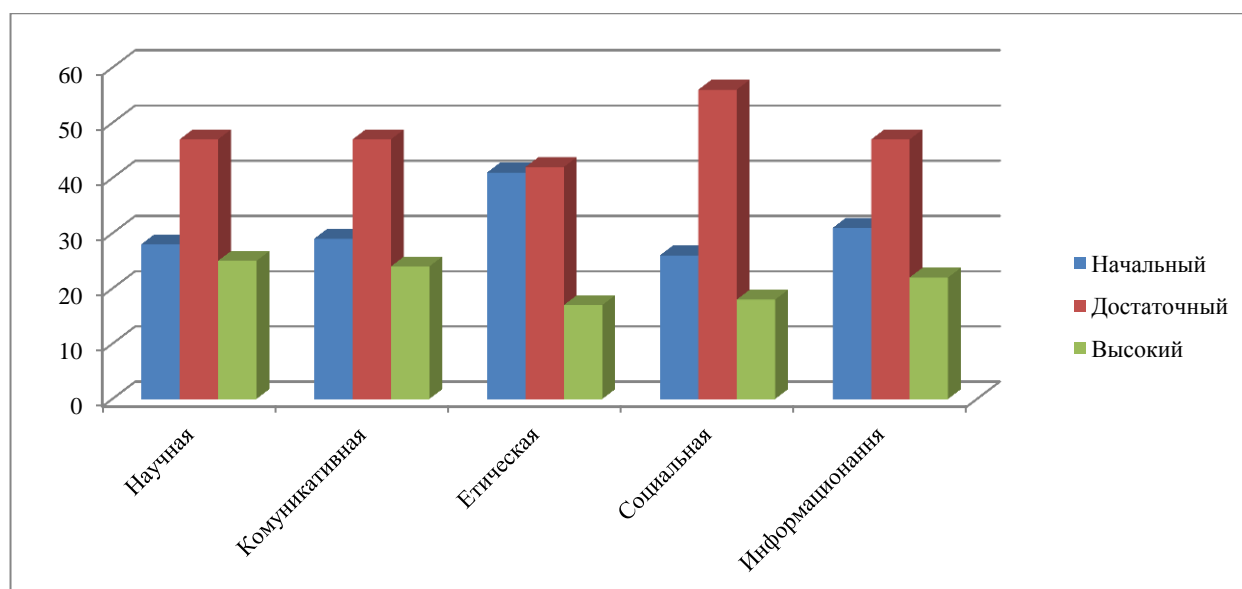


Рис. 1. Уровень базовых исторических компетентностей в современных студентов-правоведов

Отдельно следует отметить, что в группе ПР-22 было зафиксировано более высокие показатели по уровням компетенций, чем в группе ПР-21. Как выяснилось, это была группа, в состав которой входили студенты, зачисленные к обучению с высокими рейтинговыми баллами внешнего независимого оценивания с «Истории Украины».

Выводы. Обобщая ответы студентов, стоит отметить, что лучшие показатели по поданным выше критериям являются по учебной компетентности – соответственно 25% высокого уровня. Это вполне понятно, поскольку эта компетентность является простой и должна быть сформирована еще в общеобразовательной школе. Если суммировать высокий и достаточный уровни, то неплохой показатель имеет социальная компетентность – 74%. Это означает, что преподавателями организуется работа по выработке у студентов собственной социальной позиции, несмотря на события настоящего и анализируя конкретные исторические события, проводятся параллели и анализы. С

худшими показателями высокого уровня оказалась этическая компетентность – 17% низкого уровня. Это означает, что преподавателям следует больше внимания уделять не конкретным историко-правовым явлениям, а именно их влияния на формирование нравственных, культурных ценностей и социальных норм личности настоящего в контексте исторического анализа.

Итак, мы видим, что особого внимания в процессе обучения студентов-правоведов потребует аспекты не простого накопления знаний и умений, а аспекты понимания историко-правовых событий, человеческих ценностей прошлого и самоидентификации на примерах из прошлого. Нуждаются в развитии умения анализа событий, явлений и процессов, построения гипотез, обобщения, выявления проблем.

Перспективы дальнейших поисков в направлении исследования заключаются в разработке системы задач, которые повысили уровень базовых компетенций студентов-правоведов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Методичні вказівки до практичних занять та самостійної роботи з навчальної дисципліни «Історія держави і права зарубіжних країн» для студентів спеціальності 081- право денної форми навчання. – Рівне: НУВГП, 2014. – 40 с.
2. Проект Стандарту освітньо-професійної програми першого

(бакалаврського) рівня вищої освіти. Галузь знань – 08 – право. Спеціальність – 081 – Право. – К., 2015. – 18 с.

3. Робоча програма з курсу «Історія держави і права зарубіжних країн» для студентів спеціальності 081- право денної форми навчання. – Рівне: НУВГП, 2014. – 24 с.

REFERENCES

1. Guidance for workshops and independent work on discipline "History of State and Law of foreign countries " for students of Law 081 – Law. – Rivne, 2014. – 40 p.
2. Draft Standard program for professional training of the first (bachelor) level of higher education. Branch of Knowledge –

08 – Law. Speciality – 081 – Law. – Kyiv., 2015. – 18 p.

3. The work program of the course "History of State and Law of foreign countries " for students of Law 081- Law. – Rivne: NUWMNRU, 2014. – 24 p.

Level of development of basic competencies of future lawyers in the study of historical and legal disciplines

V.I. Grishko

Abstract. In the article the basic levels of formation of competence of the future lawyers in the process of studying the course "History of State and Law of Ukraine" th "History of state and law of foreign countries." Through research are three levels of formation of basic competencies: basic, sufficient and high. While robots noted that law students at the high level of social competence, and competence eticheskuyu need to pay special attention to the study of the formation of common cultural tseenostey in kontekte historical and legal developments.

Keywords: lawyer, basic competencies, levels of formation, historical and legal disciplines, educational processes

Європейська освітня політика в умовах міжкультурної взаємодії об'єктів освітнього простору

Т.М. Десятов

Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького

Paper received 25.11.15; Revised 30.11.15; Accepted for publication 02.12.15.

Анотація. У статті розглядається європейська освітня політика в умовах міжкультурної взаємодії об'єктів освітнього простору. Проаналізовано концептуальні основи реалізації європейського досвіду щодо модернізації педагогічної освіти. Провідна ідея підготовки майбутніх учителів до міжкультурної взаємодії ґрунтується на необхідності врахування світових глобалізаційних та інтеграційних процесів розвитку теорії і практики педагогічної освіти, принципів мультикультурності, гетерогенності й поліетнізму в поєднанні з тенденціями регіоналізації. Окреслено єдині європейські принципи визначення педагогічних компетентностей та кваліфікацій. Проаналізовано професійні компетентності європейського вчителя. Обґрунтовано, що вчителі, які працюють у країнах ЄС, виховують своїх учнів як майбутніх громадян національних держав та єдиної Європи в цілому.

Ключові слова: інтернаціоналізація, транснаціоналізація, маркетинг, попит, пропозиція, полікультурне суспільство, міжкультурна глобалізація, європейська освіта, європейський вчитель

Початок нового тисячоліття неминуче веде науковців світу до пошуку нових філософських пріоритетів педагогічної освіти, які б відповідали типу глобального суспільства XXI ст. Сьогодні на Заході простежується тенденція того, що традиційна європейська освітня філософія і парадигма її модернізації все більше ставиться під сумнів або навіть заперечується постмодерністськими теоріями, а також мультиполярними геополітичними реаліями. За одностайним переконанням зарубіжних дослідників, у новому столітті запорукою виживання людства стає необхідність пошуку згоди між різними культурами та прийняття їхніх глибоко вкорінених цивілізаційних відмінностей, які є значно глибшими, ніж ідеологічні розходження націй.

Гармонізація системи вищої освіти в європейському освітньому просторі та її відлуння в країнах Азії, Африки, Північної та Південної Америки, розвиток міжнародних рейтингів університетів, широке висвітлення їх результатів у засобах масової інформації (ЗМІ) вказують на становлення нового глобального простору вищої освіти, що трансформує сутність сучасних інституцій вищої освіти, їх навчально-наукову діяльність, кількісний і якісний склад студентів, а також політичні рішення відповідальних політиків за розвиток вищої освіти. Однак, суттєве збільшення потоків міжнародної мобільності студентів і викладачів, формує інший ключовий аспект цього еволюційного процесу.

Глобальні тенденції, такі як інтернаціоналізація та транснаціоналізація освіти, орієнтація університетів на дослідницьку діяльність, мобільність студентів, формування єдиної світової інформаційної системи, висувають нові вимоги до якості освіти, напрямів та рівня підготовки фахівців. Змінився сам статус освітніх послуг, на який значною мірою розповсюджуються закони дії ринкового механізму: попит, пропозиція, конкуренція, маркетинг тощо. Таким чином, головна роль вищої освіти в житті людини полягає в тому, що вона з соціального інституту, що становить частину державного апарату, все більше перетворюється на сферу послуг, що діє на замовлення суб'єктів суспільного розвитку. Головним завданням освіти стає створення необхідних умов для навчання людини. Тобто споживачем, на якого нині орієнтується сфера освітніх послуг, стає в першу чергу людина з її індивідуальними освітніми потребами.

На модернізацію європейської освіти значною мірою вплинули також географічні (ліквідація митних кордонів) та суспільно-економічні (введення єдиної валюти – євро) трансформації, які призвели до підвищення мобільності європейських громадян. Потреба європейського ринку праці у зрозумілих на міжнародному рівні кваліфікаціях поставила питання порівнювальності дипломів та стандартизації освітніх послуг [1, с. 20-21].

Як бачимо, країни Європи поступово з мононаціональних держав перетворюються на полікультурне суспільство, що приведе до необхідності перегляду не тільки законодавчої бази, але й теоретичних засад багатьох суспільних наук.

Перетворившись на продуктивну силу, освіта все в більшій мірі визначає успішність націй та цілих регіонів у конкурентній боротьбі за виживання. Тож не дивно, що на початку XXI ст. освіта стала предметом пріоритетної уваги національної та міжнародної політики. Проявом такої тенденції став початок нового етапу європейської освітньої політики, що був організовано оформлений в рамках програми «Освіта та професійна підготовка 2010», затвердженої у травні 2000 року на засіданні Єврокомісії у Лісабоні [2].

Лісабонська освітня стратегія спрямована на модернізацію діяльності всіх ланок сучасних освітніх систем – від дошкільної до освіти дорослих, у результаті чого передбачається утворення єдиного європейського простору неперервної освіти. Удосконаленню в рамках стратегії підлягають усі ключові аспекти діяльності освітніх систем: фінансування, управління, стандарти змісту освіти, критерії і способи оцінки якості та моніторингу ефективності діяльності, механізми взаємодії з зовнішніми партнерами.

Одним з провідних напрямів втілення Лісабонської стратегії є удосконалення освіти вчителів.

Провідна ідея підготовки майбутніх учителів до міжкультурної взаємодії ґрунтується на необхідності врахування світових глобалізаційних та інтеграційних процесів розвитку теорії і практики педагогічної освіти, принципів мультикультурності, гетерогенності й поліетнізму в поєднанні з тенденціями регіоналізації.

Глобалізація передбачає відповідність педагогічної освіти особливостям глобального розвитку, об'єднання кращих інтелектуальних ресурсів, міжнародне співробітництво в освітній сфері побудоване на засадах діалогу і взаємопроникнення культур.

У кількісно-якісному співвідношенні акцент у підготовці педагогів все більше зміщується у бік поліпшення якості та неперервності педагогічної освіти, посилення професіоналізму, загальної культури вчительства, відповідальності за результати своєї праці. Все більша увага приділяється професіоналізації відбору осіб для отримання педагогічної освіти, уточненню критеріїв та підвищенню вимог до її здобувачів як на етапі вступу до ВНЗ, так і в процесі навчання у ньому. У межах гуманістичних підходів теорія та практика професійної підготовки вчителя актуалізує ідеї становлення професійної індивідуальності та професійного саморозвитку вчителя.

Утвердженні цих цінностей чільне місце належить новій генерації вчителів-європейців. Підготовка таких учителів є загальною потребою суспільства, що швидко змінюється, відбудовуючи нову історичну реальність – єдиний європейський освітній простір. Як Європейська держава, Україна має орієнтуватися на участь у формуванні загальноєвропейського освітнього простору у процесі конструктивного діалогу із Заходом. Найскладніша проблема вбачається у тому, щоб перевести концепцію європейської освіти у системний комплекс видів або напрямів педагогічної діяльності, що міститься у парадигмі гуманістичних цінностей. З іншого боку, не менш важливою є проблема готовності українського вчителя до педагогічної діяльності у межах загальноєвропейського простору, що значною мірою залежить від здатності вчителя стати над національним контекстом, розвинути в собі європейську свідомість та індивідуальне відчуття моральної відповідальності у плюралістичному суспільстві [3].

Незважаючи на певні культурно-історичні відмінності в розвитку України і країн Європейського Союзу, функціональна спільність національних систем підготовки педагогічних кадрів уможливує необхідність ретельного дослідження перспектив розвитку європейського співробітництва у сфері педагогічної освіти та пошуку корисних для нас форм участі в ньому. Модернізація педагогічної освіти в Україні в контексті намірів щодо входження в європейський освітній простір актуалізує вивчення досвіду європейських країн.

Ключова роль учителів у модернізації європейської освіти підкреслюється в рамках усіх фундаментальних документів, що визначають сутність сучасної освітньої політики ЄС. Це і резолюція Єврокомісії «Про розвиток неперервної освіти», і «План дій щодо розвитку професійних умінь та професійної мобільності», і Болонська та Копенгагенська декларації, і План розвитку дистанційної освіти, і багато інших.

Визначення стратегічних напрямів розвитку педагогічної освіти стало пріоритетом діяльності спеціальної групи Європейських експертів «Удосконалення освіти вчителів та інструкторів» (Working group A «Improving the Education of Teachers»), яка перш за все, сформулювала вимоги до формування широкого спектру нових компетентностей учителя, зумовлених змінами у політичному, соціальному, культурному, технологічному та економічному житті сучасного європейського суспільства [4; 5; 6]. Отже, європейськими експертами визначено три групи нових професійних компетентностей учителя, пріоритетний вплив на формування яких здійснюють такі чинники:

1. Соціальні зміни. Ними зумовлена необхідність формування таких компетентностей учителя:

– Компетентності у сфері громадянської освіти учнів: готовність до життя в мультикультурному толерантному суспільстві, яке забезпечує рівні можливості для особистісного та професійного розвитку всіх громадян; формування стилю життя з урахуванням вимог збереження стабільного оточуючого середовища; сприяння гендерній рівності в сім'ї, на роботі, у суспільному житті; усвідомлення себе громадянином Європи та виконання функцій, що відповідають такому статусу; готовність до управління власним кар'єрним розвитком.

– Компетентності у сфері розвитку навчальних умінь учнів, необхідних для неперервної освіти в суспільстві знань: мотивація до отримання знань, що виходять за рамки обов'язкової освіти; уміння будувати самостійну навчальну траєкторію; уміння здобувати нову інформацію; комп'ютерна грамотність; креативність та інноваційність; готовність до розв'язання проблем; підприємницькі уміння; комунікативні уміння.

– Встановлення зв'язків між компетентностями, що передбачають уміння укладання нових навчальних програм, та знаннями предмета спеціалізації вчителя.

2. Зростаюча різноманітність учнівських контингентів та зміни у шкільному середовищі. Такі зміни вимагають від учителя врахування нових умов здійснення навчального процесу: уміння співпрацювати з учнями різного соціального, культурного та етнічного походження; у позакласній роботі вчитель повинен володіти такими компетентностями: укладання нових навчальних програм, участь в організаційному розвитку школи, в розробці нових форм оцінювання знань учнів; уміння співпрацювати з батьками учнів та іншими соціальними партнерами.

Вчитель повинен вміти інтегрувати ІКТ у навчальний процес та в професійну практику в цілому.

3. Зростаючий рівень професіоналізації діяльності вчителя. Така вимога передбачає: дослідницький характер професійної діяльності, готовність до розв'язання професійних проблем; відповідальне ставлення до свого професійного розвитку як до неперервного процесу.

Нова роль учителя в європейському суспільстві є результатом складної сукупності чинників, що зумовлюють суттєві зміни в житті регіону та людства в цілому. Її реалізація не здійснюється автоматично, а потребує широкої сукупності політичних кроків у галузі педагогічної освіти та професійного розвитку вчителів, які будуть стосуватися таких п'яти пріоритетних сфер змін: 1) досягнення вищих навчальних результатів; 2) реструктуризація навчального процесу; 3) розвиток позакласної роботи як у рамках школи, так і поза нею, взаємодія з широким колом соціальних партнерів; 4) інтеграція ІКТ у всі сфери професійної діяльності; 5) зростаюча професіоналізація діяльності вчителя та індивідуальна відповідальність за свій професійний розвиток.

Як бачимо, аналіз наукових досліджень свідчить про те, що сучасна Європа надає великого значення професійній підготовці вчителя до педагогічної діяльності. Вивчення нових тенденцій та напрямів Європейської освіти є важливим механізмом глобального моделювання освіти, оскільки це дає наукову основу для її прогнозування і відповідного розвитку, системного

управління нею, подолання емпіризму в педагогічній науці і практиці. Адже для оновлення національної освітньої системи в Україні необхідні чіткі методологічні орієнтири, науково вивірені напрями та позиції.

У результаті всебічного аналізу пріоритетних напрямів розвитку педагогічної освіти в країнах, що здійснюють активні реформи педагогічної освіти (передусім Велика Британія, Німеччина, Фінляндія, Швеція, Австрія, Італія, Португалія, Польща, Угорщина), а також багатосторонніх консультацій та конференцій, фахівці дійшли висновку про необхідність таких напрямів реформування педагогічної освіти в країнах ЄС: а) обов'язкове визначення вимог до навчальних програм та зовнішня оцінка навчальних результатів (стандартів змісту освіти і якості знань) у закладах педагогічної освіти; б) належний контроль діяльності закладів педагогічної освіти органами державної влади та з боку громадськості; в) належна державна підтримка закладів педагогічної освіти у здійсненні їх діяльності; г) забезпечення участі всіх зацікавлених сторін у реформуванні педагогічної освіти та оцінці ефективності запроваджуваних змін [6, с. 11].

З'ясуємо деякі особливості названих вище напрямів реформування педагогічної освіти в сучасних умовах.

1. *Визначення професійного профілю вчителя (освітньої професійної програми)*, що забезпечує відповідність професійних компетентностей фахівця сучасним вимогам: 1) запровадження результатозацентризованих критеріїв визначення змісту навчальних програм. Стандарти діяльності закладів педагогічної освіти спрямовані, як правило, відмічає А.А. Сбруєва, на оцінку якості навчальних програм і вимірюють досягнутий результат (сформовані професійні компетентності), а не на контроль того, «чому» і «як» навчати. Укладання навчальних планів і програм залишається пріоритетним правом автономного навчального закладу; 2) запровадження зовнішнього стандартизованого оцінювання якості навчальних досягнень, що зумовлено підвищенням соціальної відповідальності педагогічних ВНЗ за результати своєї діяльності. Оцінювання якості професійної підготовки має позитивний характер, тобто здійснюється як на етапі вступу до професійної діяльності, так і систематично в її процесі.

Розвиток партнерства між закладами педагогічної освіти та школами передбачає: 1) розширення взаємодії між педагогічними ВНЗ та школами в процесі професійної підготовки майбутніх учителів (надання якісно нового виміру участі шкільних учителів-методистів у професійній підготовці студентів-практикантів у процесі навчальних та виробничих практик, що набувають все більшого значення у побудові практико-орієнтованої парадигми педагогічної освіти); 2) запровадження суттєвих змін в організаційну та професійну культуру як педагогічного ВНЗ, так і школи, що перетворюються на рівноправних партнерів у процесі професійної освіти майбутніх учителів; 3) збільшення фінансування педагогічних ВНЗ та частковий перерозподіл коштів на користь шкіл, що є партнерами ВНЗ у професійній підготовці майбутніх учителів; 4) надання політичної підтримки школам з метою активізації їх участі у практично-орієнтованій педагогічній освіті (мотивація, формування готовності до участі, технічна, фінансова та інтелектуальна підтримка тощо).

Розвиток дослідницького потенціалу педагогічної освіти передбачає: 1) формування готовності майбутніх та практикуючих учителів до здійснення науково-педагогічних досліджень; 2) надання політичної підтримки розвитку практично-орієнтованих педагогічних досліджень, що здійснюються як педагогами-науковцями, так і практикуючими вчителями; 3) розвиток дослідно-орієнтованої спрямованості педагогічної практики майбутніх учителів; 4) забезпечення закладів педагогічної освіти висококваліфікованими кадрами, що мають відповідні докторські ступені.

Контроль якості передбачає запровадження нових форм суспільного контролю якості навчальних програм ВНЗ та професійних компетентностей їх випускників. Такими формами є: 1) акредитація навчальних програм та навчальних закладів; 2) національні (державні) екзамени, за результатами яких надається кваліфікація вчителя; 3) випробувальний період професійної діяльності, за результатами якого надається ліцензія на професійну діяльність.

Забезпечення участі зацікавлених сторін у розробці стандартів педагогічної освіти і педагогічної діяльності, оцінці якості підготовки учительських кадрів. Позитивний досвід реформаційної діяльності ряду європейських країн (передусім Великої Британії) доводить, що залучення вчителів-практиків, викладачів педагогічних ВНЗ та освітніх теоретиків до розробки структурних та культурних інновацій у галузі педагогічної освіти робить їх участь в інноваційних процесах більш свідомою та активною, що, зрештою, є ключовою умовою їх ефективності.

Активні зусилля європейської науково-педагогічної громади щодо модернізації педагогічної освіти, політична підтримка цього процесу на національному та регіональному рівнях сприяють утворенню *європейського простору педагогічної освіти*. Вже у 2004 р. Єврокомісією були затверджені «Єдині європейські принципи визначення педагогічних компетентностей та кваліфікацій» [7, с. 2-3], покладені в основу єдиної структури європейської якості педагогічної освіти. Основоположні риси цієї структури були викладені у доповіді робочої групи «Удосконалення освіти вчителів та інструкторів» (2004 р). Вони передбачають такі вимоги до освіти та професійного розвитку вчителів: а) наявність вищої університетської або еквівалентної їй професійної освіти як умова вступу до педагогічної професії; б) формування професійних компетентностей у контексті перспективи неперервної освіти та розвитку; в) процес неперервного професійного розвитку як справа спільної відповідальності індивідів та інституцій у рамках партнерства вчителів, шкіл, роботодавців, асоціацій батьків учнів та освітніх адміністрацій; г) мобільність учителів як невід'ємна складова їх професійної освіти та розвитку на всіх її етапах. Вона розглядається як чинник, що сприяє розвитку оптимального навчального середовища для учнів, а тому належним чином визнається та оцінюється; д) формування європейського виміру педагогічної освіти як важливої складової її змісту; е) надання належної професійної підтримки тим, хто здійснює педагогічну освіту; ж) ефективна підтримка розвитку нових наукових досліджень у сфері освіти структурами загальноєвропейського рівня [7].

З важливими ініціативами розвитку європейського виміру педагогічної освіти виступають освітні діячі країн ЄС, що об'єдналися в Європейську мережу політики у галузі педагогічної освіти (ENTER).

Предметом активної дискусії освітян є визначення професійних компетентностей *європейського вчителя*, які стають все більш актуальними в нових умовах регіональної інтеграції та розвитку Європи як суспільства знань. Учителі, що працюють у країнах ЄС, виховують своїх учнів як майбутніх громадян національних держав та єдиної Європи в цілому. Вони працюють у національному контексті, який вимагає формування національної ідентичності і, разом з тим, повинен слугувати базою для формування транснаціональної свідомості в рамках європейської спільноти. «Європейський вимір», що став невід'ємною складовою змісту неперервної освіти на всіх її етапах, повинен слугувати встановленню балансу між національними та транснаціональними цінностями в освітній політиці країн регіону. Осмислюючи ціннісний аспект поняття «європейський вимір освіти», експерти у галузі розвитку педагогічної освіти визначили сутність «європейськості» педагогічної професії. Вона включає цілий ряд аспектів, що природним чином виростають з соціально-політичного та культурного контексту європейського суспільства. Складовими «європейськості» як складової професійної компетентності вчителя є:

1) *європейська ідентичність*. Європейський учитель є свідомим як свого національного коріння, так і належності до загальноєвропейської спільноти народів. Його цінності зумовлюють можливість викладання не тільки в рамках національних навчальних програм, а й «поза їх межами». Готовність до прийняття різноманітності в рамках єдності є ключовим аспектом європейської ідентичності, що без упереджень ставиться до світу в цілому;

2) *європейське знання*, яке передбачає обізнаність учителя з особливостями освітніх систем інших країн, з освітньою політикою регіонального рівня. Вчитель з повагою ставиться до своєї національної системи освіти і співвідносить якість її діяльності з іншими. Він є обізнаним зі станом справ у Європі та у світі в цілому, знає історію країн регіону та її вплив на розвиток сучасного європейського суспільства;

3) *європейський мультикультуралізм*. Європейський учитель з повагою ставиться до своєї національної культури та є відкритим до інших культур, володіє навичками впевненої, однак не домінуючої поведінки з представниками інших культур. Він працює у гетерогенних групах, цінує та поважає різноманітність, працює над тим, щоб надати всім учням рівні можливості;

4) *європейська мовна компетентність*. Європейський учитель володіє більш ніж однією європейською

мовою. Навички володіння та викладання іншими мовами він набуває в системі педагогічної освіти та подальшого професійного розвитку. Він проводить певний час в іншомовному середовищі, спілкується іншими мовами з колегами та носіями цих мов;

5) *європейський професіоналізм*. Європейський учитель отримав освіту, яка дозволяє йому викладати у будь-якій європейській країні. Він має «європейський» підхід до викладання предмета своєї спеціалізації та міжпредметних тем, що передбачає трактування навчального матеріалу з позицій європейської перспективи. Він співпрацює в питаннях змісту та методів викладання з колегами з інших європейських країн, бере все краще з різних педагогічних традицій. Розвитку європейського професіоналізму слугує практика розробки університетами різних країн спільних навчальних програм та надання спільних академічних ступенів;

6) *європейська громадянськість*. Європейський учитель повинен жити і працювати як громадянин Європи, що розділяє такі цінності, як повага до прав людини, демократія, свобода. Критичний стиль його викладання повинен сприяти формуванню автономних, відповідальних та активних громадян Європи завтрашнього дня;

7) *європейські виміри якості*. Підготовка європейського вчителя передбачає наявність інструментів порівняння формальних ознак систем педагогічної освіти країн регіону. Засоби розвитку порівнюваності та прозорості систем вищої освіти, напрацьовані в рамках Болонського та Копенгагенського процесів, сприяють усуненню перешкод на шляху взаємовизнання кваліфікацій педагогічної освіти та розвитку мобільності вчителів;

8) *європейська мобільність учителів* включає такі складові, як навчання за кордоном, вивчення іноземних мов, ознайомлення з культурами інших народів, участь у програмах організованих обмінів студентами в рамках ЄС, індивідуальне працевлаштування за кордоном. Європейський учитель сприяє розвитку мобільності учнів, надаючи їм можливість встановити віртуальні та реальні контакти з однолітками з інших європейських країн. Обміни студентами в рамках програм ЄС є засобом, що надає додаткові можливості взаємного навчання, нового розуміння європейської громадянськості. У *європейському класі* ІКТ перестають бути тільки технічним засобом пошуку нових даних. Вони стають ефективним інструментом комунікації через національні, лінгвістичні та культурні кордони.

Провідна ідея зазначених нових професійних компетентностей учителя ґрунтується на основі європейських глобалізаційних та інтеграційних процесів розвитку теорії і практики педагогічної освіти, принципів мультикультурності, гетерогенності й поліетнізму в поєднанні з тенденціями регіоналізації.

ЛІТЕРАТУРА

1. Десятов Т.М. Національні рамки кваліфікацій у країнах ЄС : порівняльний аналіз : [наук.-метод. посіб.] / Тимофій Десятов. – К. : «Артек», 2008. – 263 с.
2. European Council, March 2000. – URL: http://ue.eu/int/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/ec/00100-ri.eno.htm
3. Пуховська Л.П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжність: Монографія. – К.: Вища школа, 1997. – С. 27–31.
4. European Council conclusion, March 2000. – URL: http://ue.eu/int/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/ec/00100-ri.eno.htm
5. Common European principles for Teacher Competences and Qualifications. – Brussels: European Commission, 2004. – 5 p.
6. Implementation of «Education & Training 2010» Work program. Working group «Improving education of teachers and trainers». Progress report. – Brussels: European Commission, 2003. – 55 p.
7. Implementation of «Education and Training 2010» work programme. Working group A «Improving the education of teachers and trainers». Progress report. – Brussels: European Commission. Directorate – General for education and culture, September, 2004. – 74 p.

REFERENCES

1. Desyatov, T.M. National Scopes of Qualifications in the Countries of EU : Comparative Analysis / Tymofiy Desyatov. Kyiv : "Artek", 2008. 263 p.
2. European Council, March 2000. – URL: http://ue.eu/int/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/ec/00100-ri.eno.htm
3. Pukhovs'ka, L.P. Professional Training of Teachers in Western Europe: Community and Divergence. Kyiv: Higher school, 1997. P. 27-31.
4. European Council conclusion, March 2000. – URL: http://ue.eu/int/ueDocs/cms_Data/docs/pressData/en/ec/00100-ri.eno.htm
5. Common European principles for Teacher Competences and Qualifications. – Brussels: European Commission, 2004. – 5 p.
6. Implementation of «Education & Training 2010» Work program. Working group «Improving education of teachers and trainers». Progress report. – Brussels: European Commission, 2003. – 55 p.
7. Implementation of «Education and Training 2010» work programme. Working group A «Improving the education of teachers and trainers». Progress report. – Brussels: European Commission. Directorate – General for education and culture, September, 2004. – 74 p.

European Educational Politics is in the Conditions of Cross-Cultural Co-Operation Objects of Educational Space**T.M. Desyatov**

Abstract. European educational politics in the conditions of cross-cultural co-operation of objects of educational space is examined in the article. Conceptual bases of realization of European experience are analysed in relation to modernisation of pedagogical education. A leading idea of preparation of future teachers to cross-cultural co-operation is based on necessity of taking into account of world processes of globalization and integration of development of theory and practice of pedagogical education, principles of multiculturalism, heterogeneity and polyethnicity in combination with the tendencies of revivifying. Only European principles of determination of pedagogical competences and qualifications are outlined. The professional to competence of the European teacher are analysed. It is grounded that teachers that work in the countries of EU bring up the students as future citizens of the national states and Europe as a whole.

Keywords: internationalization, transnationalization, marketing, demand, suggestion, multicultural society, cross-cultural globalization, European teacher

Визначення типології професійних задач майбутнього бакалавра економіки як важливого чинника формування його математичних компетентностей під час навчання вищої математики

Т.В. Думанська

Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, Київ, Україна
E-mail: dumanskat@mail.ru

Paper received 01.12.15; Revised 08.12.15; Accepted for publication 11.12.15.

Анотація. Розкривається роль, місце і зміст типологізації економіко-математичних задач, спрямованої на формування у майбутніх економістів необхідних математичних компетентностей, що сприятимуть кращому опануванню основами професії. Здійснено аналіз типів професійних задач економіста, що розв'язуються з використанням математичних методів та сприяють формуванню його математичних компетентностей.

Ключові слова: математичні компетентності, вища математика, бакалавр економіки, типи професійних задач

Вступ. Математичні знання є універсальними, такими що застосовуються у багатьох сферах. Ситуація сьогодення значно зближує математику та економіку. Як і завжди актуальною є порада у виборі професії: „Вибирайте професію економіста, якщо ви любите математику”. Яким би не був стан економіки країни, кожна доросла людина змушена вирішувати значну кількість економічних проблем. Математична освіта необхідна людині для розвитку логічного мислення, здатності правильно оцінювати соціально-економічні процеси, що відбуваються в країні.

Як показує аналіз досвіду освітніх систем розвинутих країн одним із шляхів оновлення змісту освіти й навчальних технологій, узгодження їх із сучасними потребами, інтеграції до світового освітнього простору є орієнтація навчальних програм на компетентнісний підхід та створення ефективних механізмів його запровадження [6, с. 6].

Короткий огляд публікацій на тему. Звернення до порушеної нами проблеми знаходимо у дослідженнях багатьох українських вчених, які присвячені широкому спектру питань щодо методики навчання вищої математики у вищій школі (Г.Я. Дутка, Л.І. Нічуговська та ін.).

Зазначена проблема перебуває у полі зору й російських дослідників (І.А. Байгушева, Н.О. Бурмістрова, Л.Ю. Нізамієва та ін.).

Аналіз їх досліджень показує, що умови забезпечення ефективного формування математичних компетентностей бакалаврів економічного профілю шляхом виділення типових професійних задач розроблялися лише в деяких дисертаційних роботах.

Зокрема, І.А. Байгушева під типовою професійною задачею економіста розуміє ціль, яку економіст багаторазово ставить перед собою під час виконання професійної діяльності, і для досягнення якої необхідні математичні знання [1, с. 131].

Дослідниця виділяє такі типи професійних задач економістів: опрацювання економічної інформації; знаходження (оцінювання) значень показників, що характеризують економічну діяльність; виявлення залежності між параметрами економічної діяльності, виду такої залежності та її властивостей; прогнозування економічної діяльності; планування економічної діяльності [1, с. 141].

Н.О. Бурмістрова під професійно орієнтованою математичною задачею з фінансово-економічним зміс-

том розуміє задачу з практичним змістом, де відображаються міжпредметні зв'язки математики з економікою і розкриваються прикладні аспекти наукових знань у сфері економіки та фінансів.

У дисертаційному дослідженні Н.О. Бурмістрової наведено наступну типологію професійно орієнтованих математичних задач: дослідження балансових відношень; оцінювання ефективності інвестицій; визначення пріоритетів в умовах обмежених фінансових ресурсів; оптимізація податкових платежів; формування прийомів формалізації та інтерпретації; володіння прийомами аналізу і синтезу [2, с. 152].

На думку Г.Я. Дутки [4, с. 8] задачі мають бути різнотиповими і, по можливості, розв'язуватися різними способами розв'язування, що сприяє оволодінню загальними підходами до розв'язування та глибшому розумінню зв'язків між математикою та економікою.

Відповідно до програмних вимог засвоєння курсу вищої математики дослідницею рекомендується система задач трьох рівнів складності. Її особливістю є те, що, по-перше, кожний наступний рівень складності задач вимагає від студентів більш повного використання як математичних, так і економічних знань, по-друге, задачі третього рівня складності включають елементи задач першого і другого рівнів, а задачі другого рівня складності містять елементи задач мінімально базового рівня.

Мета. Визначити типи професійних задач економіста, що розв'язуються з використанням математичних знань та сприяють формуванню його математичних компетентностей.

Матеріали і методи. Під час розробки цілей навчання вищої математики необхідно виділити систему базових задач, до розв'язування яких готується студент економічної спеціальності. Значна частина професійно орієнтованих задач, передбачених змістом математичної підготовки освітньо-професійної програми бакалаврів економічних спеціальностей, постають перед першокурсниками як самостійні, не зв'язані між собою. В результаті у студентів складається враження, що не існує загальних підходів до їх розв'язування і навчитися цьому можна лише маючи багаторічний досвід.

Вироблення вмінь застосовувати математичні знання у життєвій практиці, до розв'язування задач, що виникають поза межами математики, але розв'язуються математичними методами (тобто прикладних), потребує доведення логічного мислення до

рівня, який допоміг би стати кваліфікованими фахівцями у своїй галузі [8, с. 24].

В дидактиці розв'язування задач відносять до практичних методів навчання, що спрямовані на досягнення освітніх цілей. Класифікувати задачі можна за різними критеріями: за змістом; за характером вимог; за способами розв'язування; за ступенем складності; за характером проблеми і т.д.

Для визначення типології професійних задач майбутнього економіста нами використовувались такі методи:

1) аналіз вимог галузевого стандарту вищої освіти України підготовки бакалаврів напряму „Економіка і підприємство” [3] щодо результатів математичної підготовки: з'ясування цільового спрямування цих вимог; відбір компетенцій, рівень оволодіння якими сприятиме формуванню математичних компетентнос-

тей, що дасть можливість розв'язувати задачі професійної діяльності;

2) аналіз освітньо-кваліфікаційних характеристик бакалаврів напряму „Економіка і підприємство”: з'ясування цільового спрямування їх професійної діяльності; відбір професійно орієнтованих задач, розв'язування яких вимагає належної сформованості математичних компетентностей;

3) аналіз і узагальнення досвіду окремих провідних економістів-практиків різних профілів, з якого ми почерпнули: які професійні задачі їм доводиться вирішувати з використанням математичних знань; повноту системи таких задач; які кількісні характеристики кінцевого продукту діяльності мають враховуватися.

Результатом нашого дослідження є узагальнений перелік наступних типів професійних задач майбутнього економіста (рисунк 1).

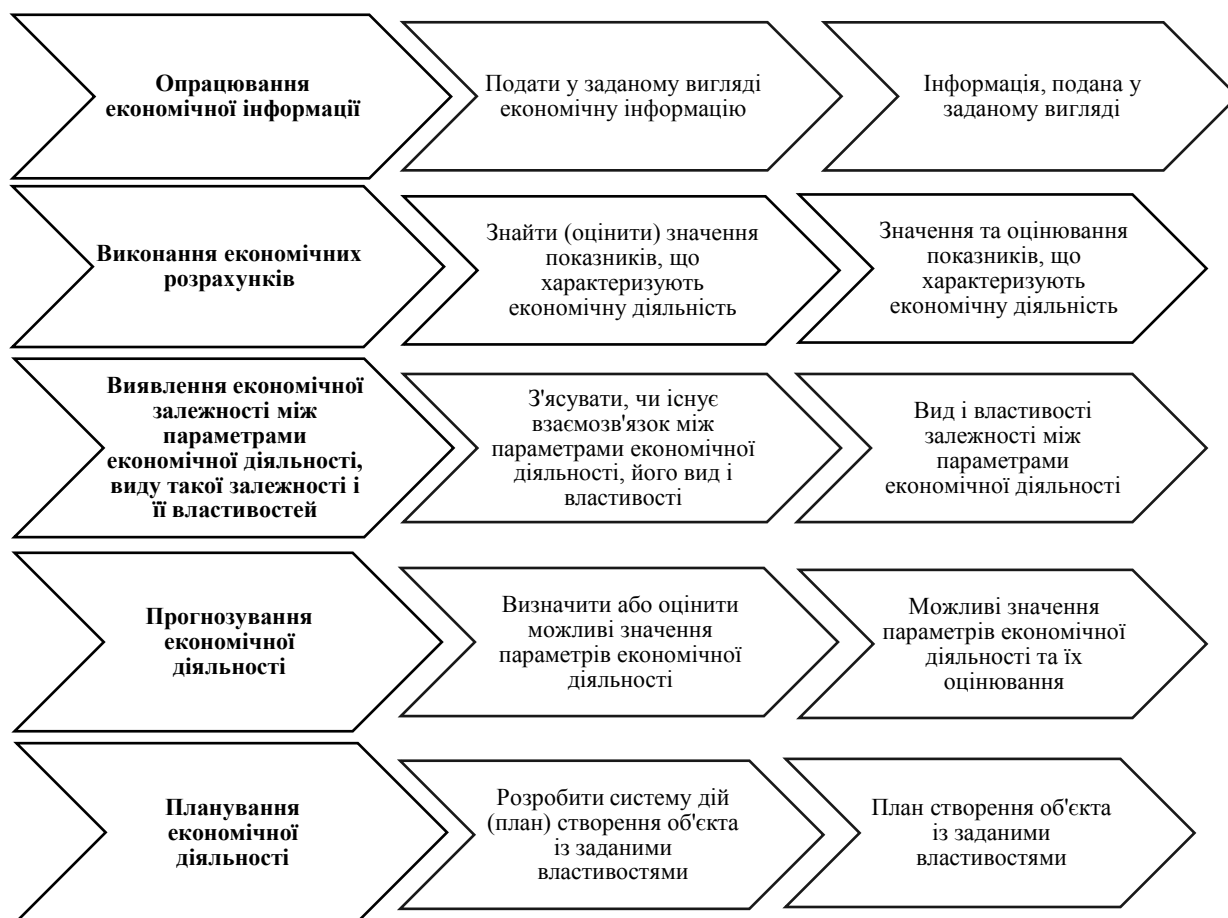


Рис. 1. Типові професійні задачі економіста

Усі економічні спеціальності передбачають використання математичного апарату під час розв'язування професійних задач. Здійснивши детальний аналіз освітньо-кваліфікаційних характеристик бакалаврів напряму підготовки „Економіка і підприємство” та врахувавши рекомендації економістів-практиків, приходимо до висновку, що деякі типи задач є базовими для багатьох спеціальностей. Вони або повторюються дослівно, або зазнають переформулювання залежно від виду діяльності.

Розглянемо детальніше кожен тип професійних задач економіста.

1) *Опрацювання економічної інформації*. Економічна інформація – повідомлення, відомості про суспільні процеси виробництва, розподілу, обміну та використання матеріальних благ, корисні дані сфери економіки, що відображають через систему натуральних, трудових і вартісних показників планову й фактичну виробничо-господарську діяльність та причинний взаємозв'язок між керуючим і керованим об'єктами. Економічна інформація використовується на всіх рівнях управління народним господарством країни [9].

Перед початком опрацювання економічної інформації необхідно виділити мету діяльності, що вбача-

ється у досягненні кінцевого продукту. Залежно від бажаного вигляду цього кінцевого результату студенти повинні навчитися знаходити той математичний шлях, що приведе до набуття ними математичної компетенції. Від того, наскільки математично грамотно і правильно здійснено опрацювання економічної інформації буде залежати рівень сформованості математичних компетентностей майбутнього економіста.

2) *Виконання економічних розрахунків.* Метою цього типу професійних задач майбутніх економістів є відшукування та (або) оцінювання значень показників, що характеризують економічну діяльність.

Показник – узагальнена характеристика властивостей об'єкта чи процесу. Показник є методологічним інструментом, що забезпечує можливість перевірки теоретичних положень за допомогою емпіричних даних. Розрізняють: якісні показники, що фіксують наявність або відсутність деякої властивості; кількісні показники, що фіксують міру вираженості, розвитку деякої властивості [5].

Розв'язуючи професійні задачі такого типу, студенти навчаються описувати економічні процеси і виділяти їх розрахунково-аналітичні показники, які потрібно знайти або оцінити; вказувати, параметром якого економічного процесу є шуканий показник; будувати математичну модель економічного процесу; обирати методи розв'язування задачі у відповідності з побудованою моделлю; розв'язувати задачу відносно шуканого параметра; здійснювати перевірку отриманого результату.

3) *Виявлення економічної залежності між параметрами економічної діяльності, виду такої залежності і її властивостей.* Метою такої діяльності є встановлення того, чи існує залежність між параметрами економічної діяльності. Якщо так, то необхідно з'ясувати характер залежності, її вид і властивості. Кінцевий результат розв'язування такого типу задачі вбачається у наявності залежності між параметрами економічної діяльності, її виду і властивостей. Першочерговим завданням студентів виступає здатність охарактеризувати економічний процес тими параметрами, залежність між якими потрібно дослідити. Сам процес дослідження сприятиме формуванню *дослідницької, творчої, логічної, процедурної* математичних компетентностей.

4) *Прогнозування економічної діяльності.* Термін „прогнозування економічної діяльності” має свою специфіку і визначається як „процес наукових досліджень якісного і кількісного характеру, спрямований на з'ясування тенденцій розвитку народного госпо-

дарства ..., а також пошук оптимальних шляхів досягнення цілей цього розвитку” [7].

Проте, варто звернути увагу на те, що прогнозування спирається на досягнення в області статистики. Прогноз завжди носить ймовірнісний характер, оскільки модель прогнозу не може відобразити усю складність і багатогранність об'єкта прогнозування – економічної діяльності.

5) *Планування економічної діяльності.* Характеристиками об'єкта планування можуть задаватися як визначеними числовими значеннями показників економічної діяльності, сформованими в результаті прогнозування цієї діяльності, так і невизначеними, але такими, що відповідають системі вимог (наприклад, вимога оптимальності деякого показника ефективності економічної діяльності). Студентам необхідно спочатку здійснити опис стану об'єкта планування, виділити базові процеси економічної діяльності і параметри, що їх характеризують. Об'єкт планування повинен задовольняти заданим значенням цих параметрів. І, знову ж таки, чільне місце у такій діяльності належить здатності майбутніх економістів правильно вибирати математичні методи переведення об'єкта планування із початкового в бажаний стан.

Результати та їх обговорення. Для досягнення бажаного рівня сформованості математичних компетентностей майбутніх бакалаврів економіки під час навчання вищої математики викладачеві необхідно здійснити аналіз видів економічної діяльності, реалізація яких неможлива без знання відповідного математичного матеріалу. Після цього варто вибрати типові задачі, які доцільно розв'язувати у кожному конкретному навчальному модулі. В ідеалі, було б чудово, якби кожен навчальний модуль курсу „Вища математика” містив перелік основних типових професійних задач майбутнього бакалавра економіки, методам розв'язування яких планується навчити в рамках вказаного модуля.

Наприклад, під час підготовки теми „Елементи векторної алгебри” викладач виділяє такий тип задач як „виконання економічних розрахунків”, зокрема знаходження або оцінка значень показників, що характеризують економічну діяльність. Показники економічної діяльності повинні відповідати математичним поняттям, що будуть вивчатися першокурсниками у згаданій вище темі. Тому, для кращої мотивації щодо її вивчення, необхідно з'ясувати, яким математичним поняттям, що вивчаються, відповідають економічні показники (поняття) (табл. 1).

Таблиця 1. Відповідність математичних понять теми „Елементи векторної алгебри” показникам економічної діяльності

Математичні поняття	Показники економічної діяльності
Вектор	Набір відповідних товарів, послуг, витрат, цін та ін.
Векторний простір	Простір товарів, послуг, витрат, цін та ін.
Скалярний добуток векторів	Сума кредиту та ін.

Прикладом задачі такого типу може бути:

Задача. Витрати фірми на ресурси, що використовуються для виготовлення одиниці продукції, задано в таблиці:

Ресурси (x_i)	Кількість	Ціна (p_i)
Сировина першого виду (x_1)	200 кг	3 грн / кг
Сировина другого виду (x_2)	500 м ²	5 грн / м ²
Витрати праці (x_3)	0,65 людино-год	10 грн / людино-год
Обладнання (x_4)	0,7 машино-год	15 грн / машино-год

Визначити ціну всіх ресурсів, що використовуються фірмою для виготовлення одиниці продукції.

Сформулюємо вимоги, яким повинна задовольняти типова професійна задача:

- задача характеризує значущу з професійної точки зору економічну ситуацію;
- метою задачі є оволодіння студентами математичними методами в економіці,
- задача відповідає одному із виділених типів професійних задач економіста в рамках лише одного навчального модуля;
- розв'язування задачі має базуватися на математичних знаннях студента, отриманих раніше.

Висновки. Запропонована нами типологія економічних задач не вичерпує всіх підходів до добору змісту навчання студентів економічних спеціальностей для формування їх математичних компетентностей. Проте вона сприяє підвищенню ефективності процесу формування цих компетентностей під час вивчення навчальної дисципліни „Вища математика”. Окреслена проблема потребує подальшої теоретичної та дослідно-експериментальної розробки.

ЛИТЕРАТУРА

1. Байгушева, И.А. Методическая система математической подготовки экономистов в вузе на основе формирования обобщенных методов решения типовых профессиональных задач [Текст]: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.02 / Байгушева Инна Анатольевна. – Астрахань, 2015. – 422 с.
2. Бурмистрова, Н.А. Методическая система обучения математике будущих бакалавров направления „Экономика” на основе компетентностного подхода [Текст]: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.02 / Бурмистрова Наталия Александровна. – Омск, 2011. – 398 с.
3. Галузеві стандарти вищої освіти України. Освітньо-кваліфікаційна характеристика молодшого спеціаліста, бакалавра, спеціаліста і магістра спеціальності „Економіка підприємства” напряму підготовки 0501 – „Економіка і підприємництво” / кол. авт. за заг. керівн. А. Ф. Павленка. – К.: КНЕУ, 2004. – 58 с.
4. Дутка, Г.Я. Формування вмінь студентів розв'язувати прикладні задачі при навчанні математики в коледжах економічного профілю [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Дутка Ганна Яківна; Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова. – Київ, 1999. – 21 с.
5. Ефремова, Т.Ф. Новый толково-словообразовательный словарь русского языка / Т.Ф. Ефремова. – М.: Дрофа, 2000. – 1233 с.
6. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О.В.Овчарук. – К.: “К.І.С.”, 2004. – 112 с.
7. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – М.: Азбуковник, 2000. – 940 с.
8. Шавальова, О.В. Реалізація компетентнісного підходу у математичній підготовці студентів медичних коледжів в умовах комп'ютеризації навчання [Текст]: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Шавальова Ольга Володимирівна. – Київ, 2007. – 224 с.
9. Економічна інформація / URL: https://uk.wikipedia.org/wiki/Економічна_інформація.

REFERENCES

1. Baygusheva, I.A. Methodical system of mathematical preparation of economists in the institute of higher on the basis of forming of the generalized methods of decision of model professional tasks [Text]: dis. ... doctor of ped. sciences: 13.00.02 / Baygusheva Inna. – Astrakhan, 2015. – 422 p.
2. Burmistrov, N.V. Methodical system of teaching mathematics bachelor's future direction "Economics" competency-based approach [Text]: dis. ... the doctor ped. sciences: 13.00.02 / Burmistrova Natalia. – Omsk, 2011. – 398 p.
3. Industry standards of higher education in Ukraine. Educational qualification characteristic Junior Specialist, Bachelor and Master in "Banking" training direction 0501 – "Economics and Entrepreneurship" / chief-ed. A.F. Pavlenko. - K.: KNEU, 2004. - 58 p.
4. Dutka, G.J. Formation of abilities of students to solve applied problems when teaching mathematics in college economics [Text]: thesis. dis. ... candidate. ped. 13.00.02 / Dutka Anna; National Pedagogical University M. Dragomanov. – Kyiv, 1999. – 21 p.
5. Efremova, T.F. Slovoobrazovatel'nyj sensibly new dictionary of Russian language / T.F. Efremova. – M.: Bustard, 2000. – 1233 p.
6. Competence approach in modern education: international experience and Ukrainian prospects Library of Educational Policy / Under total. Ed. O.V.Ovcharuk. – K.: "K.I.C.", 2004. – 112 p.
7. Ozhegov, S.I. Dictionary of Russian / S.I. Ozhegov, N.Y. Shvedova. – M.: Azbukovnik, 2000. – 940 p.
8. Shavalova, A.V. Implementation of mathematical competency approach in training students of medical colleges in terms of computerization of education [Text]: dis. ... candidate. ped. 13.00.02 / Shavalova Olga. – Kyiv, 2007. – 224 p.
9. Business information / URL: https://uk.wikipedia.org/wiki/Економічна_інформація.

The definition of typology of professional tasks of Economics' bachelor as important factor of successful formation of his mathematical competences during studying of higher Mathematics

T.V. Dumanska

Abstract. In this article is developed the role, place and content of the typology of economic-mathematical tasks aimed at the formation of certain mathematical competences of the future economists, contributing to a better development of the profession's bases. The analysis of types of professional tasks of an economist, which is solved using mathematical knowledge and contribute to the formation of his mathematical competences.

Keywords: mathematical competences, higher Mathematics, Economics' bachelor, types of professional tasks

Науково-нормативна база формування концепції методичної підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін до реалізації здоров'язбережувальних технологій у закладах освіти

М.М. Дяченко-Богун

Полтавський національний педагогічний університет ім. В.Г.Короленка, Полтава, Україна
E-mail: ecos.poltava@mail.ru

Paper received 02.12.15; Revised 08.12.15; Accepted for publication 14.12.15.

Анотація. В статті розглядаються питання нормативно-правового і науково-літературного забезпечення процесу формування концепції методичної підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін до реалізації здоров'язбережувальних технологій у закладах освіти. Проаналізовано документи Міжнародних конференцій, творчі розробки українських науковців, а також науковців країн СНД в яких окреслюються сучасні вимоги до професійної компетенції майбутнього педагога, що дозволять забезпечити формування здорового способу життя, самоохоронної поведінки та первинної профілактики більшості захворювань і порушень здоров'я школярів.

Ключові слова: здоров'я, здоров'язбережувальні технології, концепція методичної підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін до реалізації здоров'язбережувальних технологій у закладах освіти

Комюніке Всесвітньої конференції з вищої освіти (Париж, 2009) вказує на те, що вища освіта має стати «...провідною силою суспільства у формуванні глобальних знань для розв'язання глобальних проблем, ... окремо, щодо здоров'я населення» [4, с. 42]. Згідно з таким підходом нові вимоги до системи професійної освіти взагалі і до підготовки у вищих навчальних закладах майбутніх учителів природничих дисциплін до реалізації здоров'язбережувальних технологій у закладах освіти варто розглядати як у площині гло-

бальних проблем сучасності, так і з погляду внутрішніх, насамперед, соціальних змін у країні та питань інтеграції у світовий соціум і європейську освітню спільноту. З'ясування вимог до підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін до реалізації здоров'язбережувальних технологій у закладах освіти дозволяє поглибити обґрунтування концепції підготовки і врахувати більшість чинників, які впливають на її реалізацію в вищому навчальному закладі (рис. 1). Саме це і визначає мету нашої статті.

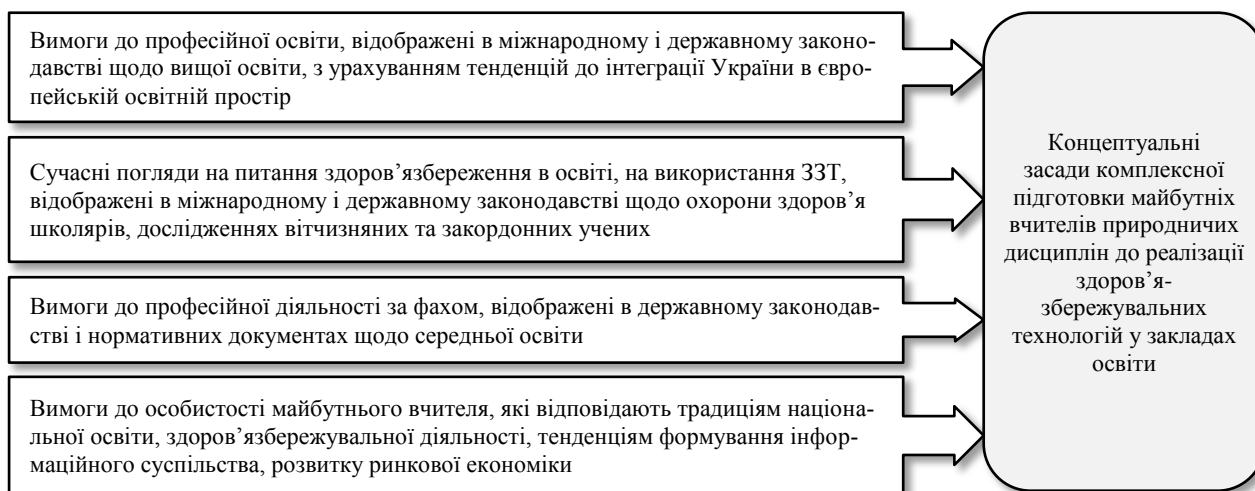


Рис. 1. Сучасні вимоги до концептуальних засад підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін до реалізації здоров'язбережувальних технологій у закладах освіти

В загальному вигляді, ми розуміємо концепцією як систему ідей, що включає діагностично задані цілі й зумовлені ними принципи, які, у свою чергу, реалізуються в змісті, методах і організаційних формах підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін до реалізації здоров'язбережувальних технологій у закладах освіти.

Розробляючи концепцію підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін до реалізації здоров'язбережувальних технологій у закладах освіти, слід базуватися на положеннях, які викладені в низці міжнародних та вітчизняних документів щодо освіти, в першу чергу, Загальної декларації прав людини

(1948) та Конвенції проти дискримінації в освіті (1960), Конституції України (1996), у Законах України «Про вищу освіту», «Про загальну середню освіту», Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки та інших документах.

Згідно до вище перелічених документів, *професійна підготовка майбутніх учителів природничих дисциплін повинна бути спрямована на вільний розвиток людини, її здібностей, та реалізуватися на принципах свободи, демократії, гуманізму.*

Концепція враховує рекомендації Всесвітньої конференції з питань освіти для всіх (Джомтєн, Тайланд, 1990), Конференції ООН з питань академічної свободи

та університетської автономії (Сінайя, 1992), Всесвітнього самміту з питань соціального розвитку (Копенгаген, 1995), Міжнародного конгресу з питань освіти та інформатики (Москва, 1996), V міжнародної конференції з питань освіти для дорослих (Гамбург, 1997), Всесвітньої конференції з питань вищої освіти в XXI столітті (Париж, 1998), Лісабонську конвенцію про визнання кваліфікацій (1997), Сорбонську декларацію (1998), Болонську декларацію (1999), рекомендації Конференції європейських вищих навчальних закладів і освітніх організацій (Саламанка, 2001), Комюніке зустрічі європейських міністрів, відповідальних за вищу освіту (Прага, 2001), Комюніке Конференції Міністрів, відповідальних за Вищу освіту (Берлін, 2003), матеріали Першого (Льовен, 2005) та Другого (Відень, 2010) організаційних Болонських форумів та ін.

Згідно до вище перелічених документів, підготовка майбутніх учителів природничих дисциплін до реалізації здоров'язбережувальних технологій у закладах освіти повинна:

- відповідати вимогам до професійної освіти, які відображені в міжнародному і державному законодавстві щодо вищої освіти, з урахуванням тенденцій до інтеграції України в європейській освітній простір;
- бути заснованою на сучасних принципах розвитку освіти;
- сприяти навчанню впродовж усього життя, мобільності та конкурентоспроможності майбутнього фахівця;
- сприяти розвитку особистісних якостей, які забезпечують самореалізацію і творчу діяльність у професії.

У концепції питання щодо здоров'язбереження та реалізації здоров'язбережувальних технологій в освіті розглядаються згідно до положень, розроблених у Статуті ВООЗ (1948), Конвенції про права дитини (1989), у Декларації «Здоров'я-XXI: Основи політики досягнення здоров'я для всіх в Європейському регіоні ВООЗ» (1998), Законі України «Про охорону дитинства» (2001), Всесвітній доповіді про знання для кращого здоров'я (2004), Першій Глобальній конференції щодо зміцнення здоров'я (Оттава, 1986) і прийнятої на ній Оттавській хартії, Алматинській декларації (2003), резолюцій глобальних конференцій ВООЗ, що відбулися в Аделаїді (Австралія, 1988), Сундсвалі (Швеція, 1991), Джакарті (1997) і Мехіко (2000), Шостій Глобальній конференції зі зміцнення здоров'я щодо теми «Політика і партнерство в інтересах дій: рішення проблем, пов'язаних з детермінантами здоров'я» (Бангкок, 2005), Європейської стратегії «Здоров'я і розвиток дітей і підлітків» (2005), матеріалів сесії Асамблеї ВООЗ «Сприяння зміцненню здоров'я у глобалізуючому світі» (2007), окремих матеріалах і документах ООН та ВООЗ, окремо, Глобальної стратегії щодо харчування, фізичної активності та здоров'я (ВООЗ, 2004), Народи високого рівня Організації Об'єднаних Націй «Профілактика неінфекційних хвороб і боротьба з ними» (2011), нової європейської стратегії «Здоров'я 2020» (2012), ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ, Всесвітнього банку та інших міжнародних організацій.

Згідно до вище наведених документів, підготовка майбутніх учителів природничих дисциплін до реалізації здоров'язбережувальних технологій у закладах

освіти розглядається як важливе завдання суспільства та держави, спрямоване на поліпшення ефективності навчання і збереження, зміцнення та формування здоров'я школярів в умовах загальноосвітніх навчальних закладів.

Нові перетворення поглядів у суспільстві стосовно освіченості та розвитку людини впливають на зміст і організацію вищої освіти. Сучасна професійна освіта характеризується переходом від «знанневої» до особистісно орієнтованої парадигми, від дисциплінарного до компетентнісного підходу [1, 43]. Цей перехід підготовлений послідовним рухом педагогічної думки від односторонньо-функціонального до цілісного уявлення щодо професійної освіти, в якій процеси оволодіння професією і професійне вдосконалення органічно вплітаються в ширший простір соціальної, професійної та особистісної самореалізації людини [2, 71]. Крім того, «у розвитку системи професійної освіти в нових суспільних умовах потрібно враховувати питання стандартизації підготовки фахівців у вищій школі, запровадження компетентнісного підходу в підготовці фахівців із вищою освітою, інтеграції освітньої і наукової складових у діяльності вищої школи, підвищення якості освіти, демократизації вищої освіти та інше» [3, с. 82].

Формулюючи основні положення концепції підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін до реалізації здоров'язбережувальних технологій, необхідно проаналізувати творчі розробки таких українських науковців, як В.І. Бобрицька – теоретичні й методичні основи формування здорового способу життя в майбутніх учителів у процесі вивчення природничих наук; І.М. Богданова – професійно-педагогічну підготовку майбутніх учителів на основі застосування інноваційних технологій; О.В. Глузман – розвиток університетської педагогічної освіти в Україні; В.П. Горашук – теоретичні та методологічні засади формування культури здоров'я школярів; О.Д. Дубогай – психолого-педагогічні засади формування здорового способу життя школярів молодших класів; С.О. Омельченко – теоретичні та методичні основи взаємодії соціальних інститутів суспільства в формуванні здорового способу життя учнів загальноосвітніх навчальних закладів.

У розробці концепції підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін до реалізації здоров'язбережувальних технологій у закладах освіти використали праці науковців з країн СНД у галузі педагогіки, пов'язані з різними аспектами професійної підготовки майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах. Так, І.Г. Бердніков розглядав теоретичні засади формування валеологічної культури особистості вчителя; О.А. Бутакова – теорію та дидактику неперервної здоров'яформувальної освіти в системі підвищення кваліфікації; В.М. Волков – теорію і практику валеологічного виховання особистості учнів в освітніх установах нового типу; Л.М. Волошина – розвиток здоров'язбережувального освітнього простору дошкільних установ (методологія, теорія, практика); С.Н. Горбушина – світоглядні детермінанти формування культури здоров'я майбутнього вчителя; Г.К. Зайцев – валеолого-педагогічні засади забезпечення здоров'я людини в системі освіти; А.Г. Маджуга – педагогічну концепцію здоров'я створюваної функції освіти; Н.М. Малярчук – культуру

здоров'я педагога (особистісний і професійний аспекти); Ю.В. Науменко – комплексне формування соціокультурного феномена «здоров'я» в підлітків у загальноосвітній школі; Т.Ф. Орехова – теоретичні основи формування здорового способу життя суб'єктів педагогічного процесу в системі сучасної загальної освіти; Н.М. Полетаєва – теоретичні основи системи валеологічного виховання школярів; Л.І. Пономарьова – методологію формування еколого-валеологічної готовності майбутніх педагогів в умовах модернізації природничо-наукової освіти; С.Г. Серіков – забезпечення паритету освіченості та здоров'я учнів у теорії і практиці освіти; Д.С. Сомов – теорію і методологію реалізації здоров'язбереження в умовах сучасного вищого навчального закладу; Л.Ф. Тіхомірова – теоретико-методичні засади здоров'язбережувальної педагогіки та ін.

Концепція підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін до реалізації здоров'язбережувальних технологій у закладах освіти враховує результати досліджень вітчизняних науковців, які в кандидатських дисертаціях розглядали окремі питання здоров'язбережувальної діяльності вчителів: О.В. Адєєва вивчала підготовку майбутніх учителів до валеологічного виховання учнів загальноосвітніх навчальних закладів; О.В. Вакуленко – здоровий спосіб життя як соціально-педагогічну умову становлення особистості в підлітковому віці; Д.Є. Воронін – формування здоров'язбері-

гаючої компетентності студентів вищих навчальних закладів засобами фізичного виховання; О.Л. Главацька – проблему підготовки майбутніх учителів до статевого виховання учнів; О.В. Жабокрицька – педагогічні умови виховання основ здорового способу життя підлітків у позакласній діяльності; В.К. Звєкова – підготовку майбутніх учителів до організації здоров'язберігаючого дозвілля школярів; Н.В. Зимівець – соціально-педагогічні технології формування відповідального ставлення до здоров'я в учнівської молоді; С.В. Кириленко – соціально-педагогічні умови формування культури здоров'я старшокласників; С.М. Кондратюк – інтегративний підхід до виховання в молодших школярів здорового способу життя; В.Ю. Кузьменко – виховання в учнів 8–9 класів здорового способу життя; О.М. Лукашенко – проблему збереження здоров'я молодших учнів у вальдорфській педагогіці та ін.

Наведені дослідження засвідчують значну зміну сучасних поглядів стосовно питань здоров'язбереження в освіті, і становлять науково-нормативну базу формування концепції методичної підготовки у вищих навчальних закладах майбутніх учителів до реалізації здоров'язбережувальних технологій у закладах освіти, доводять, що підготовлені викладачі мають найбільші можливості у формуванні здорового способу життя, самоохоронної поведінки та первинної профілактики більшості захворювань і порушень здоров'я.

ЛІТЕРАТУРА

1. Андрущенко В.П. Модернізація освіти: політика і практика / В. Андрущенко // Педагогіка і психологія. – 2002. – № 3. – С. 12-15.
2. Андрущенко В.П. Модернізація педагогічної освіти відповідно до викликів XXI століття / В.П. Андрущенко, В.І. Бондар // Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В.О. Сухомлинського: [збірник наукових праць] / за ред. В.Д. Будака, О.М. Пехоти. – Випуск 28. – Миколаїв : МДУ імені В.О. Сухомлинського, 2010. – С. 12-20.
3. Банникова Л.П. Роль дошкольних образовательных учреждений в формировании здоровья детского населения : автореф. дис. на соискание учен. степени доктора мед. наук : 14.00.07 „Гигиена” / Л.П. Банникова. – Оренбург, 2007. – 44 с.
4. Коммюнике Всемирной конференции по высшему образованию: Новая динамика высшего образования и научных исследований для изменения и развития общества (ЮНЕСКО, Париж, 5–8 июля 2009 года) // Высшее образование в России. – 2009. – № 11. – С. 41-48.

REFERENCES

1. Andruschenko, V.P. (2002, March). Modernization of education: policy and practice. *Pedagogika i psihologiya (Pedagogy and Psychology)*. P. 12-15. (in Ukr.)
2. Andruschenko, V.P. (2010). Modernization of teacher education in accordance with the challenges of the XXI century. *Naukovyy visnyk Mykolayivs'koho derzhavnoho universytetu imeni V. O. Sukhomlyns'koho (Scientific Bulletin Mykolayiv State University of V. Suchomlynsky)*. P. 12-20. (in Ukr.)
3. Bannikova, L.P. (2007). The role of preschool educational institutions in shaping children's health: Dis. on scientific. Dr. med degree. *Sciences: 14.00.07 "Health"*. Orenburg (in Russ.)
4. Communiqué of the World Conference on Higher Education: The New Dynamics of Higher Education and Scientific Research for the changes and development of society (UNESCO, Paris, 5-8 July 2009). *Higher education in Russia*. (in Russ.)

Scientific and regulatory framework of formation of methodological concepts preparation of future teachers of natural sciences for implementation health preservation technologies in educational institutions

M.N. Dyachenko-Bohun

Abstract. This article addresses the legal, scientific and literary support for the process of formation of concept of methodical preparation of future teachers of natural sciences to the implementation of health preservation technologies in educational institutions. Analyzed the documents of international conferences, design Ukrainian scientists, researchers countries of the CIS which outlines the current requirements for professional competence of future teachers that will ensure a healthy lifestyle and the primary prevention of most diseases and health disorders schoolchildren.

Keywords: health, health preservation technology, the concept of methodical preparation of future teachers of natural sciences to the implementation of health preservation technologies in educational institutions

Методичні підходи до використання дивергентних фізичних задач у фаховій підготовці майбутніх вчителів фізики

Л.О. Кулик*, А.В. Ткаченко

Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, м. Черкаси, Україна

*Corresponding author. E-mail: kulyk_l@mail.ru

Paper received 18.11.15; Revised 24.11.15; Accepted for publication 27.11.15.

Анотація. У статті аналізуються особливості організації навчання майбутніх вчителів фізики та розглядаються проблемні питання, що виникають під час використання дивергентних фізичних задач у навчально-виховному процесі з фізики. Окремлено функції фізичних задач та визначено їх місце у навчально-виховному процесі вищого навчального закладу. Запропоновано методичні підходи до використання дивергентних фізичних задач у навчально-виховному процесі з фізики, а саме: у лабораторному фізичному практикумі, на практичних заняттях та для самостійної роботи студентів.

Ключові слова: підготовка майбутніх вчителів фізики, фізична задача, дивергентна фізична задача, конвергентне мислення, дивергентне мислення

Тенденції розвитку сучасного суспільства висувають нові вимоги до людей, а, отже, і до освіти, яка відіграє вирішальну роль у становленні кожної особистості. Сьогодні фахівець повинен мати ґрунтовні професійні знання та уміння в обраному ним напрямку діяльності, а саме тому потрібно оволодіти необхідними та достатніми знаннями з області фундаментальних дисциплін, щоб бути спроможним побудувати на цьому фундаменті нове конкретне знання у відповідності із сучасними запитами суспільства. З огляду на зазначене, в останні роки у педагогічній науці сформовано нову концепцію розвитку національної освіти, орієнтовану на індивідуальність кожної особистості, узгодженість змісту освіти із суб'єктивним досвідом людини та сучасними досягненнями науки і техніки, на створення та втілення в практику інноваційних методів і методик формування творчої особистості, здатної до розв'язання проблем реального життя.

Важливим видом навчальної діяльності майбутніх вчителів фізики є розв'язування задач, у процесі якої студенти не лише глибше, ґрунтовніше засвоюють теоретичний матеріал курсу фізики, а й формують способи і структуру практичної діяльності, розвивають фізичне мислення, творчі здібності, виховують важливі якості особистості – волю і характер. Відомий дослідник в області мислення В.В. Давидов виділяє в структурі навчальної діяльності дві основні лінії компонентів: потреба – задача, мотиви – дії – засоби – операції. [3, с. 169]. Потреба в навчальній діяльності спонукає студентів до засвоєння теоретичних знань, мотиви – до засвоєння способів їх відтворення за допомогою дій, спрямованих на розв'язування навчальних задач.

Розв'язування задач відноситься до практичних методів навчання і як складова частина навчання фізики виконує функції: навчальну, виховну, розвиваючу та контролюючу. За умінням студентів розв'язувати задачі можна оцінити рівень засвоєння ними навчального матеріалу. Під час розв'язування задач у студентів виховується самостійність у міркуваннях, інтерес до навчання, воля і характер, наполегливість у досягненні поставленої мети. Розвиваюча функція задачі проявляється в тому, що в процесі її розв'язування студент задіює всі мисленнєві процеси: увагу, пам'ять, уяву. Важливу роль відіграють задачі і в розвитку та діагностиці «...загального розумового розвитку і спеціальних здібностей» [1, с. 139].

Останнім часом у психолого-педагогічній літературі піднімається питання про необхідність розвитку дивергентного мислення особистості як складової творчого процесу. Дивергентне мислення (від лат. *divergere* – розходитись) – мислення, яке ґрунтується на стратегії генерування великої кількості різноманітних шляхів розв'язання поставленої задачі [4, с.144]. Саме при задіянні механізмів такого мислення з'являються оригінальні ідеї, а також неочікувані висновки і результати. Переважна більшість фізичних задач, запропонованих у збірниках для студентів вищих навчальних закладів, розвивають конвергентне мислення студентів. Це означає, що умова таких задач передбачає існування лише одного розв'язку, який може бути отриманий шляхом логічних умовиводів або на основі відомого алгоритму. Уміння розв'язувати такі задачі є необхідною умовою підготовки спеціаліста, але не достатньою для повноцінного утвердження його на сучасному ринку праці. Це пояснюється тим, що людина у своїй практичній діяльності має розв'язувати задачі, які передбачають кілька варіантів розв'язків. Такі задачі у психології називають «дивергентними», а у методиці навчання фізики – «дивергентними фізичними задачами». Дивергентна фізична задача – це задача, умова якої допускає декілька правильних відповідей або задача, у процесі розв'язування якої одна правильна відповідь може бути отримана кількома способами. Систематичне використання у навчально-виховному процесі вищого навчального закладу саме таких задач забезпечить розвиток дивергентного мислення студентів, яке є основою творчої діяльності у будь-якій галузі.

Розвиток дивергентного мислення студентів-фізиків найбільш усвідомлено відбувається під час розв'язування ними дивергентних фізичних задач, оскільки їх творчість пов'язана з майбутньою професійною діяльністю, але методичних підходів до розв'язання означеної проблеми у навчально-виховному процесі з фізики вищих навчальних закладів на сьогоднішній день існує недостатньо.

Мета статті – обґрунтування запропонованих методичних підходів до використання фізичних дивергентних задач у фаховій підготовці майбутніх вчителів фізики.

Розмаїття і важливість функцій, які виконують фізичні задачі, обумовлюють їх визначальне місце у навчально-виховному процесі вищого навчального закладу (рис. 1).



Рис. 1. Цільове призначення фізичних задач у навчально-виховному процесі вищого навчального закладу

У методиці навчання фізики задачі класифікують за різними ознаками:

- за способом подання умови (текстові, графічні, задачі-малюнки, експериментальні задачі);
- за рівнем складності (прості і складні);
- за характером і методом дослідження (якісні і кількісні);
- за змістом (абстрактні і конкретні);
- за роллю у формуванні фізичних понять (уточнення ознак понять, їх систематизація і конкретизація, застосування понять в різних ситуаціях тощо);
- за дидактичною метою (тренувальні, контрольні, творчі);
- за основним способом розв'язку.

Дослідник А.А. Давиденко вважає, що саме в «спосіб розв'язання відображується будь-яка діяльність суб'єкта ... яка сприяє розвитку відповідних здібностей» [66, с. 72]. Тому, засвоєння різних способів і методів розв'язування фізичних задач надає можливість студентам знаходити декілька розв'язків однієї і тієї ж задачі, а отже, створює підґрунтя для розв'язку ними дивергентних фізичних задач.

На практичних заняттях із загального курсу фізики, доцільно уже з першого розділу фізики, а це зазвичай «Механіка», показати студентам якомога більше прийомів, способів та методів розв'язування фізичних задач. Наведемо орієнтовний розподіл методів та способів розв'язування фізичних задач за основними темами розділу «Механіка»:

1. *Вступне заняття*. Класифікація задач з фізики. Аналітичний і синтетичний методи розв'язування фізичних задач. Метод моделювання.

2. *Кінематика*. Алгоритм розв'язування задач з кінематики. Вибір системи відліку. Приклади розв'язку

однієї і тієї ж задачі із вибором різних систем відліку. Графічний метод. Метод інверсії.

3. *Динаміка*. Алгоритм розв'язування задач з динаміки. Метод диференціювання й інтегрування. Координатний та геометричний способи. Метод оцінки.

4. *Статика*. Алгоритм розв'язування задач зі статки. Трикутник Стевіна. Метод можливих переміщень (метод Лагранжа).

5. *Закони збереження в механіці*. Алгоритм розв'язування задач при використанні законів збереження. Приклади розв'язку однієї і тієї ж задачі із застосуванням законів динаміки та законів збереження.

6. *Механічні коливання і хвилі*. Алгоритм розв'язування задач. Метод розмірностей. Метод векторних діаграм.

На початковому етапі розвитку вмінь студентів розв'язувати дивергентні фізичні задачі доцільно використовувати конвергентну фізичну задачу, складність якої поступово зростає чи переміщуючи об'єкти задачі в інші умови. Слід враховувати, що самостійність і активність студентів при розв'язуванні таких задач багато в чому залежать від складності завдань. Завдання повинні бути посильними студенту і разом з тим складними і цікавими. Студент вибирає і розв'язує ті задачі, які він вважає, йому під силу, які викликали у нього інтерес. Це, з одного боку, вносить в навчально-виховний процес елемент змагання, а з іншого – дає можливість викладачеві оцінити дивергентні здібності кожного студента. Під час самостійної роботи студенти можуть звертатися за роз'ясненнями до викладача, який, надаючи консультацію, не повинен виконувати те, що студент може зробити сам.

Наступним етапом підготовки майбутніх вчителів

фізики до творчої діяльності є використання у навчально-виховному процесі з фізики саме дивергентних фізичних задач. Спираючись на власний досвід педагогічної діяльності, ми вважаємо, що задачі у яких підходів до їх розв'язку є декілька надають студентам право ширшого вибору шляху розв'язку проблеми, розвивають гнучкість мислення, можливість проявити свою індивідуальність, здібності, які необхідні для творчої діяльності.

До дивергентних фізичних задач ми відносимо задачі, які можна розв'язати різними методами та способами або вибираючи різні системи відліку. Після вивчення неінерціальних систем відліку, доцільно показати студентам розв'язок задачі з використанням як інерціальних систем відліку так і неінерціальних систем відліку. Прикладом може слугувати наступна задача: «Два тіла починають рухатися одночасно. Одне з них вільно падає, а інше кинуте під кутом до горизонту. Яка початкова швидкість другого тіла, якщо на момент їх зустрічі перше тіло пройшло шлях h ? Початкова відстань між тілами l ». Задачу можна розв'язати, використовуючи як інерціальну систему відліку (Земля), так і неінерціальну систему відліку (падаючий ліфт).

Дивергентна фізична задача – це і така задача, умова якої допускає декілька правильних відповідей. Розглянемо методичний підхід до використання такого типу фізичних задач у навчанні студентів університетів. Задача, умова якої допускає декілька правильних відповідей вимагає від студентів вміння генерувати ідеї, прогнозувати результати діяльності, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, знаходити алгоритм дій у нестандартних ситуаціях. Для розвитку таких умінь студентів ми використовуємо евристичні прийоми та методи, основні з яких є метод «мозкового штурму», «метод фокальних об'єктів», «метод контрольних запитань», «морфологічний аналіз», «метод маленьких чоловічків» тощо. Кінцевою метою застосування таких задач є: розвиток творчої уяви студентів, підвищення інтересу до вивчення фізики, зняття психологічного бар'єру під час розв'язування фізичних задач, вміння висувати ідеї і відстоювати свою точку зору. Наведемо приклад задачі, яка викликала у студентів жваве її обговорення.

Задача. До елеватора під'їжджає машина з зерном. Необхідно дізнатися, чи не заражене воно шкідниками – зерноїдкою. Робота складна: лаборант бере сотню зернин, розкладає їх і уважно розглядає, чи немає в них маленьких черв'ячків, або слідів прогризених ними ходів. Як удосконалити перевірку?

Під час проведення «мозкового штурму» студентами були запропоновані ідеї: покласти зерно під мікроскоп, предметний столик якого рухається зі швидкістю, що дозволяє розгледіти зернинку; вкинути зернятка у воду і пошкоджені будуть плавати на поверхні; виготовити пристрій, який здатний одночасно переміщати зернинки і обертати їх (обертання пропонувалося за допомогою повітря) тощо. Після обговорення висунутих пропозицій і можливостей їх реального втілення, ознайомлюємо студентів із *методом репозитивного аналізу*. Розв'язок запропонованої задачі показуємо з використанням цього методу. Зусилля студен-

тів спрямовуємо на пошук P -поля, P_1 і P_2 – двох речовинних об'єктів. Під час аналізу визначаємо, що P_1 – зерноїдка, P_2 – зернинка, пошук поля проводимо, аналізуючи «МАТХЕМ» (аббревіатура найбільш вживаних у техніці полів). Зерноїдка гризе і як наслідок повинен бути шум. Отже, поле є акустичним. Підсилення звуку можна здійснити за допомогою мікрофона, який розмістити у бункер із зерном.

Використання у лабораторному практикумі дивергентних фізичних задач вносить творчий компонент у виконання лабораторних робіт студентами. Поряд зі стандартною лабораторною роботою, яка є обов'язковою для виконання всіма студентами, пропонуємо використовувати у лабораторному практикумі з фізики експериментальні задачі. Процес розв'язування експериментальної задачі вимагає від студента створення моделі-гіпотези, на основі якої йому потрібно спланувати експеримент, виміряти саме ті величини, які потрібні для визначення шуканої. Зміст досліджень і кількість творчих компонентів повинні ускладнюватися поступово, відповідно із зростаючим об'ємом дослідницьких навичок. З цією метою ми пропонуємо студентам поряд зі стандартною лабораторною роботою, яка є обов'язковою для виконання, такі альтернативні завдання:

- розв'язати хоча б одну із запропонованих експериментальних задач. Саме розв'язок експериментальної задачі, яка містить лише завдання і обладнання, сприятиме розвитку фізичного мислення студентів, дозволить практично познайомити їх з методами наукового пізнання;
- за даним обладнанням запропонувати якомога більше способів експериментального визначення фізичної величини;
- запропонувати кілька способів експериментального визначення даної фізичної величини та підібрати відповідне обладнання;
- за даним обладнанням скласти якомога більше задач і розв'язати їх (чи одну із них).

До кожної запропонованої експериментальної задачі маємо нормативні моделі розв'язування, тобто той спосіб розв'язування, на який орієнтується викладач, проектуючи творчу пізнавальну діяльність студентів. Для керування розв'язком експериментальної задачі використовуємо такі засоби прямого оперативного впливу як прямі підказки та допоміжні запитання.

Запропонований методичний підхід використання дивергентних експериментальних задач у лабораторного практикуму з фізики розвиває дивергентне мислення студентів, оскільки змушує їх віднаходити шляхи розв'язання поставленої задачі. Вона враховує індивідуальні особливості студентів, підвищує мотивацію їх навчання, дозволяє широко використовувати прогресивне нарахування балів. Відхід від лише репродуктивної діяльності розвиває творчі можливості студентів, диференціює їх по схильності до наукових досліджень, вносить у процес навчання дух здорової конкуренції, спонукає для більш глибокого вивчення предмета і, як наслідок, сприяє підвищенню рівнів їх навчальних досягнень.

Одним із видів навчальної діяльності студентів є самостійна робота. Самостійна робота студентів по

розв'язуванню фізичних задач включає в себе: навчання студентів способам самостійної діяльності, закріплення прийомів і способів розв'язування задач, оволодіння ними методами наукового пізнання і прийомами продуктивної розумової діяльності, якими користуються вчені-фізики, розв'язуючи ту чи іншу задачу. Вміння самостійно розв'язувати задачі, навички такого розв'язування і розвиток інтересу до цього необхідно прищеплювати перш за все на практичних заняттях.

Таку форму роботи ми пропонуємо проводити у трьох напрямках:

- розв'язування задач, для реалізації яких студентам необхідно знати стандартні алгоритми розв'язку. Застосування стандартних алгоритмів сприяють набуттю навичок розв'язування типових фізичних задач;
- розв'язування задач, які не мають загальноприйнятого алгоритму розв'язку і тому потребують творчого підходу. Такі задачі і сприяють розвитку творчих здібностей студентів, зокрема їх дивергентного мислення;
- самостійне складання і розв'язування фізичних задач.

Задачі другого та третього виду, які мають потужний потенціал для розвитку дивергентного мислення студентів, можна пропонувати для самостійної роботи як на практичних заняттях, так і на лекціях та у лабораторному практикумі. Це дозволяє викладачеві не жорстко регламентувати час виконання завдання, тобто враховувати особливості творчого процесу, а також індивідуальні особливості студентів. Завдання такого плану спонукають студентів опрацьовувати не лише основу, але й додаткову літературу з запропонованої теми, використовувати власні знання і практичний досвід з різних навчальних предметів.

Під час розв'язування дивергентних фізичних задач студент самостійно визначає напрямок дослідження і оцінює кінцевий результат. Це дещо ускладнює завдання не тільки для студентів, але й для викладача. У цьому випадку не достатньо просто сформулювати задачу. Необхідно, щоб студент усвідомив фізичну суть процесів, які відбуваються і обрав правильний шлях міркування. Поставлена мета може бути досягнута лише в тому випадку, якщо викладач при розв'язуванні такого виду задач буде звертати основну увагу на послідовність міркувань студентів, використовувати евристичні засоби прямого оперативного впливу, створювати атмосферу творчого пошуку. Таким чином, в процесі самостійного розв'язування дивергентних задач студент не лише глибше розуміє фізичні закони, вчиться самостійно застосувати їх на практиці, а й розвиває гнучкість та оригінальність свого мислення.

Особливе місце в системі самостійної роботи студентів відводиться реферативній діяльності. Реферативна робота володіє значним методичним та методологічним потенціалом: вона дозволяє розширити та поглибити знання з навчального предмету, перевірити вміння студента працювати самостійно з літературними джерелами, синтезувати та аналізувати інформацію, виявляти проблему і пропонувати шляхи її вирішення. На практичних заняттях із загального курсу фізики ми пропонуємо наступні типи рефератів:

1. Реферати з найбільш актуальних проблем сучасної фізики. Метою їх слугує глибоке ознайомлення студентів з останніми досягненнями фізичної науки.

2. Реферати з історії фізики. Робота над цими рефератами забезпечує ідейно-виховну та методологічну спрямованість курсу фізики, більш глибоке осмислення теоретичних питань предмету.

3. Реферати, де розглядаються розв'язки дивергентний, творчих задач з тієї чи іншої теми.

Саме реферати третього виду сприяють розвитку дивергентного мислення студентів, яке передбачає низку можливих розв'язків поставленої проблеми, що приводить до неочікуваних висновків і результатів. Під час захисту рефератів такого типу викладач повинен бути готовий до обговорення різних способів розв'язку задач, до висунення студентами нових ідей та пропозицій. На таких заняттях студенти вчать-ся толерантно обговорювати пропонувані ідеї, відстоювати свою точку зору, відмовлятися від неправильних ідей, критично підходити до вибору способу розв'язку задачі.

В умовах всезагальної комп'ютеризації навчальних закладів та навчально-виховного процесу зокрема, процес управління розв'язуванням фізичних задач можна урізноманітнити та удосконалити за допомогою сучасних інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ). Під час відбору задач, розв'язування яких передбачає використання ІКТ, необхідно враховувати, насамперед, фактор самостійності студентів, забезпечити можливість вільного вибору завдань та темпу виконання роботи. Зважаючи на те, що дивергентне мислення спирається на уяву, то ефективність розв'язування фізичних задач підвищується за рахунок активізації зорового представлення виконуваних дій, візуалізації відтворення реальної картини фізичного процесу. У студентів з'являються значні можливості пошуку варіативності розв'язку фізичної задачі, за рахунок можливостей ІКТ [6]. Для самостійного розв'язування ми пропонуємо студентам дивергентні задачі дослідницького характеру з використанням комп'ютерного моделювання. Вони передбачають: а) здійснення аналізу фізичних процесів та явищ, певних закономірностей, результати якого повинні бути використані під час створення комп'ютерних моделей чи побудові графічних залежностей; б) програмування фізичних залежностей з метою їх подальшого дослідження за допомогою комп'ютерної графічної інтерпретації.

Для моделювання задачі потрібно її розв'язати спочатку аналітично (необхідно використати фізичні залежності та відповідний математичний апарат) для того, щоб отримати кінцеву формулу, яка послугує вихідним матеріалом для подальшої роботи по створенню комп'ютерної програми і отримання графічної залежності.

Як показує наша практика, використання дивергентних задач у фаховій підготовці майбутніх вчителів фізики дозволяє ширше враховувати індивідуальні особливості студентів, активно включаючи їх в процес засвоєння знань, забезпечує активізацію самостійної розумової діяльності та розвиток мислення, готує студентів до майбутньої творчої професійної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 373с.
2. Давиденко А.А. Методика розвитку творчих здібностей учнів у процесі навчання фізики (теоретичні основи) / А.А. Давиденко. – Ніжин: ТОВ: Видавництво „Аспект-Поліграф“, 2004. – 264 с.
3. Давыдов В. В. Теория развивающего обучения / В. В. Давыдов. – М. : ИНТОР, 1996. – 544 с.
4. Кулик Л.О. Лабораторний практикум з механіки як засіб розвитку дивергентного мислення студентів / Л.О. Кулик, С.О. Колінько // Зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету. Випуск 15. Серія педагогічна. – Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2009. – С. 144-147.
5. Кулик Л.О. Якісні задачі як необхідна складова процесу навчання фізики у ВНЗ / Л.О. Кулик, А.В. Ткаченко // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. Серія: педагогічні науки. – Чернігів: ЧДПУ, 2012. – С. 219-223.
6. Ткаченко А.В. Використання комп'ютерного моделювання у фаховій підготовці студентів фізичних спеціальностей / А.В. Ткаченко, Л.О. Кулик / Наукові записки. Серія : Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти. Частина 1. – Кіровоград : РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2013. – Вип. 4. – С. 245-248.

REFERENCES

1. Honcharenko, S.U. Ukrainian pedagogical dictionary / S.U. Honcharenko. – K. : Lybid, 1997. – 373 p.
2. Davydenko, A.A. Methodology of students' developing creative abilities in the process of studying physics / A.A. Davydenko. – Nizhyn: TOV: pub. h. „Aspekt-Polihraf“, 2004. – 264 p.
3. Davydov, V.V. Theory of the developing education / V.V. Davydov. – M. : YNTOR, 1996. – 544 p.
4. Kulyk, L.O. Laboratory practical work on mechanics as means of students' divergence thinking development / L.O. Kulyk, S.O. Kolinko // Collection of scientific papers of Kamenets-Podilsky national university. Issue 15. Pedagogical sciences. – Kamenets-Podilsky: Ivan Ogienko National University at Kamenets-Podilsky, 2009. – P. 144-147.
5. Kulyk, L.O. Quality tasks as the constituent part of physics study process at higher education establishments / L.O. Kulyk, A.V. Tkachenko // Announcer of Taras Shevchenko State Pedagogical University at Chernigiv. Series: pedagogical sciences. – Chernigiv: ChDPU, 2012. – P. 219-223.
6. Tkachenko, A.V. The use of computer design in professional preparation of students of physical specialities / A.V. Tkachenko, L.O. Kulyk / Scientific Notes. Series: problems of methodology of physics, mathematics and technological education. Part 1. – Kirovograd : RVV KDPU n.a. V. Vynnychenko, 2013. – Issue. 4. – P. 245-248.

Methodological approaches to divergent physical problems usage in physics future teachers' professional training**L.O. Kulyk, A.V. Tkachenko**

Abstract. The article analyzes the features of future teachers on physics training organization and problematic issues that arise while using divergent sums on physics in the educational process are considered. Physical sums functions are outlined and defined their place in the educational process of higher educational institution Methodical divergent approaches to the use of physical problems in the educational process on physics are offered, namely in the physical laboratory workshop and in students' independent work.

Keywords: *future teachers on physics training, sum on physics, divergent sum on physics, convergent thinking, divergent thinking*

Методологічні пошуки у сфері мистецької освіти

А.О. Линовичка

Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, м. Черкаси, Україна

Paper received 02.12.15; Revised 07.12.15; Accepted for publication 11.12.15.

Анотація. На основі теоретичного аналізу наукової літератури у статті обґрунтовано застосування методологічних підходів згідно специфіки професійної мистецької освіти. Доведено, що професіоналізм майбутнього митця можливий через використання творчо-діяльнісного та семіотичного підходів до організації процесу навчання. З'ясовано змістовні характеристики творчо-діяльнісного та семіотичного підходів. Розкрито сутність понять "діяльність", "творча діяльність", "семіотика".

Ключові слова: мистецька освіта, митець, методологія, творчо-діяльнісний підхід, семіотичний підхід

Постановка проблеми. Система вищої школи, будучи сформованою у певних конкретно-історичних умовах, має сприяти реалізації основних завдань культурного розвитку суспільства, тому що саме вищі навчальні заклади готують особистість до активної професійної діяльності. Сучасні умови системи освіти окреслюють в якості однієї з важливих вимог до майбутнього митця – підвищення його професійного рівня. При цьому важливою педагогічною вимогою до організації навчання є визначення змісту відповідної діяльності, розробка шляхів активізації й переведення майбутнього митця у позицію суб'єкта пізнання, праці, спілкування. Це, своєю чергою, передбачає навчання майбутнього митця вибору мети і плануванню діяльності, її організації та регулювання, самоконтролю, самоаналізу, самооцінці результатів діяльності та комплексному розв'язуванню проблем, що постають у процесі художньої діяльності. Реалізація цих положень можливо через включення в навчальний процес творчо-діяльнісного та семіотичного підходів, що поглиблює сучасний мистецько-педагогічний процес, надаючи можливість варіювати зміст, форми й методи мистецької освіти.

Мета статті з'ясувати сутність творчо-діяльнісного та семіотичного підходів у мистецькій освіті.

Виклад основного матеріалу. Визначаючи методологію у теорії мистецької освіти, ми виходили з загального формулювання методології педагогіки за М. Даніловим. Науковець характеризує методологію педагогіки як "систему знань про вихідні положення, про фундамент і структуру педагогічної теорії, про принципи підходу і способи здобуття знань, що вірно відображають безперервно мінливу педагогічну дійсність в умовах розвитку суспільства" [4, с. 32].

Методологію професійної мистецької освіти визначено у працях Е. Абдулліна, О. Олексюк, В. Орлова, О. Отич, Г. Падалки, О. Рудницької, О. Щолокової. Цілковитою закономірною виникає питання про специфіку використання вихідних методологічних положень у теорії мистецької освіти. О. Рудницька ввела в науковий обіг поняття "мистецька освіта" і схарактеризувала її як "освітню галузь, що спрямована на розвиток у людини спеціальних здібностей і смаку, естетичного досвіду і ціннісних орієнтацій, здатності до спілкування з художніми цінностями у процесі активної творчої діяльності та вдосконалення власної почуттєвої культури" [7, с. 30].

Методологічні засади у теорії мистецької освіти передбачають визначення провідних ідей, напрямів, знань щодо базових основ художнього навчання, виховання й розвитку студентів, з'ясування провідних позицій, навколо яких зосереджуються інші структурні компоненти теорії. Методологічні орієнтири, які впливають на вибір узагальнених педагогічних стратегій у галузі мистецької освіти, передбачають дотримання

пріоритетів, до яких слід віднести зміну матеріальних цінностей на духовні, з масового підходу у навчанні на увагу до кожної особистості, до внутрішнього світу окремого студента.

Аналіз цих положень і праць дав підстави для визначення й обґрунтування доцільності використання у формуванні митця творчо-діяльнісного та семіотичного підходів.

Застосування *творчо-діяльнісного* підходу у процесі професійної підготовки митця сприяє пошуку джерел творчого потенціалу особистості митця у процесі різноманітних форм художньо-естетичної діяльності.

Категорія людської діяльності розглядається Л. Віготським, А. Леонтєвим, С. Рубінштейном, Б. Тепловим, К. Ушинським та іншими. У психології визначення "діяльність" трактується, як "взаємодія людини або групи людей і світу, у процесі якої людина свідомо і цілеспрямовано змінює світ і саму себе" [9, с. 34]. В енциклопедії професійної освіти діяльність визначається як "процес, за допомогою якого реалізується те чи те ставлення людини до навколишнього світу, до інших людей, до завдань, які ставить перед нею життя" [18]. У "Великому тлумачному словнику сучасної української мови" як "застосування своєї праці до чого-небудь; праця, дії людей у якій-небудь галузі" [2, с. 306].

Слід зазначити, що діяльність завжди висловлює певне конкретне ставлення людини до дійсності, "з діяльності особистості, її поведінки і вчинків, відкривається можливість іти до пізнання внутрішнього змісту особистості, її переживань, її свідомості" – стверджує С. Рубінштейн [11, с. 14].

Спіраючись на дослідження сучасної психології, можна встановити рівні навчальної діяльності майбутніх митців, найчастіше виділяють два рівні: репродуктивний і творчий. Репродуктивний вид діяльності полягає у відтворенні або повторенні студентом уже створених і освоєних прийомів поведінки чи навчання. Для майбутніх митців першорядною є творча діяльність.

У широкому розумінні творчість визначається як: діяльність, що породжує нові цінності, ідеї, саму людину як творця [14]; діяльність, що породжує щось якісно нове, чого ніколи раніше не було [15]; продуктивна форма інтелектуальної активності, її вищий рівень [17]; діяльність людини, результатом якої є створення нових матеріальних або духовних цінностей [10]; продуктивна людська діяльність, здатна породжувати якісно нові матеріальні цінності суспільного значення, що виявляється в різних галузях суспільної практики, науки, техніки, в літературі та мистецтві" [16].

Значущим серед вітчизняних учених є визначення творчості Л. Віготським: "Творчість виникає там, де людина уявляє, комбінує, змінює і створює щось нове, якою б дрібницею не здавалось це нове у порівнянні з творчістю генія" [1].

Науковці визначають творчість, як практичну і розумову діяльність людини зі створення нових матеріальних і духовних цінностей, де можна виділити дві наступні ознаки: перша – перетворення явищ, процесів і речей дійсності або їх наочно-чуттєвих і розумових образів, друга – новизна, оригінальність. Тобто, перетворюючи зовнішнє середовище, митець перетворює сам себе. За цим положенням, можна стверджувати, що творчість – це вищий ступінь діяльності, вона антипод копіюванню, діяльності за шаблоном, за готовим правилом або зразком.

Науковці виокремлюють у діяльності наукову творчість, виробничо-технічну, художню, політичну і т. п. Художня творчість "це особлива діяльність людини, яка породжує якісно новий твір і відрізняється неповторністю, оригінальністю і суспільно-історичною унікальністю (здійснюється на основі законів художньо-образного відображення дійсності)" [13].

Художня творчість митця – це спосіб його існування і розвитку. Саме усвідомлене ставлення до світу дозволяє майбутньому митцю реалізувати свою функцію як суб'єкта діяльності, що активно перетворює світ і себе на основі процесів оволодіння загальнолюдською культурою. Пізнаючи об'єктивну дійсність, митець відбирає ті її сторони і прояви, які з найбільшою силою розкривають його власний внутрішній світ, світогляд, смаки, художню позицію.

Художня творчість митця являє собою велику за обсягом і різноманітну за характером роботу: читання різної літератури, поїздки на пленери, спостереження природи, вивчення характеру людей, виконання начерків, замальовок, етюдів, роздуми про побачене, робота над ескізами композиції та інше. При цьому важливою педагогічною вимогою до організації навчання є визначення змісту відповідної діяльності, розробка шляхів активізації й переведення майбутнього фахівця у позицію суб'єкта пізнання, праці, спілкування. Це, своєю чергою, передбачає навчання майбутнього фахівця вибору мети і плануванню діяльності, її організації та регулюванню, самоконтролю, самоаналізу і самооцінці результатів діяльності.

У художній творчості митця важливо виділити стадії творчого процесу. П. Якобсон називає, зокрема такі : 1) виникнення задуму; 2) його розробка; 3) активізація досвіду життєвих вражень; 4) пошуки форм і втілення задуманого твору; 5) реалізація задуму; 6) доробка твору. П. Якобсон [19] переконаний, що подібна деталізація "моделі" творчого процесу дає змогу певною мірою відтворити цілісність і багатоплановість останнього, віднайти його суттєві ланки в їхній динамічній послідовності, а також побачити характер психічних актів митця.

Творчий акт митця включає пізнавальні (пам'ять, мислення, ява, фантазія, інтуїція, натхнення) і емоційні (почуттєві, вольові) процеси, передбачає наявність внутрішніх психологічних (задатки, здібності, обдарованість, талановитість, геніальність) і професійних якостей (знання, уміння й навички в галузі художньої професії).

У процесі творчого акту у майбутніх митців формується здатність нестандартно інтерпретувати ту чи ту тему, розвивається творче сприйняття і самостійність мислення; студент творчо підходить до розв'язання будь-яких мистецьких проблем, набуває практичних навичок і загалом – досвід створення чогось нового, тобто формується індивідуальність митця, його художньо-естетичний смак, що можливо за умови застосування творчо-діяльнісного підходу.

Застосування в якості методологічної основи мистецької освіти – семіотичного підходу зумовлено тим, що творчість митця безпосередньо знаходиться у взаємозв'язку з художньою символікою мистецтва. Кожна нація характеризується єдиним семіотичним полем – системою засобів художньої символіки, що забезпечує взаєморозуміння і взаємодію всіх членів суспільства [6, с. 78].

На думку Г. Гадамера "Символ може містити у собі у згорнутому вигляді багатоманітність цінних значень, інформаційних та експресивних смислів, які в процесі сприйняття символу людиною розгортаються в її свідомості в естетичні уявлення і насолоди" [3, с. 64].

Загалом, семіотика відома як наука про знаки, яка заснована і розвинена наприкінці XIX – і протягом XX ст. завдяки працям Ч. Пірса, Ч. Моріса та Р. Сосюра. Семіотика як гуманітарна філософська дисципліна вивчає способи означення, будову та застосування різних знакових систем, що зберігають і передають наукову, естетичну та художню інформацію. Синтез знаків, упорядкованих за певними закономірностями, створює знакову систему. Застосування одного або кількох знаків у мистецькій практиці надає творам виразності, художнім образам узагальненої структури. Перші знаки у візуальній творчості можна виявити вже в культурі епохи палеоліту.

Знаки розрізняють (за Ч. Пірсом): індексні, іконічні та символічні. Два останні найчастіше застосовуються у мистецтвознавстві. Історично входження у семіотичне поле гармонії та краси здійснювалося через образисимволи традиційного мистецтва. В українському мистецтві велику художньо-пізнавальну функцію виконують вишивка, писанкарство, гончарство, декоративні розписи тощо. Наприклад, С. Китова описуючи рушниковий орнамент, розглядає його як особливу інформаційно-знакову систему, і як вид естетичної діяльності, що має важливе соціокультурне значення. Людина в умовному, реалістичному і гіпертрофованому зображенні, предмети тваринного і рослинного царства, предмети неживої природи і створені працею людини, геометричні лінії і фігури, математичні знаки, числа, слова й окремі лінгвістичні знаки – літери, міфологічні і християнські образи – все це ми знаходимо на рушниках у вигляді окремого знака, групи знаків, знакових систем, композиційно з'єднаних між собою за законами і принципами синтактики [5, с. 34]. Тому одне з першочергових завдань, яке покликана розв'язувати семіотика – розкриття смислу і значення символіки мистецтва, як джерела вивчення культури українського етносу.

Народні знаки-символи відзначають простота і лаконічність виразу, вони добре помітні і легко запам'ятовуються. Їхня головна функція – сигналізувати про гармонію, злагоду, достаток, плодючість і прагнення міцно закріпити ці позитивні переваги [12, с. 19].

Використання семіотичного підходу у мистецтві надає великі когнітивні та евристичні можливості. Комплекс семіотичних знань дозволяє комплексно розв'язувати проблеми, що постають у процесі художньої діяльності, адже за допомогою семіотичному аналізу мистецтво розглядається як складна структура, значення якого можливо зрозуміти на перехресті різних знаків-символів. Семіотичний підхід, безумовно, сприяє розвитку теоретичних основ мистецтва, вдосконалює процес пізнання мистецтва та його складових елементів.

Застосування семіотичного підходу у мистецькій освіті приєє формуванню самосвідомості особистості митця на основі почуття належності його до націона-

льного семіотичного поля та розуміння знакової системи мистецтва, що є найважливішою ознакою культури особистості.

Висновок. Узагальнення описаних вище підходів дозволяє стверджувати, що професіоналізм митця розглядається як умова й результат освітнього процесу, а ефективність дій педагога визначається тим, якою мірою він сприяє становленню культури, художньо-есте-

тичного смаку митця і забезпеченню свободи його самореалізації, тобто його можливості й здатності мислити, діяти, здійснювати вчинки, виходячи з власних потреб, інтересів і цілей. Урахування основних положень творчо-діяльнісного та семіотичного наукових підходів поглиблює сучасний мистецько-педагогічний процес, надаючи можливість варіювати зміст, форми й методи мистецької освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Выготский Л.С. Умственное развитие детей в процессе обучения //Собрание сочинений в 6 томах – М.: Педагогика, 1983. – Т. 3. – 336 с.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / Уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. – К.: Ірпін: «Перун», 2005. – 1728 с.
3. Гадамер Г.-Г. Актуальность прекрасного / Гадамер Г.-Г. М.: Искусство, 1991. – 368 с.
4. Данилов М.А. Основные проблемы методологии и методики педагогических исследований. – Сов. педагогика; 1969, № 5.
5. Китова С. Семіотика українського рушника / С. Китова // Етнічна історія народів Європи. – 2001. – Вип. 10. – С. 34–37 / URL: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/eine_2001_10_7.pdf
6. Масловська М.В. Декоративно-прикладне мистецтво у полікультурному просторі України / М.В. Масловська // Українська полоністика: Історико-філософські дослідження: пер. наук. вид-ня. Житомир: Житомирський державний університет імені Івана Франка. 2007. – Вип. 3-4. – С. 77-82
7. Мистецька освіта в Україні: теорія і практика / Художественное образование на Украине: теория и практика / О.П. Рудницька [та ін.]; заг. ред. О.В. Михайличенко, редактор Г.Ю. Ніколаї. – Суми: СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2010. – 255 с.
8. Основы духовной культуры (энциклопедический словарь педагога) / В.С. Безрукова. – Екатеринбург. – 2000, – 937 с.
9. Платонов К.К. Краткий словарь системы психологических понятий: учеб. пособ. / К. К. Платонов. – М.: Высшая школа, 1984. – 175 с.
10. Психологічний словник / [за ред. В. І. Войтко]. – К.: Вища школа, 1982. – 389 с.
11. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: учебн. Пособ. для студ. вузов, обучающихся по направлению спец. Психологи / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер, 2005. – 712 с.
12. Семіотика та семантика візуальної мови народного мистецтва / М. Станкевич // Мистецтвознавство: 36. наук. пр. – Львів, 2007. – Ч. 2. – С. 9-20. – Бібліогр.: 15 назв. – укр. / URL: <http://dspace.nbuv.gov.ua/bitstream/handle/123456789/16527/02-Stankevych.pdf?sequence=1>
13. Терминологический словарь-тезаурус по литературоведению. От аллегории до ямба. / Н. Ю. Русова. – М.: Флинта, Наука. – 2004, – 304 с.
14. Философия: Энциклопедический словарь / под ред. А.А. Ивина. – М.: Гардарики. 2004. – 1072 с.
15. Философский энциклопедический словарь / гл. редакция: Л.Ф. Ильичёв, П.Н. Федосеев, С.М. Ковалёв, В.Г. Панов. – М.: Советская энциклопедия. 1983, – 840 с.
16. Філософський словник / за ред. В.І.Шинкарука – К.: Голов. Ред. УРЕ, 1986. – 797 с.
17. Энциклопедический словарь по психологии и педагогике / URL: http://psychology_pedagogy.academic.ru/18225/ТВОРЧЕСТВО
18. Энциклопедия профессионального образования: [в 3 т.] / под ред. С.Я. Батышева – М.: Ассоциация «Профессиональное образование», 1999. – 568 с.
19. Якобсон П.М. Психология художественного восприятия: [монография] / П.М. Якобсон – М.: Искусство, 1964. – 87 с.

REFERENCES

1. Vygotsky, L.S. The Mental development of children in the learning process //collected works in 6 volumes – Moscow: Pedagogika, 1983. T. 3. 336 p.
2. Big explanatory dictionary of modern Ukrainian language (ADJ. and Supplement.) / Comp. and chapters. edited by V. T. Busel. – K.: Irpen: "Perun", 2005. 1728 p.
3. Gadamer, G.-G. The Relevance of beauty / Gadamer G.-G. Moscow: Iskusstvo, 1991. 368 p.
4. Danilov, M.A. the Main problems of methodology and methods of pedagogical research. – Ows. pedagogy; 1969, No. 5.
5. Kitova, S. Semiotics Ukrainian rushnyk / S. Kitova // Ethnic history of European Nations. 2001. Vol. 10. P. 34-37. / URL: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/eine_2001_10_7.pdf
6. Maslovskaya, N. Century Decorative arts in the multicultural environment of Ukraine / M. . Maslovsky // Ukrainian Palestine: Historical and philosophical studies: Zhytomyr: Zhytomyr state University named after Ivan Franko. 2007. Vol. 3-4. P. 77-82
7. Art education in Ukraine: theory and practice / Art education in Ukraine: theory and practice / Rudnitskaya, A.P. [and others]; ed. by A.V. Mikhailichenko, editor J.G. Nicolay. – Sumy: Sumy state pedagogical University named after A.S. Makarenko, 2010. 255 p.
8. The basis of spiritual culture (encyclopedia dictionary of the teacher) / V.S. Bezrukova. – Ekaterinburg. 2000, 937 p.
9. Platonov, K.K. Concise dictionary of psychological concepts: textbook / K.K. Platonov. – Moscow: High-school, 1984. 175 p.
10. Psychological dictionary / [ed. by B.I. Voitko]. – Kiev: Higher school, 1982. – 389 p.
11. Rubinstein, S.L. fundamentals of General psychology: tutorial for stud. universities, enrolled in spec. Psychologists / S.L. Rubinstein. – SPb.: Peter, 2005. 712 p.
12. Semiotics and semantics of the visual language of folk art / M. Stankiewicz // Art: proceedings of the – Lviv, 2007. Part 2. P. 9-20. Bibliogr.: 15 names. – Ukr. / URL: <http://dspace.nbuv.gov.ua/bitstream/handle/123456789/16527/02-Stankevych.pdf?sequence=1>
13. Terminological thesaurus on literary criticism. From allegory to Yamba. / N.Yu. Rusov. – Moscow: Flinta, Nauka. – 2004, – 304 p.
14. Philosophy: Encyclopedic dictionary / edited by A.A. Ivin. Moscow: Gardariki. 2004. 1072 p.
15. Philosophical encyclopedic dictionary / chief editors: L.F. Ilichev, P.N. Fedoseev, S.M. Kovalev, V.G. Panov. Moscow: Soviet encyclopedia. 1983, p. 840
16. Philosophical dictionary / under the editorship of V.I. Shynkaruk. Kiev: editor UR, 1986. 797 p.
17. Encyclopaedic dictionary of psychology and pedagogy / URL: http://psychology_pedagogy.academic.ru/18225/ТВОРЧЕСТВО
18. Encyclopedia of education: [in 3 vols] / ed. by S.Y. Batyshev – Moscow: Association "Professional education", 1999. 568 p.
19. Yakobson, P.M. Psychology of artistic perception: [monograph] / P.M. Jakobson, Moscow: Iskusstvo, 1964. 87 p.

Methodological research in the field of art education

A.O. Linovitskaya

Abstract. On the basis of theoretical analysis of scientific literature the author proves the application of methodological approaches according to the specifics of professional art education. It is proved that the professionalism of the artist is possible through the use of creative action and semiotic approaches to the organization of the learning process. Clarified the content characteristics of creative action and semiotic approaches. The essence of the concepts "activity", "creative activity", "semiotics".

Keywords: art education, artist, methodology, creatively-active approach and semiotic approach

Акмеологічна компетентність майбутніх фахівців пожежної безпеки: теоретико-практичний аспект

А.О. Майборода

Черкаський інститут пожежної безпеки імені Героїв Чорнобиля, м. Черкаси, Україна

Paper received 25.11.15; Revised 30.11.15; Accepted for publication 02.11.15.

Анотація. У статті висвітлено позиції автора щодо необхідності формування у майбутніх фахівців пожежної безпеки в процесі навчання у вищому навчальному закладі такого виду професійної компетентності як акмеологічна. Зазначено, що вона відображає сформованість акмеологічних мотивів, цінностей, знань, умінь, навичок, важливих особистісно-професійних якостей. Представлено наявні результати сформованості основних показників такої компетентності у курсантів. Визначено труднощі та алгоритм формування акмеологічної компетентності курсантів.

Ключові слова: професійна компетентність, акмеологія, акмеологічна компетентність, майбутній фахівець пожежної безпеки, вищий навчальний заклад

Майбутні фахівці пожежної безпеки опановують одну з небезпечних професій, що спрямована на виконання рятувальних робіт, пов'язаних із природними катастрофами, ліквідацією наслідків пожеж, аварій, які останнім часом набувають все більшої складності. Виконання професійних обов'язків вимагає від них: відповідальності за себе, за власні дії, за життя та дії підлеглих, за життя і безпеку людей, які потребують допомоги; вольових зусиль необхідних для збереження безпеки оточуючого середовища; оперативності у прийнятті рішень; постійного розширення знань щодо дії наслідків, супроводжуваних пожежі факторів та нових способів пожежогасіння; вмиле володіння технічними засобами, спеціальною технікою, обладнанням. Будь-яке неправильне рішення може загрожувати життю як самого фахівця, так і тих, хто знаходиться поруч, а результативність їхньої діяльності залежить, і від особистісних властивостей, і від важливих якостей набутих у професійній діяльності. Зазначене підтверджує необхідність цілеспрямованого розвитку акмеологічної компетентності курсантів, яка сприятиме забезпеченню необхідного рівня: спеціальних знань із педагогіки, психології, акмеології; спеціальних умінь (швидко реагувати та приймати рішення, брати на себе відповідальність, саморозвиток та самовдосконалення).

Питання вивчення професійної компетентності майбутніх фахівців, її видів залишається і нині актуальним у сучасній педагогічній науці. Багато в чому вони перетинаються з проблематикою нової і перспективної науки – акмеології, що вивчає саме «майстерність і культивування її вершинних акме-форм», спрямованість на досягнення вершин розвитку. Ця наука, вперше окреслює наступні науково-методологічні принципи: «сходження розвитку людини, як особистості так і суб'єкта діяльності»; «домірність соціальних і життєвих змін із особистісними і суб'єктивними властивостями людини»; «самоуправління та самореалізація особистості для досягнення домірності власних якостей у надскладному соціумі»; «розгляд об'єктивних і суб'єктивних умов розвитку індивідуальності людини поза заданих установок» [3]. Беручи за основу результати досліджень А. Деркача [3], В. Зазикіна [3], С. Макарова [5], В. Соф'їної [6] та ін. з проблеми акмеологічної методології; С. Волкової [2], А. Субачової [3] та ін. із питань впливу акмеологічних чинників на формування професійних якостей майбутніх фахівців пожежної безпеки, вважаємо, що підготовка професійно компетентного

фахівця у вищому навчальному закладі має передбачати розвиток акмеологічної компетентності, проте, тема формування акмеологічної компетентності курсантів – майбутніх фахівців пожежної безпеки не була предметом спеціального дослідження. Актуальність вивчення даної проблеми також посилюється низкою існуючих суперечностей: між сучасними вимогами до професійної підготовки майбутнього фахівця пожежної безпеки та недостатнім використанням здобутків акмеології у вищому навчальному закладі; між існуючими сучасними вимогами до професійної діяльності до таких фахівців і низьким рівнем сформованості у них сукупності акмеологічних якостей і умінь та не розробленістю педагогічного алгоритму їх формування.

Мета статті полягає у вивченні та обґрунтуванні основних акмеологічних характеристик майбутніх фахівців пожежної безпеки, які потребують цілеспрямованого формування у процесі професійної підготовки, що здійснюється у вищому навчальному закладі.

Поставлена мета спонукала нас до вивчення основних показників акмеологічної компетентності курсантів перших і п'ятих курсів навчального закладу, який готує майбутніх фахівців пожежної безпеки.

Перший крок роботи передбачав констатацію наявного стану показників даної якості у досліджуваних. Це здійснювалось за використання низки методів дослідження (прямого та опосередкованого спостережень, порівняння одержаних даних, опитувань – анкетування, інтерв'ювання, бесід; психологічних методик і тестів для вивчення окремих характеристик). Для проведення експериментальної роботи було розроблено анкету; опитувальники з вивчення акмеологічних мотивів, знань, умінь, навичок, особистісно-професійних якостей. Другий крок – аналіз умов вищого навчального закладу, які супроводжують процес розвитку акмеологічної компетентності курсантів та виявлення проблем, які утруднюють даний процес. Третій крок передбачав вивчення освітніх і кваліфікаційних вимог до сучасного фахівця пожежної безпеки; виокремлення важливих професійних компетентностей, якими він має оволодіти у процесі підготовки. Четвертий крок – розробку алгоритму формування акмеологічної компетентності у курсантів.

У ході дослідження брали участь 90 респондентів: першокурсників та магістрантів вищого навчального закладу. Результати дослідження показали, що мотиви навчальної діяльності курсантів змінюються. Так, ви-

пускники (магістранти) виділили за значимістю серед мотивів наступні: професійні (стати кваліфікованим фахівцем, набути глибоких знань та сформувані необхідні вміння для виконання професійних обов'язків); саморозвитку (продовжувати вчитися, навіть після закінчення навчального закладу, мати постійний ін.-терес до знань, систематично поглиблювати їх); соціальні (отримати схвалення оточуючих).

Респонденти-першокурсники виділяли такі мотиви: скласти іспит, отримувати стипендію, уникнути покарань за погане навчання та ін.

З'ясовано, що для першокурсників є важливим – уникнути невдачі; для випускників – бути успішно підготовленим до професійної діяльності.

Очевидним у процесі дослідження постає необхідність активізації мотивів досягнення, що пов'язано з потребою постійної роботи над собою. Більшість магістрантів відзначили, що саме систематична робота над собою може стати джерелом продуктивних результатів у подальшій професійній діяльності. Магістранти також акцентували увагу на необхідності самонавчатися, саморозвиватися, самовдосконалюватися. Певна частина першокурсників зазначила, що важливим для них є – «втриматися на плаву».

Вивчення рівня самооцінки магістрантів представило можливість виявити у них більш високий рівень самоконтролю, розвиненості особистісних і професійних якостей, задоволеності собою. У багатьох першокурсників було визначено відсутність прагнення до самовдосконалення, та умінь здійснювати самоконтроль, завищений рівень самооцінки.

Результати порівняння показників розвитку креативності виявилися більш високими у магістрантів, ніж у першокурсників і підтвердило тезу про те, що навчання в магістратурі сприяє розвитку креативності, дослідницьких навичок за рахунок постійної індивідуальної роботи над собою. Серед важливих креативних якостей у магістрів, котрі оцінювалися за 5-бальною шкалою, виявлено наступні: здатність запропонувати новий спосіб вирішення (3,3), здатність виявити і поставити проблему (2,55), розвинену увагу (3,1), асоціативне мислення (2,25), оригінальність мислення (3,2). Першокурсники показали ще нижчі результати у межах одного бала за всіма показниками.

Важливим для нас було також самооцінка курсантами рівня їх навчальної активності. Так, з 55 першокурсників високий рівень ставлення до навчальної діяльності показали 10 осіб; середній – 15; низький – 25; із 35 магістрантів високий рівень показали – 4 респонденти; середній – 16; низький – 15. Таким чином, емпіричні дослідження дозволяють зробити наступні висновки про те, що значна частина першокурсників не реалізує власні можливості в процесі навчання, не усвідомлює власні потенційні можливості; виявляють недостатній рівень умінь щодо самоконтролю, самооцінки; не прагнуть до самовдосконалення; не виявляють активності до набуття знань з акмеології, розвитку умінь досягати більш високих показників у оволодінні професією.

Порівняння одержаних результатів виявило середні і низькі показники таких акмеологічних характеристик як: акмемотивація, акмезнання, акмеуміння, акмеякості. Це надало сміливості припустити необхідність

розробки системи розробки спеціального алгоритму досягнення більш високих результатів у розвиткові акмеологічної компетентності курсантів.

Шляхом запровадження розробленої анкети та спеціальних опитувальників, які вміщували значну кількість запитань до курсантів. Наприклад: 1) Які зміни відбуваються в процесі акмеологічного розвитку? Які цінності стають пріоритетними? Які мотиви актуалізуються в особистості у процесі саморозвитку, спрямованого на досягнення більш високих показників: у навчанні; оволодінні професійними вміннями; набутті акмеологічних знань та умінь; у процесі взаємодії з колегами, з оточуючими? Чи зростає потреба в саморозвитку та самореалізації у процесі формування акмеологічної компетентності? Чи відбулися зміни у їхньому ставленні до навчання, до майбутньої професії? та інші. Одержано та проаналізовано інформацію щодо подальшої дослідницької роботи.

Так, опитування курсантів – майбутніх фахівців пожежної безпеки щодо розуміння ними необхідності розвитку професійної компетентності як джерела ефективності професійної діяльності виявило, що 72,1% з них вважають формування професійної компетентності одним із головних завдань підготовки до професійної діяльності; 26, 8% – другорядним; решта респондентів не думає про це взагалі. На запитання, чи достатньо в них ресурсів для особистісно-професійного розвитку – 68% з опитаних відповіли – «так», 28,8 % – «ні». Серед складнощів, які заважають у досягненні найвищих рівнів особистісно-професійного розвитку, респонденти назвали: «недостатній рівень мотивації», «низький престиж професійної діяльності», «значні фізичні навантаження», «невисокий рівень сформованості необхідних знань, умінь, якостей для здобуття значних результатів професійного розвитку», «прояви ознак емоційного вигорання» та ін.

З'ясовано також, що важливими складовими професійної компетентності майбутніх фахівців пожежної безпеки є: когнітивна (розуміння та здатність навчатися; креативність, здатність до системного мислення); соціально-психологічна (адаптивність і комунікабельність; здатність поєднувати теоретичні й практичні аспекти культури в процесі діяльності людини та суспільства, сприяння створенню відповідного морально-психологічного клімату у підрозділі); діагностична (спостереження за психологічним станом підлеглих і своєчасне визначення відхилень від норм поведінки); науково-дослідна (володіння дослідницько-аналітичними вміннями і навичками); організаторська (здатність організувати різні види робіт, відповідно до вимог безпеки життєдіяльності в екстремальних умовах); комунікативна (здатність до ділових комунікацій у професійній сфері, робота в команді); технічна (здатність виконувати завдання, застосовувати вміння й навички в роботі з технікою); правова (володіння нормативно-правовою базою діяльності); психологічна (володіння основами психології, забезпечення необхідного рівня психічного здоров'я.). Більшість курсантів визначили акмеологічну компетентність (здатність до саморозвитку і самореалізації протягом професійного життя, наполегливість та прагнення у досягненні поставленої мети, планування та проектування траєкторії власної життєдіяльності) як таку, що пов'язана із попе-

редніми і потребує особливої уваги та спеціального розвитку.

Виявлено низку труднощів розвитку акмеологічної компетентності майбутніх фахівців пожежної безпеки у процесі професійної підготовки серед яких: відсутність спрямованості навчально-виховного процесу на саморозвиток, самовдосконалення курсантів; не розробленість спеціальних шляхів розвитку акмеологічної компетентності; низька обізнаність викладачів із питань акмеології та технології акмеологічних процесів.

Вищезазначене надало можливість розробити алгоритм формування акмеологічної компетентності курсантів, який представлено: підготовчим (вивчення наявних рівнів акмеологічної компетентності; вибір методів

діагностики, узагальнення; визначення потреб у розвитку такої компетентності та заохочення курсантів до її розвитку); реалізаційним (розвиток мотивації, цінностей, якостей акмеологічної компетентності, надання акмеологічних знань, розвиток акмеологічних умінь); завершальним (вивчення результатів сформованості акмеологічної компетентності; обробка одержаних результатів; підбиття підсумків; ознайомлення курсантів із одержаними результатами) етапами.

Отже, проведене дослідження підтвердило необхідність вивчення структури, критеріїв, показників акмеологічної компетентності курсантів – майбутніх фахівців пожежної безпеки у процесі їх професійної підготовки та розробки шляхів її формування.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бородулина Е.М. К вопросу об измерении акмеологической компетентности педагогов / Е.М. Бородулина, А.Г. Портнова, Е.С. Каган // Вектор науки, ТГУ. – 2012. – № 1 (8). – С. 341–344.
2. Волкова С.В. Факторы становления профессиональной Я – концепции курсанта // Пожарная безопасность: Материалы VI науч.- практ. конф.- Харьков: АПБУ, 2003. – С. 40–47.
3. Зыкин В.Г. Деятельность специалистов в особых условиях: психолого-акмеологические основы / В.Г. Зыкин. – М.: РАГС, 1994. – 267 с.
4. Майборода А.О. Акмеологічна компетентність майбутніх фахівців оперативно-рятувальної служби цивільного захисту / А.О. Майборода // Вісник Луганського національного університету імені Т. Шевченка. – Вип. 22 (257). – Луганськ, 2012. – С. 91–99.
5. Макаров С.В. Психолого-дидактические условия и факторы формирования акмеологической компетентности кадров управления: автореф. дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.13 «Психология развития, акмеология (психологические науки)» / С.В. Макаров. – М., 2004. – 21 с.
6. Софьина В.Н. Акмеологический подход к анализу и развитию профессиональной компетентности государственных служащих: монография / В.Н. Софьина, А.В. Ключев. – СПб.: ЗАГС, 2008. – 150 с.

REFERENCES

1. Borodulina, Ye.M. On the question of measuring of the acmeological competence of teachers / Ye.M. Borodulina, A.G. Portnova, Ye.S. Kagan // Vektor nauki, TGU. – 2012. – № 1 (8). – P. 341-344.
2. Volkova, S.V. Factors of formation of professional self-concept the cadet // Fire safety: Proceedings of the VI Sc.-Pract. Conf. – Khar'kov: APBU, 2003. – P. 40–47.
3. Zыкин, V.G. Activities of specialists in special conditions: psycho-acmeological bases / V.G. Zykin. – M.: RAGS, 1994. – 267 p.
4. Mayboroda, A.O. Acmeological competence of Operational Rescue Service of Civil Protection / A.O. Mayboroda // Bulletin of Lugansk National University named after Taras Shevchenko. – Is. 22 (257). – Lugans'k, 2012. – P. 91-99.
5. Makarov, S.V. Psychological and didactic conditions and formation factors acmeological competence of personnel management: abst. dis. cand. psych. sc.: spets 19.00.13 «Development Psychology (psychological sciences)» / S.V. Makarov. – M., 2004. – 21 p.
6. Sofina, V.N. A Acmeological approach to the analysis and development of professional competence of public servants: monograph / V.N. Sofina, A.V. Klyuyev. – SPb.: ZAGS, 2008. – 150 p.

Future Fire Safety Specialist's Acmeological Competence: Theoretical-and-Practical Aspect

A.O. Mayboroda

Abstract. The author's position on the need of formation in future fire safety professionals in the process of learning at higher educational establishments of such a kind of professional competence as acmeological one is highlighted in the paper. It is indicated that it reflects formation of acmeological motives, values, knowledge, skills, important personal-and-professional qualities. Available results of formation of basic indicators of this competence in cadets are presented. Difficulties and algorithm of formation of cadets' acmeological competence are detected.

Keywords: professional competence, acmeology, acmeological competence, future fire safety specialist, higher educational establishment

Технологічна підготовка майбутніх соціальних педагогів: теорія і практика реалізації

Г.Я. Майборода

Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, м. Черкаси, Україна

Paper received 25.11.15; Revised 30.11.15; Accepted for publication 04.12.15.

Анотація. Аналізуються методологічні засади технологічної підготовки майбутніх соціальних педагогів як одного з видів професійної підготовки з позицій основних теоретичних підходів. Визначено особливості, проаналізовано принципи, запропоновано сукупність форм, методів, прийомів, засобів технологічної підготовки таких фахівців. Технологічна підготовка майбутніх соціальних педагогів характеризується як сукупність теоретичних і практичних компонентів. У статті визначено їх зміст, виділено рівні формування технологічних знань, розкрито алгоритм формування технологічних умінь. Автор виділяє принципи технологічної підготовки майбутніх соціальних педагогів гуманізму, цілісності та контекстності, професіоналізму, проблемності, діалогічності, пріоритетності самостійного навчання, саморозвитку й самоосвіти, творчості, оптимальності та операційної технологічності.

Ключові слова: майбутній соціальний педагог, теоретичні підходи, технологічна підготовка, принципи технологічної підготовки, методи, форми, засоби технологічної підготовки.

Важливою умовою успішного розв'язання питань соціальної реальності є компетентний суб'єкт професійної діяльності, спроможний використовувати одержані знання на практиці, впроваджуючи сучасні технології, форми і методи діяльності. Аналіз особливостей професійної підготовки соціального педагога у вищому навчальному закладі сприяв розумінню того, що технологічна підготовка як один із видів професійної підготовки має базуватися на сучасних наукових засадах; потребує постійного аналізу і врахування змін, які відбуваються в соціально-педагогічній науці і практичній діяльності. Існуючі суперечностей: між недостатньою теоретичною і методичною розробленістю даного питання; між вимогами до технологічної готовності майбутнього соціального педагога та відсутністю наукових досліджень щодо здійснення такої підготовки у вищому навчальному закладі; між зростаючими об'єктивними потребами сучасної соціально-педагогічної практики і не достатнім рівнем сформованості технологічних знань, умінь і навичок у студентів спонукають до вивчення наукових засад такого виду професійної підготовки.

Питання технологічної підготовки майбутніх педагогів вивчали зарубіжні та вітчизняні науковці: теоретичні засади технологізації педагогічних процесів розробляли В. Беспалько, О. Вербицький, Л. Гребенкіна, Н. Манько, В. Сластьонін та ін.; наукові аспекти технологічної підготовки майбутнього соціального педагога – Р. Вайнола, О. Беспалько, А. Капська, І. Липський, Л. Мардахаєв та ін. Актуальність технологічної підготовки соціальних педагогів як наукової проблеми підтверджується соціокультурною, економічною, педагогічною значимістю професійної діяльності таких фахівців. На думку дослідника Г. Селевка, володіння педагогічними технологіями, розуміння сутності технологічного аспекту професійної педагогічної діяльності є важливим показником високого професіоналізму фахівця. Технологічна підготовка майбутніх фахівців соціально-педагогічної сфери знаходиться у нерозривному зв'язку із змістом, специфікою соціально-педагогічної діяльності. Дослідник І. Липський, акцентує увагу на існуючих суперечностях, які послаблюють потенційні можливості соціально-педагогічної діяльності, серед яких визначає наступні: «між не розробленістю структури конкретної технології (як сукупності взаємопов'язаних внутрішніх елементів-операцій) і функці-

ональним її призначенням; між невизначеністю зв'язків і послідовністю реалізації елементів технології; між цільовою обумовленістю пізнавально-перетворювальної діяльності людей і недостатньою функціонально-цільовою визначеністю тої чи іншої технології» [2; 6]. Тому технологічна підготовка майбутніх соціальних педагогів особливо її теоретичні та практичні засади потребують ґрунтовного вивчення.

Виходячи з вищезазначеного, метою статті є аналіз та обґрунтування теоретико-практичних засад технологічної підготовки майбутнього соціального педагога як одного із видів професійної підготовки.

Дослідження поставленої мети здійснювалось наступними методами: теоретичні – аналіз, узагальнення наукових джерел з метою обґрунтування теоретичних засад технологічної підготовки студентів; спостереження, опитування, порівняння одержаних результатів – з метою виявлення основних проблем, аспектів, способів технологічної підготовки.

Вивчення теорії і практики професійної підготовки майбутнього соціального педагога дозволяє виявити сукупність підходів, принципів, які складають основу технологічної підготовки, враховуючи реальні особливості соціально-педагогічної діяльності: особистісно-діяльнісний, компетентнісний, системний, ситуаційний, технологічний, акмеологічний, що на наш погляд, суттєво можуть вплинути на результати такої підготовки.

Максимально орієнтує підготовку соціального педагога на використання суб'єктивного досвіду, можливостей, потреб у самореалізації під час навчально-виховного процесу *особистісно-діяльнісний підхід* (І. Бех, О. Бондаревська, С. Гончаренко, Д. Ельконін, О. Леонтьєв, І. Якиманська). Оскільки особистість розвивається не тільки як суб'єкт пізнання, суб'єкт життєдіяльності, а як суб'єкт людської культури (її носій, зберігач, користувач, творець). Ключовими поняттями цього підходу є «особистість», «діяльність». Технологічна підготовка майбутнього соціального педагога має базуватися на спонуканні особистості студента до набуття різноманітних видів діяльності, сукупність яких утворює широту зв'язків зі світом, соціумом, професійним середовищем. [7]. Ключовими поняттями *компетентнісного підходу* (А. Маркова, В. Овчарук, О. Пометун, В. Сластьонін та ін.) є «компетентність». Цей підхід

передбачає зміщення акценту з накопичення теоретичних знань, умінь під час навчання на активне застосування їх у соціальній практиці з метою формування навичок і досвіду. Він також орієнтує учасників навчального процесу на засвоєння умінь використовувати способи, засоби професійної діяльності; забезпечує високу готовність фахівця до реалізації традиційних і інноваційних способів діяльності. Реалізація такого підходу вимагає розробки спеціальних навчальних програм, які будуть враховувати сутність і призначення цього підходу. *На засадах системного підходу* технологічна підготовка розглядається як система взаємообумовлених компонентів, утворюючих цілісну єдність, орієнтованих на досягнення особистістю поставлених цілей, завдань, на формування технологічних знань, умінь, навичок, якостей, необхідних для здійснення соціально-педагогічної діяльності (Р. Андертон, Т. Ільїна, К. Пліско та ін.). Основними поняттями підходу є: «система», «елемент», «структура», «цілісність». До основних системних принципів відносять наступні: цілісності (залежності елемента від системи); структурності (можливість опису системи через установлення зв'язків між її елементами; взаємозалежності системи й середовища (система проявляє властивості у взаємодії із середовищем) [7]. *Ситуаційний підхід* (М. Кухарев, М. Поташник, В. Савельєва та ін.) пов'язаний із основними поняттями: «ситуація», «фактор», «стан», «умова», «динамічність», «невизначеність». Ситуація – це сукупність факторів, які визначають умови, що змінюються. Життя вихованців і соціального педагога, будь-якої організації знаходяться в умовах, які постійно змінюються. Не існує уніфікованого способу для ефективного розв'язання всіх ситуацій. Діяльність соціального педагога вимагає постійного пристосування до ритму сучасного соціуму, до мінливості ситуації, яка створює умови для пошуку методів, прийомів, технологій її удосконалення. Це потребує умінь аналізувати, моделювати, приймати рішення, коректувати результати діяльності. Такий підхід обумовлює формування технологічних знань, умінь, навичок, якостей особистості майбутнього фахівця через активну його участь у розв'язанні та управлінні конкретної соціально-педагогічної ситуації. *Акмеологічний підхід* (А. Деркач, Н. Кузьміна, В. Закикін, Л. Рибалко, С. Пальчевський та ін.) до технологічної підготовки студентів. Основними положеннями даного підходу науковці вважають: спрямування їх на досягнення високих результатів у різних напрямках особистісно-професійної діяльності, підготовка до самостійного пошуку і використання способів діяльності, постійний саморозвиток, самовдосконалення у використанні методів, технологій соціально-педагогічної діяльності, застосування акмеологічних технологій як таких, які спрямовані на самореалізацію у творчій діяльності, набуття професіоналізму, безпосередньо в оволодінні технологічною готовністю до діяльності. *Технологічний підхід* до професійної діяльності не вважається дослідниками універсальним, проте у контексті зазначеної проблеми він набуває особливого статусу. Важливою одиницею технологічного підходу є «технологія» – синтез досягнень науки і практики, джерелами якої є: нове соціальне і педагогічне мислення; розвиток виробничих відносин, соціальної, педагогічної, психологічної науки і техніки, передового

педагогічного досвіду; прогресивних досягнень на основі врахування минулого досвіду. Він відкриває нові можливості для засвоєння різних видів діяльності у вищому навчальному закладі; передбачає: інструментальне, чітке управління навчально-виховним процесом; гарантує одержання ефективного результату; засвоєння соціального простору з метою розуміння різноманітних проблем, освітньої, соціальної дійсності, соціальних явищ, ситуацій соціально-педагогічного процесу та одержання нових способів їхнього розв'язання. Цей підхід забезпечує чіткість, покрововість виконання дій, використання сукупності різноманітних методів, прийомів, операцій соціально-педагогічної діяльності з метою одержання її продуктивних результатів. Також надає можливості: аналізувати і систематизувати на науковій основі практичний досвід соціально-педагогічної діяльності; комплексно вирішувати проблеми соціалізації і соціального виховання особистості.

Процес технологічної підготовки, на наш погляд, має включати взаємопов'язані етапи: *формування пропедевтичних знань* (синтез нового знання – навчальний матеріал дисциплін, які вивчаються у навчальному закладі освіти, оскільки в змісті таких дисциплін виділяються комплекс наукових знань, умінь і навичок, які відносяться до технології здійснення професійної діяльності); *формування емоційно-ціннісного ставлення* студента до процесу і результату технологічної підготовки, які він одержує є важливою складовою не тільки професійної компетентності, але й загальної компетентності особистості; *формування системи технологічних знань* (усвідомлення сутності поняття «технологія», «соціально-педагогічна технологія», «види технологій», «алгоритм соціально-педагогічної технології» і ін.); *формування технологічних умінь* (планування, прогнозування, діагностування, конструювання, моделювання і т. ін.); *формування культури спілкування* як елемента технологічної підготовки; управління якістю технологічної підготовки; взаємозв'язку теорії і практики такої підготовки [9]; *набуття досвіду технологічної діяльності*, як особистісного утворення, що може переноситися з одного виду діяльності в інший, використання технологій і методів («технологічний досвід» виступає у формі технологічних знань, умінь, навичок, готовності до використання технологій і методів у різних видах діяльності, творчості); *реалізація технологічної підготовки* в навчально-виховному процесі на лекціях, семінарах, практичних, лабораторних заняттях, самостійній роботі та під час різних видів практик.

Узагальнюючи вищезазначений матеріал, визначимо універсальні принципи, якими варто керуватися в процесі технологічної підготовки фахівців: принцип гуманізму, принцип цілісності та контекстності, принцип професіоналізму, принцип проблемності, принцип діалогічності, принцип пріоритетності самостійного навчання, саморозвитку й самоосвіти, принцип творчості, принцип оптимальності та операційної технологічності. Зазначені підходи і принципи акцентують увагу на тому, що технологічна підготовка представляє собою єдність теорії і практики. *Технологічна підготовка* майбутніх фахівців у вищому навчальному закладі передбачає формування готовності студента до технологічної діяльності, що характеризується наявністю сукупності загальних і спеціальних знань та системної єд-

ності технологічних знань; сформованих умінь, навичок; досвіду; особистісних якостей, які дозволяють виконувати продуктивну професійну діяльність. Вона складається з *теоретичного і практичного компонентів технологічної підготовки фахівця*.

Теоретичний компонент технологічної підготовки включає знання технологій, зміст і особливості яких впливають на формування знань і умінь майбутнього фахівця. Так, аналіз праць Г. Селевка, М. Шакурової, Л. Нікітіної [6] та ін. сприяв виокремленню наступних видів технологій, якими, на нашу думку, має володіти соціальний педагог: технології соціального навчання, соціальної освіти (профілактики, «рівний-рівному»); технології соціального виховання; технології розвиваючі, індивідуального розвитку; технології соціально-педагогічної підтримки (супровід, реабілітації, відновлення втрачених здібностей, соціально-педагогічної допомоги); технології створення умов ефективної соціалізації; самостійного засвоєння норм, цінностей; соціально-адаптації, автономізації (розвитку самостійності, індивідуальності), соціального загартування (підготовка до розв'язання складних ситуацій), терапевтичні; технології управління (діагностичні, організаторські, комунікативні, проєктувальні, моделювання, конструювання, моніторингові, корекційні, компенсувальні і т. ін.; психологічні, педагогічні, соціальні, соціально-психологічні, медичні, культурологічні, економічні, акмеологічні і т. ін.). Теоретична технологічна підготовка соціального педагога спрямована на формування пропедевтичних знань; синтезу суб'єктивно нового технологічного знання на основі встановлення міжпредметних зв'язків (процес переносу знань, прийомів, методів з однієї дисципліни в іншу, на синтез суб'єктивно нового технологічного знання; формування емоційно-ціннісного ставлення студента до процесу і результату технологічної підготовки, технологічного досвіду (знань, умінь) як особистої цінності, вільно орієнтуватися в професійній діяльності; набуття технологічного досвіду, який слугує мірою оцінки професійної діяльності як власної, так і інших; формування системи знань, які виконують функції теоретичної і методологічної основи по відношенню до інших навчальних знань, оскільки технологічна підготовка реалізується в дисциплінах усіх циклів основної підготовки фахівців. Теоретичний аспект технологічної підготовки – це «узагальнення знань про технології і знання про технології», методи, прийоми, засоби та організацію їхньої реалізації; знання про сутність умінь технологічно мислити, аналізувати, проєктувати, моделювати, конструювати тощо. Розвиток технологічних знань проходить декілька рівнів. Варто зазначити, що на першому «*емпіричному рівні*» формування технологічних знань спрямовується на оволодіння студентами інформацією про закономірні зв'язки і відносини, які виявляються через аналіз безпосередніх даних спостережень щодо технологічного процесу, його сутність; ознайомлення з метою, завданнями, змістом навчальних курсів технологічного спрямування, на простий аналіз і синтез окремих аспектів стосовно розвитку технологічного процесу, на розвиток уявлень про структуру та ознаки технологічного процесу та пояснення прикладів щодо розуміння важливих понять. Засвоєння теоретичних знань на цьому рівні відрізняється їхньою не систематизованістю, особливо тих, що пов'язані з сут-

ністю технологічного процесу, прийомами, операціями, методами технологічної діяльності соціального педагога. Другий – «*теоретико-технологічний рівень*» характеризується поверхневими технологічними знаннями (про технологію як певну систему діяльності, про специфіку базових і спеціальних технологій та їхні властивості і можливості). На цьому рівні інтерес студентів проявляється лише до окремих методів і методик, операцій і технік. Третій – «*свідомий рівень*» характеризується знаннями технології як цілісної системи, усвідомленням сенсу та призначення технологій, переваг над іншими способами діяльності. Такий рівень навчання передбачає формування на основі одержаних технологічних знань, умінь і навичок застосування форм, методів, технологічних прийомів у практичній роботі, створення моделей, розв'язання конкретних ситуацій за запропонованою схемою, зразком, алгоритмом дій; передбачення причин і наслідків упровадження способів і засобів діяльності, оцінка ходу і результатів власної технологічної діяльності. Він також вимагає застосування самостійної роботи як в індивідуальній, так і в груповій формах. Завершує процес формування технологічних знань – «*творчий рівень*», який характеризується сформованістю технологічних знань, високими показниками якості технологічних знань, змістом причинно-наслідкових зв'язків, шляхів ефективності одержання результатів, наявністю таких знань, які сприяють створенню нових технологій. Творчий рівень технологічних знань студента проявляється у самостійності використання вже одержаних знань в різних нестандартних ситуаціях, у застосуванні їх в проєктувальній роботі, в удосконаленні форм, методів, засобів технологічної роботи.

Досвід практичної діяльності у сфері підготовки соціальних педагогів і аналіз наукової літератури свідчить про те, що випускники маючи технологічні знання не готові застосувати їх на практиці. Студентам у процесі професійної технологічної підготовки надаються готові знання, пропонується алгоритм виконання дій; часто не вимагається самостійність пошуків у розв'язанні завдань та аргументації щодо їх вибору і т. ін. Через це, на наш погляд, практичний компонент технологічної підготовки потребує ґрунтовного вивчення, аналізу, узагальнень. *Практичний компонент технологічної підготовки* передбачає набуття практичних знань, умінь, навичок, формування комплексу якостей, які необхідні фахівцю при виконанні завдань професійної діяльності. За аналогією характеристики теоретичного, такий компонент також можна представити декількома рівнями сформованості умінь: виділяти, встановлювати зв'язки між елементами соціально-педагогічного процесу та цілями, засобами педагогічної діяльності; конструювати соціально-педагогічний процес найбільш оптимально без значних витрат; формувати уміння здійснювати майбутню професійну діяльність і, водночас, моделювати технологічні закономірності, прогнозувати результати діяльності, організовувати власну і колективну діяльність; переносити технологічні знання з одного виду діяльності в інший, з метою виконання нових завдань; оволодіти уміннями культури спілкування, механізмами трансляції накопиченої інформації; уміннями управляти якістю технологічної підготовки. Прослідкуємо зазначене на прикладі

рівнів набуття технологічних умінь. Так, «*емпіричний рівень*» сформованості технологічних умінь характеризується не значною кількістю набутих умінь використовувати окремі прийоми, операції, методи технологічної діяльності за допомогою більш кваліфікованих фахівців; «*саме теоретичний рівень*» характеризується перевагою теоретичних умінь (знаю як зробити, але не можу), поверховими технологічними вміннями користуватися окремими методами, методиками, операціями і техніками; «*свідомий рівень*» дозволяє виконувати технології, за визначеним алгоритмом із урахуванням системності технологічного процесу, використовуючи різноманітні вміння, що сприяють результативності професійної діяльності; «*творчий рівень*» характеризується сформованістю сукупності аналітичних, проєктувальних, моделювальних, творчих умінь, їх високими якісними показниками, нестандартністю їх застосування та оперативністю реалізації. Дослідженню технологічних умінь особистості педагога присвятили праці О. Арсланова [1], М. Левіна [3], Н. Манько [4]. Технологічні вміння соціального педагога визначимо як «сукупність умінь, що відображають особливості педагогічної діяльності, пов'язані з підготовкою, орга-

нізацією соціально-педагогічного процесу, розробкою науково-методичних і технологічних завдань. До технологічних умінь соціального педагога відносять наступні: ставити мету, визначати завдання діяльності, діагностувати, передбачати і прогнозувати її хід і результати, планувати, організовувати, розподіляти навантаження взаємодіяти з представниками соціальних інститутів і різними статусними, віковими групами населення, здійснювати консультативну, волонтерську, посередницьку, соціально-виховну, фасилітативну роботу; проєктувати, моделювати соціально-педагогічні процеси та управляти ними.

Отже, технологічна підготовка фахівця до соціально-педагогічної роботи спрямована на формування у студентів умінь і навичок успішного завершення виконання поставлених завдань, науково обґрунтування основ методики розв'язання задач, використання інструментів контролю і самоконтролю власної діяльності.

Висновки. Підводячи підсумок, варто зазначити, що вивчення теоретичних і практичних засад технологічної підготовки майбутніх соціальних педагогів сприятиме розумінню її сутності, що позитивно вплине на її реалізацію.

ЛІТЕРАТУРА

1. Арсланова О.Г. Формирование технологических умений у будущих педагогов в вузе : дис. ... канд. пед. наук / О.Г. Арсланова. – Нижний Новгород, 2007. – 167 с.
2. Липский И.А. Технологический потенциал социально-педагогической деятельности / И.А. Липский // Педагогика. – 2004. – № 9. – С. 34 – 41.
3. Левина М.М. Технология обучения и ее роль в структуре педагогического знания учителя / М.М. Левина. – М. : МГПУ, 1991. – 220 с.
4. Манько Н.Н. Технологическая компетентность педагога / Н.Н. Манько // Школьные технологи. 2002. – С. 34-41.
5. Мардахаев, Л.В. Основы социально-педагогической технологии / Л.В. Мардахаев. – Рязань, 1999. – 312 с.
6. Методи і технології соціально-педагогічної роботи : навч. посіб. / авт.-уклад. : С.П. Архипова, Г.Я. Майборода, О.В. Тютюнник. – Черкаси, 2009. – 450 с.
7. Наукові підходи до педагогічних досліджень : кол. монограф. / за заг. ред. д. пед. наук, професора, чл. кор. НАПН України В. І. Лозової. – Х. : вид-во Віровець А.П. «Апостроф», 2012. – 348 с.
8. Никитина Н.И. Методика и технология работы социального педагога / Н.И. Никитина, М.Ф. Глухова : учеб. пособие. – М., 2005. – С. 5-8.
9. Слостенин В.А. Формирование профессиональной культуры учителя : учеб. пособие / В.А. Слостенин. – М. : Прометей, 1993. – 177 с.

REFERENCES

1. Araslanova, O.G. Formation of technological abilities at the future teachers in high school: dis. cand. ped. sc. / O.G. Araslanova. – Nizhniy Novgorod, 2007. – 167 p.
2. Lipskiy, I.A. The technological potential of social and educational activities / I.A. Lipskiy // Pedagogika. – 2004. – № 9. – P. 34-41.
3. Levina, M.M. Technology education and its role in the structure of pedagogical knowledge of the teacher / M.M. Levina. – M. : MGPU, 1991. – 220 p.
4. Man'ko, N.N. The technological competence of teachers / N.N. Man'ko // School technology. 2002 – P. 34 – 41.
5. Mardakhaev, L.V. Fundamentals of social and educational technology / L.V. Mardakhaev. – Ryazan, 1999. – 312 p.
6. Methods and technologies of social and educational work: teach. guidances / S.P. Arkhipova, G.Ya. Mayboroda, O.V. Tyutyunik. – Cherkasi, 2009. – 450 p.
7. Scientific approaches to educational research: col. monograph / red. V.I. Lozovoi. – KH. : Publisher A.P. Virovets' «Apostrof», 2012. – 348 p.
8. Nikitina, N.I. Technique and technology of social work educator / N.I. Nikitina, M.F. Glukhova: teach. guidances. – M., 2005. – P. 5-8.
9. Slastenin, V.A. Formation of professional culture of the teacher: teach. guidances / V.A. Slastenin. – M. : Prometei, 1993. – 177 p.

Future Social Workers' Technological Training: Theory and Practice of Implementation

G.Ya. Mayboroda

Abstract. Future social workers' technological training is characterized as a set of theoretical and practical components, their contents are defined, the levels of formation of theoretical knowledge are highlighted; algorithm of technological skills formation is covered. The author identifies the principles of future social workers' technological training: humanism, integrity and context, professionalism, problem, dialogism, prioritizing of self-learning, self-development and self-education, creativity, and optimal operating technology and describes their contents.

Keywords: theoretical approaches, technological training, principles, methods, forms, means of technological training, future social worker

Особливості моделювання письмової перекладацької компетентності майбутніх філологів аграрної галузі

А.М. Монашненко

Національний університет біоресурсів і природокористування України, Київ, Україна
E-mail: monashnenko_anna@mail.ru

Paper received 01.12.15; Revised 07.12.15; Accepted for publication 09.12.15.

Анотація. В статті розглядаються теоретичні основи моделювання письмової перекладацької компетентності майбутніх філологів аграрної галузі. Доведено необхідність відбору текстів для перекладу за такими ознаками: професійним спрямуванням, лінгвістичними і функціональними особливостями, методичним забезпеченням. У структурі перекладацької компетентності виокремлено комунікативний, когнітивний, діяльнісно-рефлексивний компоненти. Серед визначальних етапів навчання письмовому двосторонньому перекладу в аграрній галузі визначено аналіз тексту оригіналу, створення тексту перекладу і його редагування.

Ключові слова: перекладацька компетентність, педагогічна модель, метод моделювання, методологічні підходи, двосторонній письмовий переклад.

Україна прямує в напрямі інтеграції у європейське та світове співтовариство, що відображається у розширенні освітніх, культурних і наукових контактів. У цьому контексті зростає роль іноземної мови як засобу спілкування між представниками різних країн. Така переорієнтація мети та завдань обумовлює зміни у методах, принципах, засобах навчання у вищій школі. У педагогічному процесі, коли важливими є не лише уміння іншомовного спілкування, а й здатність бути посередником між рідною й іншомовною культурами, очевидно стає необхідність підвищення якості підготовки майбутніх перекладачів.

Професія перекладача вимагає широких знань (лінгвістичних, екстралінгвістичних, загальнокультурних у галузі країнознавства, історії і літератури, а також знань, які необхідні для перекладу в спеціальних галузях – аграрній, економічній, політичній тощо). Професійний світогляд перекладача є системою узагальнених поглядів на професію, яка динамічно розвивається, її роль і місце в соціумі, що визначає ставлення до галузі міжкультурної, іншомовної і міжособистісної комунікації та до самого себе як суб'єкта професійної перекладацької діяльності. Саме тому модернізація перекладацької освіти передбачає створення умов для розвитку багатьох компетентностей, що служить запорукою успішності та результативності особистісного розвитку перекладача і, як наслідок, його майбутньої професійної діяльності.

Розвиток теорії та практики навчання майбутніх перекладачів відображено в працях І. Алексеевої, С. Амеліної, Л. Бархударова, М. Брандеса, Н. Гавриленко, Т. Ганічевої, В. Комісарова, Л. Латишева, Р. Міньяр-Белоручева, Т. Пасічник, А. Семенова, Л. Черноватого та ін.

У нинішніх умовах загальноєвропейської та глобальної інтеграції виникає нагальна потреба в перегляді змісту навчання майбутніх перекладачів із урахуванням міжнародного досвіду. Так, інтегруючись у Європу, Україна зважає на Рекомендації Ради Європи, які акцентують увагу на професіоналізмі та якості знань фахівців. Експерти Ради Європи обґрунтовують свою модель фахівця, в якій він виступає полікультурною особистістю.

Грунтовний аналіз наявних літературних джерел, вивчення вітчизняного та зарубіжного досвіду виявили дефіцит досліджень щодо навчання майбутніх фі-

лологів письмовому двосторонньому перекладу в аграрній галузі.

Актуальність теми дослідження зумовлюється низкою факторів:

- зростаючою потребою суспільства у фахівцях, що спроможні виконувати якісний письмовий двосторонній (з англійської мови на українську і навпаки) переклад в аграрній галузі;
- недостатнім рівнем сформованості методики навчання майбутніх філологів письмового двостороннього перекладу в аграрній галузі;
- відсутністю спеціальних теоретичних досліджень із методики навчання майбутніх філологів письмовому двосторонньому перекладу в аграрній галузі.

Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні і практичній розробці моделі формування письмової перекладацької компетентності майбутніх філологів аграрної галузі.

Серед використаних методів дослідження найбільш вагомим виявився критичний аналіз психолого-педагогічної, лінгвістичної та методичної літератури, який був використаний для обґрунтування теоретичних засад побудови моделі формування письмової двостороннього перекладацької компетентності майбутніх філологів в аграрній галузі.

Одним із сучасних наукових методів є моделювання, що ґрунтується на опосередкованому теоретичному й емпіричному дослідженні об'єкта і відображає його певні властивості, відтворює або імітує його будову, слугує інструментом прогнозування подій. Модель використовується для одержання нових знань та інформації про об'єкт дослідження.

Р. Тарасенко наводить результати термінологічного аналізу поняття «модель»: 1) у широкому значенні – це система, що мисленнєво уявляється або матеріально реалізується і, відображаючи або відтворюючи об'єкт дослідження, здатна замінити його так, що її вивчення дає нову інформацію про цей об'єкт; 2) у вузькому значенні – це зображення певного явища за допомогою іншого, більш вивченого, яке легше зрозуміти; 3) спрощені теорії, що дозволяють вивчати взаємозв'язки між різними індикаторами в суспільстві; 4) схема, графік будь-якого об'єкта, процесу або явища, що використовується як його спрощена заміна [3, с. 81-82]. Отже, модель у науковому дослідженні є спрощеним аналогом, функціонування якого подібне до дій реального об'єкта.

Модель має прогностичний аспект, пов'язує інформаційний образ теперішнього з теоретичним баченням майбутнього. Створення моделі полягає в конструюванні, на основі передбачення з компонентів абстрактного образу реальності з невідомими властивостями і зв'язками, нової системи. Вивчення моделі допомагає з'ясувати ключові ознаки аналізованих процесів, простежити їх динаміку, виявити структурно-функціональні, причинно-наслідкові та генетичні зв'язки між її елементами. Отже, моделювання виступає методом дослідження об'єктів шляхом побудови та дослідження моделей як гіпотетичних систем.

Л. Алексеева зазначає, що розробка теорії і методики моделювання притаманна когнітивній лінгвістиці. Найбільш продуктивною теорією, на думку автора, є теорія моделювання фреймової семантики, що створена Ч. Филлмором (Fillmore) [1, с.70]. Сьогодні питання розробки моделей і використання моделювання, як методу наукового дослідження, особливо гостро стоїть у методиці навчання перекладу як мало розробленої галузі педагогіки. Збільшення зацікавленості науковців щодо розгляду різних аспектів перекладацької компетентності потребує створення сучасних моделей її формування в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців у вищих навчальних закладах. Методика навчання перекладу донедавна була ідентичною для студентів перекладацьких і інших спеціальностей. В університетах підготовка майбутніх фахівців різних галузей, зазвичай, здійснювалася з використанням однакових методів і прийомів навчання.

Реформування системи вищої освіти вимагає зміни методологічних та методичних підходів до окресленої проблеми. Погоджуємося з зауваженням Л. Морської, що «все ще залишається неспростованою позиція про можливість професійного навчання перекладу у процесі навчання іноземної мови без урахування моделі фахівця, поза контекстом професійної діяльності перекладача, ізольовано від інших професійно значущих знань і вмінь, з відривом від лінгвістичного, професійного та життєвого досвіду [2, с. 155]».

Вчена розглядає модель як полікомпонентну структуру із певними блоками варіативних елементів, що взаємодіють між собою і тим контекстним середовищем, в якому здійснюється переклад. Окрім того, як зазначає Л. Морська, модель передбачає, що переклад є динамічним процесом, який здійснюється з метою розв'язання міжмовних і міжкультурних комунікативних завдань, що надає автору підставу стверджувати про цілеспрямований характер перекладацької діяльності. «Моделлю також передбачено, що перекладацька компетентність може бути охарактеризована, сформована і вимірювана, що надає їй ознаки багаторівневого процесу формування та інтерактивності [2, с.157]».

Отже, науковці наполягають на створенні моделей формування перекладацької компетентності, що детермінують чіткість і прогнозованість дій викладача в процесі навчання перекладу, технологічність та інтерактивність методики, вимірюваність отриманих результатів дослідження.

У проведеному дослідженні об'єктом моделювання стало навчання письмовому двосторонньому перекладу майбутніх філологів в аграрній галузі, а очікуваним результатом відповідно – сформованість їх переклада-

цької компетентності. Відтак, за кінцевим результатом це є модель формування письмової перекладацької компетентності майбутніх філологів в аграрній галузі.

Створення такої моделі залежить від багатьох чинників, в першу чергу, мети, методологічних підходів; принципів добору текстів для письмового перекладу; змісту і методики навчальних дисциплін, на яких проводиться формування письмової перекладацької компетентності майбутніх філологів в аграрній галузі, структури досліджуваного феномена; етапів навчання і системи вправ для письмового перекладу; критеріїв оцінки перекладу тощо.

Врахування особливостей побудови цієї моделі надає можливість описати і охарактеризувати її складові.

Метою проведеного дослідження стали теоретичне обґрунтування, практична розробка та експериментальна апробація ефективності методики навчання майбутніх філологів письмовому двосторонньому перекладу в аграрній галузі.

Щоб досягти визначеної мети необхідно було з'ясувати методологічні підходи до проблеми дослідження. Враховуючи специфіку професійної діяльності майбутніх перекладачів у нашому дослідженні були обрані наступні методологічні підходи: *компетентнісний, особистісно-діяльнісний та культурологічний*.

Основою методики навчання філологів, згідно запропонованих методологічних підходів, стало визначення принципів відбору текстів для перекладу, щоб вони були профільними, цікавими та надавали можливість реалізувати власний перекладацький потенціал.

Аналіз наукових праць (*О. Бурукиної, Т. Вишнякової, Т. Кавицької, С. Королькової, Т. Пасічник, Л. Черноватого*) сприяв виокремленню принципів відбору текстів для перекладу за різними ознаками:

1) *професійним спрямуванням* – принцип професійної значущості текстів – відбір текстів аграрної тематики, що сприяє задоволенню потреби у письмовому перекладі науково-технічної проблематики, врахування типу дискурсу професійно орієнтованих текстів; принцип *вживаності* – визначається частотністю використання та зумовлює відбір найбільш затребуваних проблем та типів текстів у друкованих та електронних виданнях;

2) *за лінгвістичними і функціональними особливостями тексту* – принцип стилістичної і жанрової різноманітності – відбір текстів, що відзначаються жанрово-стилістичною різноманітністю; принцип відповідності текстовим та лінгвістичним параметрам – відбір текстів, що характеризуються лексико-граматичними ознаками і відзначаються логічністю, цілісністю, завершеністю, зв'язністю;

3) *за методичним забезпеченням* – принцип домінуючої ролі вправ – використання різних типів вправ у процесі формування письмової перекладацької компетентності майбутніх філологів в аграрній галузі; принцип доступності і посиленості – відбір текстів із урахуванням індивідуальних особливостей студентів, доступних за обсягом, мовними характеристиками, специфікою інформації.

Згідно з визначеними принципами були диференційовані наступні типи текстів, що сприяли формуванню перекладацької компетентності майбутніх філологів в аграрній галузі:

- тематичні тексти, які пов'язані з аграрною галузю;
- тексти, що вміщують типову лексику та загальноживані фрази і спрямовані на формування перекладацьких умінь із використанням різних засобів навчання;
- тексти, що містять мовні явища, які викликають труднощі при перекладі, а також лексичні, фразеологічні одиниці або мовні кліше, що не мають аналогів у мові перекладу, або розбіжності у країнознавчих і соціокультурних фонах;
- тексти, які демонструють варіативність і диференційованість мовних засобів залежно від жанру твору;
- тексти, що містять різні види граматичних трансформацій у процесі письмового перекладу та певні комунікативні завдання;
- тексти невеликої форми для двостороннього перекладу, що характеризуються завершеністю, цілісністю, логічністю, зв'язністю.

До виокремлених текстів добиралися різні типи вправ, які розрізнялися за критеріями (*Г. Китайгородська, О. Красковська, Е. Пассов, Н. Склярєнко, І. Рахманов та ін.*): *вмотивованість* (вмотивовані, невмотивовані); *ступінь комунікативності* (комунікативні, умовно-комунікативні, некомунікативні, мовленнєві); *ступінь керування* (повністю керовані, частково керовані та вправи з мінімальним рівнем керованості); *спрямованість на прийом або видачу інформації* (рецептивні, рецептивно-репродуктивні та продуктивні); *наявність або відсутність ігрового компонента* (вправи без ігрового компонента, із нерольовим ігровим компонентом та з рольовим ігровим компонентом); *спосіб організації* (фронтальні, хорові, парні, групові та індивідуальні вправи); *необхідність забезпечення опором* (вправи з вербальними, невербальними, об'єктивними, природними, штучно створеними опорами, без опор).

Тексти та вправи добиралися з врахуванням структури письмової перекладацької компетентності: *комунікативний компонент* передбачав оволодіння майбутніми філологами в аграрній галузі *лінгвістичною* (включав субкомпетенції: *мовну* (знання двох мов), *мовленнєву* (володіння видами мовленнєвої діяльності, які задіяні у перекладі) і *соціокультурну* (врахування соціальних стереотипів носіїв мови, їх культури і термінології); *когнітивний* спонукав до оволодіння майбутніми фахівцями *предметними* (наявність інформаційного запасу і певного обсягу семантичного поля в аграрній галузі) й *інформаційними* (володіння комп'ютерними технологіями, здатність пошуку інформації в мережі Інтернет, вміння критично оцінювати віднайдену інформацію); *діяльнісно-рефлексивний* включав опанування *текстово-технологічними* (володіння технологією перекладу; вміння здійснювати двосторонній переклад в аграрній галузі; здатність мобілізувати ресурси, необхідні для письмово-текстового перекладу в аграрній галузі) й *інтерпретаційними* (здатність до мобілізації особистісних ресурсів, що необхідні для визначення контекстуального значення мовленнєвих засобів вихідного тексту та їх інтерпретації) компетенціями.

З урахуванням наукових позицій *М. Волчанської, В. Ігнатенко, Т. Пасічник, Л. Черноватого* виділено такі етапи в навчанні письмового двостороннього пе-

рекладу в аграрній галузі: *аналіз тексту оригіналу, створення тексту перекладу і редагування перекладу*. Систему вправ для навчання двостороннього перекладу в аграрній галузі було поділено на три групи (*підготовчі вправи (pre-writing), текстові (writing) і післятекстові (post-writing)*), до кожної з яких входили певні типи вправ.

У експериментальному навчанні використовувалася дисципліна «Семантико-стилістичні проблеми галузевих текстів» для навчання письмовому двосторонньому перекладу студентів четвертих курсів напряму підготовки: 6.020303 «Філологія». Загальна кількість годин на вивчення цієї дисципліни згідно навчального плану становила – 144 години, з них 60 год. – практичні заняття, 84 год. – самостійна робота. Тижневе навантаження студентів денної форми навчання складало: аудиторних – 4 год, самостійної роботи – 2 год. Навчальний курс поділявся на 4 змістові модулі:

- 1) особливості перекладу галузевих текстів природничого спрямування;
- 2) особливості перекладу галузевих текстів технічного спрямування;
- 3) особливості перекладу галузевих текстів економічного спрямування;
- 4) особливості перекладу галузевих текстів гуманітарного спрямування.

Запропонована підсистема вправ використовувалася регулярно на двох заняттях щотижня. На роботу за експериментальними матеріалами на заняттях відводилося від 20 до 50 хвилин часу, який розподілявся між різними типами вправ. Решта часу використовувалася для навчання за підручником.

Навчальний процес в усіх чотирьох експериментальних групах було організовано відповідно до наперед визначених етапів роботи. Отже, всі запропоновані типи вправ були спрямовані на формування перекладацької письмової компетентності майбутніх філологів в аграрній галузі.

Окрім того, навчання майбутніх філологів в аграрній галузі відбувалося за двома варіантами методики. В експериментальних групах 1 і 2 був реалізований варіант А методики, в якому на всіх етапах експериментальної роботи студентам пропонувалося виконання вправ під керівництвом викладача. Необхідність виконання таких вправ в умовах напівавтономії впливала з необхідності забезпечення сприятливих умов навчання майбутніх філологів, що характеризуються більшою контрольованістю і керованістю навчального процесу. В експериментальних групах 3 і 4 був реалізований варіант Б методики, під час якого виконувалися вправи післятекстового етапу експериментального навчання (без керівництва викладача) з метою надання можливості їм підтвердити, або спростувати правильність обраних варіантів здійсненого письмового двостороннього перекладу. Студентам пропонувалося виконання окремих типів вправ без пояснень викладача.

При визначенні сформованості перекладацької письмової компетентності майбутніх філологів в аграрній галузі враховувалися критерії оцінки якості двостороннього письмового перекладу: повнота перекладу, правильність передачі змісту, лексичне оформлення тексту перекладу і єдність термінології, граматичне, стилістичне і технічне оформлення тексту перекладу. Отже,

виконання кожного завдання тесту (5 вправ у відповідності до виокремлених компетенцій перекладацької письмової компетентності) передбачало його оцінювання за 5-бальною шкалою за визначеними критеріями оцінки (4 критерії). У підсумку студент максимально міг набрати за виконання всіх завдань тесту –100 балів, а за виконання одного завдання відповідно – 20 балів. Мінімальна сума балів, яку міг набрати студент у процесі письмового тестування становила також 20

балів. У процесі індивідуального підрахунку балів за виконання тесту конкретним учасником експерименту заповнювалася підсумкова таблиця результатів.

Отже, розроблена модель письмової перекладацької компетентності майбутніх філологів аграрної галузі передбачала узгодженість її складових і створювала підґрунтя для впровадження методики навчання майбутніх філологів двосторонньому письмовому перекладу в практику роботи вищої школи.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алексеева Л.М. Трансляции символического значения как переводческая компетенция в художественном переводе // Вестник Пермского университета, 2010. Вып. 5 (11). С. 69-75.
2. Морська Л.І. Модель перекладацької компетентності фахівця у галузі правових відносин // Вісник Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна (Серія: Роман-германська філологія, методика викладання іноземних мов). 2009. Вип. 867, № 60. С. 154-162.
3. Тарасенко Р.О. Теоретичне обґрунтування моделі формування інформаційної компетентності майбутніх перекладачів для аграрної галузі // Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля (Серія «Педагогіка і психологія»). 2014. № 2 (8). С. 81–86.

REFERENCES

1. Alekseeva, L.M. The broadcast of symbolic meaning as translator's competence in artistic translation // Bulletin of the University of Perm, 2010. Vol. No. 5 (11). P. 69-75.
2. Morska, L.I. Model of translation competence of professional in the field of legal relations // Bulletin of the University of Kharkiv (Series: Philology, methods of teaching foreign languages). 2009. Vol. 867, № 60. P. 154-162.
3. Tarasenko, R.O. Theoretical substantiation of model of information competence of future translators of the agricultural sector // Bulletin of Alfred Nobel University (Series "Pedagogy and Psychology"). 2014. № 2 (8). P. 81-86.

Peculiarities of modeling of a written translation competence of philologists of the agricultural sector

A.M. Monashenko

Abstract. The article deals with the theoretical basis of modeling of a written translation competence of future philologists of the agricultural sector. There had been proved the necessity of selection of texts for translation on the following criteria: professional orientation, linguistic and functional features, methodological support. There were distinguished communicative, cognitive, action-reflective components in the structure of translation competence. We defined analysis of the original text, creation of text translation and its editing among the determining stages of learning a written bilateral translation of the agricultural sector.

Keywords: *translation competence, pedagogical model, modeling method, methodological approaches, two-way translation*

Професійна мовленнєва компетентність як наукове поняття

Н.Д. Скибун

Київський університет імені Бориса Грінченка, Київ, Україна

Paper received 19.11.15; Revised 23.11.15; Accepted for publication 07.12.15.

Анотація. У статті на основі аналізу наукової літератури сформульовано визначення поняття „професійна мовленнєва компетентність майбутніх фахівців туристичного профілю”. Узагальнюючи подані в науковій літературі тлумачення ключових понять наукової статті, зокрема „компетентність”, „професійна компетентність” і „мовленнєва компетентність”, зроблено висновок, що професійна мовленнєва компетентність майбутнього фахівця туристичного профілю – це інтегральна здатність студента та його готовність до засвоєння закономірностей функціонування мовних засобів у мовленні для сприйняття, розуміння і створення висловлювання під час фахової діяльності.

Ключові слова: компетентність, компетенція, професійна компетентність, мовленнєва компетентність, професійна мовленнєва компетентність фахівця туристичного профілю

Вступ. Зміни в суспільстві, пов’язані з входженням України в європейський простір, динамічним розвитком туризму, вимагають удосконалення системи професійної освіти, а отже, підвищення вимог до рівня професійної компетентності майбутнього працівника туристичної галузі, його фахової підготовки і особистісних якостей.

Сучасному суспільству потрібен фахівець, здатний самостійно і творчо вирішувати складні професійні завдання, усвідомлювати особистісну і громадську значущість своєї професійної діяльності, відповідальність за її результати, сприймати інформацію і творити зміни, бути готовим до інноваційної діяльності й до соціально вмотивованого трансформування набутих знань у систему інноваційних технологій; відчувати потребу в постійній самоосвіті і володіти навичками самостійного здобуття знань і підвищення кваліфікації. Виховання таких спеціалістів можливе лише за умови кардинального переосмислення кінцевих цілей професійної підготовки у вищому навчальному закладі туристичного профілю в напрямі формування не розрізнених знань, навичок і умінь, а цілісного комплексу базових і професійно орієнтованих компетентностей випускників [9, с. 23].

Підтвердженням цього є лінійна структура професіограми майбутнього фахівця туристичного профілю, що містить пізнавальний, функційний, діяльнісний та особистісний компоненти. Пізнавальний компонент відображає зміст професійної підготовки фахівців сфери туризму; функційний – фахову підготовку до виконання професійних функцій; діяльнісний – до дійснення різних видів професійної діяльності в умовах реальної співпраці; особистісний – формування особистості фахівця сфери туризму, його особистісних якостей і професійної культури [6].

Стислий огляд публікацій з теми. Проблема теорії і практики підготовки сучасних фахівців і формування їхньої професійної компетентності не нова в дидактиці. Ретроспективний аналіз наукових праць переконує, що особливості формування та становлення особистості майбутнього фахівця, зокрема його професійної компетентності, ґрунтовно досліджені С. Гончаренком, В. Бездуховою, О. Дахіною, Б. Ельконіним, Б. Гершунським, О. Лебедевою та ін. Деякі аспекти формування професійної компетентності майбутніх фахівців туристичної галузі розкрили у своїх наукових студіях С. Александрова, Г. Гуменюк, Г. Зайчук, Я. Окопна, І. Саух, Л. Соловой, О. Тишевська-Шапошник та ін.

Вирішенню проблеми формування мовленнєвої компетентності присвячені наукові дослідження Л. Мацько, А. Нікітіної, Л. Паламар, М. Пентилюк, Л. Струганець, Г. Шелехової та ін. Удосконалення професійного мовлення майбутніх фахівців різних галузей стало предметом наукових студій З. Бакум, Н. Голуб, О. Горошкіної, І. Дроздової, С. Карамана, К. Климової, О. Семенов, Т. Симоненко, В. Шляхової та ін. У дисертаційних працях Л. Барановської, Г. Берегової, О. Бугайчук, Л. Васецької, Л. Головатой, Ж. Горіної, Н. Костриці, К. Лихачової, Л. Лучкіної, В. Михайлюк, Т. Окуневич, Т. Рукас, Л. Рускуліс, Н. Тоцької, І. Черних та ін. розкрито певні аспекти проблеми формування професійного мовлення студентів вищих закладів освіти. Дослідники переконливо довели, що сформовані мовленнєві вміння є виявом професіоналізму й розробили методичні рекомендації з розвитку мовленнєвих умінь і навичок студентів різних профілей навчання.

Натомість проблема формування професійного мовленнєвої компетентності майбутніх фахівців туристичного профілю до сьогодні залишається не вирішеною, що й зумовило вибір теми нашої наукової розвідки.

Мета статті полягає в аналізі педагогічної літератури з обраної проблеми, визначенні поняття „професійна мовленнєва компетентність майбутніх фахівців туристичного профілю”.

Матеріали й методи. У науковій літературі обґрунтовано відмінність між поняттями „компетенція” і „компетентність”. Тому, не вдаючися до дискусії, ми на основі теоретичного осмислення й аналізу інтерпретацій досліджуваних понять, які належать Н. Голуб, І. Гудзик, М. Пентилюк, Т. Симоненко, А. Хуторському та ін., розглядатимемо компетентність як інтегровану здатність студента, набуту під час навчання; комплекс знань, навичок і досвіду, що дають змогу ефективно діяти або виконувати певні функції. Компетенція – рівень знань, умінь і навичок, ставлень у певній галузі діяльності.

Слушним вважаємо зауваження авторів Словника лінгводидактичних термінів: компетентність містить знання, уміння й навички, досвід, цінності, ставлення, що можуть цілісно реалізовуватися в процесі конкретної ситуації; очікувані й вимірювані досягнення, що підтверджують здатність (спроможність) виконувати певні дії самостійно після засвоєння програмового матеріалу [8, с. 111-112].

На основі таких узагальнень можемо стверджувати, що компетентність майбутнього фахівця туристичної

галузі – це синтез знань, умінь, навичок, цінностей, досвіду, професійних особистих якостей, який є наслідком навчання у вищому закладі освіти.

На думку Л. Соловей, термін „професійна компетентність” введено для коректної характеристики кінцевого результату навчання, що об’єднує, на думку різних дослідників, не лише професійні знання і вміння, але й професійний досвід, систему ціннісних орієнтацій особистості, ставлення до праці, здатність ефективно використовувати отримані знання й уміння й набувати нові, ефективне володіння різними способами вирішення проблемно-когнітивних завдань, особистісні інтелектуально-вольові риси, необхідні для досягнення кінцевої мети тощо. Професійна компетентність, переконана дослідниця, включає когнітивний, операційно-технологічний, мотиваційний, етичний, соціальний і поведінковий складники [9, с. 23].

Г. Зайчук на основі теоретичного аналізу наукових досліджень українських і російських учених (О. Бобієнко, М. Вачевський, В. Федорченко, Г. Цехмістрова та ін.) доходить висновку, що професійна компетентність фахівця туристичної галузі формується на основі багатогранних аспектів туристичної діяльності, що вимагає професійних знань, умінь, навичок, професійно значущих особистісних якостей. Крім того, дослідниця, аналізуючи сутність професійної компетентності майбутнього фахівця туристичної сфери, виділяє в її структурі принципові позиції, а саме: фундаментальні сутності і сутності, в основі яких лежать здібності і задатки особистості, а також створення відповідного освітнього середовища, що вимагає адекватної і своєчасної реакції в певній сфері діяльності (туризмі). Туристичне середовище при цьому вона розглядає як низку таких інституцій, як суспільство, держава, ринок праці, освітні установи, сучасні технології, що впливають на вимоги до компетентності фахівця. Г. Зайчук при цьому бере до уваги одну з найважливіших особливостей туристичного середовища – швидко змінюваність і активність. Важливість визнання середовища, на її погляд, є необхідним складником навчального процесу. Зміни в середовищі викликають зміни фундаментальних складників професійної підготовки (знання, вміння, навички, цінності, мотивація). Тобто зміна поведінки особистості є відповіддю на вимоги держави, суспільства, ринку праці [3, с. 9-10].

Аспектом професійної культури, здатністю до здійснення стратегічних, аналітичних, організаційно-розпорядчих, консультативно-дорадчих, контрольних функцій та ефективної самореалізації в умовах практичної діяльності на підставі спеціальних знань, умінь, цінностей, необхідних для професійної діяльності у сфері туристичної індустрії, вважає професійну компетентність менеджера туризму І. Саух [7]. На думку автора, компетентність менеджера туризму не обмежується суто професійними рамками – модель компетентності менеджера туризму повинна складатися із багатьох компонентів: фахового, інтелектуального, творчого, морального, комунікативного, інформаційного, особистісного. Отже, сучасний фахівець має володіти всіма головними компетентностями.

Розглядаючи особливості реалізації компетентнісного підходу до професійної підготовки фахівців у галузі туристичної діяльності, Г. Гуменюк формулює таке

визначення поняття „професійна компетентність фахівця в галузі туризму” – інтегральна характеристика, що визначає реальну здатність до досягнення глобальної мети чи окремого результату, а також здатність розв’язувати професійні проблеми і типові професійні завдання, які виникають у реальних ситуаціях туристичної діяльності з використанням знань, професійного і життєвого досвіду, цінностей і нахилів [2].

Фахівець з туризму повинен володіти професіоналізованими знаннями про всі види туристичних послуг, екологію, архітектуру, етнографію країн світу, вмінні здійснювати правове регулювання туристської діяльності, володіти вміннями самостійного туроперейтингу, пропонувати готові конкурентоспроможні програми, що передбачають розширений обсяг знань про туристсько-готельний і ресторанний бізнес, технологічні особливості підготовки, розроблення й надання турів, особливості їх тематичного змісту тощо [10, с. 108].

Результати і їх обговорення. Науковці єдині в тому, що професійні якості менеджера з туризму передбачають сформованість у нього таких умінь:

- 1) організувати свою працю, володіти спеціалізованими комп’ютерними програмами для збирання й оброблення інформації;
- 2) бути мобільним, швидко перенавчатися, здобувати нові знання;
- 3) мати нестандартне мислення;
- 4) знати управління, психологію, педагогіку;
- 5) мати організаторські здібності, а також бути готовим до співпраці з колегами;
- 6) бути комунікативним, грамотно вести переговори, укладати договори, приймати рішення в галузі маркетингу і продажу.

Також у своїй роботі туристичний менеджер повинен керуватися правилами професійної етики та захисту прав споживачів з метою збереження їхнього здоров’я, майна, багажу, навколишнього середовища [6].

Отже, не викликає заперечень твердження, що у фахівця туристичної галузі мусять бути сформовані мовленнєві вміння й навички, що є підтвердженням сформованості мовленнєвої компетентності. Адже туристична діяльність повністю пронизана складною системою комунікації. По-перше, кожне туристичне підприємство контактує зі своїми клієнтами, банками, страховими компаніями, виробниками туристичних послуг. Причому ці зв’язки мають різноплановий та пересічний характер. Завдання туристичного підприємства полягають у формуванні й підтримці образу запропонованого туристичного продукту в очах спільноти та потенційної клієнтури [11].

У лінгводидактиці мовленнєву компетентність трактовують як:

- практичне оволодіння українською мовою, її словниковою запасом, граматичним ладом, дотримання в усних і писемних висловлюваннях мовних норм (О. Горошкіна);
- діяльність людини, спрямовану на розуміння або створення тексту (усного або писемного), що здійснюється в процесі мовленнєвої діяльності (М. Пентилюк);
- уміння адекватно й доречно практично користуватися мовою в конкретних ситуаціях, використовувати

ти для цього мовні, позамовні (міміка, жест) та інтонаційні засоби виразності мовлення (А. Богуш); – важливу інтегральну якість людини, що сприяє її соціалізації, виявляється в здатності та готовності до користування мовними засобами, закономірностями їх функціонування для побудови та розуміння мовленнєвих висловлювань (І. Черних).

Аналіз і синтез наукових джерел показує, що визначення поняття „мовленнєва компетентність майбутнього фахівця туристичного профілю” залежить від розуміння ролі мовлення в професійній діяльності. За класифікацією професій С. Климова, професія туристичного менеджера належить до схеми „людина – людина” [4]. Вимоги до людей цього типу професій такі: прагнення до спілкування, вміння контактувати з незнайомцями, вміння слухати, здатність володіти мовленням, невербальними засобами спілкування, здатність знаходити спільну мову з різними людьми, вміння їх переконувати [4, с. 436].

Ці вимоги вказують на необхідність і важливість формування професійної мовленнєвої компетентності майбутніх фахівців туристичного профілю, що дасть їм змогу брати участь у професійному міжкультурному спілкуванні, обирати комунікативно доцільні засоби вербальної та невербальної поведінки на основі знань про культуру інших народів у межах діалогу культур, використовувати правила доречної мовленнєвої поведінки, що відповідають певній ситуації, грамотно й доречно враховувати особливості пропонованої ситуації спілкування, досягти успішності й

ефективності в мовленнєвих контактах, об'єктивно оцінити мовлення своє й співрозмовника.

Висновки. Отже, узагальнюючи подані в науковій літературі тлумачення ключових понять наукової студії, зокрема „компетентність”, „професійна компетентність” і „мовленнєва компетентність”, ми розумітимемо професійну мовленнєву компетентність майбутнього фахівця туристичного профілю як інтегральну здатність студента та його готовність до засвоєння закономірностей функціонування мовних засобів у мовленні для сприйняття, розуміння і створення висловлювання під час фахової діяльності.

Професійне становлення спеціалістів туристичної галузі вимагає від них підвищеної мовленнєвої відповідальності, особливої уваги до організації ефективної мовленнєвої підготовки. Це пояснюємо тим, що професійна мовленнєва компетентність є одним зі складників професійної компетентності сучасного фахівця й зумовлює його конкурентоспроможність і затребуваність.

Формування професійної мовленнєвої компетентності майбутніх фахівців туристичного профілю – складний процес, ефективна реалізація якого залежить від методично доцільного добору й поєднання методів, прийомів і засобів навчання. Звичайно, у межах статті складно розкрити всі аспекти такої важливої проблеми, як формування мовленнєвих умінь і навичок студентів – майбутніх фахівців туристичної галузі. Перспективи подальших досліджень убачаємо в розробленні системи комунікативних вправ, яка сприятиме формуванню професійної мовленнєвої компетентності студентів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Богуш А.М. Дошкільна лінгводидактика: Теорія і практика / А.М. Богуш. – Запоріжжя: Просвіта, 2000. – 216 с.
2. Гуменюк Г.М. Компетентнісний підхід до професійної підготовки фахівців у галузі туристичної діяльності / Г.М. Гуменюк // Карпатський край. – 2012. – № 2. – С. 131-135. / URL: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/kkr_2012_2_21.pdf
3. Зайчук Г.М. Формування професійної компетентності майбутніх маркетологів туристичної галузі у процесі фахової підготовки : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Зайчук Ганна Модестівна ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. – К., 2010. – 20 с.
4. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения : учеб. пособие / Е.А. Климов. – Ростов-н/Д. : Феникс, 1996. – 509 с.
5. Культура мовлення вчителя-словесника / [Горошкіна О.М., Нікітіна А.В., Попова Л.О., Порохня Л.В., Рудіна О.М.]. – Луганськ: СПД Резніков В.С., 2007. – 112 с.
6. Окопна Я.В. Майбутній менеджер туризму у процесі формування німецькомовної комунікативної компетентності / Я.В. Окопна // Сучасний студент у контексті особистісно-діяльнісного підходу: за результатами науково-методичних досліджень / URL: <http://bigich.knlu.kiev.ua/Zmist14.htm>
7. Саух І.В. Моделі професійної компетентності менеджера туристичної індустрії як основа конкурентоспроможності галузі / І.В. Саух // Економіка. Управління. Інновації. – 2010. – № 2. / URL: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/eui_2010_2_38.pdf
8. Словник-довідник з української лінгводидактики [Текст] : [навч. посіб.] / [М. Пентилюк та ін.] ; за заг. ред. проф. М. Пентилюк. – К. : Ленвіт, 2015. – 319 с.
9. Соловей Л.С. Компетентнісний підхід і оптимізація туристичної освіти / Л.С. Соловей // Людський капітал в умовах трансформації українського суспільства: Міжнарод. наук. конф. викл. асп. і студ. /Зб. тез. – К.: Акад. праці і соц. відносин Федер. проф. спілок України, 2014. – С. 23-24.
10. Теорія туристичної освіти і навчання / Історія туризму в Україні : Навч. посібник / В.К. Федорченко, Т.А. Дьорова. – К. : Вища школа, 2002. – С. 70-135.
11. Тишевська-Шапошник О.В. Комунікативні стратегії як основа розвитку туристичної діяльності / О.В. Тишевська-Шапошник // Вісник Харківської державної академії культури. – 2012. – Вип. 35. – С. 180-187. / URL: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/hak_2012_35_22.pdf
12. Черних І. Висвітлення поняття „мовленнєва компетентність” у сучасній лінгвістиці / І. Черних // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – 2010. – Ч. 2, №22(209). – С. 38-44.

REFERENCES

1. Bogush A.M. Preschool Linguodidactics: Theory and Practice / A.M. Bogush. – Zaporizhya: Prosvita, 2000. – 216 p.
2. Humeniuk H.M. Competency Approach to Professional Preparation of Experts in Tourism Sphere / H.M. Humeniuk / Karpatsky Kraj. – 2012. – № 2. – P. 131-135. – Website: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/kkr_2012_2_21.pdf
3. Zajchuk H.M. Formation of Professional Competence of Future Marketers in Tourism Sphere during Professional Preparation: dissertation abstract... Candidate of Pedagogical Sciences: 13.00.04 / Zajchuk Hanna Modestivna: National Pedagogical Dragomanov University. – K, 2010. – 20 p.
4. Klimov E. A. Psychology of Professional Self-Determination: tutorial / E.A. Klimov. – Rostov-on-Don: Phoenix. 1996. – 509 p.
5. Language Culture of Teacher-Philologist / [Horoshkina O.M., Nikitina A.V., Popova L.O., Porokhnia L.V., Rudina O.M.]. – Luhansk: Reznikov V.S., 2007. – 112 p.
6. Okopna Ya.V. Future Tourism Manager in the Process of Communicative German Language Competence Forming / Ya.V. Okopna // Contemporary Student in Context of Person

- Oriented Approach: based on the results of scientific and methodological investigations. / URL: <http://bigich.knlu.kiev.ua/Zmist14.htm>
7. Saukh I.V. Models of Professional Manager Competence of Tourism Industry as Basis for Industry Competition / I.V. Saukh // Economics. Management. Innovations. – 2010. – № 2. / URL: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/eui_2010_2_38.pdf
 8. Dictionary of Ukrainian Linguodidactics [Text] : [tutorial] / [M. Pentyliuk and others] ; editorial version of professor M. Pentyliuk. – K: Lenvit, 2015. – 319 p.
 9. Solovej L.S. Competency Approach and Optimization of Tourism Education / L.S. Solovej // Human Resources in Conditions of Ukrainian Society Transformation: International Scientific Conference of Teachers, Postgraduates, and Students/36. theses. – K.: Academy of Labour and Social Relationships of Federal Professional Communities of Ukraine, 2014. – P. 23-24.
 10. Theory of Tourism Education and Studying / History of Tourism in Ukraine: Tutorial / V.K. Fedorchenko, T.A. Dioriova. – K. : Vyscha Shkola, 2002. – P. 70–135.
 11. Tyshevska-Shaposhnyk O.V. Communicative Strategies as Basis of Tourism Development / O.V. Tyshevska-Shaposhnyk // Newsletter of Kharkiv State Academy of Culture. – 2012. – Edition № 35. – P. 180-187. / URL: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/hak_2012_35_22.pdf
 12. Chernyckh I. Clarifying Notion „Speech Competence” in Modern Linguistics / I. Chernyckh // News Letter of Taras Shevchenko National University of Kyiv. – 2010. – Part 2, № 22(209). – P. 38-44.

Professional speech competence as scientific notion

N.D. Skybun

Abstract. In the article on the basis of the academic literature analysis, the notion of «professional speech competence of future experts of tourism industry». Summarizing submitted in the academic literature definitions of the key notions of scientific article, in particular “competence”, “professional competence”, it was concluded that professional speech competence of future experts of tourism industry is an integral capability of a student and his / her readiness to perceive regularities of functioning of the language means in speech for perception, comprehension, and creation of an utterance during professional activity.

Keywords: *competence, competency, professional competence, speech competence, professional speech competence of tourism industry expert*

Використання інтеграції природничих дисциплін при формуванні професійної компетентності майбутніх учителів біології

Ю.П. Шапран*, І.В. Фурса

Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди
м. Переяслав-Хмельницький, Україна

*Corresponding author. E-mail: yrij.shapran@gmail.com

Paper received 01.12.15; Revised 07.12.15; Accepted for publication 11.12.15.

Анотація. У статті розглядається проблема інтеграції в процесі професійної підготовки майбутніх учителів біології. Обговорюється досвід використання новітніх форм організації семінарських занять під час викладання інтегрованих дисциплін: практикуми-дослідження, семінари-дискусії, семінари-симуляції. Доведена ефективність застосування пізнавальних, описових, творчих, прогностичних і діагностичних дослідницьких завдань, які сприяють формуванню професійної компетентності студентів-біологів педагогічного університету.

Ключові слова: інтеграція навчання, професійна підготовка, професійна компетентність, майбутні вчителі біології

Важливою умовою удосконалення професійної підготовки майбутніх учителів біології є організація навчання на засадах інтегрованого підходу. Інтеграційні процеси в професійній підготовці педагогів-природників є нагальною проблемою сьогодення. Вони надають можливість сприймати й усвідомлювати органічний світ в його цілісності, унікальності, єдності. Інтеграція спонукає до порівняння й аналізу відомостей споріднених наукових галузей, що призводить до побудови цілісної картини світосприйняття і розуміння перебігу складних процесів існування та розвитку живої матерії. Інтеграція забезпечує синтез природничих знань студентів, систематизує й узагальнює їх, призводить до практичної апробації набутих в аудиторії знань під час організації і проведення комплексних навчально-польових і виробничих (стажистських) педагогічних практик. У зазначеному сенсі інтеграція навчального процесу виступає ефективним засобом формування професійної компетентності майбутніх учителів біології, бо спонукає їх до набуття цілісної системи фахових знань і вмінь.

На сьогодні спостерігається неузгодженість між можливостями інтегративного підходу і його реальним впровадженням у практику роботи вищої школи.

Реалізація інтегрованого навчання в професійній освіті є актуальною проблемою, оскільки з його успішним методичним впровадженням відкриваються нові перспективи у формуванні конкурентоздатної, розвиненої, творчої, креативної особистості. Використання інтегрованого підходу призводить до активізації розумової і пошукової діяльності студентів, сприяє системно-цілісному сприйняттю, розвитку зацікавленості в отриманні професійних знань, постає головним чинником процесу професійної підготовки майбутніх учителів біології.

Грунтовне опрацювання праць сучасних науковців у контексті інтегрованого навчання засвідчив, що проблема інтегрованого навчання студентів-біологів не була темою спеціальних наукових розвідок. Теоретичні основи дидактичної інтеграції, з'ясування сутнісних ознак інтеграції, її механізмів розглядаються в працях І. Алекберової, В. Безрукової, Г. Беляєвої, М. Берулави, Р. Гуревича, М. Іванчук, Д. Мальцевої, О. Максимової, В. Паламарчук та ін. Питання інтеграції педагогіки з іншими науками висвітлювалися в дослідженнях В. Краєвського, А. Петровського, Н. Талізної. Наукові

доброби Г. Глейзера і В. Ледньова розкривають шляхи інтеграції в змісті освіти. Проблема розробки і впровадження в навчальний процес інтегрованих курсів вивчали К. Гуз, В. Ільченко, Л. Лук'янова, В. Сидоренко, Н. Талалуєва. Технологічні підходи інтеграції в освіті (співробітництво, інтегративні семінари, комбіновані заняття, інтегративні форми партнерства тощо) розглянуті в наукових доробках Ф. Беста, Л. Кеммена, Л. Клінберга та ін. Концептуальні засади до впровадження інтегративного підходу в освіті з'ясували Л. ртем'єва, В. Загвизинський, І. Зверев, І. Ібрагімов, М. Махмутов, К. Мулик, В. Семенов, М. Сердюкова, Г. Серіков, І. Яковлев та ін. Фрагментарні відомості щодо впровадження інтегративного навчання в практику професійної підготовки учителів природничих спеціальностей зустрічаються в працях Л. Дубіцької, З. Клименко, М. Пака, Ю. Шапрана, О. Шкільової та ін.

Метою дослідження є з'ясування ефективності впровадження інтеграції природничих навчальних курсів у процесі формування професійної компетентності майбутніх учителів біології.

Дослідження проводилося впродовж 2013-2015 років у Переяслав-Хмельницькому державному педагогічному університеті імені Григорія Сковороди з використанням теоретичних і емпіричних методів.

Поняття «інтеграція» походить від лат. *integrer* цілий; інтеграція відновлення, заповнення, об'єднання. Енциклопедичні словники тлумачать поняття «інтеграція» як об'єднання в ціле будь-яких окремих частин, пов'язаність окремих частин та функцій системи в цілому, процес зближення та зв'язку наук, що відбувається одночасно з процесами їх диференціації [1, с. 240].

У галузі освіти інтеграцію трактують як провідний принцип розвитку сучасних освітніх систем. М. Іванчук розглядає інтеграцію, як «принцип здійснення освітнього процесу, який ґрунтується на взаємному доповненні різних форм пізнання дійсності, чим і створює умови для становлення багатомірної картини світу і пізнання себе в ньому. В цьому розумінні вона виступає засобом універсальної освіти людини» [2].

У той же час інтеграція природничих наук супроводжується протилежним процесом їх диференціацією. Як зазначають Л. Корольов, М. Корольов і О. Петрова єдність інтеграції та диференціації в природничонауковому пізнанні є не лише відображенням єдності загального (через інтеграцію) і специфічного (через диферен-

ціацію), єдиного і різноманітного, відображенням в кінцевому рахунку матеріальної єдності світу і його різноманіття, а й результатом синтетичних і аналітичних тенденцій у природничо-науковому пізнанні. Варто зазначити, що рівновага між процесами інтеграції та диференціації не стійка: на різних стадіях розвитку наукового пізнання можуть переважати або процеси диференціації, або процеси інтеграції. На сучасному етапі пріоритетними в науці є інтегративні тенденції. Це призвело до того, що інтеграційні процеси природним чином стали проникати і у сферу освіти [3, с. 3].

Педагогічна інтеграція є багатоаспектним процесом, що включає в себе ряд визначальних ознак (якісні та кількісні перетворення) і характеристик (змістовні, структурні, процедурні), загальнонаукові та загальнодидактичні принципи, виконує певні функції, відрізняється варіативністю видів, рівнів і напрямків, мети і завдань інтеграції в змісті освіти. Сьогодні розуміння педагогічної інтеграції розвивається в напрямку збільшення її сутнісних характеристик. Із урахуванням проведеного аналізу якісних ознак дефініцій «педагогічна інтеграція», «інтеграція змісту освіти», «інтеграція в освіті» інтеграцію змісту освіти доцільно сприймати як процес, що віддзеркалює взаємодію та глибоке взаємопроникнення компонентів дидактичної системи, результатом якого є формування професійної компетентності майбутнього фахівця.

У практичній площині інтегративний підхід реалізується під час вивчення інтегрованих курсів чи окремих предметів певної освітньої галузі. При цьому цілісність знань забезпечується завдяки їх інтеграції на основі спільних для всіх предметів понять і міждисциплінарних підходів до організації занять: використання єдиних методів і форм навчання, контролю і корекції навчальних досягнень студентів.

Інтегроване навчання передбачає цілісне сприйняття предметів і явищ, активізацію процесу засвоєння знань, їх поглиблення, систематизацію, що призводить до формування професіонала. Воно включає в себе практичну (сприяє формуванню практичних умінь), освітню (опанування знаннями, вміннями і навичками з різних дисциплін із метою поглибленого розуміння сутності досліджуваних явищ), розвивальну – (спроможність аналізувати, порівнювати факти з різних галузей знань, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки) і виховну (забезпечує багатоаспектність виховного процесу) складові. В залежності від умов зазначена дефініція може виявляти предметно-образну, понятійну, світоглядну, діяльнісну і концептуальну форми.

Отже, інтегроване навчання є діючою моделлю активізації інтелектуальної діяльності та розвиваючих прийомів навчання. Воно спонукає до використання різноманітних форм викладання, позитивно впливає на ефективність сприйняття навчального матеріалу, стає школою співпраці та активної взаємодії.

Упровадження інтеграції в процес професійної підготовки майбутніх учителів біології забезпечує уникнення дублювання навчального матеріалу із споріднених курсів. Під час ґрунтового аналізу навчальних планів ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький ДПУ імені Григорія Сковороди» встановлено, що відомості, які отримують студенти на різних курсах підготовки під час вивчення «Ботаніки», «Мікробіології» і «Біотех-

нології» та ін. часто повторюються. Наприклад, навчальними програмами із названих дисциплін раніше було передбачено вивчення явища мітотичного поділу клітин, організації клітин, їх функціонування тощо. Матеріал навчальних предметів «Біохімія», «Молекулярна біологія» і «Генетика з основами селекції» та ін. теж інколи перетинався у змістовому плані (загальна характеристика нуклеїнових кислот, білків, ліпідів, вуглеводів та ін.). Із метою зменшення аудиторного навантаження на студентів-біологів, оптимізації навчального процесу було запропоновано вилучити подібний матеріал із змісту окремих дисциплін, а деякі навчальні курси інтегрувати.

У процесі проведеної експериментальної роботи відбулось оновлення змісту та програмно-методичного забезпечення професійної підготовки майбутніх учителів біології. Матеріал із різних, але споріднених дисциплін об'єднано в інтегровані курси. Навчальні плани поповнилися такими інтегрованими дисциплінами: «Зоологія. Систематика та філогенія безхребетних» (1 курс), «Ґрунтознавство з основами геології. Народне природознавство» (1 курс), «Фізика з основами біофізики» (1 курс), «Ботаніка. Анатомія, морфологія, фітоценологія рослин» (1 курс), «Хімія загальна, неорганічна та фізколоїдна» (1 курс), «Загальна цитологія і гістологія» (1 курс), «Хімія органічна. Хімія аналітична» (2 курс), «Анатомія людини. Основи медичних знань» (2 курс), «Зоологія. Систематика хребетних та народна зоологія» (2 курс), «Ботаніка. Систематика та філогенія рослин» (2 курс), «Прикладна ботаніка. Лікарські рослини» (3 курс), «Основи екології та біосферології» (3 курс), «Валеологія, безпека життєдіяльності та методика формування репродуктивного здоров'я учнівської молоді» (4 курс), «Генетика з основами селекції. Молекулярна біологія» (4 курс), «Фізіологія вищої нервової діяльності. Вікова фізіологія та шкільна гігієна» (4 курс), «Цитологія. Спеціальна гістологія» (5 курс), «Актуальні питання екології, основи біобезпеки та біоетики» (5 курс), «Історія науки і техніки. Історія біології» (5 курс), «Біотехнологія, генна інженерія» (6 курс), «Прикладна ботаніка. Вищі рослини. Актуальні питання вивчення неаборигенних організмів» (6 курс), «Досягнення і проблеми сучасної біології. Біологічні основи захисту живих організмів» (6 курс).

Аналогічного підходу до організації навчально-виховного процесу було дотримано при викладанні педагогічних дисциплін. Так, планами підготовки бакалаврів і магістрів передбачено таку інтеграцію навчальних курсів: «Педагогіка, педагогічна майстерність і методика виховної роботи» (1-2 курс), «Правові основи діяльності вищої школи. Євроінтеграція освіти України» (6 курс), «Педагогіка вищої школи. Психологія вищої школи» (6 курс).

Уведення інтегрованих курсів передбачало розробку нових робочих навчальних програм дисциплін та їх навчально-методичного та технологічного забезпечення. З цією метою були створені нові та оновлені старі робочі програми, підготовлені пакети тестових методик та критерії для оцінювання рівнів знань студентів із психолого-педагогічних і природничих дисциплін, запропоновані творчі завдання (для роботи у модульному середовищі) і проблемні ситуації, ство-

рені нові навчальні посібники і підручники (в тому числі електронні) [4].

У зміст навчальних предметів був уведений матеріал, який сприяв розкриттю сучасних загальнонаукових проблем, міжпредметних проблем, розв'язанню різноманітних пізнавальних завдань. У практику роботи викладачів університету впроваджувалися лекційні, практичні і лабораторні заняття з ознаками міжпредметності. Окрім того, під час організації самостійної роботи, виконання творчих завдань, розв'язання міжпредметних проблем активно використовувалися пошукові методи навчання, які спонукали студентів віднаходити необхідну інформацію з залученням різних баз даних (бібліотеки, Інтернет-ресурси, періодичні і наукові видання, матеріали конференцій, з'їздів, симпозіумів, рішень громадських організацій тощо).

Використання інтегративного підходу у системі професійної підготовки майбутніх учителів біології призвело до розробки різного виду завдань і вправ для студентів, які розв'язувалися ними під час проведення лабораторних і практичних занять із предметів природничо-наукового циклу, семінарських із педагогічних предметів.

Отже, оновлений зміст професійної підготовки майбутніх учителів біології сприяв ефективному формуванню професійної компетентності студентів-біологів, а процес засвоєння відібраного змісту навчання виявляв діяльнісний і творчий характер. Компетентності, які формувалися в майбутніх учителів біології при вивченні інтегрованих дисциплін, мали низку характерних ознак:

- стали багатофункціональними і багатовимірними, оскільки могли реалізовуватися у повсякденному житті студентів при розв'язанні різноманітних проблем, професійних завдань і виконанні соціальних ролей із позиції розвитку різних умінь;

- набули ознак надпредметності і міждисциплінарності;

- забезпечили подальший професійний розвиток студентів, їх мислення, самооцінку, саморефлексію.

У процесі підготовки майбутніх учителів біології під час викладання інтегрованих дисциплін використовувалися новітні форми організації семінарських занять, такі як:

- *практикум-дослідження* (проводився з метою аналізу студентами актуальних теоретичних і практичних проблем біологічної науки, вироблення навичок і вмінь продуктивної розумової діяльності та практичних умінь проведення різноманітних досліджень під час практичних і лабораторних робіт);

- *семінар-дискусія, або дебати* (передбачав підтримання діалогового спілкування студентів, під час якого відбувалося формування практичного досвіду обговорення та розв'язання проблемних питань за фахом, теоретико-практичного мислення майбутнього фахівця);

- *семінар-симуляція, або моделювання ситуації* (вимагав створення ситуацій, під час яких студенти заглиблювалися у проблеми, що були пов'язані з їх майбутньою професійною діяльністю використання технологій проблемного навчання, кейс-стаді та ін.).

У процесі професійної підготовки майбутні вчителі біології набували досвіду розв'язання навчальних

завдань різного виду, а саме: пізнавальних, описових, творчих, прогностичних, діагностичних та ін.

Пізнавальні завдання спонукали студентів-біологів до пошуку навчальної інформації, що вміщувала нові відомості, дані, досягнення сучасної науки у зазначених галузях шляхом самостійної роботи у бібліотеках і залучення можливостей інтернет-ресурсів. Студенти повинні були досконало оперувати віднайденою інформацією, здійснювати узагальнення, робити висновки.

Описові завдання передбачали формування відповідей на запитання типу: «Опишіть, яких змін зазнають живі організми при забрудненні довкілля»; «Наведіть приклади впливу мутагенних факторів на здоров'я організму».

Творчі завдання вимагали від студентів мобілізацію власних знань для пошуку розв'язків у змодельованих ситуаціях, визначення нових проблем і шляхів їх розв'язку у ситуаціях, контекст яких, зазвичай, загальновідомий (місцевий матеріал, повідомлення засобів масової інформації, громадські слухання тощо). Такого типу завдання не мали прямої відповіді, вони потребували нового алгоритму розв'язку. У процесі їх виконання студенти повинні були обґрунтовувати, з'ясувати, пропонувати, вивчати, доводити власні переконання. Для отримання правильної відповіді їм необхідно було зануритися у середовище, що викликало проблему, і на підґрунті наявних міжпредметних знань, ґрунтовно проаналізувати ситуацію. Творчі завдання спонукають до встановлення причинних зв'язків, вони формують системне мислення, розвивають спостережливість і креативність. Їх прикладами можуть бути: «Обґрунтуйте перевагу правильної пошти для нормальної життєдіяльності організму», «Чому людина без їжі може обійтися кілька тижнів, без води декілька днів, а без повітря всього кілька хвилин?»

Розв'язання прогностичних завдань призводило до активізації пізнавальної діяльності при з'ясуванні закономірностей перебігу біологічних процесів на різних рівнях живої матерії, історичного та індивідуального розвитку організмів, різних форм взаємодії біологічних об'єктів тощо. У студентів формувалося вміння передбачати подальший розвиток біологічних явищ чи подій. При розв'язанні такого виду завдань найкращі результати досягалися за умови колективної співпраці з використанням інтерактивної технології мозкового штурму. Прикладом прогностичного завдання є здійснення моніторингу певного природного угруповання з метою виявлення перспектив його подальшого існування і розвитку. Виконання завдання супроводжувалося комплексним дослідженням окремих складових природного угруповання, а саме: ґрунту, водних ресурсів, атмосферного повітря, рослинного і тваринного світів, антропогенних чинників впливу на довкілля, визначення їх наслідків і перспектив розвитку.

Діагностичні завдання передбачали отримання конкретних (в тому числі передбачуваних) результатів, відомостей заради об'єктивної оцінки середовища існування живих об'єктів, перебігу життєвих процесів, особливостей функціонування співтовариств тощо. Їх розв'язання призводило до визначення фактичного стану біологічного об'єкта, встановлення певних змін, з'ясування причини їх виникнення і шляхів подолання.

Виокремлені вище завдання виконували інтеграційну функцію, потребували від студентів комплексних знань в галузі природничих наук, досвіду колективної дослідницької роботи в умовах майбутньої професійної діяльності. Їх виконання було розтягнуте в часі, зазвичай відбувалося наприкінці вивчення навчальних предметів, що мали ознаки інтегративності або під час організації навчально-польових і виробничих практик. Із метою отримання правильної відповіді студенти вимушені були проводити комплекс лабораторних досліджень, результати яких обґрунтовувалися. Наприклад: «Дослідіть вміст каротиноїдних пігментів у гемолімфі прісноводних м'якунів. З'ясуйте, як впливають трематодні інвазії на концентрацію каротиноїдних пігментів у гемолімфі різних видів молюсків. Обґрунтуйте, явище гігантизму у заражених організмів». Для виконання вказаного творчого завдання студенти

повинні були апелювати до знань, які вони раніше отримали під час вивчення зоології безхребетних, паразитології, біохімії, фізіології тварин, а також досконало володіти навичками хімічного аналізу (аналітична і загальна хімія).

Отже, оновлений зміст професійної підготовки майбутніх учителів біології на підґрунті інтегративного підходу сприяв діяльнісному і творчому характеру процесу засвоєння навчального матеріалу. У процесі виконання студентами навчальних завдань відбувалось формування цілісного сприйняття дійсності, систематизація міжпредметних знань, удосконалення практичних навичок пошукової і дослідницької роботи, розкриття творчого потенціалу, розвиток комунікативних вмій, побудова гармонійних міжособистісних стосунків, рефлексія, що складає основу професійної компетентності майбутніх учителів біології.

ЛІТЕРАТУРА

1. Енциклопедія інновацій / [за ред. Р. Дяківа]. К.: Міжнародна економічна фундація, 2012. 599 с.
2. Іванчук М.Г. Інтегроване навчання: сутність та виховний потенціал / Виховання особистості молодшого школяра в умовах інтегрованого підходу до навчання), Чернівці: Рута, 2004. 99 с.
3. Королев Л.В., Королев М.Ю., Петрова Е.Б. Об интеграционных процессах в образовании // Наука и школа, 2009. №5. С. 3-6.
4. Шапран Ю.П. Формування професійної компетентності майбутніх учителів біології: [монографія] / Переяслав-Хмельницький: «К С В», 2013. 334 с.

REFERENCES

1. Encyclopedia of innovation / [ed. R. Dyakiv]. – K.: International Economic Foundation, 2012. 599 p.
2. Ivanchuk, M.G. Integrated learning: the nature and educational potential / Upbringing of the individual of primary school children in terms of an integrated approach to learning), Chernivtsi: Ruta, 2004. 99 pp.
3. Korolev, L.V., Korolev, M.Yu., Petrova, E.B. About the integration processes in education // Science and School, 2009. №5. P. 3-6.
4. Shapran, Yu.P. Formation of professional competence of future teachers of biology: [monograph] / Pereyaslav-Khmelnytsky: «K S V», 2013. 334 p.

The use of integration of natural sciences in the formation of professional competence of future teachers of biology

Yu.P. Shapran, I.V. Fursa

Abstract. This article discusses the problem of integration in the process of training the future teachers of biology. We discuss the experience of using the newest forms of organization of seminars during the teaching of integrated disciplines: workshop research, seminars-discussions, seminars-simulations. There had been proved the effectiveness of use of cognitive, descriptive, creative, prognostic and diagnostic research tasks that contribute to the formation of professional competence of students-biologists of pedagogical university.

Keywords: the integration of learning, professional training, professional competence, future teacher of biology

Холістичність – провідна тенденція розвитку освіти

Н. Шульга

Черкаський національний університет ім. Б. Хмельницького, м. Черкаси, Україна

Paper received 08.11.15; Revised 12.11.15; Accepted for publication 16.12.15.

Анотація. В статті проведено аналіз холістичного підходу до організації освітнього процесу. Основні характеристики даного підходу розглянуто на основі системної тріади компонентів Техно, Психо та Еко. Компонент Техно розкриває особливості застосування в процесі навчання технологій, що побудовані на основі право-півкульового та ліво-півкульового синтезу активності головного мозку. Компонент Техно характеризує особливості створення технологій, побудованих на поєднанні різних типів сприйняття інформації та спрямованих на утворення інтегрованої системи знань. Концепт Еко підкреслює необхідність розвитку в процесі навчання не тільки інтелекту студента, а і фізичної, емоційної та духовної складових його індивідуальності.

Ключові слова: холістична педагогіка, синергія, цілісність освіти, технології навчання, процес навчання, екологічна освіта

Вступ. Середовище, в якому протікають сучасні освітні процеси, значною мірою визначається спрямуванням на досягнення матеріальних благ, отримання максимальної економічної вигоди, інтенсивним використанням природних ресурсів та значним впливом на свідомість засобів масової інформації. Виникає загроза девальвації загальнолюдських цінностей, об'єктивізації суспільної діяльності, деіндивідуалізації та технологізації соціально-економічних відносин. В цей час основними напрямками, за якими відбувається реформа освітніх систем є зміна педагогічних пріоритетів, переорієнтування дидактичних постулатів, пошук, розробка та експериментальна перевірка абсолютно нових методів, форм, засобів та технологій навчання. Новітні методики навчання повинні бути спрямовані на поборення загального інформаційного перенасичення, що виражається у нарощуванні фрагментації свідомості, втраті цілісності процесів опрацювання інформації, послаблення функцій пам'яті, зниження здатності до абстрагування через значну кількість інформації візуального характеру.

В той же час суспільство епохи глобалізації потребує, щоб кожен його індивід мав здатності до самостійного способу мислення, відповідального прийняття рішень та гнучкого реагування на виклики з боку оточуючого середовища, що динамічно змінюється. Для формування таких індивідуумів, освітні системи повинні не тільки забезпечити підготовку висококваліфікованих спеціалістів з різних галузей соціально-економічного буття, а й створювати умови для адекватного розвитку особистості, її нахилів та здібностей, духовного рівня, розкриття її талантів.

Огляд публікацій за темою. На потребі критичного переосмислення освітніх орієнтирів, що базуються на гуманітарній спрямованості, моральній спрямованості наукового прогресу, якості освіти наголошують І. Бусько, О. Вознюк, В. Кізіма, В. Кіпень, І. Книш, А. Ніязова, Є. Полат, Б. Попов, І. Цехмістро, М. Шехтер та багато інших методистів, психологів, філософів, що працюють на ниві досліджень з педагогіки. Автори зазначають, що сучасному суспільству необхідні спеціалісти, що мають не тільки достатнього рівня кваліфікацію, а й особливий тип особистості, яка акцентована на напрацьованні смислових орієнтирів знання, його системних якостей та ціннісних характеристик.

В. Кізіма [4] вказує на єдність процесів, що відображають вплив людини на світ, з однієї сторони, та детермінацію людини світом, з іншої. Людина та її освітне

середовище єдині та сукупні, нерозривні та взаємопов'язані, хоча і різні. Така єдність людини і світу змінює спрямованість освіти, що на даному етапі розвитку суспільства повинна пропонувати студентам не просто знання, а світоглядно-методологічні орієнтири.

Мета даного дослідження - проаналізувати особливості холістичної парадигми навчання як основи формування цілісного світогляду студентів, розвитку їх нахилів та здібностей, духовного рівня, розкриття талантів.

Виклад основного матеріалу. Метою освіти повинно бути формування інтегрального творчого мислення, як результат синергії методів, форм та засобів навчання, що ґрунтуються на поєднанні раціональних та ірраціональних здібностей особистості: з однієї сторони, логіки, заснованої на стратегії лівопівкульного мислення, а з іншої – емоцій та інтуїції, заснованих правопівкульною стратегією відображення дійсності. Прихильники холістичної парадигми в освіті [1, 4, 6 та ін.] підкреслюють, що всі аспекти людського буття взаємопов'язані між собою, отже процес освіти необхідно завжди спрямовувати на формування цілісної особистості, що поєднує когнітивну, емоційну та духовну сферу.

Вища освіта – це канал трансляції культурних цінностей, що надає можливості для формування суб'єкта в конкретному суспільстві, який усвідомлює цілі власного розвитку та гармонізує їх із розвитком соціуму, має здатності реалізовувати власні цілі на основі комплексного емоційно-раціонального сприйняття навколишнього середовища та інтегрального застосування природничих, технічних та гуманітарних знань у нестійкому, екстремальному світі. Забезпечити формування такої особистості можна лише на основі нової холістичної парадигми освіти, що перетворює процес навчання та виховання із суб'єкт-об'єктного в суб'єкт-суб'єктний інтерактивний акт, вивірнює позиції студента та викладача по відношенню до знання, коли недостатньо тільки передати знання, а потрібно розкрити процес його народження.

Один із засновників холістичного підходу до процесу навчання, Д. Міллер [6] підкреслював, що даний підхід ґрунтується «на трьох китах: рівновазі, включеності кожного та зв'язку». Рівновага передбачає формування в студентів не тільки інтелектуальних та професійних вмій, а й фізичних, емоційних, естетичних, творчих, духовних якостей; створення в процесі навчання балансу інтересів особистості і групи; забезпе-

чення цілісного процесу передачі, сприйняття, перетворення та засвоєння інформації.

Включення в освітній процес передбачає створення правильних взаємовідносин у навчанні між викладачем та студентом, між студентом та групою, між окремими студентами в групі. Педагогічний процес повинен забезпечувати формування особистісних смислів у кожного його учасника, створення власних понять. Для цього потрібно застосовувати такі методи та технології навчання, що активізують не тільки знання, а й уяву та особистісні якості. Навчальна програма та студент не можуть існувати окремо один від одного, оскільки перетворення інформації відбувається тільки в тому випадку, коли в процес навчальної творчості включене внутрішнє буття студента.

Процес навчання спонукає студента утворювати різноманітні типи зв'язків (когнітивних, аналітичних, інтуїтивних, управлінських, комунікативних, фізичних, естетичних тощо), що перетворюють освіту в особистісно та соціально значимий процес набуття знань та досвіду.

Основні характеристики холістичної парадигми навчання, що сформувались на сучасному етапі визначимо на основі системної тріади Техно↔Психо↔Еко.

Концепт ПСИХО в структурі холістичної педагогіки передбачає застосування в процесі навчання таких методик формування розумових операцій, що побудовані на поєднанні лінійного мислення та інтуїції, фізичних дій та візуальних образів і спрямовані на утворення «парадоксально-медитативного, творчого, діалектичного мислення» [1].

Структурна організація психічних процесів, що виникають в результаті пізнавальної взаємодії з дійсністю забезпечує можливість надходження та *сприйняття* інформації студентом; її *перетворення* в результаті управління процесами опрацювання інформації, що надходить із зовнішнього об'єктивного світу; вибірковість інтелектуального відображення за рахунок суб'єкт-суб'єктної взаємодії.

Надходження та сприйняття інформації забезпечується за рахунок когнітивного досвіду, що представляє собою необхідні способи кодування інформації, когнітивні схеми, семантичні, понятійні та архетипічні структури [2]. Сприйняття інформації здійснюється в межах двох каналів: через право-півкульове сприйняття забезпечується цілісність сприйняття дійсності, за рахунок виконання просторово-сигнетичних функцій; ліво-півкульове сприйняття забезпечує диференційовано-вибірковий, дискретний аналіз даних, що надходять з оточуючого світу, їх логічне вербально-символічне опрацювання [2]. Однією із пріоритетних цілей холістичної педагогіки є застосування в освітньому процесі таких технологій навчання, які б одночасно активували і право-півкульове і ліво-півкульове сприйняття інформації та формували особливий тип мислення, головними характеристиками якого О. Вознюк [1] вважає: *парадоксальність*, що проявляється в здатності ототожнювати в одному і тому ж контексті мислення двох діаметрально протилежних речей або ідей; *надситуативність*, яка визначає здатність мислення відображати світ цілісним, усвідомлювати його системні властивості; *циклічність*, як здатність сприймати метафоричність, здатність до перетворення

та перевтілення предметів та ідей в процесі розвитку суспільно-економічних відносин; *цілісність*, що характеризується системною властивістю наддадитивності, коли сума впливів визначає нові якості системи, що не властиві її елементам; *проблемність*, як спрямованість на творче вирішення проблемних ситуацій, що виникають в процесі людської діяльності.

Перетворення інформації відбувається на основі 1) метакогнітивного досвіду, що включає в себе пізнавальні, контрольні та коригувальні дії; 2) інтенціонального досвіду, який представлений пізнавальними нахилами, переконаннями та перевагами. Інтелектуальні ресурси суб'єкта в процесі пізнавальної діяльності спрямованої на об'єкти зовнішнього світу утворюють ментальний простір, що залежить від зовнішнього контексту (тієї інформації, що студент отримує ззовні), внутрішнього контексту (інформації, якою студент вже володіє) та системи механізмів реорганізації досвіду, а саме категоризації, диференціації, трансформації, передбачення, зміни модальності, селекції тощо [2]. Холістична дія елементів ментального простору визначає успішність пізнавальної діяльності студента в умовах зіткнення з тією чи іншою проблемною ситуацією на всіх етапах вирішення даної ситуації (попередній облік умов, в яких відбувається проблемна ситуація; визначення найбільш перспективних ліній пошуку рішення та проектування шляхів її розв'язання; реалізація наміченого плану, в тому числі з використанням творчих, нестандартних підходів; оцінювання та коригування діяльності).

Відображення інформації проявляється в тому, наскільки цілісно особистість моделює власну навчальну діяльність по відношенню до а) об'єктивної реальності, що проявляється в здатності розв'язувати ті протиріччя та конфлікти, що виникають в процесі навчання; б) самореалізації та особистісного росту як здатність до актуалізації внутрішніх потенціалів, необхідних для критичного опрацювання особистісного та соціального досвіду, формування власної життєвої позиції та стратегії розвитку; в) відповідальності в процесі власної соціальної діяльності, що визначається здатністю контролювати самого себе та ситуацію навколо, впливати на події, що відбуваються та адаптуватися до нових умов буття. Однією з основних задач холістичної педагогіки є не тільки донесення соціально значимої інформації до свідомості, а й закріплення її в особистісній структурі студента на рівні емоціонально-практичного досвіду, системи міжособистісних відносин [3].

Концепт ТЕХНО в структурі холістичної педагогіки передбачає застосування в процесі навчання таких методів та технологій навчання, що побудовані на поєднанні різних типів сприйняття інформації та видів її представлення і спрямовані на утворення інтегрованої системи знань, цілісного світогляду та гармонійно розвиненої особистості.

Існують три типи осягнення буття людиною: чуттєвий (право-півкульовий), раціональний (ліво-півкульовий) та медитаційний, який відбувається на основі функціонального синтезу, гармонії роботи півкуль мозку, коли всі процеси в них узгоджуються в психофізичному сенсі. Саме медитаційний стиль мислення є найбільш продуктивним в навчальній діяльності за рахунок взаємної активізації аналітично-

дискурсивного лівопівкульового світосприйняття та емоційно-образних механізмів відображення інформації. Таким чином, можна сказати, що навчання, побудоване на активізації медитаційного типу сприйняття інформації, представляє собою процес взаємного перетворення диференціації та інтеграції, що приводить до визначеного ступеню метаінтеграції [1].

На думку Дж. Міллера [6], інтегроване холистичне навчання може відбуватись на трьох рівнях:

– **мультидисциплінарному**, коли процес навчання розділено на предмети і, для ілюстрації навчальної інформації з одного предмету, використовують знання з інших навчальних дисциплін (так, в процесі обчислень статистичних характеристик вибірки, використовують статистичні дані економічних показників);

– **міждисциплінарному** – бази знань з декількох навчальних дисциплін поєднують для вивчення однієї теми або проблеми (наприклад, для дослідження проблеми страхування та страхового ризику інвестицій потрібні знання не тільки з дисципліни Страхування, а й зі Стохастики, Фінансів та Маркетингу);

– **трансдисциплінарному**, коли для дослідження значимої проблемної ситуації послуговуються не тільки знаннями, а й методами дослідження з різних царин знань (наприклад, аналітичний та статистичний аналізи проблеми як методи дослідження, що використовуються в природничих науках, філософські, історичні розвідки – як методи гуманітарних наук, соціальний та економічний аналізи – із царини суспільствознавчих наук).

Медитаційний тип осягнення буття в процесі навчання може бути досягнуто за рахунок формування у студентів метафоричного мислення, яке допомагає утворювати зв'язки між визначеннями та ідеями, що між собою у звичайному розумінні не поєднані, але мають дещо спільне. Дослідження спільних рис або розбіжностей між двома явищами приводить до більш повного та ясного розуміння їх сутності. Так, наприклад порівняння випадкової величини та автомобільного руху на перехресті за визначений проміжок часу допоможе студентам краще усвідомити такі поняття як варіанта (або можливе значення: рух прямо, поворот наліво, поворот направо), ймовірність появи події (або її відносна частота: частка автомобілів, що поїхали прямо, повернули праворуч, або ліворуч), закон розподілу частот тощо. Використання метафор в навчальному процесі, на думку П. Старікова [7], надає можливість а) спростити розуміння нового, невідомого на основі побудови моделей, які розкривають істотні властивості об'єктів чи явищ, що вивчаються; б) провести діагностику та описання складної проблемної ситуації, особливо в тих випадках, коли частина істотних зв'язків та відношень не може бути досліджена раціональними способами, але розуміється на рівні інтуїції; в) активізувати уяву, включити асоціативне мислення і тим самим стимулювати нахнення, творчий підхід в дослідженні проблемних ситуацій; г) включити в навчальний процес універсальні символи та архетипи і в результаті побудувати нові технології творчості, що ґрунтуються також і на інтуїтивному сприйнятті та перетворенні інформації.

Концепт ЕКО в структурі холистичної педагогіки визначає необхідність розвитку в процесі навчання не тільки інтелекту студента, а й реалізації творчого потенціалу студента, фізичної, емоційної та духовної складових його життя, що формуються на основі уявлення про світ як цілісної системи, що включає в себе природні багатства, соціально-технологічну та емоційно-духовну сфери.

Оточуючий світ має всеохоплюючу багатомірну та багаторівневу цілісність, що проявляється в психологічній, фізичній та біологічній діяльності людини. Холистичні системи навчання спрямовані на формування у студентів здатності знаходити своє місце в світі, співвідносити самого себе із навколишнім середовищем, що може бути представлене як усвідомлення власної суб'єктної сутності (становлення особистісної ідентичності), визначення особистісних зв'язків із соціумом (становлення групової ідентичності) та формування взаємозв'язків з навколишнім середовищем (становлення культурної ідентичності).

Особистісна ідентичність (Раціо) характеризує фізичні, інтелектуальні та моральні аспекти самовизначення індивіда. Холистичний підхід в навчанні передбачає формування позиції студента по відношенню до власної діяльності (в тому числі і навчальної) в двох формах: як до об'єкту управління (Я – виконавець), що визначає його дії в процесі виконання діяльності; як до суб'єкту управління (Я – контролер), що передбачає необхідність планування, організації та аналізу власної діяльності. Отже, особистість повинна не тільки передбачати результати власної діяльності, а й організувати її; не тільки виконувати визначені дії, але і створювати нові способи їх здійснення; не тільки контролювати власні дії, а й створювати власні критерії, еталони, показники контролю та своєї оцінювання діяльності. Таким чином студент починає оволодівати процесами управління власною діяльністю в оточуючому світі [3].

Групову ідентичність (Соціо) пов'язують з виходом суб'єкту за рамки власного Я, з його орієнтацією на оточуючих. Процес взаємодії студента із соціальним середовищем в холистичному освітньому процесі передбачає такі взаємозв'язки, що характеризуються просоціальною спрямованістю; готовністю до співпраці; ціннісною зацікавленістю в благополуччі інших; соціальною самоефективністю як очікуванням успіху в розв'язанні міжособистісних проблем; емпатією та здатністю до співчуття; визначеним ціннісним ставленням до себе та інших. Ефективність таких контактів обумовлена позитивною взаємозалежністю суб'єктів міжособистісного взаємодії за рахунок розуміння загальних цілей, використання спільних ресурсів, докладання спільних зусиль для вирішення проблеми; усвідомлення індивідуальної та групової відповідальності; відкритості власної позиції, внутрішніх смислів, індивідуальної унікальності перед іншими людьми; підтримуючої взаємодії, що забезпечує сприятливий клімат спілкування; високого рівня розвитку соціальних вмінь та навичок спілкування; спрямованості на вміння почути думку іншого, стати на місце партнера, розуміння смислів іншого; рефлексивного аналізу власної поведінки в контексті соціальної поведінки інших суб'єктів тощо [3, 5].

Ідентичність з оточуючим середовищем (емоцію) характеризує метаіндивідуальну позицію особистості – позицію сукупної множинності [5]. Дана позиція повинна відображати складність та багатогранність життя індивіда в сучасному світі, що вимагає сформованих здатностей до побудови динамічного, мінливого образу з урахуванням всіх складових, які характеризують оточуюче середовище (природних ресурсів, технологій, моральної, естетичної, духовної культур, релігійних уподобань, історичної спадщини тощо). Формування у студентів відчуття відповідальності за навколишній світ, усвідомлення власної могутності та одночасно слабкості перед силами природи та соціуму, побудова гармонійної системи відносин з самим собою, природою, культурою та суспільством є пріоритетними задачами в холистичній парадигмі освіти [6].

Висновки. Освітні процеси в епоху глобалізації потребують застосування таких технологій навчання, що були б спрямовані на формування цілісної картини світу, готували студентів до життя в умовах, що динамічно змінюються та залежать від тісних взаємозв'язків із оточуючим середовищем: суспільством, культурою, природою. Створення технологій навчання, що відповідали б на виклики часу можливе з використанням холистичного підходу, що передбачає синергію на трьох рівнях – психологічному, технологічному та екологічному, що відповідають холистичному сприйняттю психічних процесів у навчальній діяльності як синтезу право-півкульового та ліво-півкульового мислення; створенню технологій мультидисциплінарного, між-дисциплінарного та трансдисциплінарного навчання; формування особистісної, групової та мета індивідуальної ідентичності особистості

ЛІТЕРАТУРА

1. Вознюк, А. В. Концептуализация холистической педагогической парадигмы // Академия тринитаризма / URL: <http://www.trinitas.ru/rus/doc/0016/001c/00161805.htm>
2. Далингер, В. А. Когнитивно-визуальный подход и его особенности в обучении математике // Электронный научный журнал Вестник Омского государственного педагогического университета», 2006 / URL: <http://www.omsk.edu/article/vestnik-omgpu-151.pdf>
3. Иванова, С.П. Учитель XXI века: ноопсихологический подход к анализу профессионально-личностной готовности к педагогической деятельности, 2002. 228 с.
4. Кизима, В. В. Человекомирная тотальность. Постнеклассический манифест // Totallogy. Постнеклассичні дослідження, 1995. С. 311–340.
5. Мамардашвили, М. Необходимость себя, 1996. 432 с.
6. Миллер, Д. Холистическое образование // Первое сентября. Газета для учителя : Первая тетрадь. Политика образования / URL: <http://ps.1september.ru/article.php?ID=200205007>
7. Стариков, П. А. Современные технологии организации творческого процесса, 2005. 88 с.

REFERENCES

1. Voznyuk A. Conceptualization holistic pedagogical paradigm // Academy of trinitarianism / URL: <http://www.trinitas.ru/rus/doc/0016/001c/00161805.htm>
2. Dalinger, V. Cognitive-visual approach and features in the teaching of mathematics // Electronic scientific journal "Bulletin of Omsk State Pedagogical University", 2006. Electronic resource: <http://www.omsk.edu/article/vestnik-omgpu-151.pdf>
3. Ivanova, S. Teacher XXI century: the noo-psychological approach to the analysis of professional and personal readiness for pedagogical activity, 2002. 228 p.
4. Kizima V. Person-peace totality. Postnonclassical Manifesto // Totallogy. Postnonclassical study, 1995. P. 311-340.
5. Mamardashvili, M. Necessity yourself, 1996. 432 pp.
6. Miller, D. Holistic Education // First of September. Newspaper for teachers. The first book. Education Policy / URL: <http://ps.1september.ru/article.php?ID=200205007>
7. Starikov, P. Modern technologies of the creative process, 2005. 88 p.

Holism – the leading trend of education

N. Shulga

Abstract. The article analyzes the holistic approach to the educational process. The main characteristics of this approach, based on the triad of system components Techno, Psycho and Eco. Component Techno reveals features of the application in learning technologies that are based on the synthesis of the cerebral hemispheres. Techno component characterizing features of a technology built on a combination of different types of perception and aimed at the formation of an integrated system of knowledge. Eco Concept underlines the need for development in teaching students not only intelligence but also physical, emotional and spiritual components of its identity.

Keywords: Holistic education, synergy, the integrity of education, technology education, learning, environmental education

PSYCHOLOGY

The illusion of knowing from the indexes of confidence, calibration and resolution perspective

M.M. Avgustiuk

The National University of Ostroh Academy, Ostroh, Ukraine

E-mail: maria.avgustiuk@mail.ru

Paper received 21.11.15; Revised 25.11.15; Accepted for publication 04.12.15.

Abstract. The paper contains summarized results of an analysis of the theoretical, experimental and applied research peculiarities of metacognitive monitoring as an aspect of metacognition and the illusion of knowing as a problem of effective metacognitive monitoring. Special attention is paid to the synthesis of the basic notions of the accuracy of metacognitive monitoring. The analysis made it possible to determine the impact of situational factors and individual indicators on the illusion of knowing. Special attention was paid to such indicators as an index of resolution that together with indexes of confidence and calibration characterize the illusion of knowing. The practical value of this study is associated with the ability to use its results in the educational process in order to overcome the negative impact of the illusion of knowing on the effectiveness of metacognitive monitoring.

Keywords: *calibration, illusion of knowing, index of resolution, metacognitive monitoring, subjective confidence*

Introduction. Metacognitive monitoring usually takes place when people evaluate their own cognitive processes in the sphere of learning activities according to their goals. People monitor their own cognitive processes, recognize the occurrence of any problems and concepts, and thus keep a balance between these processes and the learning methods inclined. Subjective confidence being closely related to the accuracy of judgments plays very important role in the objectivity of metacognitive judgments of comprehension and performance. Scientific references analysis showed that the problem of development of the illusion of knowing in metacognitive monitoring of the educational activity is not studied enough. Moreover, there is a strong need of creating new ways of its research, as well as to provide its systematization and theoretical generalization. The difficulty is created by the fact that many factors having strong influence on the development of the phenomenon are not studied by native scientists. To make a clear understanding of the problem there is a strong need to do detailed analyses of cognitive and individual features of the comprehension subjects, especially those correlating with the effectiveness of metacognitive monitoring.

Metacognitive monitoring processes are crucial indicators of human learning. Metacognitive monitoring consists of different so-called “assessments” of knowledge that allow subjects of the educational process to be included in the self-regulatory processes important both for receiving knowledge and monitoring this knowledge when its assessment is needed [7, p. 141]. They are so-called “metacognitive judgments” made by a subject of cognition while doing certain tasks. Confidence judgments, ease of learning judgments, judgments of learning, and feeling of knowing judgments are usually referred to them.

Analysis of recent researches and publications. The peculiarities of metacognition as the basis of metacognitive monitoring, and the main concepts of metacognitive monitoring as the regulatory aspect of metacognition, its main features and influential sphere are investigated by such researchers as J.H. Flavell, A.L. Brown, G. Schraw, S. Tobias, H.T. Everson, T.O. Nelson, L. Narens, J. Dunlosky, R.S. Dennison, D. Moshman, A. Koriat, A.P. Shimamura, J. Metcalfe, R.A. Bjork, R. Kluwe, A.V. Karpov, E.Y. Savin, T.I. Dotsevych, S.D. Maksymenko, I.D. Pasichnyk, R.V. Kalamazh, M.M. Kashapov, A.Y. Fomin, T.B. Khomulenko, I.M. Skitiaeva, A.K. Samoilenko, and others. The main notions of the illusion of knowing as the meta-

cognitive monitoring error were found by A.M. Glenberg, A.C. Wilkinson, W. Epstein, D.K. Eakin, L. Myers, et al. Moreover, D.K. Eakin, A. Koriat, J. Metcalfe, A.M. Glenberg, A.C. Wilkinson, W. Epstein, T.O. Nelson, L. Narens, L.M. Reder, F.E. Ritter, E.Y. Savin, A.Y. Fomin, T.I. Dotsevych, A.V. Karpov, and many others studied the functions of the illusion of knowing in metacognitive monitoring as well as its influence on the effectiveness of educational activity.

The research aim is to do theoretical justification and experimental verification of the features of the illusion of knowing in metacognitive monitoring of the educational activity of university students, and also to investigate the peculiarities and main features of the development of the illusion of knowing in metacognitive monitoring from the perspective of confidence, calibration and resolution indexes.

Methodology of research. Obviously, the origin of the illusion of knowing is a significant problem in the educational process. It is logical to assume that any information received inadequate assessment leads to poor understanding. Due to the negative impact of the emergence of the illusion of knowing on the performance of storing information it is necessary to do versatile study of this phenomenon with a view of minimization of its impact on the process of working with information. Particularly important is the study of the causes of the illusion of knowing. In particular, this aspect of the research will help more deeply understand the essence of this phenomenon. Also, knowledge of the factors of the illusion of knowing makes it possible to adjust and to influence the course of events.

In order to analyse and provide an interpretation of experimental investigation of factors of the illusion of knowing in the learning process of students a pilot study of factors of the illusion of knowing the results of which are shown below was conducted. All the data were processed by a computer program IBM SPSS Statistics 20. To analyze the statistical data we used *gamma* correlation coefficient *G*, single-factor analysis of variance and LSD-analysis.

Laboratory experiment consisted of four stages: “Information remembering”, “Assessment of information”, distractor, and “Recollection of information”. The participants were 50 students of the National University of Ostroh Academy (14 males and 36 females, mean age 18,06; SD = 2,07). They read different texts and statements, learned word pairs, rated their confidence about the level of understanding, and answered the questions about their

understanding of the given information. The tasks needed to be solved were divided into nine groups representing each factor of the illusion of knowing. Those were open-answer questions, questions with answers “yes” / “no” / “do not know”, and multiple-choice questions for texts, statements and word pairs each.

Results of research and their discussion. The first aim of the research was to check the ratings dependence between JOLs and the investigated factors such as the type of task, type of information, its style and the text level. After analyzing the performance ratings of judgments of learning (JOLs) influenced by the type of test with the help of a single factor variance statistically significant differences were not found in the mean values of ratings of JOLs about the type of test [$F(2,56) = 2,602; p = 0,74$]. Our results coincide with the data of M.K. de. Carvahó Filho [1] because the differences between the performance of JOLs objectivity and accuracy are more significant when dealing with issues of open-answer questions.

However, in contrast to the results obtained by S. Dutke, J. Barenberg and C. Leopold [3] who claim that knowledge of the type of test in advance contributes to its greater objectivity, we found an inverse trend that students inaccurately assessed their knowledge, and there was observed a trend toward overassessment of their knowledge. Single factor analysis of variance showed that there are statistically significant differences in the distribution of average values of ratings opinions about confidence (JOLs) depending on the type of information [$F(2,56) = 17,78; p = 0,000$]. It means that the subjective belief of knowledge affects the way in which information is presented in the form of a text, statements or sentences. There are no statistically significant differences between the effects on subjective self-statements and text. D.J. Hacker, L. Ball and K. Bahbani [4] explain these results in a way that the high confidence in individuals’ own knowledge affects the knowledge of the context information being stored in memory.

As noted by B.D. Pulford [6] people tend to underestimate their knowledge. Conversely, it was found out in our experiment that when remembering the statements students subjectively designate information as easy and prove themselves excessively confident in their degree of assimilation.

T.O. Nelson and L. Narens [5] suggest that using *gamma* correlation coefficient of Goodman-Kruskal (*G*) aims to establish the relationship between subjective assessments of probability and objective indicators of recollection. The specificity of the use of the indicator *G* is that it allows you to compare entire set of subjective assessments with multiple objective parameters of assessment and display indicator for each respondent separately.

Thus, we determined the following indicators that characterize the illusion of knowing as the indexes of confidence, calibration and resolution. Index of confidence is an estimation parameter of metacognitive judgments that states the nature of subjective evaluation with objective indicators of performance such as the effect of extreme overconfidence or underconfidence [2]. Index of calibration estimates metacognitive judgments stating the conformity assessment of subjective probability distribution on the proportion of correct answers in a particular category. The idea is that when the average confidence is 70%, the perfectly calibrated and considered response is also 70%. These calculations can be drawn by determining the index of calibration (*C*), as well as a graphical simulation of a calibration curve [4]. The index of resolution (or resolution index) estimates metacognitive judgments that state the variability of subjective ratings of probability distribution of proper feedback of all the categories. In order to determine how well individuals can discriminate their subjective assessments of right and wrong answers, regardless of the absolute level of confidence, such an assessment index is being often used (*R*). This criterion allows evaluating the uniformity of distribution of ratings of metacognitive judgments in relation to certain categories of probability. In other words, it determines whether a respondent gave similar responses and how sensitively and differently he or she can describe subjective evaluation of different sense equivalents.

The indicators influencing the illusion of knowing were calculated using single factor analysis of variance and LSD-analysis. The usage of a single factor analysis of variance statistically proved the dependence of the objectivity of metacognitive judgments on such characteristics as the type of information [$F(2,56) = -0,19; p = 0,000$].

Table 1. Mean values of the confidence index

The illusion of knowing factor	M (mean value)	SD (standard deviation)
Open-answer question (for texts)	-,034	0,66
Open-answer question (for statements)	-,017	0,6
Open-answer question (for word pairs)	,059	0,6
Questions with answers “yes” / “no” / “do not know” (for texts)	-,14	0,62
Questions with answers “yes” / “no” / “do not know” (for statements)	0,003	0,67
Questions with answers “yes” / “no” / “do not know” (for word pairs)	,006	0,66
Multiple-choice questions (for texts)	,036	0,66
Multiple-choice questions (for statements)	-,162	0,63
Multiple-choice questions (for word pairs)	0,063	0,7

With the help of LSD-analysis there were found statistically significant differences between mean values of indicators on confidence index factor “open-answer question for texts” ($M = 0,07; SD = 0,17$) and factor “multiple-choice questions for statements” ($M = 0,27; SD = 0,74$) effect on the occurrence of overconfidence or uncertainty [$p = 0,002$]. We also found statistically significant differences between mean values of indicators on confidence index factor “open-answer question for word pairs” ($M = 0,14; SD = 0,13$) and factor “multiple-choice questions for statements” ($M = 0,27; SD = 0,74$) effect on the occurrence of overconfidence or uncertainty [$p = 0,006$]. Statis-

tically significant differences between mean values of indicators on confidence index factor “multiple-choice questions for statements” ($M = 0,27; SD = 0,74$) and “questions with answers “yes” / “no” / “do not know” for texts” factor ($M = 0,1; SD = 0,14$) effect [$p = 0,002$] occurred. And what is more, there were seen statistically significant differences between mean values of indicators on confidence index factor “multiple-choice questions for statements” ($M = 0,27; SD = 0,74$) and a factor “questions with answers “yes” / “no” / “do not know” for texts” ($M = 0,13; SD = 0,16$) effect on the occurrence of overconfidence and uncertainty [$p = 0,006$].

Table 2. Mean values of the calibration index

The illusion of knowing factor	M (mean value)	SD (standard deviation)
Open-answer question (for texts)	0,07	0,16
Open-answer question (for statements)	0,15	0,15
Open-answer question (for word pairs)	0,13	0,13
Questions with answers "yes" / "no" / "do not know" (for texts)	0,09	0,13
Questions with answers "yes" / "no" / "do not know" (for statements)	0,14	0,13
Questions with answers "yes" / "no" / "do not know" (for word pairs)	0,12	0,16
Multiple-choice questions (for texts)	0,12	0,11
Multiple-choice questions (for statements)	0,26	0,74
Multiple-choice questions (for word pairs)	0,14	0,16

Table 3. Mean values of the resolution index

The illusion of knowing factor	M (mean value)	SD (standard deviation)
Open-answer question (for texts)	0,08	0,29
Open-answer question (for statements)	0,04	0,05
Open-answer question (for word pairs)	0,02	0,04
Questions with answers "yes" / "no" / "do not know" (for texts)	0,05	0,06
Questions with answers "yes" / "no" / "do not know" (for statements)	0,03	0,03
Questions with answers "yes" / "no" / "do not know" (for word pairs)	0,03	0,03
Multiple-choice questions (for texts)	0,04	0,04
Multiple-choice questions (for statements)	0,03	0,02
Multiple-choice questions (for word pairs)	0,03	0,03

With the help of a single factor analysis it was found out that the index of calibration strongly depends on such factors as type of text and information needed to understand and remember [$F(2,56) = 108,6; p = 0.000$].

As noted above, we used the index of resolution in order to establish how well individuals can distribute their subjective assessments of right or wrong answers, that is, how well they are able to recognize the correctness or incorrectness of their own answers.

So, we revealed the following statistically significant differences of average values of the index factor resolution and factor "open-answer question for texts" ($M = 0,08; SD = 0,297$) and factor "open-answer question for texts statements" ($M = 0,42; SD = 0,0,57$) at the significance level of $p = 0.21$; of average values of the index factor resolution on "open-answer question for texts" ($M = 0,08; SD = 0,297$) and factor "questions with answers "yes" / "no" / "do not know" for word pairs" ($M = 0,033; SD = 0,035$) at the significance level of $p = 0.034$; of differences between mean values of the index factor resolution on "open-answer question for texts" ($M = 0,08; SD = 0,297$) and factor "multiple-choice questions for statements" ($M = 0,03; SD = 0,29$) at the significance level of $p = 0.025$; and also between the average index values factor resolution on "open-answer question for texts" ($M = 0,08; SD = 0,297$) and factor "multiple-choice questions for word pairs" ($M = 0,32; SD = 0,31$) at the significance level of $p = 0.031$.

Conclusions. As it can be seen, the ability of students to estimate the probability of correct reproduction depends on several factors. In particular, we can name the following

factors that influence the value of the indexes: open-answer questions, questions with answers "yes" / "no" / "do not know", and multiple-choice questions for texts, statements and word pairs each. Using the index of resolution, for example, we have established a relationship between the student's ability to discriminate their subjective assessments of right and wrong answers regardless of the level of confidence. A clear tendency to reduce one common response when working with texts was traced. That is, in this case, students have the most accurate and sensitive judgments with respect to the assessment of their knowledge regardless of its correctness or incorrectness.

Thus, in the course of the experiment, we found that the occurrence of the illusion of knowing is most influenced by factors such as the type of test (e.g., excessive confidence in their knowledge leads to work on issues involving the questions with answers "yes" / "no" / "do not know"); type of information (for example, a number of students assess their knowledge when working with texts, and the illusion of knowing occurs while memorizing statements and texts); the amount of information (the illusion of knowing occurs when reading short texts); text style (students are the most confident in their knowledge in the case of reading texts of belles-lettres style).

Obviously, the impact of these factors in the learning activities should be minimized. Therefore, it is appropriate to develop some practical recommendations not only for students and teachers but also for other people who work with information in order to avoid the appearance of the illusion of knowing in the educational activities.

REFERENCES

- Carvalho Filho, M.K. de. Confidence judgments in real classroom settings: Monitoring performance in different types of tests / M.K. de Carvalho Filho // *International Journal of Psychology*, 2009. Vol. 44, No. 2. P. 93-108.
- Dunlosky, J. Overconfidence produces underachievement: Inaccurate self evaluations undermine students' learning and retention / J. Dunlosky, K.A. Rawson // *Learning and Instruction*, 2012. Vol. 22. P. 271-280.
- Dutke, S. Learning from text: Knowing the test format enhanced metacognitive monitoring / S. Dutke, J. Barenberg, C. Leopold // *Metacognition and Learning*, 2010. Vol. 5. P. 195-206.
- Hacker, D.J. Explaining calibration in classroom contexts: The effects of incentives, reflection, and explanatory style / D.J. Hacker, L. Bol, K. Bahbahani // *Metacognition and Learning*, 2008. Vol. 3. P. 101-121.
- Nelson, T.O. Metamemory: A theoretical framework and new findings / T.O. Nelson, L. Narens // *The Psychology of Learning and Motivation*, 1990. Vol. 26. P. 125-173.
- Pulford, B.D. Overconfidence in human judgment / B.D. Pulford // *PhD Thesis*. – Department of Psychology, University of Leicester, 1996. 129 p.
- Valdez, A. Student Metacognitive Monitoring: Predicting Test Achievement from Judgment Accuracy / A. Valdez // *International Journal of Higher Education*, 2013. Vol. 2, No. 2. P. 141-146.

The Concept of National Identity and its Preservation in the Literary Works of Ukrainian Writers of Australian Diaspora

G.B. Gandzilevska, T.M. Shyriaieva

National University of Ostroh Academy, Ostroh, Rivne region, Ukraine

Paper received 21.11.15; Revised 25.11.15; Accepted for publication 02.12.15.

Abstract. The article includes the result of the analysis of the literary works of Ukrainian Diaspora Immigrant, Lesia Bohuslavets. The author of the article focuses her attention on the concept of national identity and the ways of its preservation in those people who left their Motherland, regardless of the reasons of such immigration. Thus the complexity of the notion is investigated by means of statistical analysis, such as content analysis.

Keywords: *Diaspora Immigrants, national identity, the ways to preserve national identity, content analysis*

Introduction. In the light of transformation to European Union that Ukraine faces nowadays, the problem of national identity preservation appears to be of a great importance. It is worth mentioning that amid factors which influence national identity preservation in Ukrainian immigrants, researchers enlist family, church, education, social organizations, country of one's current living and the country of one's origin [8]. Sometimes, the list includes additional option that is cultural and artistic activity [2].

In our previous research devoted to the issue of artistic activity of the immigrants of the third wave, we followed the idea of A. Atamanenko [1], according to who, its representatives have peculiar national identity, and we came up with a conclusion that Ukrainian Diaspora in Australia was formed after World War II when compared to the one of Canada or the USA [7]. Moreover, despite all difficulties that Ukrainians came across in the first years of their staying in Australia, their cultural and artistic activity was being actively developed that positively influenced the preservation of national identity in Australian Ukrainians [6]. While observing the influence of artistic activity of Ukrainian Diaspora in the context of its national identity preservation, the literary works of Ukrainian writers seem to be decisive. According to V. Maruniak, it is literary activity that can be viewed as the main area of artistic reflection of immigration activity [10, p.183].

Analysis of the Latest Researches of the Issue. The analysis of the role of literary works of Ukrainian immigrants is impossible without clear understanding of the period of immigration. Thus the first years of Australian immigration were remarkable because of the almanac "New Horizon", which was edited by an activist Dmytro Nytchenko (Chub) "Lastivka" (Melbourne). Not only the works of outstanding Ukrainian writers who lived at the time in Australia could be found in it, but the information concerning various aspects of life of Ukrainians in Australia, especially the one about artistic units that popularized Ukrainian culture abroad, was widely described [4]. To analyse the tendency with which Ukrainian writers participated in active artistic life, we focused our attention on Issue 2 of the above mentioned almanac "New Horizon", the editorial board of which was comprised of the widely known names of G. Chornobytska, P. Vakulenko, and D. Chub. The publishing of an issue was devoted to the 10th anniversary of Ukrainian immigrants' living on the territory of Australia. The number of writers whose works were published in this issue doubled as compared to the one of the previous issue, which is an undeniable proof of active participation of immigrants in Ukrainian culture preservation. In the list of writers there were M. Deiko, O. Katran, L. Gaievska-Denes, Z. Kogut, P. Dubova, S. Radion, T. Voloshka etc. These writers spent 10 previous years on

publishing their works in separate books. However, more frequently they popularized their works with a help of newspapers, such as "Iednist", "Ukrainets v Avstralii" etc. Though, it should be mentioned that it was in 1951 that Ukrainian magazine "Nash Visnyk" edited by D. Chub saw the world [4, p.231].

Measuring the importance of works of Ukrainian Diaspora writers, Iu. Denysenko paid attention to the criterion of location, which was introduced by M. Soroka and related to the place where the development of writers' artistic activity took place, and underlined the literary heritage of Dmytro Nytchenko's daughter L. Bohuslavets. In 1943 together with her family she immigrated to Germany. Later, in 1949 she moved to Australia. According to Iu. Denysenko, the representatives of the first wave of immigration were the real Diaspora members as their literary development took place not outside the territory of their Motherland [5].

L. Bohuslavets is the member of the National Writer's Union of Ukraine, the member of V. Symonenko literary and artistic club and the literature laureate of 'Triumph'. In the light of national identity preservation she emphasizes the role of such social institutions as choirs, dance and theatre clubs, and groups of bandurists, Plast, SUM, sports organizations etc, about which she mentions in her private correspondence dated on December 3, 2013 and February 4, 2014. Having analysed the works of L. Bohuslavets, Iu. Denysenko relates to the concept of 'national feminism'. According to the researcher, the problems of a woman are closely connected to those of the Ukrainian nation [5]. I. Kominiarska cited O. Veretiuk while saying that the identity of a writer as an organic unity occurs only when the national identity of a writer as an individual and the national identity of their literary work are of the same nature [9, p.51].

K. Tereshchenko understands national identity as the feeling of resemblance to the nation, its history, past and present, responsibility for Motherland and certainty about concrete deeds realization [12]. She has defined two blocks in the structure of the national identity: cognitive and affective and she understands national identity as a feeling of unity with the nation, its history, present and past, sharing the responsibility for Motherland and certainty about the necessity of active social participation. So far, cognitive block is comprised of such factors as one's awareness about national group existence, his/her own belonging to the group, knowledge about the national territory, emblems, symbols, institutions, traditions, history, outstanding figures, common origin and relation of an individual to the national group. Affective block is made of subjective actuality of national identity and the degree of affection to national identity: the ability to reject it or the membership in it, the feeling of belonging to national group, the level of affection and feelings concerning national territory, social

feelings such as being proud of your nation, ashamed, guilty or nationally self-respectful [11].

The Formulation of the Goals and Objectives of the Article. In the context of current history of Ukraine the fact of national identification preservation appears of a great interest for the researchers. Thus in this paper the main attention is paid to the factors of national identity that can be examined in the works of writers who immigrated from the territory of Ukraine while continuing writing about it.

Materials and Methodology of Research. In our previous research of the national identity of Australian Ukrainians in the work of L. Bohuslavets "Moia Avstraliiska kuma" (1990) [3] we used the method of content analysis to define the categories of national identity (national identifiers). The classification of identifiers was introduced by O. Udod who defined five factors of national identity, namely collective identification, common history, social life, geographical belonging and national character [13, p.34]. Having assessed the lexical material of the above mentioned text, we counted average validity or partial lexical distribution.

The statistics of content analysis showed that the process of national identity preservation in Australian Ukrainians occurs mainly due to their active participation in social meetings of various types (average variable 0.91%). Below, identifiers were placed according to their average variable figures from the highest to the lowest: national character, which is a set of traditions and cultural believes that are kept by Ukrainians (0.67%), collective identification (0.58%), common history (0.46%) and geographical belonging (0.39%). The general number of lexical units in the text amounts to 20,813 [7].

However, it appears reasonable to examine one more text of the same writer to measure national identity identifiers. Our attention was focused on the one of the latest texts of L. Bohuslavets "My thirteenth journey to Ukraine" (2014) in which she colourfully described her impressions and thoughts about Ukraine, the country she was born in. As far as two texts under analysis were written at different time periods, it can be assumed that statistical importance of categories of national identity preservation can be different. Content analysis of this text showed that preservation of national identity in Australian Ukrainians is possible due to their active participation in social events (average variable 0.87%). The following figures were: common history (0.71%), national character (0.62%), geographical belonging (0.59%) and collective identification (0.32%). The general number of vocabulary units is 16,795.

As it becomes obvious, in both texts social life identifier is predominant. Active social life is a category that is comprised of cultural and educational meetings, professional and religious associations, activity in political groups. National character is a component represented by the system of individual's attitudes to the surrounding, which he/she demonstrates in various types of behaviour. However, in the first text mainly cultural public meetings were mentioned, while in the second the mentioning about religious institutions, such as churches, temples, monasteries etc. prevail.

Common history is the factor that got lower variable but is still higher than the rest. We see this as a memory that unites and is kept as a system of individual attitudes to the surrounding world which is reflected in typical patterns of behaviour or mental stereotypes known as a national character. Moreover, geographical belonging goes next and partially summarises above mentioned factors. The preservation of religious and moral principles that Ukrainian is famous for appears to be more vivid than geographical but higher than historic belonging to one's own nation. It is widely known that Ukrainian nation is religious and family-oriented that explains the fact that language, religion and culture are embraced into the concept of their national identity.

Results. To conclude, it should be mentioned that all the findings got in the research suggest that national identity is not a simple concept but a complex unity of integral elements, all of which influence the possibility of an individual to be and feel as the part of community that lives on a certain territory, keeps the rules and traditions that regulate their perception of the world, and identifies itself as with the majority of representatives of the same nation. Moreover, the research has proved that social life is an essential factor that helps to transmit information between generations and to unite with those individuals who share similar system of attitudes and beliefs. It became clear from the works of L. Bohuslavets that one's belonging to a particular nation is not so much linked to the territory that the nation lives on but relates to the peculiarities of national culture, customs and traditions.

Such assumptions stress the importance of national identity preservation as a means to make Ukrainian nation survive, its cultural and moral values flourish, and religious devotion strengthen. Moreover, the indicators of national identity that are got from the works of Ukrainian immigrants to Australia are introduced and can be further measured in the literary works of other Ukrainian immigrants.

REFERENCES

- Atamanenko, A. (2010). Ukrainian historic society (1965-1991). Kyiv.
- Bilas, O. (2010). Forms of cultural life of Ukrainians in Germany and Austria (1939-1955). Lviv.
- Bohuslavets, L. (1991). My Australian kuma. Dnipropetrovsk.
- Chub, D. (ed). Literarute, art, cultural life. Almanah Novyi obriy, 2, 239.
- Denysenko, Iu. (2012). Culturological concepts of activists of Ukrainian Diaspora of the II half of XX century. Bulletin of the Kharkiv State Academy of Arts and Design, 9, 64-70. Retrieved June 10, 2014 / URL: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/had_2012_9_14.pdf
- Gandzilevska, G. (2013). The preservation of national identity of Ukrainian artistic Diaspora in Australia. Scientific Notes: Psychology and Pedagogy, 25, 21-25.
- Gandzilevska, G., Shyriaieva, T. (2014). The peculiarities of national identity of Australian Ukrainians in the works of L. Bohuslavets. Problems of Psychology in the 21st Century, 8(1), 16-25.
- Kliuchkovska, I. (2007). Factors of national identity preservation of Ukrainians in France. Ukrainian studies: sc. magazine, 2, 332-339.
- Kominiarska, I. (2012). Ulas Samchuk: alter ego and alter idem Zhytomyr: Ruta.
- Maryniak, V. (1985). Ukrainian immigration to Germany and Austria after World War II (1945-1951). Munich: Academic Publishing of Petro Belei.
- Tereshchenko, K. (2009). Formation of united national identity as a condition of the development of modern society. Aktualni problem psykologii, 23, 188-194.
- Tereshchenko, K. (2009). Social and psychological factors of the development of national identity of youth [Visnyk Chernihivskogo derzhavnogo pedahohochnoho universytetu imeni T. Shevchenka, 7, 148-150.
- Udod, O. (2010). About role and meaning of school history in the process of national identity development. Istoriiia Ukrainy, 37, 3-6.

The time perspective as a factor of increasing the efficiency of marketing communications

I.V. Klymenko

The Faculty of Psychology, Taras Shevchenko National University of Kyiv, Kyiv, Ukraine
E-mail: ivklymenko@ukr.net

Paper received 27.11.15; Revised 01.12.15; Accepted for publication 08.12.15.

Abstract: article provides an overview of approaches to defining the role of time in the structure of consumer behavior and capabilities of efficient use of time in various aspects of marketing communications. The results of research of influence of time perspective at the individual perception of marketing, including advertising messages are presented.

Keywords: *The time perspective, psychological time, marketing communications, advertising, consumer behavior*

The time perspective as a system of the individual notions about the past, present and expected future is closely linked with system of values, personal meaning and a direct impact on different areas of human life, including the sphere of material consumption. The accumulation and understanding of past experience, subjective perception of the present, vision of the future and its plan – are an integral components of any type of human behavior. And consumer behavior is no exception. Time perspective is a significant determinant of each stage of the consumer cycle: whether it awareness of the need, information retrieval or evaluation of alternatives, purchase, own consumption or disposal of consumed.

The problem of psychology time and time perspective is revealed in a large number of studies: R.A. Block, S. Grondin, T.J. Cottle, K. Lewin, J. Nuttin, L. Frank, P.G. Zimbardo, J.N. Boyd. Relevant research carried out by ukrainian scientists: Ye.I. Golovakha, O.O. Kronik, B.I. Tsukanov, Z.O. Kireeva, O.V. Polunin etc. Time in psychology studied in the context of motivation, event-biographical, typological approaches and probabilistic forecasting.

However, studies of the relationship of temporal perspectives and time constructs with consumer behavior are relatively few. These issues have examined in particular M. Venkatesan and Beverlee B. Anderson, Robert J. Graham, Philip B. Schary, Susan H. Jung, Robert B. Settle, Pamela L. Alreck and John W. Glashee.

Researchers include time to a so-called situational factors influence to consumer behavior (as opposed to economic, national, cultural and social determinants that have a sustainable nature for definite cultural environment and internal determinants that for a long period of time provide sustainable individual consumption style). As a situational factor, time manifests itself in conditions of change in the usual consumer's schedule: spontaneous or temporary liberation/ lack of time for shopping and consumption. Therefore, time is a component of consumption perceived poorly managed by the marketers, which eliminates its value.

However terms of economic psychology time - is primarily a resource that optimally implements different activities, including consumer transactions. Efficient distribution of time is consequently fundamental aspect of research. Under this approach, time with the money appears part of consumer spending and can become the subject of direct marketing efforts.

The authors of one of the most famous books about consumer behavior Roger D. Blackwell, Paul W. Miniard and James F. Engel [1; 234-238] point out three main

vectors of time that are meaningful for marketing efforts. Time which is outlaid on decision making until the moment of purchase and includes the operations of collection and processing information about a product, view advertising, previous visits to shop and compare offers. The desire to save time in the situation of choice increases the role of marketing efforts directed, for example, on the formation of brand loyalty.

The time spent on the purchase (stay in the store, payment, queues, time spent on the road). Some marketing strategies focused on saving time that a consumer spends for buying (online sales, delivery services, easy payment options, development of local distribution networks, the system of pre-orders, etc.); some strategies aimed at prolongation of this process in order to encourage consumers to make more spontaneous and unplanned purchases.

Time, which is outlaid after the purchase (familiarization with instructions for use, testing period and exploration of new products, consumption and recycling or utilization process). Marketing efforts in the context of after buying behavior is often aimed at forming notions about simplicity and friendliness of the product, reducing the risks associated with the process of exploration and building of convenient utilization services.

There are many products in which time savings appears as an additional or even primary a paid benefit (fast food, strong household equipment, quickly dry paints and varnishes, so on).

From the perspective of marketing communications is also important to study the best time for submission of marketing messages. So the authors of the book "Consumer behavior: European perspective» Solomon, M; Bamossy, G.J.; Askegaard, S; Hogg, M K. [2; 306-312] singled out Flow time: periods in which consumers are so caught up with some activities that become insensitive to marketing appeals. Unfavorable also is Deadline time: the period in which human activities are limited in time, and consumers don't have the opportunity to be distracted by something extraneous. The other hand conducive to concentration and perception on content of marketing and advertising messages are those timeframes as Leisure time: periods of "downtime" not engaged urgent affairs or Time to kill, when people fill the time released between the more significant events.

In contrast to traditional basic components of the marketing mix (product, price, place and promotion), time is intangible and it has understood and experienced primarily subjective. Therefore, the psychology of consumer be-

havior shifts attention from the resource potential of time on its subjective perception.

In psychology, the research of time is focused on several constructs: life guidance and individual life plan, life perspective, time horizon and others. So-called "temporal perspective of the individual" is an integral concept.

The concept of time perspective in psychology was introduced by K.Lewin, who interpreted it as the inclusion of future and past, real and ideal life plan in the plan of actual moment. The term "Time perspective" was introduced into scientific use by L.Frank for the characterization of interconnection and mutual influence of the past, present and future in consciousness of the individual and human behavior.

The time perspective concept has been developed in the works of J. Nuttin who supplemented understanding of time perspective by notions "Time attitude", like more or less positive or negative mood to the subject of past, present or future and "Time orientation" which describes the individual direction of behavior on objects and events in the past, present or future.

P.G. Zimbardo, J.N. Boyd consider five key dimensions of time perspective: positive and negative past, future, fatalistic and hedonistic present. Factor "positive past" reflects the sentimental attitude to own past and is characterized by its positive reconstruction. A negative attitude to the past is often the result of the actual traumatic and unpleasant events. Hedonistic present reflects orientation to get pleasure, lack of caring about the consequences. Fatalistic present reproduces helplessness and the belief that the future is already determined. Focus on the future displays the desire for goals and aspirations rewards of future and characterizes by tendency to planning.

The time perspective therefore significantly affects to the content and nature of consumer behavior, causing personal style of consumption, consumer preferences and restrictions. The marketing communications (especially advertising) open the opportunity for updating and modeling temporal perspective of consumers which correspond the with assigned tasks.

Advertising offers a number of temporal constructs which allows reproducing the relevant view of the world and actualize certain components of time perspective. It is primarily about the types of linear or cyclic time and gap of time.

In our own research, conducted in cooperation with Eugenia Fastryga, we analyzed the basic temporal constructs that are used in advertising.

Simple linear time shows movement from the past to the future (progressive linear) or backwards (regression linear).

Using the past tense enables communicator appeals to the experience of the recipient, the events, feelings and values that were important in previous segments of his life. Quite often communicator appeals to the national legends, historical events or nostalgic feelings which have formed image of a happy childhood, adolescence - a period in which a person certainly felt happy.

Designing of future in the advertising is oriented to transfer a person to another, better reality that can exist under certain conditions in the near term. It awakens in the consumer expectations and dreams, hopes and aspirations for change. Advertised object is positioned as in-

tended to approach future to make dreams real, it goes ahead of time and exceeds the consumer's expectations.

Present time most commonly associated with a particular moment which is relevant to here and now. It updates the mythical opportunity to stop or continue at a longer time interval a happy moment or a moment of pleasure.

More often than simple linear time in advertisements are used constructs which show different options out beyond the uninterrupted time: stop of the time, its speed up or slow down. One of the most common options of such use of temporal constructs is working with the gap of time. The sequence of events (progressive or regressive) in this case stores, however certain time intervals fall, time compresses, objects and characters of advertising gusty move in time, acquire new traits and characteristics. The most commonly used time gaps that show the situation "before" and "after" use of the advertised product. Other types of gap of time combine the present with an approximate or rather distant future, in this way appealing to the phenomena of life plan or dreams, the past time with a present or future.

So chronotop "Present as insight", is characterized by lack of a segment of the past time. Instead, an unexpected decision of the hero is in the present and not supported by previous experience.

In the chronotop "Present as a pleasure" all the the focus is on events of the present day, hour, minute. Thus, future is not important, while all the characters experiences are actual only in the present.

Chronotope "Future as a Dream" contains a gap associated with the present. The future is not supported by actual possibilities and conditions of present, so often have a fantastic context.

Cycle time is also well represented in advertising. Mostly these time constructs based on formula of predetermined, symbolic repeatability of the situation. Scenes which actualize cyclical time construct, develop according to a typical pattern: problem - solution. In this time construct frame is neither past nor present, nor future, only the repeatability or sequence of certain events which one or an unlimited number of characters may reconstruct in their own experience.

Phenomenon of a single moment in present has a special value for advertising, with the advertised product characters get the opportunity to stop or continue such moment for indefinite period of time. Hedonism as a desire to enjoy the here and now is the most common reason for stopping time.

Our own research was directed to identify the influence of personal Time Perspective and other individual psychological characteristics of respondents to the perception of advertising messages that contain different time constructs.

In our study 122 respondents were involved who were divided into four age groups:

- 1) Group of teenagers - 30 respondents
- 2) Youth persons - 30 respondents.
- 3) Adults - 32 people.
- 4) Group of the elderly - 30 respondents.

To the respondents the TV spots were shown, based on the different time constructs that need to be assessed by the method of semantic differential. Previously, respondents

were asked pass a Zimbardo Time Perspective Inventory (ZTPI) and "Life-sense orientation" test by D.O. Leontyev.

Later were found the correlation between these individual psychological characteristics of respondents and peculiarities their perception of different advertising time constructs.

For analysis of the results of research the method of mean values, correlation and factor analysis were used. Data from different age groups were assessed and compared

Our research has showed a difference of perception of various time constructs depending on the age of respondents. Using linear progressive time in advertising is most relevant to the teenage target audience and youth. Especially favorably this audience perceives time gaps with transitions in the near future (the desired result without intermediate effort) and distant future (life plan constructs and dreams). Linear regression time was predictably more relevant in advertising designed for adults and elderly consumers. The advertising with non-linear (cyclic and spiral) time demonstrated the highest indicators of efficiency in this age category too.

Our research has revealed a clear dependence between positive perceptions of advertising samples with different time constructs and the age of respondents. Most clearly the differences traced between polar age groups: teenagers and the elderly.

Tendency to positive assessment of regression temporal constructs in advertising is the highest among the elderly, who often live by memories, analyze of past part of their life and experience the existential crisis, during which they tend to rethink past events. In this age group were the lowest indicators of perception of advertising time gap. Older people treated carefully the logical sequence of events and are not inclined to consider some periods of time as irrelevant, such that may fall out unpredictably.

Instead, the teenagers evaluated as the lowest the samples of advertising with regressive time constructs. They seemed to them annoying and intrusive. They perceived worst of all age groups the nonlinear time constructs. Advertising based on such constructs gives them feeling of confusion, they describe it as unclear and difficult to understand. Instead, the members of this age group perceived positively the hedonistic ideas and dreams in the advertising samples and are the most sensitive to the time gap between the present and the future.

Teenagers perceive advertising with the construct of linear progressive time more positively than other age groups, while the evaluation of advertising that appeals to the future from the elderly respondents is closely linked with emotions of dissatisfaction and fears or alienation.

Adults have average indicators in assessing the majority of samples of advertising. Interestingly, they perceive less emotionally chronotop "Present as a pleasure" associated with hedonistic focus on the present.

Significant differences were found between the nature of perception of advertising with different time constructs by respondents with different dominant of Time Perspective. It was found in particular that the respondents of the "present-hedonistic" type most positively perceived the constructs of linear progressive time. A similar pattern was found among people of the "present-fatalistic" type and the "future-focused" type.

There is an inverse relationship between efficiency of perception of linear regressive time and nonlinear time constructs of time and such personal of Time Perspectives as "present-hedonistic" and "future-focused". That is, people who are prone to risky behavior, seek new experiences so as well organized and ambitious people who are aimed at achieving the goals are weakly sensitive to regression or repetition in time series of advertising events.

Respondents of the "present-fatalistic" type were the most sensitive to the constructs of regression and nonlinear time.

Some patterns of perception of different time metamorphosis and time gaps in advertising were found among respondents with different Time Perspective. So the time constructs which are based on slowing or stopping time (the "Moment as a pleasure") are assessed positively by people of the "past-negative" type and as was expected – the respondents of "present-fatalistic" type. Instead, respondents of the "future-focused" type negatively assessed advertising with such chronotops.

Time gaps between present and future ("The future as a Dream") were positively assessed by respondents of the "present-hedonistic" type and the "future-focused" type. However, this time constructs in advertising are ineffective for people of the "present-fatalistic" type.

Some regularities have been singled out during the analysis of features of perception advertising with different time constructs by respondents who have diverse life orientations. So a person with clearly life objectives are positively perceive advertising that appeal to the linear progressive time, especially where time gaps between present and future ("The future as a life plan") are present. Persons, which focus on zest for life and its emotional intensity, are more supportive for time constructs like "Moment as a pleasure" and "The Future as a Dream." However, using for such people nonlinear and regression linear constructs would be inappropriate.

High indicators of personal internal locus of control positive impact on the perception of linear progressive time constructs, whereas external locus of control correlates with a positive assessments of nonlinear time constructs.

Final analysis of the psychological factors of perception of different time constructs in advertising allowed us to single out four groups of respondents with identical parameters.

For the first group it is peculiar the combination of humanistic vision of life, the desire to live a rich emotional life, orientation to the future, a high level of aspiration and the clear definition of life goals. This group is the most sensitive to the linear progressive time constructs and the time-gap in the operating area of a present ("Future as a dream").

For the second group is typical a sense of fatalism, dissatisfaction with life and no controllability the course of events, a positive vision of their past and feeling of dissatisfaction about present. These respondents most positively perceived regressive time constructs in advertising and they are the most favorable to the non-linear temporal construct (spiral time).

The third group is characterized by an external locus of control, propensity to "drift", passivity, lack of a clear vision of their own future and life plan. These respondents are most sensitive to nonlinear time constructs (spiral, and

circular time) and to the advertising stylization at the legends and myths.

The fourth group has the highest negative vision of their past and experience, tends to focus on present day and has hedonistic life orientations, trying to get as much as possible out of life here and now. These respondents are the most sensitive to the time constructs which related to the stopping or slowing of time, including chronotop "Present as a pleasure."

Thus, purposeful use of certain temporal constructs in the marketing communications, including advertising should be conditional by strategic objectives and certain individual psychological characteristics of the target audience. Provided consideration of individual time-settings, including the dominant time perspective of the target audience, you can significantly increase the effectiveness of marketing applications and find new strategies for modeling of consumer behavior.

REFERENCES

1. Roger, D. Blackwell, Paul W. Miniard, James F. Engel Consumer Behavior (10th Edition). Thomson/South-Western, 2006 – P. 234-238
2. Solomon, M; Bamossy, G J; Askegaard, S; Hogg, M K. Consumer Behaviour: A European Perspective (3rd Edition). London: Prentice Hall, 2006. – P. 306-312.
3. Zimbardo, P.G. Putting time in perspective: A valid, reliable individual-differences metric / P.G. Zimbardo, J.N. Boyd // Journal of Personality and Social Psychology. – 1999. – №77. – P.1271-1288.

Person's behavior control in stochastic conditions of symbolic danger

O.F. Hmilyar

National Defense University of Ukraine named after Ivan Chernyakhovskiy, Kyiv, Ukraine

Paper received 25.11.15; Revised 30.11.15; Accepted for publication 04.12.15.

Abstract. Person's behavior is controlled by 5 independent regulators – symbol, image, thought, sense and feeling. In this article author describe particularities of person's behavior control in simulated stochastic conditions of symbolic danger. An ability of a person to control his/her behavior under symbolic danger could be measured by a device designed for researching person's behavior under stochastic conditions.

It was defined that symbolic danger could harmonize person's behavior and cause him/her to act more constructively. Results of a psychological experiment indicated that under stochastic conditions of symbolic danger efficiency of solving psychomotor tasks depends on person's ability to act under situation of uncertainty in space and time and alternative. Sensor-perceptual and symbolic and visual spheres that developed in a proper way allow to provide constructive control of person's behavior under situations related to lack of time or psychological tension.

Control of behavior under stochastic conditions of symbolic danger significantly depends on level of energetic potential of a person. It was defined that participants of the psychological experiment with a high level of energetic potential acted more effectively under symbolic danger compared to persons with low energetic potential. In case of complication of psychomotor tasks energetic potential of a person in combination with sensor and motor skills, process of thinking and imagination consolidate person's behavior in stochastic conditions of symbolic danger.

Keywords: *symbol, stochastic conditions, personality, behavior control, energetic potential*

Introduction. Among main directions and spheres of modern psychological science one significant tendency is definitely highlighted that is learning of a person by his/her subject qualities, abilities, processes and self-development conditions. Subjective human existence is complex and multispectral and is supported by a mental system and could be realized in different forms [4]. One of the most general and essential exposure of person's subjectivity is his/her voluntary conscious activity by which a wide range of relations between person and world of things, people, conditions of environment is realized. Herewith, control of conscious activity under stochastic conditions in simulated symbolic danger is the most general function of integrated mentality. In the process of behavior control under stochastic conditions of symbolic danger a unity of person's mentality could be indicated from different aspects of its abilities and skills.

By controlling behavior under stochastic conditions of symbolic danger a person, first of all, have to regulate, adjust and develop his/her actions in accordance with defined rules and norms [5]. As person's behavior is a part of a wide system of symbolic regulation, its main functions are: assessment, support, protection and reproduction of norms, rules, mechanisms and means necessary for subjects of regulation that provides cooperation (Rubinstein, 2002).

Regulation of person's behavior under stochastic conditions of symbolic danger is a task of significant complexity as it predicts hormic usage of proper actions needed for achieving meaningful goals [4]. Same actions, depending on prediction of outcome or product of action, sense of task, are guided and corrected minimum by five independent regulators: symbol, thought, image, sense and feelings (Maksimenko, Zaichuk and Klimenko, 2000).

The aim of the article is to find out how stochastic conditions of symbolic danger influence on person's behavior control.

Method. In order to simulate stochastic conditions that allow to observe particularities of influence of symbolic danger on person's ability to control his/her behavior a "Device for researching person's behavior under stochastic conditions" designed and patented by us was used in the experiment (Fig. 1).

The device allows harmonize motions of a person and monitor influence of his/her energetic potential on his/her actions (V.V.Klimenko; O.F. Hmilyar, 2005).

Construction of the device is analogical to those that were used by warriors in Ancient Sparta. Its originality is that a person being researched acts under conditions that force him/her by making different motions (like bending body, squatting, jumping off) to overcome approaching obstacles such as rotating bars in horizontal space at different altitude. Time and character of obstacle that define technique of action can be both known in advance and unknown to a person being researched [3].

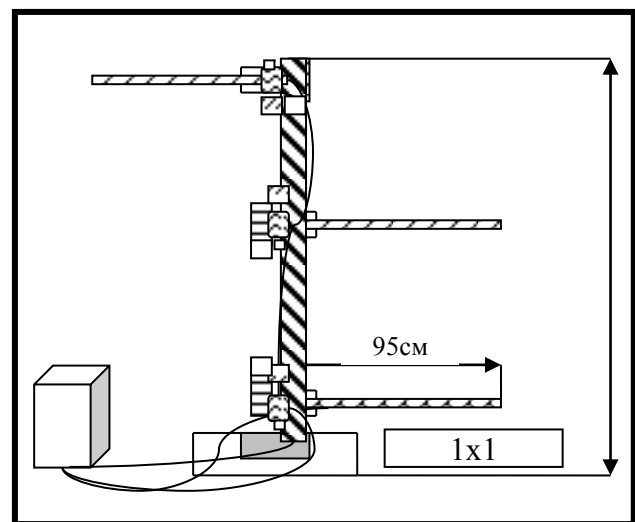


Fig. 1. Device for researching person's behavior under stochastic conditions

A program (depending on a character of tasks includes 12-24 stimulus) is directed from a control panel. In accordance with a program the device works in automatic mode.

Stochastic conditions of symbolic danger are created by changing direction of bars rotation therefore by urgent acceleration or delay in the movement and by simultaneous input of two stimulus (obstacles). Height of obstacles depends on person's height: first bar is installed at a level of person's ankle joint and it should be overcome by jumping

it off, second bar is installed at chest level and should be overcome in a deep squat, third bar is installed at chin level and to overcome it you should bend your head.

Speed of rotation is one rotation per second. To perform one task one should overcome obstacles for 6-18 times. One could make 2-3 attempts. The best result will be taken into account when less mistakes are made related to touching and delaying rotation of a bar. Time of touching a bar by a person being researched is registered in milliseconds by an automatic device.

In the psychological experiment bars approached in different time space with sudden acceleration and delay of rotation, simultaneous appearance of two obstacles, different speed and sequence of rotation. Combination of these elements allowed to create symbolic danger that should have resulted in significant influence on actions of persons being researched.

Officers of the Armed Forces of Ukraine under 29-33 years were researched (n = 89, male). All participants of the psychological experiment were healthy and systematically mastered their psychomotor abilities. Before experiment took place persons being researched measured their energetic potential (Klimenko, 2000). Based on obtained results, two groups were formed: first group consisted of persons with high energetic potential (n = 42 persons), second group consisted of persons with low energetic potential (n = 47 persons).

Particularity of symbolic danger was that one of persons being researched under simulated stochastic situations acted in more favorable conditions, all his peers cheered him up to help to make as less mistakes as possible. Another person being researched (his "opponent") had to overcome approaching obstacles under least favorable conditions (at the moment when all his peers were in another room).

A person being researched definitely understood that he was "captured" by adversary group therefore he had to be much more attentive and focused on his actions. In general, the psychological experiment in stochastic symbolic danger conditions was simulated in a way that each participant was able to control his behavior under most favorable and least favorable conditions.

Results. Interpretation of obtained results in the psychological experiment indicated significant difference in actions of persons with high and low levels of energetic potential (see Table 1). Table 1 indicates that the worst results showed persons with low energetic potential who acted in conditions of symbolic danger: "I am one to one with adversary", "I act in adversary group", in other words who were under least favorable conditions. These results were confirmed by average mistakes measured in time of touching an obstacle: in the first case its average was 15.22" (P< 0.05), in the second case – 18.53" (P< 0.05).

Table 1. Dynamics of influence of symbolic danger on behavior control under stochastic conditions by persons being researched

Degree of complexity	Simulated conditions	Symbolic danger	Groups	Average mistake (sec)	Another statistic data			
					σ	Thickest value	Median	CV
Actions of higher complexity	Stochastic conditions	"I am one to one with adversary"	1	12.17*	0.22	12.24	12.20	1.80
			2	15.22	1.03	14.27	15.05	6.76
		"I am in an adversary group"	1	10.44	1.13	10.57	10.51	10.82
			2	18.53	2.26	19.07	18.98	12.19
		"I am in a friendly group"	1	9.98*	0.74	10.06	10.02	7.41
			2	14.87*	2.08	14.35	14.73	13.08
		Check measurement	1	10.02*	1.04	10.23	10.46	10.37
			2	15.06	1.82	15.31	15.64	12.08

References: 1 – persons with high energetic potential (n = 42).
2 – persons with low energetic potential (n = 47). * – probability of difference in group when P < 0.05.

The highest results persons in the second group demonstrated under conditions "I act in a friendly group". Average mistake in this situation was 14.87" (P< 0.05). In a check measurement in a situation when each officer acted for himself only average mistake was 15.06" (P< 0.05).

Average mistake of persons being researched with high energetic potential under uncomfortable conditions "I am one to one with adversary" was 12.17" (P< 0.05) and 10.44" under "I act in an adversary group". The highest results in the first group were demonstrated under situation "I act in a friendly group" (average mistake was 9.98").

Therefore, results of research obtained under simulated stochastic conditions indicated that symbolic danger could reduce person's ability to control his\her behavior and at the same time cause more constructive actions. This statement confirmed hypothesis made by M.O. Bernstein [1] on "rationality law" stated that in case of the highest pressure when nerves and muscles are "strained to the limit" a body can not move and act for waste therefore actions are done properly in the best way (Bernstein, 1966).

Symbolic danger in connection with high energetic potential caused persons in the first group to move and act in

maximal rational way, therefore they achieved results that were not possible to achieve under normal circumstances.

Results of the psychological experiment also confirm S.G. Gellerstein's [2] idea that particularity of any psychomotor task is significantly defined by sensor-perceptual and symbolic and image activities that determine condition for decision-making process (Gellerstein, 1966).

In solving of psychomotor tasks in previously known conditions efficiency of actions is largely defined by requirements to motor abilities (in our case – speed of moves), while in stochastic conditions of symbolic danger effective control of behavior is limited mainly by identical requirements to mental processes and qualities.

Conclusion. Results of researching person's behavior control in stochastic conditions of symbolic danger allowed to indicate a close relation between mental and motor components in solving motional tasks. In support of Bernstein's idea that efficiency of behavior control in stochastic conditions is significantly dependent on extraversion, ability to improvise and inventiveness we came to a conclusion that among mental and motor abilities the priority is given to mental. Mental qualities (such as quick

perception of a situation and its assessment, ability to quickly select a proper motion – quick decision-making), ability to create state of “public loneliness” are effective regulators of person’s behavior who acts under stochastic conditions of symbolic danger.

By complicating conditions under which participants had to make decisions a value of technique of psychomotor activity was reduced as the final outcome depended less on motion. Instead significant role demonstrated nerve and muscles system, sensor-motor skills, process of thinking, feeling and imagination.

REFERENCES

1. Bernshteyn, N.A. The sketches on motion physiology and activity physiology. – M.: Meditsina, 1966. – 349 p.
2. Gellershteyn, S.G. Activities based on anticipation and possibility to simulate them in experiment // Problems of engineering psychology. – Is. 4. – 1966. – P. 142-154.
3. Klimenko, V.V., Hmilyar, O.F. Device for researching person’s behavior in stochastic conditions. Declarative patent for Utility Model. – Ukraina, State Department of Intellectual Property. (19) UA (11) 7956 (13) U (51) 7 A63V24/00. Byul. № 7. – 2005. – 6 p.
4. Maksimenko, S.D., Zaychuk, V.O., Klimenko, V.V. General Psychology. – K.: Forum, 2000. – P. 254-288.
5. Rubinshteyn, S.L. Basics of General Psychology. – SPb.: Piter. 2002. – 720 p.

Личностные ценности будущих психологов в контексте их эмоциональной направленности

И.С. Варе

Южноукраинский национальный педагогический университет имени К.Д. Ушинского, Одесса, Украина
E-mail: imayor@ukr.net

Paper received 12.11.15; Revised 23.11.15; Accepted for publication 27.11.15.

Аннотация. Доказывается тезис о существовании структурно-функциональных связей между системой личностных ценностей и особенностями общей эмоциональной направленности личности. Стремление к жизненной мудрости, интересной работе, общественному признанию продуктивной жизни сопряжено со снижением значимости романтических переживаний. Значимость таких инструментальных ценностей, как независимость, самоконтроль, чуткость связывается со снижением значимости соответственно альтруистических, коммуникативных и акизитивных переживаний. Обнаруженная положительная корреляция между показателями таких инструментальных ценностей, как жизнерадостность, ответственность, самоконтроль и чуткость с показателями эмоциональной направленности (соответственно романтические, практические, романтические и практические, альтруистические) указывает не только на особенности ценностно-смысловой сферы обследованных студентов-психологов, но и на потенциальный источник их профессионально-личностного развития, содержащийся в противопоставлении эмоционального (романтические переживания) и рационального (практические переживания).

Ключевые слова: *ценностные ориентации, общая эмоциональная направленность, смысло-жизненные ориентации*

Студенчество как особая социально-психологическая и возрастная категория (Б.Г. Ананьев, Ю.Н. Кулюткин, Н.В. Кузьмина, А.А. Реан, П.А. Просецкий, В.А. Сластенин, В.А. Якунин) является одним из наиболее важных этапов становления личности (Н.И. Боришевский, Н.И. Алексеева, Б.Г. Ананьев, Н.И. Иванцев, Н.А. Коваль, С.Д. Максименко, Л.В. Разживина, В.И. Слободчиков).

Оптимизация учебно-образовательного процесса в высшем учебном заведении и профессионального становления молодежи, в целом, предполагает систематический мониторинг в отношении содержательных изменений в достаточно пластичной ценностно-смысловой сфере современных студентов. В этой связи важное значение приобретает изучение вопроса о гуманистических и деонтологических аспектах процесса ценностного самоопределения студентов вуза, особенно необходимого для успешной реализации будущей профессиональной деятельности в системе «человек-человек» [7].

В связи с тем, что представители данных профессий в той или иной мере оказывают влияние на формирование ценностных ориентаций других людей, мы должны специально акцентировать внимание на том, что ценностные ориентации, их содержание и степень сформированности являются одной из наиболее важных диспозиционных структур в личности профессионала-психолога, составной частью его профессиональных компетенций.

Цель данной статьи заключается в выявлении личностных ценностей и их потенциальных связей с типами эмоциональной направленности будущих психологов с тем, чтобы обозначить зоны взаимовлияния ценностно-смысловой и эмоциональных сфер личности студентов.

В связи с тем, что ценностные ориентации выражают внутреннюю основу отношений человека к различным ценностям материального, морального, политического и духовного порядка, а система ценностных ориентаций образует содержательную сторону направленности личности и выражает внутреннюю основу ее отношения к действительности [2, с.266], мы имеем все основания для утверждения о том, что ценностные ориентации представляют собой систему устойчивых по-

буждений индивида к соответствующей активности. В психологии направленность личности рассматривают в контексте ведущих мотивов (Л.И. Божович, А.В. Петровский, С.Л. Рубинштейн), установок (Д.Н. Узнадзе), ценностей (М.Е. Каневкая), системы целостных переживаний личности (Б.И. Додонов), активности (К.А. Абдулханова-Славская), системы отношений и моральных свойств личности (Г.А. Ковалев, Б.Ф. Ломов, В.Н. Мясищев, Д.И. Фельдштейн), позиции (Г.М. Андреева, М.Ш. Магомед-Эминов, В.А. Ядов).

Ценностные ориентации находятся в основе регуляции профессиональной деятельности, поведения в социуме человека и представляют собой сложное динамическое образование, в котором можно выделить такие компоненты, как: а) когнитивный (знания); б) эмоциональный (эмоциональная составляющая); в) поведенческий (реализация ценностных ориентаций в поведении).

Если рассматривать категорию отношения как системообразующее основание личности, в котором на первый план выдвигается идея о потребности и, следовательно, об источнике активности, то возникает возможность указать на понятие эмоциональной направленности [3] как некоторой обобщенной системе, опосредующей интерактивные отношения личности с окружающей предметной, предметно-знаковой и социальной средой [1].

С учетом положений о функциональном значении эмоций, участвующих в процессах внутренней регуляции деятельности (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн), а также о регулирующей функции эмоций и эмоциональности (О.П. Санникова, А.В. Запорожец, В.Д. Небылицын, А.Е. Б.М. Теплов, Ольшаникова, И.В. Пацявичюс, А.Я. Чебыкин) вполне резонным будет использование трактовки эмоциональности как устойчивой характеристики индивидуальности в том плане, что она создает относительно устойчивую среду детерминации, выполняет функцию формы, определяющей "развертывание" личности как содержательной многоуровневой системы психологических свойств и качеств. Существует мнение, согласно которому эмоциональность выступает как ведущий фактор, обуславливающий специфику свойств личности, в том числе и профессионально важных и в этом своем каче-

стве участвует в процессуальной регуляции осуществляемой деятельности [6].

Рассматривая процесс развития смысловой сферы и смысложизненных ориентаций как гетерохронный, длительный процесс, в котором в том или ином виде представлено сложное взаимодействие общечеловеческих, социальных, профессиональных и индивидуальных ценностей, мы необходимым образом приходим к выводу о том, что в нем находят отражение возрастные особенности субъекта, условия его жизнедеятельности, содержательные аспекты развития личности, профессионального становления, а также вопросы, связанные с проявлением и развитием потребностей, убеждений, мотивов и т.д.

Из сказанного следует, что ценности как идеальные цели общества, социальных групп или личности, и, следовательно, являющиеся одновременно и социальным, и сугубо индивидуальным феноменом, реализуются в системе смысложизненных ориентаций человека как важнейшего элемента в общей структуре диспозиций личности. Ценности как таковые характеризуют направленность личности и проявляются прежде всего в мотивах деятельности (Г.А. Балл, Н.Ю. Вайтонис, Б.И. Додонов, А.Н. Леонтьев, Д.А. Леонтьев), в профессиональной направленности студентов (Н.И. Иванцев, В.Г. Калашников, В.М. Куницына, Е.Д. Научитель, Л.В. Разживина).

Студенческий возраст, который рассматривается как особая стадия социализации индивида, является особым периодом для развития и стабилизации: а) профессиональных, гражданских, мировоззренческих черт; б) профессиональных способностей и творческого потенциала; в) интеллекта в целом и черт характера будущего специалиста; г) индивидуальной системы ценностных ориентаций [5, с. 88]. В этом возрасте активный процесс профессионализации стимулирует развитие и трансформацию ценностно-смысловой сферы как значимого условия самоопределения и саморегуляции человека, активно усваиваются и трансформируются в личностные смыслы социальные нормы, роли, идеалы. В этом периоде завершается формирование мировоззренческой зрелости, характеризующейся развитием общественно значимых и профессиональных ценностей, решается вопрос об их приоритетности, намечаются ближайшие перспективные цели.

Особенности формирования ценностных ориентаций студенческой молодежи (Б.С. Алишев, В.А. Василенко, А.Г. Здравомыслов, М.Х. Титма, В.П. Тугаринов, В.А. Ядов), данные о сущности профессиональной подготовки будущих психологов (Г.А. Балл, А.Ф. Бондаренко, Ж.П. Вирна, С.Д. Максименко, Л.М. Митина, В.Г. Панок, Н.И. Повякель, В.А. Семиченко, Н.В. Чепелева) указывают на сложное взаимодействие общечеловеческих, профессиональных, индивидуальных ценностей, ценностных ориентаций с индивидуально-типологическими особенностями личности, ценностей с эмоциональной направленностью (Т.В. Власова О.Д. Научитель, Л.В. Зубова, Н.И. Иванцев, Н.П. Максимчук, Т.Г. Суханова, М.С. Яницкий, М.В. Шевчук, Т.А. Кадикова)

По мнению Б.И. Додонов, существует особый мотивационный фактор поведения и деятельности людей – их эмоциональная направленность, содержание которой составляет система координированных и субординированных установок личности на те или иные "ценные переживания".

Эмоциональные ценности – это значимые эмоциональные переживания и состояния, выступающие в качестве мотивов поведения и деятельности людей, и имеющие "проникающий характер" по отношению к различным сферам жизнедеятельности человека [3, с. 20]. Такие ценности являются предметом удовлетворения актуальных человеческих потребностей в эмоциональных переживаниях. Только при соответствии эмоциональных ценностей личности требованиям профессии можно говорить о возможности самореализации личности. Эмоциональная направленность личности трактуется как аспект направленности человека, определяемый потребностью в соответствующем эмоциональном насыщении содержания деятельности, в котором переживания выступают как самодовлеющие ценности [3, с. 177].

Это значит, что избирательное отношение к разным видам деятельности зависит не только от их содержания, но и от типа эмоциональной направленности человека. Сложившаяся эмоциональная направленность обуславливает постоянный интерес человека к той деятельности, в процессе осуществления которой он "насыщается" "ценными" для него переживаниями.

Из сказанного следует, что эмоциональная направленность содержит в себе признак переживаний, связанных с эмоциями, имеющими ценностный характер и выступающими проявлением той или иной потребности человека, в то время как направленность личности, характеризующая ее социальную и нравственную ценность, связывается с признаком ценностного отношения к тем или иным сторонам действительности.

С целью изучения специфики взаимосвязи личностных ценностей и эмоциональной направленности студентов-психологов мы провели исследование, в котором были использованы методика "Ценностные ориентации" (М. Рокич) и методик диагностики эмоциональной направленности личности (Б.И. Додонов).

Тест для диагностики ценностных ориентаций позволяет выявить структуру и иерархию ценностных ориентаций человека. Методика основана на процедуре ранжирования 18 инструментальных (ценности-средства достижения) и 18 терминальных (ценности-цели) ценностей. Терминальные ценности – убеждения в том, что какая-то конечная цель индивидуального существования с личной или общественной точек зрения стоит того, чтобы к ней стремиться. Обозначения соответствуют следующим терминальным ценностям: Т1 – активная деятельная жизнь, Т2 – жизненная мудрость, Т3 – здоровье, Т4 – интересная работа, Т5 – красота природы и искусства, Т6 – любовь, Т7 – материально обеспеченная жизнь, Т8 – друзья, Т9 – общественное признание, Т10 – познание, Т11 – продуктивная жизнь, Т12 – развитие, Т13 – развлечения, Т14 – свобода, Т15 – счастливая семейная жизнь, Т16 – счастье других, Т17 – творчество, Т18 – уверенность в себе.

Инструментальные ценности – убеждения в том, что определенный образ действий является с личной и общественной точек зрения предпочтительным в любых ситуациях. Обозначения соответствуют следующим инструментальным ценностям: И1 – аккуратность, И2 – воспитанность, И3 – высокие запросы, И4 – жизнерадостность, И5 – исполнительность, И6 – независимость, И7 – непримиримость к недостаткам, И8

– образованность, И9 – ответственность, И10 – рационализм, И11 – самоконтроль, И12 – смелость в отстаивании своего мнения, И13 – твердая воля, И14 – терпимость, И15 – широта взглядов, И16 – честность, И17 – эффективность в делах, И18 – чуткость [4].

Методика диагностики эмоциональной направленности личности разработана Б.И. Додоновым. Она дает возможность определить типы общей эмоциональной направленности личности (ОЭН): 1) альтруистические эмоции возникают на основе потребности в помощи, поддержке другим людям; 2) коммуникативные возникают на основе потребности в общении; 3) глорические связаны с потребностью в самоуважении и славе; 4) практические эмоции вызваны деятельностью, изменениями в ходе работы; 5) пугнические определяются потребностями в преодолении опасности, интересом к борьбе; 6) романтические эмоции характеризуются как стремление ко всему необычному, ожидание чего-то светлого, доброго; чувство злобно-таинственного, мистического; 7) гностические эмоции связаны с потребностью в познавательной гармонии; 8) эстетические эмоции характеризуются как жажда красоты и гармонии, чувства прекрасного; 9) гедонистические эмоции связаны с удовлетворением потребностей в телесном и душевном комфорте; 10) акизитивные эмоции порождаются интересом к накоплению, обладанию. Типы ОЭН выделяют в зависимости от переживаний, к которым человек более чувствителен [3].

Исследование проводилось на базе психологических факультетов Южноукраинского национального педагогического университета имени К.Д. Ушинского и Одесского национального университета имени И.И. Мечникова. В исследовании принимали участие 346 студентов-психологов.

С помощью корреляционного анализа эмпирических данных (ранговая корреляция по Спирмену в программе SPSS версия 13.0 for Windows) были получены сведения о соотношении показателей личностных ценностей с типами эмоциональной направленности. Были установлены следующие значимые связи.

В терминальных ценностях выявлена *отрицательная* корреляция показателей: а) Т2 "жизненная мудрость" и романтической направленности (-0.126, $\rho \leq 0,05$); б) Т4 "интересная работа" и гедонистической

направленности (-0.123, $\rho \leq 0,05$); в) Т9 "общественное признание" и гедонической (-0.124, $\rho \leq 0,05$) и эстетической направленности (-0.118, $\rho \leq 0,05$); г) Т11 "продуктивная жизнь" и гедонической направленности (-0.119, $\rho \leq 0,05$); д) Т16 "счастье других" и романтической направленности (-0.113, $\rho \leq 0,05$).

В инструментальных ценностях обнаружена *отрицательная* корреляция показателей: а) И6 "независимость" и альтруистической направленности (-0.154, $\rho \leq 0,01$); б) И11 "самоконтроль" и коммуникативной направленности (-0.119, $\rho \leq 0,05$); в) И18 "чуткость" и акизитивной направленности (-0.116, $\rho \leq 0,05$). Положительная корреляция установлена в отношении показателей: а) И4 "жизнерадостность" и романтической направленности (0.122, $\rho \leq 0,05$); б) И9 "ответственность" и практической направленности (0.114, $\rho \leq 0,05$); в) И11 "самоконтроль" романтической направленности (0.118, $\rho \leq 0,05$) и практической направленности (0.123, $\rho \leq 0,05$); г) И18 "чуткость" и альтруистической направленности (0.117, $\rho \leq 0,05$).

Результаты корреляционного анализа указывают на достаточно большое количество значимых взаимосвязей между показателями личностных ценностей с типами эмоциональной направленности. Стремление к жизненной мудрости, интересной работе, общественному признанию продуктивной жизни сопряжено со снижением значимости романтических переживаний. Значимость таких инструментальных ценностей, как независимость, самоконтроль, чуткость связывается со снижением значимости соответственно альтруистических, коммуникативных и акизитивных переживаний.

Обнаруженная положительная корреляция между показателями таких инструментальных ценностей, как жизнерадостность, ответственность, самоконтроль и чуткость с показателями эмоциональной направленности (соответственно романтические, практические, романтические и практические, альтруистические) указывает не только на особенности ценностно-смысловой сферы обследованных студентов-психологов, но и на потенциальный источник их профессионально-личностного развития, содержащийся в противопоставлении эмоционального (романтические переживания) и рационального (практические переживания).

ЛИТЕРАТУРА

1. Велитченко, Л.К. Педагогічна взаємодія: теоретичні основи психологічного аналізу. Монографія / Л.К.Велитченко. – Одеса: ПНЦ АПН України, 2005. – 355 с.
2. Вступ до загальної психології: програмний довідник / уклад. Л.К. Велитченко. – Одеса : видавець Букаєв Вадим Вікторович, 2010. – 404 с.
3. Додонов Б. И. Эмоция как ценность / Б.И. Додонов. – М.: Наука, 1978. – 272 с.
4. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие. – Самара: Изд. Дом «БАХРАХ – М», 2001. – 672 с.
5. Руснак І.С. Педагогіка і психологія вищої школи: навч.-метод. посіб. / І.С. Руснак, М.Г. Іванчук. –Чернівці: Рута, 2008. –176 с.
6. Санникова О.П. Эмоциональность в структуре личности / О.П.Санникова. – Одесса: Хорс, 1995. – 334 с.
7. Яницкий М.С. Ценностные ориентации личности как динамическая система / М.С. Яницкий. – Кемерово: Кузбассвузиздат, 2000. – 204 с.

REFERENCES

1. Velitchenko, L.K. The educational interaction: theoretical bases of psychological analysis: monograph. – Odesa: PNZ APN Ukraine, 2005. – 355 p.
2. Introduction to general psychology: programmatic reference book / comp. L.K. Velitchenko. – Odesa: Publisher Bukayev Vadym Viictorovich, 2010. – 404 p.
3. Dodonov, B.I. Emotion as value. – M.: Nauka, 1978. – 272 p.
4. Rajgorodskij, D.J. Practical psychodiagnostics. Methods and tests. Tutorial. – Samara: Publishing House "BAHRAH - M", 2001. – 672 p.
5. Rusnak, I.S. Pedagogy and psychology of higher school: textbook. – Chernivci: Ruta, 2008. – 176 p.
6. Sannikova, O.P. Emotionality in the personality structure. – Odessa, Hors, 1995. – 334 p.
7. Janickij, M.S. Value orientations of personality as a dynamic system. – Kemerovo: Kuzbassvuzizdat, 2000. – 204 p.

Personal values of future psychologists in the context of their emotional orientation

I.S. Vare

Abstract. The thesis about the existence of structural and functional relationships between the system of personal values and characteristics of common emotional orientation of the individual is discussing. The pursuit of life wisdom, interesting job, and social recognition of productive life is associated with a reduction in the significance of romantic experiences. The importance of such instrumental values as independence, self-control, sensitivity is associated with a reduction of significance, respectively, altruistic, communicative and acquisitive experiences. There was a positive correlation between indicators of instrumental values such as cheerfulness, responsibility, self-control and sensitivity with indicators of emotional orientation (respectively, romantic, practical, romantic and practical, altruistic) indicates not only the peculiarities of value-semantic sphere of the surveyed psychology students, but also a potential source of professional and personal development contained in the juxtaposition of the emotional (romantic feelings) and rational (practical experiences).

Keywords: *value orientation, emotional orientation, life orientation*

Соціально-психологічні особливості розвитку відповідальності студентів – майбутніх учителів

О.Р. Костенко

Міжрегіональна академія управління персоналом, Київ, Україна

Paper received 07.10.15; Revised 14.10.15; Accepted for publication 17.12.15.

Анотація. Стаття присвячена проблемі вивчення соціально-психологічних чинників розвитку відповідальності майбутніх учителів. У дослідженні виявлені об'єктивні та суб'єктивні фактори, які створюють труднощі у процесі виховання у них цієї дуже важливої якості. Автором розроблена психологічна модель відповідальності студентів та програма реалізації її на практиці. Експериментальне дослідження показало, що підвищення рівня відповідальності студентів відбувається за умов їх позиції як активного суб'єкта самовдосконалення, активної пізнавальної, творчої та благодійної громадської діяльності.

Ключові слова: відповідальність, студенти, майбутні вчителі

Вступ. Українське суспільство в умовах соціально-економічних перетворень, необхідності підвищення інтелектуального потенціалу, зміцнення його культурних і моральних цінностей ставить перед учителем особливо високі вимоги. Педагогічна професія набуває все більшої соціальної цінності, тому що від майстерності вчителя, його особистісних якостей, перш за все, відповідальності, залежить розвиток громадянської самосвідомості, моральної вихованості, інтелектуальних здібностей, конкурентоздатності молодих людей.

На нашу думку, серед багатого арсеналу позитивних рис вчителя перші місця посідають любов до дітей і відповідальність. Відповідальність вчителя носить яскраво виражений характер: вчитель відповідає за саме найцінніше – дитину; він зобов'язаний бути такою духовною, морально високорозвиненою, творчою особистістю, яка могла б мати глибокий вплив на учнів. Тому вчитель відповідальний за високий рівень знань і вихованості учнів, за гармонію їх відносин з соціальним і природним середовищем, за своє постійне самовдосконалення.

Видатний український педагог В.О. Сухомлинський у своїй шкільній практиці та педагогічних дослідженнях постійно звертав увагу на те, що праця вчителя характеризується особливою специфікою: «Ми маємо справу з самим складним, неоціненним, самим дорогим, що є в житті, – з людиною; об'єкт нашої праці – найтонші сфери духовного життя особистості, яка формується, – розум, почуття, воля, переконаність, самосвідомість... І це накладає на нас особливу відповідальність, яку ні з чим не зів'язати» [17; с. 420-421].

Психолог І.О. Зімня у своєму зверненні до майбутніх учителів відмітила, що вони беруть відповідальність не тільки за учнів, але і відповідальність за себе, свою професійну підготовку: «Каждый, кто выбирает профессию педагога, берёт на себя ответственность за тех, кого он будет учить и воспитывать, вместе с тем, отвечая за самого себя, свою профессиональную подготовку, своё право быть Педагогом, Учителем, Воспитателем» [3, с. 4].

Огляд літератури. Теоретичний аналіз досліджень проблеми відповідальності дає можливість стверджувати, що відповідальність – складне і багатогранне психічне утворення, одна з найважливіших фундаментальних якостей особистості, тому існують різні підходи вчених філософів, психологів, педагогів у розкритті її сутності і значущості. Охарактеризуємо коротко деякі з них.

Г. Йонас. Відповідальність – центральна категорія етики. Нова етика – це етика відповідальності за майбутнє [4].

В. Франкл. Провідним принципом людського існування є відповідальність [18].

А. Маслоу. Коли людина бере на себе відповідальність, вона самоактуалізується; ідеальною моделлю особистості є відповідальна людина [8].

Д. Майерс. Соціальна відповідальність як суттєвий показник істинного альтруїзму [6].

Дж. Скотт. Специфічний прояв відповідальності – «пастка відповідальності» (дуже висока, надмірна відповідальність чи надзвичайна невідповідальність) [15].

Дж. Роттер. Дослідив феномен суб'єктивного локусу контролю. На багатому експериментальному матеріалі показав, що інтернальна особистість в більшості випадків бере на себе відповідальність; екстернальність виражається у схильності людини покладати відповідальність на інших людей, знаходити виправдовування своїх вчинків у негативних зовнішніх ситуаціях.

З. Фрейд. В концепції психологічної структури особистості З. Фрейда «Над-Я» характеризується як високий рівень відповідальності. В процесі соціалізації завдяки формуванню «Над-Я» у людини складається система цінностей, моральних норм і стандартів поведінки.

К. Муздибаєв. Вагомий внесок у розробку психології відповідальності вніс вчений К. Муздибаєв. Він зробив спробу визначити суттєві ознаки поняття «відповідальність». Основні з них: точність, пунктуальність, вірність особистості у виконанні обов'язків, готовність відповісти за наслідки своїх дій, чесність, справедливість, емоційні риси: здібність до співчуття, чуйність до чужого горя і радості; вольові якості: наполегливість, стійкість, сміливість, витримка. Муздибаєв К. розкрив взаємозв'язок психічного стану тривоги і відповідальності, зв'язок локусу контролю з обов'язком; описав прояви відповідальності в різноманітних життєвих ситуаціях, показав особливості соціальної відповідальності людей у трудовому колективі, причини безвідповідальної поведінки деяких працівників. Серед семи параметрів системи стосунків, існуючих у групі, на перше місце ставить відповідальність (відповідальність, колективізм, згуртованість, контактність, відкритість, організованість, інформованість).

С. Рубінштейн. Сутність відповідальності заключається в усвідомленні необхідності. Характерною особливістю самосвідомості особистості є потреба брати

на себе відповідальність за свої справи, вчинки [12].

К. Абульханова-Славська. В стратегії життя людини велику роль відіграє відповідальність як здібність відповідати не тільки за себе, але і за інших людей. Відповідальність виникає там, де суспільство довіряє особистості [1].

М. Савчин. Відповідальність як одна із найвпливовіших властивостей особистості, в якій поєднуються інтелектуальні, мотиваційні, емоційно-вольові, поведінкові компоненти. Своєрідна психологічна цензура, яка охороняє внутрішню основу людської поведінки від можливих відхилень [13].

Г. Васянович. Розкрив єдність моральної і правової відповідальності педагога, рушійні сили розвитку морально-правової відповідальності (суперечності: соціально-педагогічні, власне педагогічні, психологічні) [2].

Н. Коломінський. Характеризує відповідальність як одну із найголовніших чинників успішної діяльності керівника педагогічних кадрів; розкрив закономірний зв'язок інтернального локусу контролю, відповідальності і потреби у самовдосконаленні [5].

В. Радул. Соціальна і моральна відповідальність як важливий показник соціальної зрілості майбутнього вчителя [11].

М. Сметанський. Розвиток волі як необхідна умова становлення соціальної відповідальності вчителя [17].

Виклад результатів дослідження. Практика педагогічної діяльності в школі та вузі показує, що існує значне протиріччя між вимогами суспільства, держави до молодого спеціаліста і недостатньою готовністю випускників вузу до виконання своїх обов'язків, недостатньою розробкою проблеми формування відповідальності майбутніх учителів. Крім того, багато студентів недооцінюють відповідальність як одну із найважливіших професійних якостей учителя.

В нашому дослідженні, яке проводилося протягом 2004-2014 років, брали участь 318 студентів перших курсів історико-правового, філологічного і педагогічного факультетів Миколаївського національного університету ім. В.О. Сухомлинського (констатувальний експеримент) і 154 студенти історико-правового та філологічного факультетів названого вузу (формувальний експеримент), а також 280 учителів-курсантів Миколаївського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти.

В результаті психологічного спостереження, бесід зі студентами і викладачами, анкетування, тестування виявлені як об'єктивні, так і суб'єктивні фактори, які негативно впливають на розвиток відповідальності майбутніх учителів.

I Об'єктивні: а) за сучасною програмою університету знижена профорієнтація на педагогічну діяльність учителя; б) значно зменшилася кількість годин на загальну, вікову і педагогічну психологію; в) виключені практичні заняття з психології в школі для студентів (на неспсихологічних факультетах); г) тільки в небагатьох вузах існує постійна психологічна служба; д) немає цілеспрямованої програми спецпрактикуму «Самопізнання і самовдосконалення особистості майбутнього вчителя».

II Суб'єктивні: а) значна частина студентів мотивувала свій вибір професії не покликанням, усвідомленням важливої соціальної ролі вчителя, а бажанням

здобути будь-яку вищу освіту; б) соціальний інфантилізм багатьох студентів; в) невміння бачити перспективи свого розвитку, недостатньо виражені вольові якості (впевненість, ініціативність, наполегливість, самостійність); г) байдужість до творчого пошуку; г) одностороннє розуміння відповідальності тільки як професійної і недооцінка важливості розвитку соціальної, екологічної відповідальності, а також відповідальності за саморозвиток і самореалізацію своїх моральних, інтелектуальних і фізичних можливостей.

На основі врахування результатів теоретичного аналізу соціально-психологічних аспектів відповідальності; єдності її когнітивних, афективно-мотиваційних і діяльнісно-поведінкових компонентів; специфічної поліфункціональності праці вчителя; єдності всіх чотирьох типів ставлення особистості (до людей, професійної діяльності, до себе і навколишнього природного середовища) та даних констатувального експерименту нами була розроблена психологічна модель відповідальності майбутнього вчителя, психологічна структура якої включає систему чотирьох підструктур (соціальна, професійна, екологічна, відповідальність за саморозвиток), всього 16 компонентів, найбільш важливих, на нашу думку. (Рис.1, с. 6).

Опишемо коротко особливості процесу формування когнітивного, афективно-мотиваційного і діяльнісного компонентів усіх підструктур відповідальності.

I. Когнітивний компонент.

1. На початку формування експерименту проводилися індивідуальні та групові психологічні консультації студентів із метою пробудити у них глибокий інтерес і покликання до професії вчителя, а також стійке бажання самовдосконалення як основи особистісного росту, соціального самовираження і однієї із найважливіших умов досягнення успіхів у педагогічній діяльності.

2. Аналіз і обговорення студентами письмових робіт учителів (матеріали констатувального експерименту), в яких вони описували різноманітні педагогічні ситуації, труднощі навчально-виховного процесу; особливості пізнання індивідуально-психологічних якостей учнів; специфіку виховання обдарованих, важковиховуваних дітей; стосунки з їхніми батьками і водночас радість спілкування з учнями, творче педагогічне захоплення та ін.

3. Проведення студентської конференції «Моя професія – вчитель». У своїх виступах студенти висловлювали особисте ставлення до педагогічної діяльності, наводили самостійні приклади своїх спостережень із шкільного життя, ставили «міні-спектаклі» (про взаємовідносини вчителів із учнями).

4. Проведення лекції на тему «Відповідальність у структурі особистості», спецсеминару «Відповідальність учителя як важлива умова його професійної майстерності», основа мета яких – ознайомлення студентів із філософсько-етичними, психологічними, педагогічними підходами, авторськими поглядами на сутність і природу відповідальності; розкриття високої соціальної значущості відповідальності вчителя; сприяння усвідомленню студентами необхідності і важливості самовиховання відповідальності.

5. Психологічний аналіз студентами відомих фразеологізмів із скарбниці античної літератури; україн-

ських, російських та інших прислів'їв, в яких виражається народна мудрість у ставленні до праці (зокрема, праці вчителя), до багатства, до людей, природи; до різних рис характеру людини, її відповідальності.

II. Афективно-мотиваційний компонент.

1. Аналіз і оцінка студентами психолого-педагогічних ситуацій відповідальності в системах відносин: «учитель – учень», «учень – учень», «учитель – батьки учнів», «учитель – учитель», «учитель – керівник школи», описаних учителями в письмових роботах (констатувальний експеримент).

2. Розгляд студентами ситуацій відповідальної чи безвідповідальної поведінки: своєї, персонажів кінофільмів, художніх творів, а також знайомих, друзів, родичів. Ставлення до неї.

3. Проведення кураторами та експериментатором виховних годин на моральні теми: «Відповідальність і свобода», «Доброта і краса людини», «Золоте правило взаємовідносин між людьми», «Взаємодопомога і взаємовідповідальність у групі» та ін. у формі диспутів, евристичних бесід, коментаріїв студентів.

4. Засвоєння понять «інтернальний локус контролю», «екстернальний локус контролю» та використання їх у процесі аналізу своїх дій, вчинків, а також вчинків учнів, їхніх батьків, учителів.

5. Аналіз студентами ситуацій «капкану» відповідальності, спроби передбачення його наслідків.

III. Діяльнісно-поведінковий компонент.

1. Проведення психологічного тренінгу як метода активного соціально-психологічного навчання (тренінги техніки мовлення, професійно-педагогічного спілкування, комунікативної компетентності, тренінги впевненості, емпатії, уміння розв'язувати конфлікти, розуміння людей і себе, тренінг організаторських здібностей, тренінг самовідповідальності та ін.).

2. Проведення ділових ігор із ситуаціями морального вибору: «Педагогічний консиліум», «За що відповідає вчитель», «Чи багато в школі талантів?», «Професійне самовиховання майбутнього вчителя».

3. Складання респондентами програми самовдосконалення особистості та реалізація її на практиці. Психологічне консультування з її питань.

4. Самостійне проведення студентами фрагментів практичних занять із психології (з розділів «Психологія особистості», «Психологія спілкування», «Вікові особливості підлітків і старшокласників», «Педагогічні здібності», «Причини неуспішності учнів та шляхи її подолання»).

5. Написання респондентами психологічного портрету відповідального (безвідповідального) студента.

6. Самостійне складання респондентами анкети з питань відповідальності студентів і проведення ними анкетування (на першому-другому курсах), статистична обробка, написання звітів.

7. Постійні заняття студентами науково-практичною роботою в студентському психолого-педагогічному Клубі імені В.О. Сухомлинського (створений у 1982 році на історико-правовому факультеті МНУ).

8. Оволодіння студентами експериментальних груп методикою аутотренінгу та методикою соціально-психологічного тренінгу.

9. Шефська робота студентів із дітьми дитячого садочку та школи-інтернату (допомога вихователям,

учителям у проведенні дидактичних та рольових ігор, у підготовці домашніх завдань, проведенні дитячих ранків, свят, гра з дітьми в шахи і шашки та ін.). Розробка студентами проекту «Психологічний альбом» (підбір психодіагностичних тестів, психологічних завдань, психологічних ігор на виявлення рівня уваги, пам'яті, мислення, якостей особистості, а також завдання з метою психокорекційної роботи з дітьми).

10. Активна участь студентів у благодійній акції «Від серця до серця» (матеріальна і психологічна допомога дітям-сиротам). За відповідальне ставлення до цієї справи студенти були нагороджені грамотами керівників адміністрації м. Миколаєва.

11. Психологічне консультування з питань розробки студентами програми екологічної відповідальності та реалізації її на практиці.

12. Завершальним етапом використання різноманітних методів і прийомів формування діяльнісно-поведінкового компоненту відповідальності була розробка студентами II-го проекту «Школа майбутнього» (I-й – у процесі констатувального експерименту).

Після закінчення формуального експерименту була проведена якісно-кількісна обробка його даних (до нього статистично значущих відмінностей між контрольними та експериментальними групами за розвитком відповідальності не виявлені).

Реалізована нами програма формування відповідальності студентів сприяла: 1) розвитку інтересів студентів до професії вчителя, її специфіки; психологічної установки на подолання труднощів у майбутній педагогічній діяльності, її особливої соціальної цінності та привабливості; усвідомленню цілісної структури відповідальності вчителя (соціальна, професійна, екологічна відповідальність за саморозвиток і самореалізацію); 2) програма створювала позитивні соціально-психологічні умови розвитку: соціальної зрілості, внутрішньої мотивації відповідальності, адекватної самооцінки, інтелектуальних і моральних якостей, педагогічних здібностей, здорового способу життя; еконормативної поведінки, потреби у самопізнанні і самовдосконаленні, творчого демократичного мислення у розробці проекту «Школа майбутнього».

Кількісний порівняльний аналіз показав, що у всіх параметрах її підструктур підвищився відсоток високого і вище середнього рівня, а також загальну тенденцію зниження всіх показників середнього і низького рівня (в експериментальних групах).

На рис. 2 (с.5) представлені узагальнюючі результати порівняльного аналізу всіх шістнадцяти компонентів чотирьох підструктур відповідальності контрольних та експериментальних груп до і після проведення формуального експерименту ($P \leq 0,01$).

Статистичні дані свідчать про те, що високий рівень відповідальності збільшився на 11,6 %, вище середнього – на 20,1 %, середній і низький зменшилися відповідно на 21,7 % і 10,0 %. Після проведення формуального експерименту високий і вище середнього рівні разом склали 56,1 %. В контрольних групах – зміни незначні. В них високий і вище середнього рівня – 27,9 % (до експерименту – 24,7 %). В експериментальних групах високий і вище середній рівні разом збільшилися на 31,7 %.

Результати нашого дослідження обговорювались на кафедрі психології Міжрегіональної академії управління персоналом (м. Київ), кафедрі психології Миколаївського національного університету, кафедрі психології Університету менеджменту освіти (м. Київ), кафедрі педагогіки і психології Миколаївського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти.

Результати дослідження оприлюднено на науково-практичних всеукраїнських та міжнародних конферен-

ціях («XIV Всеукраїнські педагогічні читання: «Василь Сухомлинський у діалозі з сучасністю: Виховання громадянина» (м. Слов'янськ), «Міжнародний науковий форум, присвячений пам'яті доктора психологічних наук, професора Н. Л. Коломінського» (м. Київ), «Теоретико-методологічні та прикладні проблеми педагогічної взаємодії» (м. Одеса), «Психолого-педагогічні аспекти розвитку майбутнього фахівця» (Міжнародна науково-практична конференція, м. Миколаїв) та ін.).

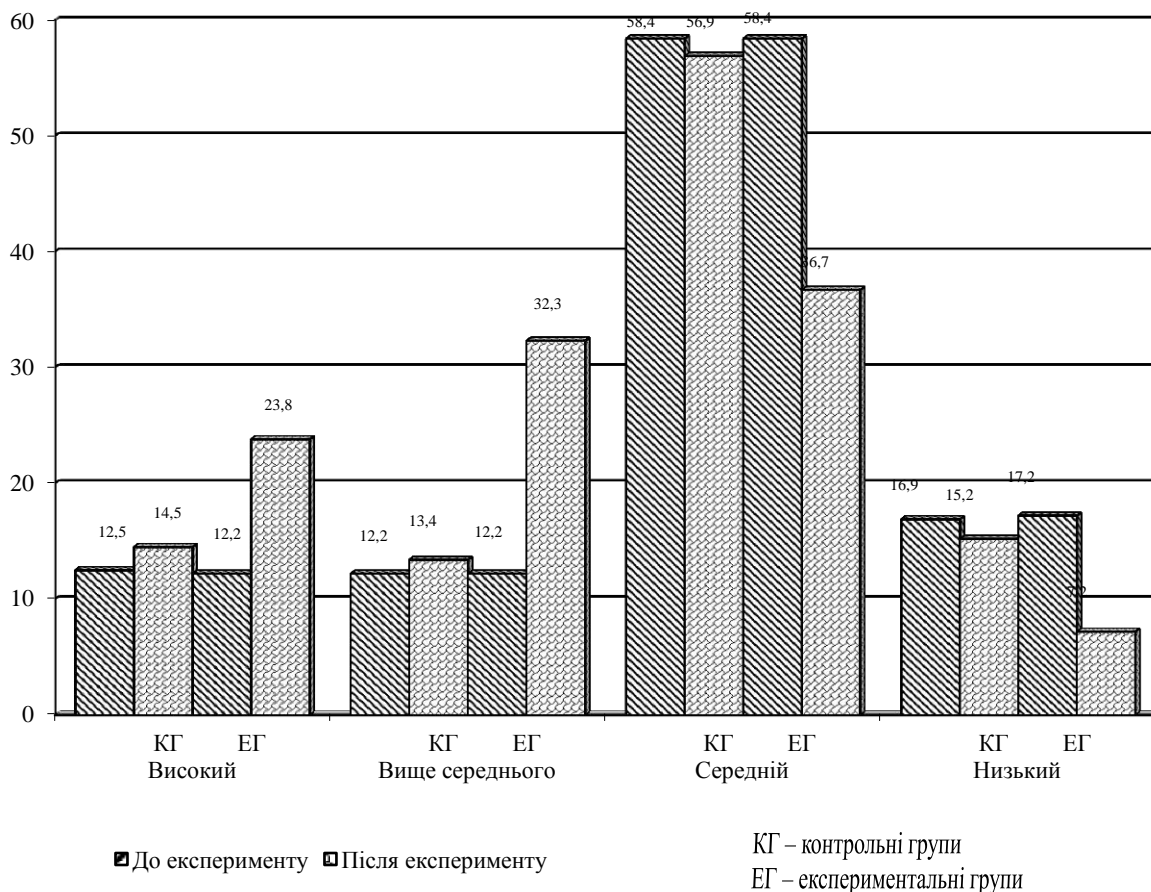
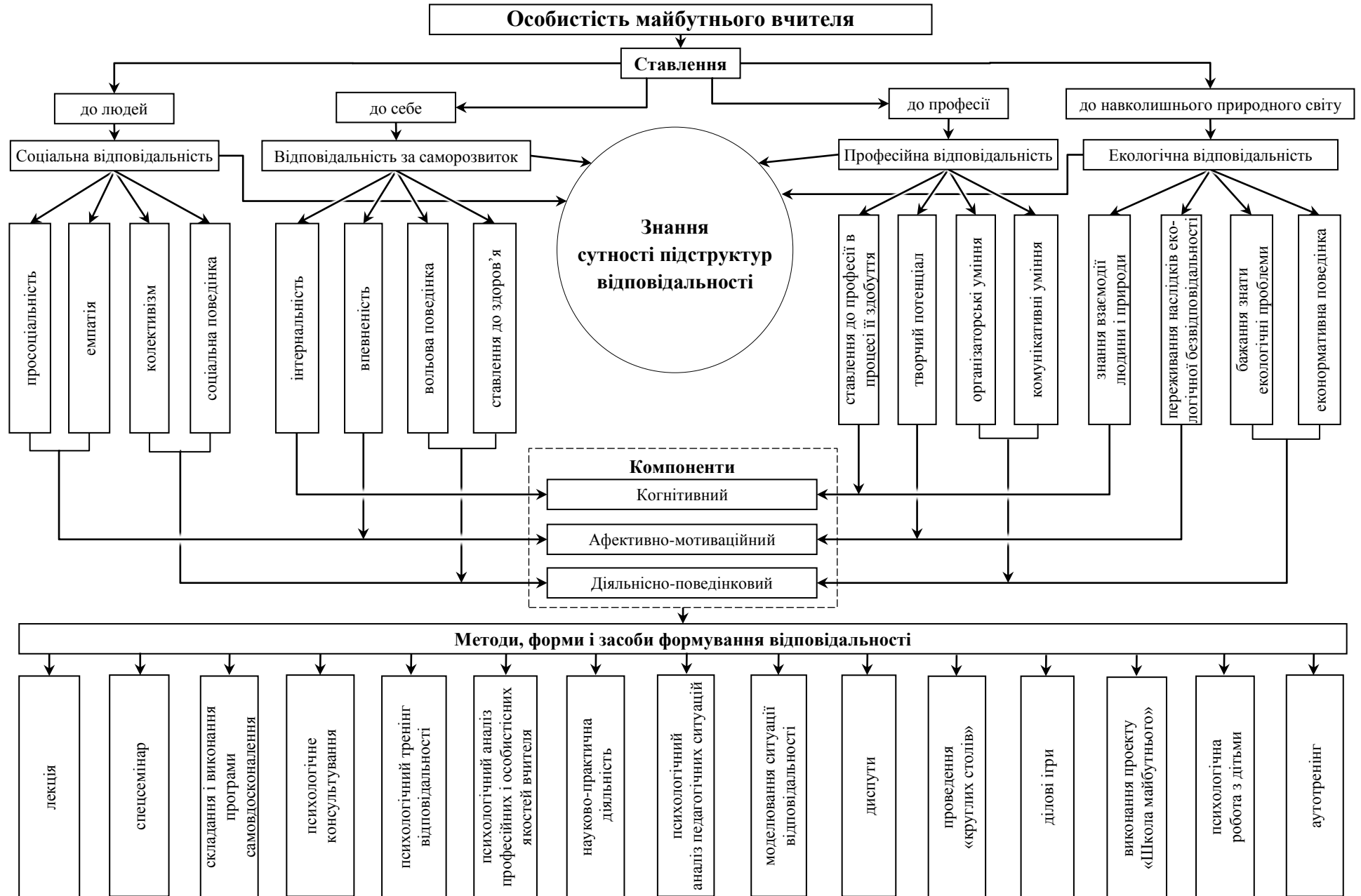


Рис. 2. Узагальнююча порівняльна кількісна характеристика результатів розвитку відповідальності в контрольних і експериментальних групах до і після формувального експерименту

Висновки. Наш експеримент показав, що розвиток більш високого рівня відповідальності майбутніх учителів не являється стихійним процесом, а можливий за умови безпосереднього психологічного впливу на систему ставлення особистості студентів (до людей, до себе, до майбутньої професії, до навколишнього природного середовища). Після проведення формувального експерименту якісні зміни виразились в усвідомленні студентами суті та соціальної значущості відповідальності майбутнього вчителя, цілісності її структури (соціальна, професійна, екологічна відповідальність; відповідальність за саморозвиток), у постійному практичному інтересі до пізнавальної та наукової діяльності; у підвищенні рівня мовленнєвої та екологічної культури; в набутті навичок педагогічного спілкування, творчого підходу в розв'язанні ситуацій відповідальності; відповідальності за свій здоровий спосіб життя, підвищення працездатності, підвищення рівня психологічної готовності до свого сімейного життя; в пос-

тійній потребі самопізнання і самовдосконалення особистості. Важливим результатом проведеного нами дослідження є пробудження у студентів стійкого інтересу до психологічних знань, потреби у їх застосуванні на практиці в навчально-виховному процесі школи, в розвитку своїх педагогічних здібностей.

Метою професійної підготовки сучасного вчителя повинно бути формування відповідальної особистості з новим саноґенним планетарним мисленням, з переконанням у тому, що всі люди – це, перш за все, земляни, які мають загальні інтереси і загальнолюдські принципи моралі, а потім уже українці, росіяни, французи, американці, бразильці і т.д. як історично створені національності зі своєю самобутньою культурою, економікою; якісно вищої особистості, у свідомості якої буде переборений націоналізм, національна ворожнеча та агресивність, збагачення за рахунок інших, гіпертрофія матеріальних потреб; особистості соціальної справедливості суспільства майбутнього.



ЛІТЕРАТУРА

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни / Ксения Александровна Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1991. – 196 с.
2. Васянович Г.П. Морально-правовая відповідальність педагога (теоретико-методологічний аспект: автореф. дис. док. пед. наук) / Григорій Петрович Васянович. – Київ, 1997. – 55 с.
3. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учебное пособие / Ирина Алексеевна Зимняя. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1997. – 480 с.
4. Йонас Г. Принцип ответственности. В поисках этики для технологических цивилизаций : перевод с немецкого / Ганс Йонас. – К. : Либра, 2001. – 400 с.
5. Коломинский Н.Л. Психология педагогического менеджмента / Наум Львович Коломинский. – К. : МАУП, 2000. – 283 с.
6. Майерс Д. Социальная психология / Дэвид Майерс. – СПб. : Питер, 2003. – 351 с.
7. Маркова А.К. Психология труда учителя / Аэлита Капитоновна Маркова. – М., 1993. – 191 с.
8. Маслоу А. Мотивация и личность: перевод с английского / Абрахам Маслоу. – СПб. : Питер, 2003. – 351 с.
9. Минкина Н.А. Воспитание ответственностью : Учебн. пособие / Нелли Абрамовна Минкина. – М. : Высшая школа, 1996. – 145 с.
10. Муздыбаев К. Психология ответственности / Куанышбек Муздыбаев. – Л. : Наука, 1983. – 240 с.
11. Радул В.В. Фактори соціальної зрілості студентів педвузу: навчальний посібник із спецкурсу для студентів педвузу / Валерій Вікторович Радул. – Київ, 1994. – 144 с.
12. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / Сергей Леонидович Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2004. – 713 с.
13. Савчин М.В. Психология ответственного поведения / Мирослав Васильевич Савчин. – К. : Украина; Вита, 1996. – 130 с.
14. Семиченко В.А. Психологія педагогічної діяльності : навчальний посібник / Валентина Анатоліївна Семиченко. – К. : Вища школа, 2004. – 335 с.
15. Скотт Дж.Г. Конфликты. Пути их преодоления / Джини Грэм Скотт (пер. с англ.). – К. : Внешторгиздат, 1991. – 191 с.
16. Сметанський М.І. Формування соціальної відповідальності вчителя / Микола Іванович Сметанський. – Вінниця, 1993. – 91 с.
17. Сухомлинський В.О. Вибрані твори. У 5-ти томах. Т. 2 / Василь Олександрович Сухомлинський. – К. : Рад. школа, 1976. – 438 с.
18. Франкл В. Человек в поисках смысла / Виктор Франкл. – М. : Прогресс, 1996. – 368 с.

REFERENCES

1. Abulkhanova-Slavskaia, K.A. Strategy of Life / Kseniia Aleksandrovna Abulkhanova-Slavskaia. – Moscow: Mysl, 1991 – 196 p.
2. Vasianovych, H.P. Teacher's Moral and Rightful Responsibility (theoretical and methodological aspect: abstract dis. dr. ped. sc.) / Hryhorii Petrovych Vasianovych. – Kyiv, 1997. – 55 p.
3. Zimniaia, I.A. Educational Psychology: text-book / Irina Alekseevna Zimniaia. – Rostov-on-Don : Feniks, 1997. – 480 p.
4. Jonas, H. The Imperative of Responsibility: In Search of Ethics for the Technological Age : translation from German / Hans Jonas. – Kyiv: Libra, 2001. – 400 p.
5. Kolominskii, N.L. Psychology of Management in Education / Naum Lvovich Kolominskii. – Kyiv. IAPM, 2000. – 283 p.
6. Myers, D. Social Psychology / David Myers. St. Petersburg: Piter, 2003. – 351 p.
7. Markova, A.K. Teacher's Labour Psychology / Aelita Kapitonovna Markova. – Moscow, 1993. – 191 p.
8. Maslow, A. Motivation and Personality: translation from English / Abraham Maslow. – St. Petersburg: Piter, 2003. – 351 p.
9. Minkina, N.A. Upbringing by responsibility: text-book / Nelli Abramovna Minkina. – Moscow: High School, 1996. – 145 p.
10. Muzdybaev, K. Psychology of Responsibility / Kuanyshbek Muzdybaev. – Leningrad: Nauka, 1983. – 240 p.
11. Radul, V.V. Factors of Social Maturity of Students of Teachers' Training School: text-book of a special course for the students of teachers' training school / Valerii Viktorovych Radul. – Kyiv, 1994. – 144 p.
12. Rubinstein, S.L. The Principles of General Psychology / Serhei Leonidovich Rubinstein. – St. Petersburg: Piter, 2004. – 713 p.
13. Savchin, M.V. Psychology of Responsible Behaviour / Miroslav Vasilevich Savchin. – Kyiv: Ukraine, Vita, 1996. – 130 p.
14. Semychenko, V.A. Psychology of Teaching Activities: text-book / Valentyna Anatoliivna Semychenko. – Kyiv: Vyscha Shkola, 2004. – 335 p.
15. Scott, G.G. Conflicts. How to overcome them / Gini Graham Scott (trans. from English). – K. : Vneshtorhizdat, 1991. – 191 p.
16. Smetanskyi, M.I. Formation of Teacher's Social Responsibility / Mykola Ivanovych Smetanskyi. – Vinnytsia, 1993. – 91 p.
17. Sukhomlynskyi, V.O. Selected Works in 5 Volumes. Vol. 2 / Vasyl Oleksandrovych Sukhomlynskyi. – Kyiv : Rad. Shkola, 1976. – 438 p.
18. Frankl, V. Man's Search for Meaning / Viktor Frankl. – Moscow : Progress, 1996. – 368 p.

Socio-psychological characteristics of development of the responsibility of students, future teachers**O.R. Kostenko**

Abstract. The article is devoted to a problem of study of the social and psychological factors of responsibility for the future teachers. The study has found the objective and subjective factors which create difficulties in the process of upbringing of their such a very important quality. The author has developed a psychological model of the students' responsibility and a program of its implementation into practice. The experimental studies have shown that increasing the level of the students' responsibility happens under the conditions of their position as an active subject of self-improvement, active cognitive, creative and charitable social activity.

Keywords: *responsibility, students, future teachers*

Методологічні підходи до вивчення професійної діяльності в екстремальних умовах

Р.І. Сірко

Львівський державний університет безпеки життєдіяльності, Львів, Україна
E-mail: roksi03@yandex.ru

Paper received 19.11.15; Revised 23.11.15; Accepted for publication 15.12.15.

Анотація. Стаття присвячена методологічним підходам до вивчення професійної діяльності у екстремальних умовах. Запропоноване теоретичне обґрунтування екстремально-професійної діяльності. Визначено поняття професійної діяльності в екстремальних умовах. Розглядаються наступні концептуальні підходи, такі як: діяльнісний, особистісний, макроструктурний, функціонально-алгоритмічний, структурно-алгоритмічний підхід, суб'єктний підхід та інші. Аналізуються суб'єкт-об'єктні фактори, що детермінують професійну діяльність в екстремальних умовах. Виділені два напрямки аналізу екстремальних факторів: зовнішні та внутрішні. До зовнішніх чинників відноситься: надзвичайні ситуації екологічного, техногенного і соціального характеру. Внутрішні чинники пов'язані з особистісними властивостями, такими як особливості нервової системи, домінуючі акцентуації характеру, здібності. Аналізуються основні компоненти структури професійної діяльності, такі як: потребнісно-мотиваційний; операційний; активаційно-регуляторний; базовий. Визначені також основні елементи: змістовні, інформаційні, організаційні та оперативно-дійові елементи. В статті також описуються основні види професійної діяльності в екстремальних умовах, її місце та роль у психологічній науці та практиці.

Ключові слова: професійна діяльність в екстремальних умовах, професійна здатність, екстремальна психологія, професійний відбір

Вступ. Питання психології діяльності є одним з важливих, але маловивчених аспектів теоретичної і прикладної психології, що привертає до себе увагу багатьох дослідників. Особливо актуальною є проблема професійної діяльності для представників ризиконебезпечних професій, які працюють в надзвичайних умовах. До них висуваються особливо жорсткі вимоги, оскільки вони перебувають під дією екстремальних факторів, пов'язаних з високим ризиком для життя, великим обсягом інформації та незначним часом для її обробки, підвищеною відповідальністю за виконання професійних завдань.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В психологічній науці розробляється діяльність як психологічна категорія [2,4], її концепції [1,5,10], підходи до аналізу, види [7,8,9,12], операційні та мотиваційні аспекти діяльності, регулюючі механізми, фізіологічні процеси діяльності, мета, елементи. Вивчається зв'язок діяльності з активністю, окремі види професійної діяльності, показана роль діяльності в розвитку особистості та її здібностей [4,5]. Досліджується зміст діяльності в різних професіях [3,6,7,8,9,12] та професійна придатність до різних видів праці [1,11], розглядаються професійно-значимі якості, надійність діяльності, становлення професіонала, проблема готовності людини до різних видів професійної діяльності, професійний відбір [1,3,7,8,9,11,12].

Мета дослідження – теоретичне узагальнення психолого-педагогічної, методичної та спеціальної літератури з проблем психології професійної діяльності спеціалістів, які працюють у надзвичайних ситуаціях.

Результати дослідження. В психології є різні визначення категорії «діяльність». Так, дехто з авторів під діяльністю розуміє процес реалізації активності людини, спрямований на досягнення свідомо поставленої цілі [3, с.3]. Інші дослідники діяльність визначають як форму активного ставлення до навколишнього світу в результаті якої відбувається його перетворення; як матеріально-практичний і духовний вплив суб'єкта на об'єкт; як специфічну людську форму розвитку прийомів і засобів ставлення до світу; як спосіб свідомого перетворення дійсності; як здатність

людини перетворювати середовище існування; як взаємодію суб'єкта з об'єктом; як засіб формування людини як особистості; як засіб формування соціального середовища життя людини, її соціальної реальності [1,2,4,5,10].

В психологічній літературі плідно розробляються проблеми професійної діяльності, оскільки її вивчення має важливе значення для визначення шляхів підготовки до різних професій. Як підкреслює В.А. Бодров [1, с.291], психологічний аналіз трудової діяльності в системі вивчення професійної придатності виступає засобом, інструментом обґрунтування вимог до професійно-важливих якостей особистості. Особливу увагу привертають до себе екстремальні види діяльності, де аналізуються психологічні основи діяльності працівників пожежно-рятувальної справи [3,7,9,12] військових [8,11], працівників внутрішніх справ [6], практичних психологів [9,12] та інших.

В аналізованій літературі розроблені різні психологічні підходи до вивчення професійної діяльності. При психологічному аналізі діяльності заслуговують на увагу макроструктурний підхід, функціонально-алгоритмічний підхід, структурно-алгоритмічний підхід, суб'єктний підхід, структурно-психологічна концепція системогенезу, концепція аналізу компонентів психологічної системи діяльності, концепція інтегральних психічних процесів. Так, з позицій макроструктурного підходу, запропонованого О.М. Леонтьєвим, в структуру професійної діяльності включаються: особлива діяльність, яка відповідає потребам суб'єкта; дія, як процес, що підкорений свідомій меті; операція як спосіб реалізації дії [4]. В суб'єктному підході при аналізі структури змісту діяльності, запропонованому С.О. Клімовим, центральним компонентом структури діяльності є особистість, яка актуалізує трудову діяльність [2].

В концепції психофізіологічного змісту діяльності увага дослідників акцентується на її чотирикомпонентному складі, що забезпечує рівень її регуляції та професійну придатність особистості. При цьому інтенціональний компонент, який актуалізує мотиви, формує мету діяльності. Операційний компонент, за допомогою знарядь праці, спрямовує інформацію і енергію

на предмет діяльності. Активаційно-регулюючий компонент, за допомогою вольових, зусиль керує процесами, що відбуваються у перших двох компонентах. Базовий компонент включає функціональні процеси, що забезпечують життєдіяльність організму і регуляцію його функцій в процесі діяльності [11].

Запропонована В.Д. Шадріковим концепція системи-генези, розглядає діяльність як цілісну систему основних складових діяльності з різноманітними зв'язками. В даній концепції діяльність виступає як єдність системного, генетичного і власне психологічного аспектів її вивчення [10].

В концепції аналізу інтегративних психічних процесів діяльність розглядається з позицій макроструктури, елементами якої являються окремі дії та операції [1]. В даній концепції регулятором і операційним засобом змісту і результатів діяльності виступають психічні процеси, при цьому кожний психічний процес відповідає певній функції, яку виконує діяльність.

Психологічний зміст діяльності також досить глибоко проаналізовано в працях Б.Ф. Ломова з позицій системного підходу [5]. Автор виділяє складові компоненти системи діяльності, такі як: мета, мотив, планування, переробка поточної інформації, концептуальна модель, ухвалення рішення, дії, перевірка результатів та їх корекція. Ці компоненти взаємопов'язані і виконують в процесі діяльності різні регулятивні функції.

У сучасній психологічній літературі виділені два напрямки аналізу екстремальних факторів. В одних роботах вивчається вплив на психіку надзвичайних ситуацій екологічного, техногенного і соціального характеру, тобто вивчаються зовнішні стрес-чинники [3,5,7,12]. Діяльність в екстремальних умовах пов'язана з різноманітним стихійними і техногенними аваріями і катастрофами, бойовими діями, масовими заворушеннями, що характеризується максимальним перевантаженням або ж, навпаки, недовантаженням психічних функцій особистості.

У другому напрямі вивчаються екстремальні фактори, які пов'язані зі структурою самої особистості [1,11]. Дослідники підкреслюють, що переносимість екстремальних умов залежить від виду, тривалості і інтенсивності дії екстремального фактору; попереднього досвіду; характеру діяльності; індивідуальних властивостей людини, таких як нервово-психічна стійкість, домінуючі акцентуації, які призводять до порушення поведінки та психогенних деструкцій. Нервово-психічна нестійкість заважає здійсненню діяльності в екстремальних ситуаціях, оскільки порушує адаптаційні резерви організму та формує негативне ставлення до виконуваної роботи.

В спеціальних джерелах є спроби класифікації екстремальних факторів, дія яких викликає негативну емоційну реакцію на ситуацію. І хоча відсутня чітка система критеріїв їх виділення, екстремальні фактори досить повно описані в психолого-педагогічній літературі та в різних видах діяльності. Так, О.М. Столяренко виділяє фактори психогенного ризику, до яких відносить діяльнісні, особистісні та ситуаційні, які, в свою чергу, поділяються на матеріально-ситуативні та соціально-ситуативні, в тому числі і соціально-психологічні [6].

Б.А. Смірнов і О.В. Долгополова при вивченні екстремальної діяльності виділяють три основні групи факторів, які детермінують цю діяльність: зовнішні умови діяльності; внутрішні умови діяльності, до яких відносять психологічні стани і властивості особистості; показники та результати діяльності. На думку цитованих авторів визначальними являються суб'єктивні чинники, оскільки зовнішні фактори діють опосередковано через внутрішні.

Досліджуючи правоохоронну діяльність, автори виділяють наступні стресогенні фактори: за особливостями психосоціальної мотивації (сімейне життя, стан здоров'я і екстремальні умови); за тривалістю дії (коротчасні та довготривалі); за характером дії на органи чуття (візуально-психологічного, слухового та тактильно-нюхового ряду) [6].

Військові психологи, вивчаючи вплив екстремальних факторів на бойову готовність військ, виділяють такі їх види: специфічні-неспецифічні для бойової обстановки; зовнішньо-внутрішні, під якими розуміють соціальні (ставлення народу до війни, своєї армії, ворога, згуртованість військового підрозділу) та бойові (інтенсивність бойових дій, особливості застосування зброї, людські втрати та інше); стресори безпосереднього та опосередкованого впливу [6,8].

Є роботи, в яких досліджується особливості діяльності в екстремальних умовах, визначені її складові, до яких дослідники відносять комплекс «фахівець – ситуація – інформація» [3, с.39]. Так, в діяльності виділяють чотири основні компоненти: інтенційний або потребнісно-мотиваційний; операційний; активаційно-регуляторний; базовий, який регулює стан фізіологічних функцій і забезпечує неспецифічну напругу. Окрім того, в екстремальній діяльності науковці виділяють змістовні, інформаційні, організаційні та оперативно-дійові елементи [3]. Змістовні елементи екстремальної діяльності включають: тип діяльності; мету; завдання; загрози; міру ризику для життя; можливі наслідки; готовність до подолання перешкод; відповідальність; самостійність в прийнятті рішення. Інформаційні елементи являють собою інформаційне перевантаження або недостатність інформації, які провокують панічні слухи. До організаційних елементів діяльності належать: ступінь її організованості; компетентність керівництва, його авторитет. До операційних елементів екстремальної діяльності відносять: труднощі розуміння обстановки, які зумовлені багатогранністю розвитку подій; інформаційне перевантаження; дефіцит часу; погане засвоєння дій та операцій, їх високий темп та невдачі при виконанні; наявність операційної (виробничої), емоційної (афективної) та змішаної напруги; специфічність реакцій психологічного захисту; підвищені вимоги до розумових ресурсів і часто до психомоторних функцій; сильна емоційна напруга, яка викликає коливання працездатності особистості або ж її зниження; велика залежність працездатності від властивостей нервової системи, які визначають витривалість до екстремальної напруги; зв'язок результатів діяльності з попереднім досвідом, при якому особистість звикає до екстремальних ситуацій; необхідність в структурі особистості сильного вольового потенціалу, що визначає надійність діяльності; зміна психічної напруги від високого до низького рівнів, що іноді призводить до помилок діяль-

ності після припинення дії стресогенного фактору.

В останні роки аналіз екстремальних умов діяльності дослідниками проводиться виходячи з позицій психологічної концепції діяльності, згідно якої умови і характер діяльності впливають на поведінку людини через її внутрішню організацію. Вивчається психологічні детермінанти професійної діяльності працівників рятувальних служб (М.М. Козяр, В.Е. Христенко, В.П. Садковий, М.А. Кришталь) професійний стрес (О.В. Тімченко), психічне здоров'я військовослужбовців (Е.М. Потапчук), адаптація до особливих умов діяльності (О.Р. Охременко), професійний вплив військового керівництва на підлеглих в особливих умовах діяльності (О.А. Матенюк). Є низка досліджень, в яких розглядається чинники професійної діяльності, які забезпечують надійність поведінки людини в екстремальному виді занять [3,6,7,8,9,12]. Вивчається також готовність до діяльності в стресових умовах, при цьому, як зазначають дослідники, проявляються емоційне вигорання та специфічні екстремальні стани, такі як: страх, фрустра-

ція, психологічна криза; формується напруга та проявляється реакція тривоги в надекстремальних суб'єктивно-значимих ситуаціях [3,6,7,8,9,11,12]. Доказано також, що в екстремальних умовах діяльності страждає багато психічних функцій, зокрема, пам'ять, увага, мислення, підвищується тривожність; діагностуються відстрочені реакції на стрес, які проявляються або ж у формі непатологічних емоційних реакцій, або у формі патопсихологічних розладів психіки. Проте лише у стадії розробки знаходяться проблеми психологічного захисту при стресі, психопрофілактики та психокорекції.

Висновки. Вивчення специфіки діяльності працівників ризиконебезпечних професій, опрацювання джерел і повсякденної практики, дозволило зробити висновок, що для діяльності характерні: специфічна структура діяльності та її складність, специфічні стрес-чинники, як зовнішні, так і внутрішні; специфічні функціональні стани людини, які викликають значні деструкції у психіці особистості; специфічні комунікативні зв'язки, при яких є можливість появи паніки.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бодров В.А. Психология профессиональной пригодности. Учебное пособие для вузов – М.: ПЕР СЭ, 2001 – 511 с.
2. Климов Е.А. Психология профессионала. М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МО-ДЭК», 1996 – 400 с.
3. Козяр М.М. Экстремально-професійна підготовка до діяльності у надзвичайних ситуаціях. – Львів: «СПОЛОМ», 2004. – 376 с.
4. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – 2-е изд. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с.
5. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: Наука, 1984. – 444 с.
6. Столярченко А.М. Экстремальная психопедагогика. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 607 с.
7. Основы психологического обеспечения деятельности МЧС: Пособие / За заг.ред. В.П. Садкового. – Х.:УЦЗУ. 2009. – 244с.
8. Организация психологической подготовки личного состава подразделений Сухопутных войск: Навчально-методичний посібник / За ред. Г.П. Воробйова. – Львів: АСВ, 2012. – 430 с.
9. Психологічне забезпечення професійної діяльності працівників пожежно-рятувальних підрозділів МНС України: [навчальний посібник] / Микола Андрійович Кришталь. – Черкаси: Академія пожежної безпеки імені Героїв Чорнобиля, 2011. – 226 с.
10. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности / В.Д. Шадриков. – М.: Наука, 1982. – 183 с.
11. Шафран Л.М. Теория и практика профессионального психофизиологического отбора моряков: Монография // Л.М. Шафран, Э.М. Псядло. – Одесса: Фенікс, 2008. – 292 с.
12. Экстремальна психологія: Підручник / За заг.ред. проф. О.В.Тімченка – К.: ТОВ «Август Трейд», 2007. – 502 с.

REFERENCES

1. Bodrov, V.A. Psychology of professional suitability. Textbook for high schools – M.: PER SJE, 2001 – 511 p.
2. Klymov, E.A. Professional Psychology. M.: Publisher "Institute of Applied Psychology", Voronezh: NPO «MO-DJEK», 1996 – 400 p.
3. Kozyar, M.M. Extremely-professional training to activities in emergency. – L'viv: «SPOLOM», 2004. – 376 p.
4. Leont'ev, A.N. Activities. Consciousness. Personality. – 2nd ed. – M.: Politizdat, 1977. – 304 p.
5. Lomov, B.F. Methodological and theoretical problems of psychology. – M.: Nauka, 1984. – 444 p.
6. Stolyarenko, A.M. Extreme psychopedagogy. – M.: YUNITI-DANA, 2002. – 607 p.
7. Fundamentals of psychological support of MES: Tutorial / ed.V.P. Sadkova. – Kh.:UTsZU. 2009. – 244 p.
8. Company psychological training of personnel units Ground Forces: Training Manual / ed. H.P. Vorobyova. – L'viv: ASV, 2012. – 430 p.
9. Psychological support of professional activity of fire-rescue units of Ministry of Ukraine: [Tutorial] / Nicholas A. Krystal'. – Cherkasy: Academy of Fire Safety named after Heroes of Chernobyl, 2011. – 226 p.
10. Shadrykov, V.D. Problems of systemogenesis of professional activity / V.D. Shadrykov. – M.: Nauka, 1982. – 183 p.
11. Shafran, L.M. Theory and practice of professional psychophysiological selection sailors: Monograph // L.M. Shafran, Ye.M. Psyadlo. – Odessa: Feniks, 2008. – 292 s.
12. Extreme psychology: Textbook / gen. ed. prof. O.V. Timchenko. – K.: TOV «Avhust Treyd», 2007. – 502 p.

The methodological approaches to the study of professional activity in extreme terms

R.I. Sirko

Abstract. The article is devoted to the methodological approaches to studying professional activity in extreme terms. A theoretical ground of the extremely professional activity is offered. The definition of professional activity in extreme terms is determined. The following conceptual approaches are examined, such as: activity's approach, personality's approach, macrostructure's approach, functionally-algorithmic approach, structurally-algorithmic approach, subject approach, etcetera. The subject-object factors that determine the professional activity in extreme terms have been analysed as well. Two directions of analysis of extreme factors are selected: external and internal. To the external factors belongs: extraordinary situations of ecological, technogenic and social character. Internal factors are related to personality properties, such as properties of the nervous system, dominant accentuation of character, ability. The basic components of structure of professional activity are analysed, such as: needs and motivation; operation; activating-regulator; base. Basic elements are certain also: content, informative, organizational and operatively-effective elements. The article also shows the main kinds of professional activity in extreme terms, their place and role in psychological science and practice.

Keywords: professional activity in extreme terms, professional aptitude, extreme psychology, professional selection

Ролевой подход как методология анализа и развития профессиональной компетентности

И.А. Талаш

Криворожский педагогический институт ГБУЗ «Криворожский национальный университет»
E-mail: inna-talash@yandex.ru

Paper received 20.11.15; Revised 24.11.15; Accepted for publication 04.12.15.

Аннотация. В статье сделана попытка проанализировать суть компетентностного подхода в образовании, обобщены разные подходы к определению понятий «профессионализм», «компетентность», «профессиональная компетентность», ее компонентов. Содержание профессиональной компетентности рассматривается через призму ролевого подхода как процесс овладение личностью ролевым набором определенного социального статуса, обосновывается необходимость определения понятия «ролевая компетентность».

Ключевые слова: компетентность профессионализм, профессиональная компетентность, ролевая компетентность, ролевой набор

Изменения, происходящие в структуре современного общества, требуют выработку новых подходов в подготовке профессионалов, и в первую очередь, педагогов высшей школы. Эффективно действовать в быстро изменяющихся условиях информационного общества, руководствуясь шаблонами, стереотипами, образцами не возможно, только путем творческого приспособления можно успешно решать возникающие задачи, в том числе и профессиональные. Это значит, что мало иметь определенный набор знаний и способов их применения, необходимо уметь использовать весь этот арсенал в новых, нестандартных условиях. Только интеграция всех сфер личности (когнитивной, эмоциональной, ценностной) позволяет развивать такие гибкие модели поведения. Потребность общества в мобильных и высококвалифицированных кадрах обусловила возникновение и внедрение компетентностного подхода в системе образования.

Задания профессиональной подготовки в последние десятилетия расширились и усложнились. Кроме вооружения будущего профессионала необходимыми знаниями, умениями, формирования у него профессионального мировоззрения, сегодня необходимо развитие навыков самоактуализации, самообразования, умения применять знания в новых условиях, быстро ориентироваться в информационном пространстве, владеть навыками повышения собственной стрессоустойчивости. Современная наука характеризуется достаточно разработанным понятийным аппаратом, позволяющим описывать определенный уровень профессионального развития и становления личности педагога высшей школы, способного эффективно функционировать в современных условиях, в арсенале которого центральным и наиболее обобщенным является понятие профессиональной компетентности. Следует отметить, что критерии профессиональной компетентности, как и само понятие, определялись учеными по-разному: через объединение их в группы качеств и свойств личности, профессиональных знаний и умений. Вместе с тем, в современной науке все большего значения приобретает ролевой подход, поскольку роль является интегрированным понятием, объединяющим все показатели компетентности личности в соответствии со сферой ее деятельности. В данном контексте роль целесообразно рассматривать как функцию.

Проблемы профессиональной компетентности, педагогической компетентности исследовали И. Багаева, А. Гура, И. Исаев, Н. Кузьмина, А. Маркова, Л. Митина, О. Мищенко, Е. Рогов, В. Сластенин, Е. Шиянов и другие. Следует отметить, что в современной науке нет единого подхода в определении понятия «компетентность», поэтому данная дефиниция требует уточнения и конкретизации. Понятие «компетентность» в контексте учебной, учебно-профессиональной деятельности рассматривали в своих работах такие ученые: Т. Байбара, Н. Бибик, О. Вашуленко, Н. Голубь, Т. Смагина, Л. Сушенцева, К. Вианис-Трофименко, О. Ярыгин и другие.

Особое значения в современной системе профессиональной подготовки педагога высшей школы имеет теория ролей, поскольку она позволяет целостно описать специфику его деятельности, особенности его взаимодействия со студентами, коллегами, в том числе и через модели поведения, дает ответ на вопрос об их конгруэнтности. Разработка ролевых теорий началась в 30-х годах XX века рамках социальной психологии и все больше используется в других областях научного знания. Структуру социальных, в том числе и профессиональных ролей личности разрабатывали такие ученые: Р. Ассаджиоли, П. Горностай, И. Колмакова, Н. Кораблева, О. Кроник, Р. Линтон, В. Максимова, Р. Мертон, З. Мирошник, Т. Титаренко, Т. Хомуленко, Т. Шибутани и другие.

Цель статьи: обосновать ролевую модель развития профессиональной компетентности педагога высшей школы.

Методы: анализ, синтез, сравнение, обобщение.

Анализ научной литературы позволяет утверждать, что ряд исследователей отождествляют понятия «профессионализм» и «компетентность» (в частности – К. Вианис-Трофименко, З. Равкин, Е. Рогов). По нашему мнению, такой подход, с одной стороны правомерен, потому что в толковом словаре эти слова очень схожи своей семантикой: компетентность – информированность, осведомленность, авторитетность; профессионализм – овладение основами и глубинами какой-нибудь профессии. С другой стороны, можно сделать вывод о том, что понятие компетентности шире, поскольку характеризует личность не только в профессиональной сфере деятельности, но в любой сфере ее жизнедеятельности. Таким образом, профес-

сионализм предусматривает достижение высокой степени мастерства в определенной профессии, а компетентность – развитие и самоактуализацию личности в профессиональной сфере как одной из сфер жизнедеятельности человека.

Следует отметить, что понятие «профессиональная компетентность» разными учеными определяется по-разному: как осведомленность, эрудированность (З. Равкин), как совокупность психофизических и психических личностных изменений (Е. Рогов); как личностно обусловленный жизненный опыт социально-профессиональной жизнедеятельности человека (К. Вианис-Трофименко); как свойство личности (Н. Кузьмина); как сложное индивидуально-психологическое образование, выступающее предпосылкой готовности к выполнению педагогической деятельности (А. Гура). Вместе с тем, в дефинициях данного понятия можно определить и общее: ученые единодушны во мнении, что обязательным атрибутом профессиональной компетентности являются глубокие и разносторонние знания; развитые на уровне профессионального мастерства умения, которые обеспечивают конкурентоспособность профессионала; умение интегрировать профессиональный и жизненный опыт; сформированное профессиональное мировоззрение. Нам импонирует подход к определению профессиональной компетентности Е. Рогова, который подчеркивает процессуальность данного образования, в отличие от других авторов, рассматривающих его как статическое.

Вместе с тем, хотелось бы заметить, не смотря на то, что в подавляющем большинстве определений понятия «профессиональная компетентность» подчеркивается его непосредственная связь с деятельностью, вне поля зрения ученых остался важный компонент, который существенно влияет на характер и качество протекания любой деятельности – мотивы, мотивация. Для определения профессиональной компетентности педагога, по нашему мнению, очень важно учитывать то, какой доминирующий мотив его деятельности. Ведь если обращать внимание только на техническую сторону педагогической деятельности (эрудицию, профессиональные знания, педагогическое мастерство, методическую подготовку) и не учитывать того, чем руководствуется педагог, то возникают серьезные предпосылки к созданию, по выражению Ш. Амонашвили, бездушной педагогики. К сожалению, и в общеобразовательной, и в высшей школах еще есть случаи, когда коллеги признают педагога профессионалом, мастером своего дела (т.е. компетентным), а школьники не любят его предмет, студенты с большой неохотой идут к нему на занятия. Если в любой другой деятельности для достижения профессиональной компетентности доминирующим мотивом может быть мотив достижения, стремления к личному и профессиональному усовершенствованию, то для педагога таким мотивом должна быть любовь к своим воспитанникам, стремление познавать и развивать их через совершенствование себя как профессионала.

Обобщая разные подходы, можно понятие «профессиональная компетентность» определить как мотивированную способность личности эффективно выполнять профессиональные функции, использовать

профессиональную деятельность для самоактуализации и личностного роста, интегрируя когнитивные, мотивационные, эмоциональные и ценностные компоненты, соответствующей сферы профессиональной деятельности.

Компетентностный подход объясняет, какие изменения должны произойти в содержании подготовки будущего профессионала, но не раскрывает механизмы развития профессиональной компетентности. По нашему мнению, именно ролевой подход позволяет преодолеть разрыв между теоретической и практической подготовкой профессионала путем формирования ролевой компетентности личности, дает ответ на вопрос: как именно целенаправленно, последовательно, систематически и непрерывно развивать профессиональную компетентность.

Ролевой подход позволяет рассматривать личность целостно, учитывая взаимосвязи ее многогранной деятельности, отношений с окружающим миром. П. Горностай точно подметил: «Ролевая модель позволяет соединить точный эмпиризм с теоретической глубиной, охватить целостность и сложность личности и, в то же время, применить структурный и аналитический подходы в исследовании ее тончайших элементов» [2, с.8].

Современные ученые, в частности П. Горностай, З. Мирошник, Т. Хомуленко, убеждены, что процесс подготовки личности к выполнению социальных ролей может быть эксплицитным и осознанным не только в пределах формального образования, но и неформального. Ведь человек, знающий ролевые наборы и механизмы овладения ролью, может в процессе саморазвития и самообразования овладеть необходимыми для его статусной последовательности социальными ролями, избегая ролевых конфликтов. Кроме того, по мнению психологов, неэффективные модели поведения могут успешно корректироваться, а П. Горностай подчеркивает, что для психологии ролей характерна практическая и психотерапевтическая направленность.

Заметим, что в современной научной литературе механизмы овладения ролью не представлены системно. Ученые ограничиваются анализом отдельных важных аспектов, необходимых для формирования определенных моделей поведения. Это объясняется в частности тем, что овладение ролью – творческий процесс, который носит ярко выраженный индивидуальный характер. Тем не менее, можно определить общие обязательные этапы: сначала личность постигает нормы и требования, сформировавшиеся в обществе в отношении этой роли, а потом путем интериоризации и сегментации роли, присваивает их. В итоге роль становится неотъемлемой частью личности и характеризуется индивидуальной неповторимостью. По мнению современных ученых, в частности Н. Гузий и С. Сысоевой, способность к творчеству можно целенаправленно формировать, исходя из этого, можно утверждать, что овладение ролью как творческий процесс может быть управляемым и осознанным.

Кроме этого, формирование у личности умения сознательно выстраивать ролевую структуру позволит устранить имеющиеся ролевые конфликты, предупредит возникновение новых, а также избежать ролевой неоднозначности и ролевой перегрузки.

Анализируя научную литературу, мы не выявили дефиниции понятия «ролевая компетентность», хотя им и оперируют некоторые авторы. На основе обобщенных данных, касающихся профессиональной компетентности, а также ролевого взаимодействия, исследованных в работах П. Горностая, Н. Кораблевой, З. Мирошник, Т. Хомуленко, мы осуществили попытку дать определение понятию «ролевая компетентность». *Ролевая компетентность* – это мотивированная способность эффективно исполнять роль определенного набора ролей, содержащая когнитивный, мотивационный, эмоциональный и ценностный элементы статусного набора. Следует подчеркнуть, что необходимым условием формирования ролевой компетентности является межличностное взаимодействие, так как именно в процессе коммуникации человек получает полную информацию о ролевых ожиданиях, о соответствии собственных моделей поведения социальному статусу, который он занимает.

Понятие «набор ролей» и «статусный набор» ввел в научную литературу Р. Мертон. По определению ученого, набор ролей – это полный комплект ролевых отношений, которым соответствуют люди в следствие того, что занимают определенный социальный статус [5, с.539]. Статусным набором называется комплекс разнообразных социальных статусов, которые занимает индивид в пределах одной или нескольких социальных систем [5, с.539]. Согласно сказанному, любую сферу профессиональной деятельности, в том числе и педагогическую, можно представить в качестве ролевого набора. При этом обращает на себя внимание тот факт, что ролевой набор состоит из диад, то есть каждой роли соответствует определенная роль, например, преподаватель – студент, преподаватель – коллега, декан – студент и т.д. А. Шюц назвал это взаимностью перспектив. Вступая в ролевое взаимодействие, человек обязательно имеет свои представления о типологическом поведении партнера. Типологическое понимание ролей партнерами – необходимое условие успешного ролевого взаимодействия, а знание общих представлений о типичных характеристиках социальных ролей, которые сложились в обществе, – неотъемлемой составляющей ролевой компетентности.

Следует заметить, что понятия «ролевая компетентность» и «профессиональная компетентность» – не тождественны.

Профессиональная компетентность ограничивается (по определению) профессиональной деятельностью, а ролевая компетентность включает как профессиональную сферу, так и другие сферы жизнедеятельности личности, позволяя охватывать такие феномены, как: развитие личности профессионала и развитие личности в профессиональной деятельности. В первом случае профессиональная деятельность рассматривается изолированно, что потенциально делает возможным возникновение интрапсихических ролевых конфликтов. Во втором случае профессиональная деятельность воспринимается как один из аспектов деятельности субъекта, что предусматривает ее потенциальную включенность как составляющей части жизнедеятельности личности. Таким образом, модели поведения (роли) личности развиваются по принципу комплементарности, не конкурируя, а дополняя друг

друга, что позволяет избежать внутренних конфликтов, сохранить целостность личности.

Из этого следует, что ролевую компетентность целесообразно рассматривать не просто как мотивированную способность к выполнению роли определенного ролевого набора, содержащую когнитивные, мотивационные, эмоциональные и ценностные элементы статусного набора личности. Это еще и способность включать новые роли в существующие ролевые наборы, а также умение свободно передвигаться между потенциально конкурирующими моделями поведения адекватно ситуации, в которой действует субъект. При этом мы разделяем мнение Дж. Равена о том, что компоненты компетентности обладают свойством кумулятивности, в частности могут замещать друг друга.

Важным условием для формирования ролевой компетентности является наличие у человека всесторонних и глубоких знаний о ролевой реальности. Понятие «ролевая реальность» в научный оборот ввела Н. Кораблева, определяя его как знание личностью не только особенностей определенных моделей поведения (норм, правил выполнения роли, ролевых ожиданий), но и культурно-исторического контекста, в котором возникла, использовалась роль, особенности ее интерпретации. При этом роль может интерпретироваться двояко: с одной стороны – личностью, которая ее исполняет, с другой стороны – обществом. Заметим, что не всегда понимание роли обществом и индивидом совпадают, потому что общество разъясняет содержание роли в рамках конкретного культурно-исторического поля, а личность, будучи включенная в это поле, накладывает на это понимание личностные смыслы, сопряженные со своим предыдущим опытом, ценностными ориентациями, потребностями.

Следует заметить, что уровень ролевой компетентности зависит не только от знаний личностью содержания роли, но и от степени осведомленности о своих способностях, качествах, свойствах, которые могут способствовать или препятствовать овладению ролью.

Кроме того, ролевая компетентность не формируется успешно, если роль не находит положительного эмоционального отклика у личности. Ведь именно благодаря эмоциям человек способен осознать свои потребности и предметы, на которые они направлены. В данном случае роль выступает инструментом удовлетворения потребностей. К тому же, процесс овладения ролью есть переживание индивидом своего жизненного мира как исторического и социального.

На принятие роли влияют убеждения, жизненные установки, ценностные ориентации личности. Следует заметить, что довольно часто люди руководствуются в своей деятельности определенными установками, опираются на убеждения и ценности, не осознавая их. Поэтому очень важно, чтобы индивид умел осознавать и адекватно соотносить собственные установки, ценностные ориентации, ожидания с установками, ценностями и ожиданиями, предъявляемые к данной роли обществом.

Определяющим условием в формировании ролевой компетентности является сила доминирующего мотива овладения ролью, а также его конгруэнтность содержанию данной модели поведения (роли). Ведь успех межличностного взаимодействия во многом

зависит от степени соответствия доминирующего мотива функции (роли), которую выполняет индивид.

Поскольку формирование ролевой компетентности возможно только в условиях ролевого взаимодействия, то важен уровень развития у индивида рефлексии. В своих работах Т. Шибутани придает особое значение рефлексии в процессе ролевого взаимодействия, считая, что без этого собственно социальное взаимодействие между людьми не возможно. Ведь исполняя роль, человек всегда опирается на собственные ресурсы, представления о себе как носителя определенной роли, но подтверждение правильности этих представлений всегда ищет в реакциях других значимых для него людей. Если реакции партнеров ролевого взаимодействия не удовлетворяют личность, она соответствующим образом корректирует собственное поведение до тех пор, пока не получит позитивного подкрепления со стороны окружающих.

Таким образом, ролевой подход позволяет анализировать профессиональную деятельность как сложный, гетерогенный по своей природе, но целостный феномен. Условия и механизмы формирования ролевой компетентности в целом адекватно отображают механизмы и условия развития профессиональной компетентности. Следовательно, развитие ролевой компетентности можно рассматривать как ключевой, интегрирующий момент в процессе формирования компетентной личности профессионала. Следует отметить, что механизмы формирования ролевой (впрочем, как и профессиональной) компетентности исследованы недостаточно, в научной литературе мы не нашли целостной системы ее развития. Поэтому последующие наши исследования будут посвящены разработкам механизмов формирования ролевой компетентности педагогов высшей школы, то есть построению ролеграммы как системы целенаправленных действий и операций, а также проверки эффективности ее на практике.

ЛИТЕРАТУРА

1. Віаніс-Трофіменко К.Б., Лісовенко Г.В. Підвищення професійної компетентності педагога. – Харків: Основа, 2007. – 176с.
2. Горностай П.П. Личность и роль: Ролевой подход в социальной психологии личности: монография. – К.: Интерпресс ЛТД, 2007. – 312 с.
3. Гура О.І. Вступ до спеціальності «Педагогіка вищої школи». – К.: Центр навчальної літератури, 2005. – 188с.
4. Корабльова Н.С. Багатомірність рольової реальності: ролі і маски – лик і личина: монографія. – Харків: ХНУ, 2000. – 288 с.
5. Мертон Р. Социальная теория и социальная структура. – М.: АСТ: АСТ МОСКВА: ХРАНИТЕЛЬ, 2006. – 873 с.
6. Равен Дж. Компетентность в современном обществе. – М.: Когито-Центр, 2002. – 185с.

REFERENCES

1. Vianis-Trofimenko, K.B., Lisovenko, G.V. Improving the professional competence of the teacher. – Kharkiv: Osnova, 2007. – 176 p.
2. Gornostay, P.P. Personality and role: Role-based approach in social psychology of personality: a monograph. – K.: Interpress LTD, 2007. – 312 p.
3. Gura, O.I. Introduction to specialty "Pedagogy of high school". – K.: Centre of educational literature, 2005. – 188 p.
4. Korablova, N.S. Role multidimensionality of reality: the role and masks – image and the face mask: monograph. – Kharkiv: Kharkiv National University, 2000. – 288 p.
5. Merton, R. Social theory and social structure. – M.: AST: AST MOSCOW: KHRANITEL, 2006. – 873 p.
6. Raven, J. Competence in modern society. – M.: Kogito Center, 2002. – 185 p.

Role-based approach as a methodology for the analysis and development of professional competence

I.O. Talash

Abstract. The article attempts to analyze the essence of the competency approach in education, it summarizes the different approaches to the definition of "professionalism", "competence", "professional competence", and the components. The content of professional competence is viewed in a role-based approach as the process of mastering the person's role-playing set of a certain social status, the necessity definition of "role-competence" is explained.

Keywords: competence, professionalism, professional competence, role competence, role-set

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