

SCIENCE AND
EDUCATION
A NEW
DIMENSION
PEDAGOGY
AND
PSYCHOLOGY



p-ISSN 2308-5258

e-ISSN 2308-1996

II(15), Issue 30, 2014

SCIENCE AND EDUCATION A NEW DIMENSION

Pedagogy and Psychology

www.seanewdim.com

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

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

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

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

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

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

Marian Włoshinski, Doctor of Science in Pedagogy, Faculty of Pedagogical Sciences, University of Humanities and Economics in Włocławek, Poland

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

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

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

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 in Cherkasy, Ukraine

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

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

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

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

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

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

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

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

Managing editor:

Barkáts N.

© EDITOR AND AUTHORS OF INDIVIDUAL ARTICLES

The journal is published by the support of Society for Cultural and Scientific Progress in Central and Eastern Europe
BUDAPEST, 2014

Statement:

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

The journal is listed and indexed in:

INNO SPACE SCIENTIFIC JOURNAL IMPACT FACTOR: 2.642

DIRECTORY OF RESEARCH JOURNAL INDEXING

ULRICHS WEB GLOBAL SERIALS DIRECTORY

UNION OF INTERNATIONAL ASSOCIATIONS YEARBOOK

SCRIBD

ACADEMIA.EDU

GOOGLE SCHOLAR

CONTENT

PEDAGOGY	6
<i>Adonina L.V.</i> Theoretische-methodologische Elemente der Geschichte der Methodik des Unterrichts der Literatur	6
<i>Afanasieva O.S.</i> Teaching higher order thinking skills in future teachers of foreign literature through individual reading	11
<i>Drach A.S.</i> Hypertext in the context of reading	16
<i>Nemchenko S.G.</i> The system forming role of reflection in strategic management of an educational institution. Types of reflexive management	20
<i>Topchii L.S.</i> To the issue dealing with the development of sociocultural competence of gymnasium high school students	22
<i>Trebenko D.Ya., Trebenko O.O.</i> Existence theorems in Algebra and Number theory course	25
<i>Аблитарова А.Р.</i> Терапевтический потенциал фитнес-методики "игровой стретчинг" в физическом развитии детей дошкольного возраста	32
<i>Бахича Е.Е.</i> Підготовка майбутніх вихователів до професійної діяльності в умовах полікультурного середовища: основні поняття та визначення	35
<i>Бутвина О.Ю.</i> Проблема формирования экологической компетентности у детей дошкольного возраста в процессе интегрированного обучения	38
<i>Васильева С.О.</i> Якість освіти та професійний статус вчителів загальноосвітніх закладів на початок ХХІ століття	41
<i>Колісник В.Ю.</i> Рівень навченості іноземної мови за професійним спрямуванням після застосування особистісно орієнтованого навчання	45
<i>Мардоян Р.А.</i> О необходимости антропологического подхода в педагогической аксиологии	49
<i>Музиченко С.В.</i> Курсові роботи з методики навчання математики як засіб формування професійних якостей майбутніх учителів	53
<i>Приходько В.М.</i> Професійна компетентність вчителя як складова моніторингу якості освітньої діяльності загальноосвітнього навчального закладу	57
<i>Прохорова Т.Н., Филатова Т.Г.</i> Развитие творческой активности у воспитанников школы-интерната с нарушениями слуха	60
<i>Пушкина Л.Г.</i> Модель процесса формирования профессионально-субъектной позиции студентов юридического факультета	64
<i>Ромашенко В.С.</i> Особливості формування інформаційно-комунікаційної компетенції бакалаврів філології	67
<i>Сокол І.М.</i> Структура готовності вчителів до використання квест-технології у професійній діяльності	72
<i>Солодкая А.К.</i> Влияние практики кросс-культурного взаимодействия на формирование готовности к его осуществлению	77
<i>Татаринев С.И., Ефимов Д.В.</i> О роли земских учреждений Донбасса в открытии и функционировании первого ремесленного училища в Украине	81
<i>Фонарюк Е.В.</i> Конструктивно-проектировочные умения будущего учителя математики в системе его профессиональных умений	87
PSYCHOLOGY	92
<i>Dyshel K.</i> The Development of Primary School Pupils' affection by Using Animated Cartoon as the Therapy	92
<i>Kabesheva A.O.</i> On the method of diagnosis of mobile phone users' psycho-emotional peculiarities	95
<i>Kaminska O.V.</i> Impact of Internet addiction on the individual	99
<i>Дуб В.Г.</i> Характеристика ціннісних орієнтацій майбутніх педагогів	103
<i>Божко Ю.П.</i> Взаимосвязь суверенности и мотивации программистов	107
<i>Майорчак Н.М.</i> Причини виникнення та формування людської брехливості у віковій психології	110

PEDAGOGY

Adonina L.V.

Theoretische-methodologische Elemente der Geschichte der Methodik des Unterrichts der Literatur

*Adonina Larisa Waler`ewna, Kandidat der Philologie, Dozent,
Dozent am Lehrstuhl der slawischer Philologie von Städtischer Humanitärer Universität in Sevastopol
Sevastopol, Krim*

Abstrakt. Im Rahmen der historisch-genetischen Analyse der methodischen Grundlagen für die Entwicklung von Lehrmethoden der Weltliteratur, seine zeitgenössische interdisziplinären theoretischen und methodischen Rahmens, der im Einklang mit den Ideenpostnonclassical Philosophie entwickelt hat.

Stichwort: methodischen Grundlagen, Geschichte Lehrmethoden der Literatur, Wissenschaft als System-Modell und das Konzept der wissenschaftlichen Erkenntnis, Tradition und Innovation.

Statement des Problems. Untersuchung von komplexen und multifaktoriellen Phänomen, das die Geschichte der Literatur Unterrichtsmethodik ist die Verwendung eines interdisziplinären theoretischen und methodischen Rahmen unter Einbeziehung eines breiten Spektrums von Wissen, nicht nur in der Technik, sondern auch in der Philosophie, Pädagogik, Psychologie, Soziologie, Wissenschaft von der Wissenschaft, Geschichte und anderen Wissenschaften. Von den methodischen Grundlagen des Systems, wie die Grundsätze der wissenschaftlichen Forschung ist von der Qualität der Ergebnisse der Studie von Unterrichtsmethoden der Weltliteratur als Wissenschaft abhängig. Die Analyse umfasst ihre Inhalte, Struktur, der Hauptfaktoren Antriebskräfte und Entwicklungsergebnisse. Nach L.A. Mikeshin streicht man die führende Rolle des Konzepts im Lichte der Entwicklung der Wissenschaft [6, S. 4], da die Methodik eng mit der Theorie von der Struktur und Entwicklung der wissenschaftlichen Erkenntnisse verbunden ist, konzentriert sich nicht nur auf die Wissenschaft selbst, sondern auch seine Geschichte.

Methodische Grundlagen der Methodik des Lehrens Literatur in verschiedenen Aspekten wurden in V.M. Albatyrovoy, I.E. Bieńkowska, A.D. Grechishnikova, N.S. Derzhavin, G.M. Ioannina, A.M. Krasnousova, D.C. Motolska, I.E. Zelikova, V.F. Tschertova, L.F. Miroshnichenko, U.I. Sultanov, F.M. Szejnbuk, L.A. Basil und viele andere untersucht. **Der Zweck dieses Artikels** – es ist die Untersuchung der modernen, im Einklang mit den Ideen postnonclassical Philosophie interdisziplinären theoretischen und methodischen Basis der Methodik des Lehrens in der Literatur.

Theoretische und methodische Grundlage dieser Untersuchung ist die Idee der Wissenschaft als historisches entwickelndes System. Die Entwicklung der Wissenschaft wird von uns als eine Sammlung von hoher Qualität verstanden, ändert irreversibles Zielsystem aufgrund seiner Widersprüche und das unterstützt den Übergang zu einem neuen Zustand des Systems. Historisches wirkt als die Vergangenheit. Man engagiert genetisch, die sich aus der Vergangenheit - bestimmt die Entwicklung der Gegenwart und Zukunft. Diese Position ermöglicht es uns, die Entwicklung von Lehrmethoden der Weltliteratur als ein Prozess und das Ergebnis eines komplexen, widersprüchlichen Entwicklung der wissenschaftlichen und methodischen Kenntnisse und richtete seine Haupterkenntnisformen zu interpretieren Anfängliche methodische Grundla-

ge bestimmt die Gesamtforschungsansatz und kann in der Nähe eines privaten Vorsorge, die ihre methodische Leitlinien erstrecken geöffnet werden.

Allgemeine philosophische und methodologische Grundlage der vorliegenden Arbeit ist die Erkenntnistheorie des dialektischen Materialismus. Sie ist der Eckpfeiler der Methodik des Lehrens Literatur, da der Begriff "Methode" von dem griechischen Wort "Methode" (Gk. Methodos) wird, was man wörtlich "der Weg" bedeutet. Der Weg der Forschung leitete oder Kognition "und" Theorie "oder" Lehre "ab. Selbst Einstein erklärte, dass "die Theorie des Wissens, ohne Kontakt mit der Wissenschaft degeneriert in ein leeres Schema. Wissenschaft ohne Erkenntnistheorie wird primitiv und verwirrend" [12, S. 310].

Es entwickelt ein gemeinsames Verständnis von der Natur des menschlichen Wissens, Gesetze und Anreize für ihre Entwicklung. Es gehört zur Philosophie, und dies ist eine philosophische Verständnis von Wissen hat einen entscheidenden Einfluss auf die Bildung von Vorstellungen über Kenntnisse im Allgemeinen. Die moderne Philosophie hat heute "enorme und ständig wachsende Volumen der wichtige konzeptionelle Fortschritte in Bezug auf die Integrität des Wissens, seine verschiedenen Systemeigenschaften" [11, S. 3]. Methoden der Unterrichtsliteratur, betrachten wir die Ergebnisse als konzentrierter Ausdruck der Erkenntnis von Bildungsprozessen kollektives Subjekt für eine lange Zeit.

Eine der Methoden der Erkenntnistheorie, die für die Untersuchung der methodischen Grundlagen der Didaktik der Literatur sind, ist die dialektische Methode. Methodische Bedeutung der dialektischen Logik in der Entwicklung von Lehrmethoden Geschichte der Weltliteratur ist nicht, dass sie die Art und den konkreten Inhalt ihrer Methoden bestimmt. Die Dialektik ist die philosophische Grundlage für die Methoden für das Verfahren zu entwickeln, um eine Theorie zu rechtfertigen, diese Methoden zu erstellen. Die Verwendung der dialektischen Methode auf Grund der Notwendigkeit. Die Beziehung ist, die gegenseitige Übergänge und Interdependenz, genetische Kontinuität zwischen den verschiedenen Perioden der Entwicklung methodischer Wissenschaft zu analysieren. Die Untersuchung gehört zu der kontinuierlichen dynamischen Entwicklung der Lehrmethoden der Weltliteratur als kausal determiniert und mit der Zeit ändert seine spezifische Qualität, Vollständigkeit und stabilen Phasen.

Mit dialektischem Prinzip ist Idee des Systematischen eng, die ein integraler Bestandteil der Theorie des Wissens ist und läuft durch seine lange Geschichte. Die methodische Wissenschaft als System stimmt uns, dass es verfügt über alle Funktionen des Systems: a) die Integrität der (fundamentalen Unmöglichkeit der Informationssysteme auf die Summe der Qualitäten oder einfache Interaktionselementen zusammensetzt, und den Abschluss des letzten Qualität des Ganzen, die Abhängigkeit der einzelnen Elemente seiner Lage und Funktionen im System); b) Strukturelles (die Möglichkeit, die das System beschreiben, durch die Einrichtung von der Struktur, dh das Netzwerk von Verbindungen und Beziehungen; Bedingungen des Systemzustandes ist nicht so sehr der Zustand der einzelnen Elemente als Eigenschaften der Struktur); c) die Abhängigkeit des Systems und der externen Umgebung (das System erzeugt und anzeigt, ihre Qualität und ihre Integrität im Prozess der Interaktion mit der Umgebung); g) Hierarchie (jede Komponente des Systems, die wiederum als ein System betrachtet werden); d) multivariate Beschreibung des Systems (aufgrund der Komplexität der ausreichende Kenntnisse erfordert die Konstruktion von verschiedenen Modellen, die jeweils t einen bestimmten Aspekt des Systems beschreib) [1].

Mit einem Systemansatz erfordert man, dass wir die Methodik wie angegeben Menge von Elementen, die Beziehung, die die Integrität der Qualität, Integrität und Offenlegung der Mechanismen bestimmen. Sie stellen sicher, betrachten, enthüllt die internen Verbindungen und Beziehungen in einer methodischen System und seine Beziehung Beziehungen mit der Umwelt und sie in einem einzigen theoretischen reduzieren Bild.

Lehrmethoden der Weltliteratur, wie alle Geisteswissenschaften, historisch gewachsen, evolutionär gemacht wurden. Die nächste wichtige methodische Leitlinie unserer Arbeit ist ein allgemeines philosophisches Prinzip des Historismus als Konkretisierung der Prinzipien der Erkenntnistheorie und Dialektik in Bezug auf die Untersuchung von komplexen sozialen Systemen als Objekte. In der Geschichte der Weltliteratur Unterrichtsmethodik unter Berufung auf den Grundsatz des Historismus zeigt man die Bedeutung der einzelnen Elemente und Phase mit der Methode der Rekonstruktion, zu sehen und zu beobachten, die Dynamik der Transformation von Ideen vor dem Hintergrund der methodistischen soziale, politische und Bildungssituation in der Ukraine am Ende des XX - Anfang des XXI Jahrhunderts und hilft, ganzheitliches Bild der gesamten Sequenz der wichtigsten Ereignisse in der Geschichte der Techniken kombinieren, erhöht die Glaubwürdigkeit der nationalen Wissenschaft. Durch das Prinzip des Historismus zeigt man eine enge Verbindung zwischen der Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft, ihre gegenseitige Abhängigkeit und Interdependenz, implementiert Bildungs- und ideologische Potential Lehrmethoden der Weltliteratur als Schulfach.

Selbstdarstellung der Wirklichkeit in seiner Ausrichtung auf die Zeitachse fasst als Einheit von Staaten wie die Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft um. Es umfasst folgende Anforderungen: a) die Studie über den aktuellen Stand des Forschungsgegenstand; b) die Rekonstruktion der Vergangenheit; c) die Vorhersage der Zukunft prognostiziert die Tendenzen der Entwicklung" [3, S. 218].

Das Prinzip des Historismus, die das Fundament unseres methodischen Konzepts wurde. Es hat zwei äußerst wichtige Aspekte: einerseits unter Berücksichtigung der untersuchten Phänomene in der Entwicklung erfordert es, die Identifizierung von Trends der Entwicklung. Auf der anderen Seite geht es um genaue und aussagekräftige Beschreibung der wichtigsten Faktoren, die Gründe, dass in der entsprechenden historischen Periode die Merkmale der Entwicklung der Wissenschaft bestimmt wurden. In der pädagogischen und methodischen Literatur über die Geschichte der Bildung wird es oft nach dem Prinzip des Historismus retrospektive Analyse intrascientific pädagogischen Phänomene beschränkt. Jedoch schlägt die Forschung nicht nur retrospektive, sondern auch prospektive Analyse Lehrmethoden der Weltliteratur wie die Wissenschaft, bei der Ermittlung der Trends der Entwicklung in der Zukunft, jenseits Rückblick gehen soll. Für die historische Forschung über Lehr Literatur im XX Jahrhundert durchgeführt, gekennzeichnet durch deskriptiv-analytischen Ansatz für die Untersuchung des Materials, aber "in der gegenwärtigen Phase der Entwicklung der Wissenschaft, wenn die Zeit diktiert neue Inhalte. Sie sind nicht ausreichend, um die Wissenschaft in ihrer modernen Entwicklung darzustellen, daher legitim multidimensionale System Ansatz, der chronologisch kombiniert, personalisierte und aktuelle Prinzipien ist" [13]. Der Weg wurde mit der Weltliteratur seit zwei Jahrzehnten, in der historischen Rückschau, mit der Identifizierung der Ursprünge der modernen wissenschaftlichen Ideen studiert, Man gab Grund zu wählen und anzuwenden bei der Untersuchung von historischen und genetischen Ansatz. Dieser Ansatz erleichtert die Integration in der Studie von der Gesamtheit der objektiven (sozio-kulturelle) und subjektive (persönliche) Faktoren ermöglicht räumlich-zeitliche Analyse und bilden eine angemessene Vorstellung von der Entwicklung von Lehrmethoden, um die schrittweise Verwirklichung der geplanten Ergebnisse, das Tendenziöse in der Behandlung, zu überwinden.

Im allgemeinen philosophischen Begriffen, in Bezug auf die Geschichte der Entwicklung von Lehrmethoden Literatur Es ist die Verrechnung von Modellen und Konzepten aktuell. Die wissenschaftlichen Erkenntnisse werden in der modernen Erkenntnistheorie und Methodologie der Wissenschaft bestanden. Die bekanntesten sind kumulativ und zwei-Klassen-Modell. Das Modell von Falsifikationist von Popper, Paradigmasmodell von Kuhn, Evolutionsmodell von S. Toulmin sind bekannt. Es gibt Methodologie der Forschungsprogramme I. Lakatos, "net-Modell" der wissenschaftlichen Erkenntnis L. Laudana, Modell Entwicklung der Wissenschaft als eine Änderung der Art der wissenschaftlichen Rationalität von V.S Stepin. Jedes dieser Modelle ist in bestimmten Perioden der Entwicklung von Wissenschaft dominiert. Diese Vielfalt der Ansätze und Formen gründet Toleranz, Offenheit, unvollständige polyphonen Denkens, das das Modell der modernen Art der wissenschaftlichen Rationalität.

Ein weit in der modernen Erkenntnistheorie und Methodologie der Wissenschaft angenommen ist ein Zwei-Ebenen-Modell des Wissens, in der empirischen und theoretischen Ebene unterscheidet man. Es hat ihre eigene Struktur. Die Abscheidung von zwei grundlegenden Ebenen der wissenschaftlichen Erkenntnisse in der modernen Ansatz stellt sowohl die allgemeinen Muster seiner Struk-

tur, obwohl in einigen Sciences Division wird mit unterschiedlichem Grad (V.A. Lektorskii, I.P. Merkulov, L.A. Mikheshina, N.F. Ovchinnikov manifestiert, A.P. Ogyrzov, M.L. Rozov, B.C. Stepin, L.M. Tomil'chik). Die Entwicklung von Wissen wird als seine Bewegung aus der empirischen auf die theoretische Ebene vorgestellt und dann von der Theorie zur Empirie (L.B. Bazhenov, V.I. Dynich, I.T. Kar-savin, E.A. Mamchur, G.I. Ruzavin, N.S. Rybakov und andere.)

In der zeitgenössischen Philosophie der Wissenschaft ist sehr gemeinsames Konzept, das als kritische Reflexion bezeichnet werden kann. Sie geht von der These von der grundlegende Unterschied zwischen den empirischen und theoretischen Niveaus der wissenschaftlichen Erkenntnisse in ihrer relativen Position und die gleichzeitige Existenz mehrerer Beziehungen zwischen ihnen: jede Theorie, wird das theoretische Modell irgendwie über bestimmte empirische Material basiert, so dass das Niveau der Entwicklung der Theorie hängt vom Entwicklungsstand der empirischen Basis Wissenschaft; nur, wenn die Führung systematisiert und interpretiert kann. Man kann empirische Belege werden. Die Entwicklung der empirischen Grundlage der Wissenschaft auf den allgemeinen Stand der theoretischen Forschung wird bezogen. Die Übung macht eine Anfrage und erfordert experimentelle Verifikation. Mit all der Konnektivität zwei Ebenen im genetischen Aspekt ist wichtig zu betonen, dass sie in ihrem Erkenntnisstand sind unterschiedlich. Empirische und theoretische Ebenen haben eine spezielle Struktur, führen ihren einzigartigen Funktionen. Empirische und theoretische Ebenen der Kognition sind spezifisch: über das Projekt - eine empirische Ignoranz wird auf empirische Gegenstände gerichtet, und theoretische - zu idealisierten; auf die Praxis - Empirie direkt an die Praxis die Theorie verknüpft - indirekt; über die Art und Höhe der Widerspiegelung der Wirklichkeit - Empirismus spiegelt die Außenbeziehungen und Phänomene, die Theorie reproduziert das Wesen der verschiedenen Ordnungen; Feature - Empirie dient Verallgemeinerungen und beschreibt die Realität, die Theorie ist die Erklärung und Prognose. Die Bewegung der wissenschaftlichen Erkenntnisse aus der empirischen auf der theoretischen Ebene korreliert mit der Wissenschaftsgeschichte, mit den klassischen Phasen seiner Entstehung.

Die anfängliche Priorität über Erlebnislehrmethoden in der theoretischen Literatur noch verursacht bei einigen Wissenschaftlern. Sie bezweifeln seine methodischen Status als Wissenschaft. Die Methodik des Subjekts in der Frühphase ihrer Entwicklung ist ein "Satz von praktischen Anforderungen für den Lehrer, nicht aus der Didaktik getrennt und als ihre Anwendung der normativen Teil, der die Techniken und Methoden der Lehre ein bestimmtes Thema beschreibt gesehen" [8]. Geschichte Lehrmethoden kann mit Recht eine Geschichte der wechselnden Methoden aufgerufen werden, was die Suche nach der effektivsten Trainingssystem. Empirischer Ebene wird in der Methodik des Unterrichtens Literatur besonderen Platz gegeben. Der Artikel Theorie konzentriert sich auf die Praxis, auf die Beschreibung und das Verständnis von dem, was traditionell als die besten Praktiken der Lehrer, die Sprache und die Literatur. Laut E.S. Romanicheva, I.V. Sosnowski "in vielerlei Hinsicht, nicht nur die Techniken, sondern auch das ganze Konzept als Spiegelbild

ihrer eigenen Unterrichtserfahrung erscheint werden. Ein Beispiel dafür ist das methodische Konzept Peters E.N. Ilina, L.S. Yzerman (Bewohner des Moskaus) und viele, viele andere" [10].

Moderne Methoden der Unterrichtsliteratur unterliegt auch Empirie, da die Zahl der angewandten Forschung in der Wissenschaft Methodik die Anzahl der Grund deutlich übersteigt, wie man bei der Installation auf die praktische Hilfe für den Lehrer hat. Allerdings auf einer Skala angewendet Natur Methodik sollte positiv bewertet werden, da es es war, das Wesen der Methodik der Unterrichtsliteratur erfasst. Die moderne Entwicklung der Theorie und Praxis der Unterrichtsliteratur ist es, empirische und theoretische Ebenen zu überbrücken. Basierend auf diesen theoretischen und methodischen Bestimmungen die Entwicklung von Lehrmethoden Literatur sollte als eine Bewegung der wissenschaftlichen und methodischen Gedanken aus empirischen auf die theoretische Ebene zu verstehen. Dementsprechend ist die Beschreibung, Erklärung und Voraussicht - nicht nur die Funktion des wissenschaftlich-methodische Kenntnisse, sondern auch Kenntnisse über die Stufen der Bildung.

Kumuliert (von Lat Cumula – Erhöhung, Staus) ist Modell der Entwicklung der wissenschaftlichen Erkenntnisse, die in den Naturwissenschaften aus dem XVIII Jahrhundert entstand. Es ist seit langem dominierende in der Wissenschaft, weil die Wissenschaft mehr als in jedem anderen Bereich des menschlichen Handelns ist. Es gibt eine Anhäufung von Wissen. Seit den Tagen von Francis Bacon war eine Ansicht, dass die Entwicklung von Wissen ist in der Richtung der Akkumulation von Fakten, deren induktive Generalisierung und den Aufstieg in die Theorie gehabt wurden. Das kumulative Modell basiert auf der Idee, dass jeder Schritt in der Wissenschaft nur auf der Grundlage der bisherigen Leistungen erfolgt gebaut wird. Aus der Sicht des kumulativen Modells Entwicklung der Wissenschaft ist der Prozess des Übergangs von einer weniger allgemeinen Theorie auf allgemeinere. In diesem Fall gibt es einige Grundstein (Tradition), die alle diese Theorien zusammenhält. Daher wird in dem Verfahren der Wissenschaft nicht eine neue Theorie weist die Erkenntnis, die bisher nicht erreicht wurde. Es umfasst die Vorkenntnisse und weiter zu entwickeln, die Erklärung und Prognose eine breite Palette von Phänomenen. Moderne Methoden der Unterrichtsliteratur sind das Ergebnis der Tätigkeit und die Suche nach den vielen Generationen von Wissenschaftlern, Ausbildern und Lehrern, die einen wertvollen Beitrag zur Entwicklung der fortschrittlichen pädagogischen Denkens, die Aufmerksamkeit und Studie im Hinblick auf die Aufgaben des Tages verdient gemacht haben. Es ist radikal und daher inakzeptabel moderne methodische Position ist Kumulativmodelle. Es postuliert die Priorität des neuen Wissens, das immer besser, absolut alt ist, aber man spiegelt genauer Realität. Dementsprechend wird die Bedeutung der Kenntnis nur diejenigen Elemente, die zu modernen Theorien entsprechen; verwarf die Idee, zuzugeben, falsch und sie sind nichts anderes als Wahnvorstellungen, Abweichungen vom Mainstream der Entwicklung der Wissenschaft [9].

Ein wichtiges Thema im Rahmen der kumulativen Theorie ist die Frage von Tradition und Innovation in der Wissenschaft (H.-G. Gadamer, I.G. Herder, R. Guenon, E. Shatsky,

D.D. Gospel, V.B. Vlasov, Yu .N. Davydov, M.G. Zavjalov, D.B. Zilberman, I.T. Kasavin, V.D. Plakhov, N.V. Solntcev, A.G. Spirkin, I.V. Suchanow, S.L . Frank und andere.) erhöht. Doch früher in der Methodik und Philosophie der Wissenschaft Tradition wurde als Umfangsabschnitt des wissenschaftlichen Wissens (seine außeraufschlußreiche Kontext) gesehen, als etwas außerhalb der Wissenschaft. In den letzten Jahrzehnten der Status der Tradition hat sich geändert. Nicht nur nicht-wissenschaftlichen Bewusstseinsarten, aber auch die Wissenschaft als kulturelles Phänomen bestimmt nichts, sondern eine Reihe von Prozessen der Keimbildung, Wettbewerb, und der Niedergang der verschiedenen Traditionen [8].

In der Erkenntnistheorie, Tradition Gegensatz Innovation, die als komplexe, interdisziplinäre Polystructural Phänomen zu sehen ist. Und Tradition und Innovation in der modernen Methodik und Philosophie sind eng mit den Kategorien des Denkens stehen. Nach der Sicht der modernen Philosophen Martin Heidegger, Foucault, M. Mamardashvili, A. Bubbles, dass Denken ein kreativer Prozess ist, und eine, in der die Idee jedes Mal neu geboren ist, und der Gedanke ist immer - eine neue Idee. Es gibt so explizit befürwortet, die argumentieren, dass wir die Tradition in der Entwicklung der Wissenschaft und darüber hinaus einen großen Einfluss auf ihn (I. Lakatos, S.Tunmin et al.) Und explizite Gegner ihre Präsenz in der Wissenschaft leugnen (P. Feyerabend), wie es die Tradition lieber irgendeine wissenschaftliche Strategie, die im Prinzip nicht akzeptabel ist. Pluralismus in der Wissenschaft ist die Geschwindigkeit der Entwicklung der wissenschaftlichen Tätigkeit [8].

Lehrmethoden der Weltliteratur, wie jedes komplexe System, fähig zur Selbstorganisation, will ihre interne Umwelt schonen. Das bedeutet, dass jede Generation von Wissenschaftlern, unter den Staffeln von seinem älteren Kollegen, soll die Erfahrung der Vorgänger zu bewahren. Die Wissenschaft hat einen gewissen Konservatismus, in dem, er ihr die Chance, sich als ein komplexes System zu halten. Aber auf der anderen Seite zeigt die Geschichte, dass die Wissenschaft über ausreichende interne Kontrollen, die es nicht nur fortbestehen lassen, aber fortschreitend entwickeln [2, S. 96]. In allen historischen Epochen Vertrauen auf Tradition verlieh dem Einzelnen und der Gesellschaft im allgemeinen Fähigkeit zur moralischen Verbesserung und geistige Wiedergeburt. Starke Verbindung mit der Vergangenheit von der Gegenwart kann eine nachhaltige Entwicklung und die Kontinuität der Lehre wissenschaftliche Ideen zu gewährleisten. Eine ähnliche Sicht auf das Phänomen der Tradition ist in der Arbeit von Thomas Kuhn, der im Gegensatz zu dem kumulativen Modell, Paradigmasmodell, der Entwicklung der wissenschaftlichen Erkenntnisse fortgeschrittene Gegenwart hat. Die Einführung in das Konzept der Paradigma wird es den Forschern ermöglichen, den Prozess der

Wissenschaft zu untersuchen ist nicht so einfach Akkumulation von einzelnen Entdeckungen und Erfindungen sowie der Prozess der Veränderung der Dauer der normalen Wissenschaft Zeitraum von wissenschaftlichen Revolutionen. Wichtig aus der Sicht der Geschichte der Studie von Lehrmethoden in der Theorie der Weltliteratur Kuhn ist seine Hauptthese über die Bedeutung des Wiederaufbaus der Wissenschaft in Bezug auf die Beschreibung des tatsächlichen Verhaltens der wissenschaftlichen Gemeinschaft.

Die Bedeutung für die Untersuchung ist auch vorhanden und koexistieren in der modernen Methodik, die grundlegenden Konzepte der Entstehung der Wissenschaft - die externalistische und Internist sind. Externalistische Konzeption (Vertreter - Spengler, B. Hesse, J. Bernard, Kunst Toulmin, D. Gachev, L.N. Kossarew et al) verteidigt die soziale Bestimmung der entscheidenden Rolle der Wissenschaft und der Fokus konzentriert sich auf die Analyse der äußeren Bedingungen seiner Entwicklung Berücksichtigung der wirtschaftlichen, sozialen und anderen Faktoren Katalysatoren internen Tendenzen der Entwicklung der Wissenschaft. Interna Konzeption (A. Koyré, R. Hall, P. Rossi, G. Gerlak, I. Lakatos, Popper und andere.) erklärt die Entwicklung der wissenschaftlichen Erkenntnisse und der internen Gesetze verkündet Unabhängigkeit der wissenschaftlichen Erkenntnis von den sozialen und kulturellen Faktoren. Gewiss, die Logik der Entwicklung von Lehrmethoden der Weltliteratur als Wissenschaft Externalitäten Einflussfaktoren und insbesondere die Merkmale des kulturellen und historischen Entwicklung der Ukraine. Aber die Auswirkungen der internen Faktoren, die wir nicht leugnen können. Im Anschluss an die Ukrainische Wissenschaftler E.V. Adamenka und V.O.I Onopriyenko, glauben, dass die am besten geeigneten in der Studie der Wissenschaft zu kombinieren diese Konzepte - die Geschichte der Entwicklung von Lehrmethoden der Weltliteratur in der Ukraine passt nicht auf den Begriff der Genese dieser Wissenschaften. In den Beziehungen des Staates und es gibt eine Doppelwissenschaft Reflexivität: Genese und Lehrmethoden der Weltliteratur, und die meisten Schulfach sind das Ergebnis des Einflusses nicht nur für interne Faktoren oder externe Effekte, sondern auch die Auswirkungen von Wissenschaft und Wissenschaftlern und Methodiker für staatliche Bildungspolitik.

Somit werden die ausgewählten theoretischen und methodischen Orientierungen ermöglicht es uns, die Entwicklung von Methoden der Unterrichtsliteratur durch die Dialektik der Notwendigkeit und Chance, allgemeine und Einzel, Spontaneität und Bewusstsein und der natürlichen Charakter der Entwicklung der wissenschaftlichen und methodischen Kenntnisse kann in der Vielfalt ihrer Erscheinungsformen interpretieren und zeigen.

INFORMATIONSMQUELLEN

1. Abramov A.N und N. Systemwissen über die Welt. -Moskau: Politizdat, 1985. -263 S.
2. Vlasova V.W Mechanismen der Beeinflussung der Bildung // Science // Herald von der MSTU. -2004. -IE 7. – №. 1. -S. 96-105.
3. Kochanowski V. P Philosophie und Methodik der Wissenschaft: ein Lehrbuch für Hochschulen. -Rostov k.a.: "Phoenix", 1999. -576 S.
4. Kuznetsova A.G. Entwicklung der Methodik der Systemansatz der Inlands Pädagogik: Monographie. - Chabarowsk: Verlag HC IPPK PC, 2001. - 152 S.
5. Leshkevich T. Wissenschaftstheorie: Tradition und Innovation: Ein Handbuch für Schulen. M.: "Publisher PRIOR", 2001. - 428 S.
6. Mikeshina L.A Wissenschaftstheorie: Moderne Erkenntnistheorie. Wissenschaftliche Erkenntnisse in der Dynamik der

- Kultur. Die Methodologie der wissenschaftlichen Forschungs / L.A. Mikeschina. – Lehrbuch. Geld. - Moskau: Progress-Tradition: SAG: Flint, 2005. - 464 S.
7. Pavelieva T.U. Tradition in der Wissenschaft: theoretische und methodische, institutionelle und kulturelle Aspekte // Sozial- und Staatswissenschaften. - 2011. - №1. - [Elektronische Ressource]: <http://cyberleninka.ru/article/n/traditsii-v-nauke-teoretiko-metodologicheskie-institutsionalnye-i-kulturologicheskie-aspekty>
- 8 Romanicheva E.S. Einführung in die Methodik des Unterrichts Literatur: ein Tutorial / ES Romanicheva, IV Sosnovskaya. - M.: Flint, 2011. - 240 S.
9. Sabirov V.Sh. Soin OS Grundlagen der Philosophie. M. Flint Wissenschaft. 2012. - 330 S
10. Sosnovskaya I.W. Romanicheva S.E. Einführung in die Methodik des Unterrichts Literatur: ein Handbuch / J.V. Sosnowski, E.S. Romanicheva. – Moskau: Flint: Science, 2012. - 202 S..
11. Halin S.M. Metakognition (Einige Grundprobleme). Monographie. - Tyumen, Tyumen State University, 2003. - 97 S.
12. Einstein A. Sammlung von wissenschaftlichen Arbeiten. – T. 4. – M., – 1967 – 874 S.
13. Janchenko V.D. wissenschaftlichen und methodischen Hinterlassenschaft des letzten Drittel des XX Jahrhunderts und sein Potential im System der Ausbildung der Lehrer-Sprache und Literatur: Dissertation ... Doktor der pädagogischen Wissenschaften: 13.00.02 / Janchenko Vladislav Dmitrijewitsch; [A Schutz Ort: Mosk. ped. gos. Univ] .- Moskau, 2011. - 523 S.: ill.. RSL von OD, 71 13-13 / 5

Adonina L. Theoretical and methodological foundations of the history of methods of teaching literature

Abstract. As part of the historical-genetic analysis of the methodological foundations for the development of teaching methods of world literature, its modern interdisciplinary theoretical and methodological basis, formed in line with the ideas of philosophy post-nonclassical.

Keywords: *methodological foundations, history teaching methods of literature, science as a system model and the concept of scientific knowledge, tradition and innovation*

Адонина Л. В. Теоретико-методологические основы истории методики преподавания литературы

Аннотация. В рамках историко-генетического анализа рассматриваются методологические основы развития методики преподавания мировой литературы, ее современная междисциплинарная теоретико-методологическая база, сформировавшаяся в русле идей постнеклассической философии.

Ключевые слова: *методологические основы, история методики преподавания литературы, наука как система, модели и концепции научного знания, традиции и инновации*

Afanasieva O.S.

Teaching higher order thinking skills in future teachers of foreign literature through individual reading

Afanasieva Olha Serhiivna, PhD student of the 3-rd year of study
Institute of Foreign Languages, Cherkasy Bohdan Khmelnytskyi National University, Cherkasy, Ukraine

Abstract. The article aims to analyze and compare the notions of individual and independent reading, to survey the studies on the effective teaching of higher order thinking skills and to substantiate the idea of promoting HOT skills through proper organization of the individual reading process in higher educational establishments of Ukraine. The findings can be used in the process of foreign literature teachers' training, as well as extrapolated to the organization of home reading, extra-curricular reading etc.

Keywords: *individual reading, independent reading, higher order thinking skills, future teachers of foreign literature*

Introduction. Present-day realities demonstrate the call for professionals capable of independent thinking and making informed decisions, possessing flexible and creative frame of mind in order to generate new ideas. This tendency can be illustrated by the regulatory documents of many countries regarding education, which have been declaring the importance of thinking skills (Quality Enhancement Plan for Reaffirmation of Accreditation by the Southern Association of Colleges and Schools Commission on Colleges, the National Educational Doctrine of Russian Federation, the State Standard Concept of General Education, the Concept of Russian Education Modernization for the period through to 2010, the State Standard of Basic and Complete General Secondary Education of Ukraine), ability to analyze and creativity as an educational target, stating that "preparing students to think critically and creatively is essential to a competitive workforce" [7, p. 10].

The ability to think effectively in order to cope with the challenges of the job is also – and even much more – true in regard to teachers in general and foreign literature teachers in particular, as their task, role, professional and moral duty is to teach other people think, which is only possible provided they are themselves successful "thinkers".

That means that the process of such teachers' training should involve techniques and technologies oriented towards the development of thinking skills which some scholars and researchers name "higher order thinking" (hereinafter HOT). Successful teaching and learning of such thinking skills is possible provided a number of conditions are observed, namely: active student's participation in the educational process, individually-oriented approach to teaching, interactive teaching techniques etc. Similar ideas are expressed in O. Bessert's monography: "modern society demands the orientation of psychological-pedagogical science and daily teaching practice towards the special educational technologies' creation, based on students' personality and individuality" [1, p. 4]. Thus, present-day education should be focused on teaching effective thinking, and at the same time use appropriate methods and techniques, which take into account individual peculiarities and involve active students' involvement in the process.

Having analyzed bachelors' training programs in higher educational establishments of Ukraine, we can conclude that the speciality of foreign literature teacher is often combined with the speciality of foreign language(s) teacher. This fact is true for at least 50 higher educational establishments of Ukraine. Thus, the educational program for such teachers has specific features, contributing to

both abovementioned specialties and making the training more multifaceted and comprehensive than it would have been in case of single-speciality education. In Ukraine future teachers of foreign literature have individual reading as a type of educational activity as a part of their curriculum. It is worth noting that individual reading is based on independent students' work and individual preferences; it not only meets all the requirements of successful teaching of thinking skills, but also develops the basis, foundation for such teaching and contributes to professional competence formation. Thus, we believe that individual reading, due to its peculiarities, has the potential to become one of the key devices helping to develop future teachers' thinking skills and critical habit of thinking.

Overview of publications. One should point out the keen interest of western researchers to reading as an aspect of language and literature study. Extensive studies in the sphere of such type of reading as independent reading were conducted by L. Anderson, P.T. Wilson, L.G. Fielding, W.B. Elley, F. Mangubhai, B.M. Taylor, B.J. Frye, G.M. Maruyama and many others. The essence and peculiarities of teaching HOT skills are studied in the works of L. Anderson, G. Brookhart, R. Collins, A.L. Costa, K. Cotton, P.A. Facione, D.R. Krathwohl, T.F. Fenimore and M.B. Tinzmann, R.J. Marzano, R.J. Sternberg, R.J. Swartz, R.W. Wegerif, D. Willis, M. Thomas.

Addressing to the more specific topic – the topic of individual reading in Ukraine – we have to agree with D. Matsko who points out "the lack of theoretical and methodological development in regard to individual reading organization process in educational establishments" [3]. The analysis of topic-in-question-related publications also shows that a number of aspects (but not the problem holistically) were given attention by scholars and researchers. For example, the problem of teaching reading in the process of foreign language teaching is covered in the works of G. Barabanova, I. Berdnykova, O. Bigych, N. Kucherenko, S. Nikolayeva, N. Selivanova, Zh. Tishchenko, O. Sherstyuk, I. Shulga, Ph. Prowse. More specifically, the works of O. Sherstyuk and N. Kucherenko deal with teaching reading in high school. The scientific research of O. Bigych, I. Berdnykova, G. Mal'kovsky covers the problem of home reading organization in secondary school and higher educational establishments [3]. These works will form the theoretical basis for our comparison of key aspects of such kinds of reading as independent reading abroad and individual reading in Ukraine and several other post-soviet countries.

The purpose of the article. Our objective is, on the one hand, to analyze the concepts of independent and

individual reading, to extrapolate foreign researchers' experience in the field of independent reading organization to foreign literature teachers' training in higher educational establishments of Ukraine, and, on the other hand, to view the above mentioned concepts in regard to and interdependence with HOT skills. In order to perform such analysis we shall consider the similarities and diversities of the abovementioned process organization in this country and abroad, compare the processes and role of independent and individual reading in both educational discourses, investigate the HOT structure and the mechanisms of HOT development via individual reading.

Main Body. To start with, we should differentiate between the terms to be used in our further research, i.e. the terms of "independent reading" and "individual reading". Independent reading is an extra-curricular type of activity, this term is characteristic of the USA and Western Europe. The organization of independent reading has been extensively studied in those countries, as it is considered to be an effective instrument to achieve success in studies. As for individual reading, it is a phenomenon, characteristic of Ukrainian teaching reality (and some other CIS countries), but it is present in a restricted number of training programs, namely those developed for foreign languages departments of higher educational establishments. This means that mainly future teachers of foreign language(s) and literature can use the benefits of individual reading in order to contribute to their competence formation. And now we shall dwell on the definitions of both reading types.

In the research literature independent reading is defined in a variety of ways and several terms are used in reference to this concept. In fact, ten different definitions appear to either be closely related to or are used synonymously with the independent reading construct. These terms include the following: (a) voluntary reading, (b) voluntary independent reading, (c) leisure reading, (d) spare-time reading, (e) sustained silent reading, (f) self-selected reading, (g) recreational reading, (h) reading outside of school, (i) independent silent reading, and (j) free voluntary reading [11, p. 7].

The essence of the construct is complex, so different definitions highlight its different aspects. For example, L. Donohue defines independent reading as "the driving force in a literary block that makes the other instructional components possible and provides opportunities for practice and reinforcement of skills learned" [6]. The definition of Bernice E. Cullinan is simpler, presenting independent reading as the reading which students choose to do on their own . . . [when] no one assigns it; no one requires a report; no one checks on comprehension [5]. P. Marshall views independent reading as "the end result of a well-executed balanced literacy program which allows students the chance to "practice" the strategies they've learned through guided reading, shared reading, and teacher read alouds – the other components of balanced literacy" [10].

So, independent reading is the kind of reading which students choose to do on their own. It is not assigned or assessed, but has a positive effect on learning achievement. The conducted overview of research on the effects of independent reading on learning achievement has

proved the correlation of success in learning and the amount of independent reading students do.

Speaking about the definition of "individual reading" as a phenomenon, characteristic of Ukrainian teaching reality, O. Bessert views it as "non-translated, communicative reading; "flexible" silent reading (fluent or slow); "mature" reading, for which the synthesis processes are typical" [2, p. 8]. In scientific literature we may also come across the following definition of individual reading: "It is such a kind of independent extracurricular reading when a student chooses the text for reading according to his/her own preferences" [4].

Despite the fact that the universally acceptable definition is yet to be found, researches unanimously agree that individual reading manifests its complex nature in a variety of ways: on the one hand, the individualization is realized through the teaching process organization (every student reads his/her individual text or literary work), and on the other hand, through teaching model orientation towards students' personality, usage of students' own reading teaching strategies. So, it is a type of activity that:

1. demands the existence of certain skills of getting information from the written text;
2. is a special (personality-oriented) approach to reading skills formation;
3. is as well a special mode of study (based on different teaching strategies) and
4. is a certain content of teaching and technology of teaching, containing the complex of training exercises and tasks, training and check methods [1, p. 5, 24].

In addition to these features, S. Mihaleva and O. Ushnikova stress the considerable axiological potential of individual reading which is realized due to the fact that the exposure to literary, publicistic, scientific or any other style always means the exposure to culture and traditions of the country the language of which is studied, with universal human, Christian, ethnic and individual personal values [4].

As we can see, the essence of the concept "individual reading" is not exclusively limited to individual work, as it does not make up the most significant part of the individual reading process. The key point of individual reading in the context of future teachers of foreign literature training is that this kind of reading is being oriented towards the work of each individual person with regard to his/her peculiarities of character, aesthetic preferences and psychological propensities.

Thus we may conclude that the concepts of independent and individual reading are not entirely identical in sense bearing, though we may find conceptual connection between them as they both pursue the same target goals though achieved via various methods and ways. The global similarities between these two kinds of work lie in the fact that the student is free to independently choose the book, author, topic, time, place etc. for his/her independent/individual reading. Both kinds of reading broaden the students' outlook, enrich knowledge and promote new skills formation. The key difference about both kinds is that independent reading is voluntary and is not assessed, while individual reading is an integral part of training programs for foreign literature teachers, as it helps to develop foreign language and literature competence and contributes to HOT skills formation, the latter

being of primary importance for any qualified professional. Comparing the concepts of "independent reading" and "individual reading" one more conclusion can be drawn, i.e. if independent reading as free-time occupation and the source of information has partially yielded its position to global computer technologies, the individual reading as integral part of teaching foreign language skills and forming the language competence is still relevant and essential and its value in educational process can hardly be overestimated.

In this paper teaching HOT skills and individual reading are viewed as two related processes, the latter being presented as the instrument for developing the former one. Thus our research will be further focused on HOT, as well as on the interdependence of developing thinking skills and reading process.

Before analyzing the notion of HOT in detail we should differentiate between HOT and critical thinking, as there are numerous related studies. It is worth mentioning that some researchers do not see the difference between these two notions, considering them to be synonymous. We partially agree with this approach as these two notions indeed have much in common though, in our opinion, HOT is a more general and universal term, uniting several types of thinking (critical among them).

Addressing to the term "HOT skills", it should be admitted that various definitions of it were provided by several specialists, working in this sphere. Thus, S.A. McDade defines it as "...the intellectually disciplined process of actively and skillfully conceptualizing, applying, analyzing, synthesizing, and/or evaluating information gathered from, or generated by observation, experience, reflection, reasoning, or communication as a rubric to belief and action". In D.S. McDavitt's opinion, "higher order skills include analysis, synthesis, and evaluation and require mastery of previous levels, such as applying routine rules to familiar or novel problems". B. Bloom defined HOT skills simply as analysis, synthesis and evaluation, while in T.M. Haladyna's interpretation they are described as understanding of facts, concepts, principles, and procedures. Researchers underline that HOT skills involve the transformation of information and ideas. This transformation occurs when students analyze, combine facts and ideas and synthesize, generalize, explain, or arrive of some conclusion or interpretation. According to A.M. Tomei, manipulating information and ideas through these processes allows students to solve problems, gain understanding and discover new meaning [13].

In other sources we may come across the fact that HOT is called "critical" or "strategic" thinking, it can be described as the ability to use information to solve problems, analyze arguments, negotiate issues or make predictions. It involves examining assumptions and values, evaluating evidence, and assessing conclusions. In the context of the above mentioned, HOT skills are intellectual processes where students have to activate their minds in order to understand the hidden meaning from the information introduced to them, realize the relations among ideas, draw principles and rules, analyze and classify, generate and combine new ideas, evaluate and judge [13].

From all has been said it follows that HOT skills include critical, logical, reflective, metacognitive, and creative thinking. They are activated when individuals en-

counter unfamiliar problems, uncertainties, questions or dilemmas. Successful applications of such skills result in explanations, decisions, performances and products that are valid within the context of available knowledge and experience, and that promote continued growth in these and other intellectual skills. HOT skills are grounded in lower order skills such as discriminations, simple application and analysis, and cognitive strategies and are linked to prior knowledge of subject matter content. Appropriate teaching strategies and learning environments facilitate their growth as do student persistence, self-monitoring, and open-minded, flexible attitudes [8, p. 1]. In regard to the above said rationale we consider it expedient to treat the process of individual reading organization as an instrument for HOT skills development in the future foreign literature teachers.

This information will look more structured provided it is presented in a form of classification.

And it is Bloom's Taxonomy that was first to offer such structuring. Created in 1956 under the leadership of educational psychologist Dr. B. Bloom, it aimed to promote higher forms of thinking in education, such as analyzing and evaluating concepts, processes, procedures, and principles, rather than just facts remembering. Bloom's Taxonomy provided carefully developed definitions for each of the six major categories in the cognitive domain, which categories were ordered from simple to complex and from concrete to abstract, representing a cumulative hierarchy; that is, mastery of each simpler category was prerequisite to mastery of the next more complex one. In 2000-01 one of the original authors, D. Krathwohl, and a student of Bloom's, L. Anderson, spearheaded an effort to revise the original cognitive taxonomy, which resulted in two-dimensional framework: Knowledge and Cognitive Processes. The key difference between these two taxonomies lies in the fact, that in the original Taxonomy, the Knowledge category embodied both noun and verb aspects. This anomaly was eliminated in the revised Taxonomy by allowing these two aspects, the noun and verb, to form separate dimensions, the noun providing the basis for the Knowledge dimension and the verb forming the basis for the Cognitive Process dimension [9, p. 213]. However, the introduced modifications do not change the core of the Bloom's cognitive levels. All evolve around the same cognitive thinking skills.

Speaking about establishing the connection between Bloom's taxonomy and reading skills, we should point out the direct dependence of the text complexity upon the level of thinking in Bloom's hierarchy that is used for this text interpretation. When students are faced with increasingly challenging books they fluctuate between levels of text understanding. Instead of seeing reading as a linear progression according to Bloom's taxonomy, students tend to jump between various levels of thinking, depending on their understanding of this text. And here the teacher's task is to provide opportunities for students to practice higher levels of thinking, i.e. the difficulty of text should correspond to their reading skills' and vocabulary level. In case the text is too complex for a student, he/she goes down to lower thinking levels in its perception. Researchers claim that by means of providing regular opportunities for students to practice various levels of thinking, they will find ways of adapting them to a greater variety

of texts [6, p. 55-56]. In other words, students must understand the text well enough in order to apply higher order thinking skills to its interpretation.

The dependence of thinking upon reading was also covered in the works of R. Paul, who pointed to a necessary connection between critical thinking and skilled reading, stating that the reflective mind improves its thinking by reflectively thinking about it. In reading, the reflective mind monitors how it is reading while it is reading. The foundation for this ability is knowledge of how the mind functions when reading well. Learning how to read closely is a complex critical thinking ability: when one can read closely, he/she can take ownership of important ideas in a text [12].

Consequently, we agree that HOT skills include the abilities to analyze, synthesize and evaluate and such structure is based on cognitive skills of Bloom's taxonomy. Applying these skills to the reading process, we can state that analysis in terms of reading requires students to categorize text-related information, guess meaning of word through context, recognize causes and effects, infer the author's attitudes, and/or compare between items related to a certain text. Synthesis, when applied to reading process, requires students to summarize texts, retell the material using their own words, generate information related to the text, and/or predict events or solutions related to the text. In regard of evaluation, students are to express

their opinions toward situations in texts, conclude themes of texts, and/or recognize subjectivity or objectivity [13].

We are currently working on methodological recommendations on the individual reading organization, which will include practical tasks. At the moment this pilot project is at the development stage. The materials and studies, analyzed within the scope of our present research will find application in the process of individual reading organization for future foreign literature teachers at the Institute of foreign languages of Cherkasy Bohdan Khmelnytskyi National University.

Conclusion. Our research has proved that reading as educational activity, namely such kinds of reading as independent (abroad) and individual (Ukraine) reading possess a huge potential in HOT skills development due to their ability to make the readers think about the text they read, the abundance of information, broadening the students' outlook due to the exposure to the authentic texts, and the power to evoke the interest to studies and world perceiving. The causal effect can be represented as: the amount of reading → the level of thinking skills → language and literature competence formation. Thus, in our opinion, individual reading should be organized with the focus on HOT skills in higher educational establishments, as these skills are the cornerstone of future professional success of a specialist and, in global terms, the whole society, as personal success is the contribution to prosperity and image of the country itself.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Бессерт О.Б. Обучение индивидуальному чтению: монография / О.Б. Бессерт. – Архангельск: Арханг. гос. техн. ун-т, 2008. – 276 с.
Bessert O.B. Obuchenie individualnomu chteniyu: monografiya / O.B. Bessert. – Arhangelsk: Arhang. gos. tehn. un-t, 2008. – 276 s.
2. Бессерт О.Б. Обучение индивидуальному чтению студентов четвертого курса педагогического вуза: автореф. дис. на соискание уч. степени кандидата пед. наук: спец. 13.00.02 "Теория и методика обучения и воспитания" / О.Б. Бессерт. – С.-Пб., 2005. – 24 с.
Bessert O.B. Obuchenie individualnomu chteniyu studentov chetvertogo kursa pedagogicheskogo vuza: avtoref. dis. na soiskanie uch. stepeni kandidata ped. nauk: spec. 13.00.02 "teoriya i metodika obucheniya i vospitaniya" / O.B. Bessert. – S.-Pb., 2005. – 24 s.
3. Мацько Д.С. Організація індивідуального читання студентів у процесі викладання англійської мови як другої спеціальності / Електронна бібліотека boOk.net. – [Е-ресурс] *Mats'ko D.S. Orhanizaciya indyvidual'noho chytannya studentiv u procesi vykladannya anhlijs'koyi movy yak druhoyi special'nosti / Elektronna biblioteka boOk.net. – [Online] <http://boOk.net/index.php?p=achapter&bid=19687&chapter=1>*
4. Ушникова О.В., Михалева С.Н. Организация самостоятельной работы по индивидуальному чтению / Ольга Валентиновна Ушникова, Светлана Николаевна Михалева // Вестник Забайкальского государственного университета. – 2013. – № 7. – С. 21-30.
Ushnikova O.V., Mixaleva S.N. Organizaciya samostoyatelnoj raboty po individualnomu chteniyu / Olga Valentinovna Ushnikova, Svetlana Nikolayevna Mihaleva // Vestnik Zabajkalskogo gosudarstvennogo universiteta. – 2013. – № 7. – S. 21 – 30.
5. Cullinan B.E. Independent reading and school achievement // School Library Media Research. Research Journal of the American Association of School Librarians. – 2000. – Vol. 3.
6. Donohue L. Independent reading inside the box: how to organize, observe, and assess reading strategies that promote deeper thinking and improve comprehension in K-6 classrooms / Donohue, Lisa. Markham, O.N.: Pembroke Publishers, 2008. – 158 p.
7. Higher-order skills in critical and creative thinking / Quality Enhancement Plan for Reaffirmation of Accreditation by the Southern Association of Colleges and Schools Commission on Colleges. NC State University, 2014. – 92 p. – [Online] <http://2014.accreditation.ncsu.edu/pdf/FINAL%20QEP%20DOCUMENT.pdf>
8. King F.J., Goodson L., Rohani F. Higher Order Thinking Skills: Definition, Teaching Strategies, Assessment // A publication of the Educational Services Program, now known as the Center for Advancement of Learning and Assessment, 176 p. – [Online]: http://www.cala.fsu.edu/files/higher_order_thinking_skills.pdf
9. Krathwohl D.R. A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. David R. Krathwohl // THEORY INTO PRACTICE. – College of Education, the Ohio State University, 2002. – Vol. 41. – Number 4. – P. 212-218.
10. Marshall P. Independent reading – the foundation of lifelong reading / K 12 Reader. Reading Instruction Resources. – [Online]: <http://www.k12reader.com/independent-reading-the-foundation-of-lifelong-reading/>
11. McDougal P.A survey and analysis of middle school student voluntary independent reading behaviors / Peter McDougal. A dissertation. // Department of Educational Methodology, Policy, and Leadership. – 2011. – 188 p.
12. Paul R. The state of critical thinking today / Richard Paul // Critical thinking community, 2004. – [Online]: <http://www.criticalthinking.org/pages/the-state-of-critical-thinking-today/523>
13. Seif Ayat Abd Al-Qader Ahmad. Evaluating the Higher Order Thinking Skills in Reading. Exercises of English for Palestine Grade 8. – The Islamic University, Deanery of Higher Studies, Faculty of Education, Department of Curricula and Methodology. – Gaza, 2012. – 156 p.

Афанасьева О.С. Обучение будущих учителей зарубежной литературы навыкам мышления высшего порядка посредством индивидуального чтения

Аннотация. Статья предоставляет анализ и сравнение понятий индивидуального и самостоятельного чтения, обзор исследований эффективного обучения навыкам мышления высшего порядка, а также обосновывает предположение о развитии навыков мышления высшего порядка посредством правильной организации процесса индивидуального чтения в высших учебных заведениях Украины. Результаты исследования могут быть использованы как в процессе обучения будущих учителей зарубежной литературы, так и при организации домашнего, внеклассного чтения, т.п.

Ключевые слова: индивидуальное чтение, самостоятельное чтение, навыки мышления высшего порядка, будущие учителя зарубежной литературы

Drach A.S.
Hypertext in the context of reading

*Drach Anna Sergeevna, Teacher of English language
Zaporozhye National University, Zaporozhye, Ukraine*

Abstract. The article is devoted to the actual problem of informational technologies usage and possibilities of their integration into the studying process. This usage favours the effectiveness in the solution of deductive aims at the lessons of fictional reading. The author also determines the expediency and specific character of informational resources usage while working with hypertext.

Keywords: *informational technologies, hypertext, text, textuality, modeling technology*

Computers have affected human society as few other inventions in the past century have. As literature generally tends to reflect the nature and self-image of the society that produces it, it is but natural that the advent and widespread use of computers have had a large impact on contemporary literature.

The prophecy that computing will transform the nature of literary studies is certainly one that we have heard before, but the widespread use of powerful personal computers in the last few years and the increasing role played by the internet, now makes such a forecast seem to carry more weight. Advocates of these technologies have recently begun to put a new and powerful argument: computer technology for modeling, representing, or creating texts is emerging that will allow us to bring these processes a major step nearer to the activities of actual readers; this in turn will revolutionize understanding of the nature of textuality itself. If this is true, the forthcoming shift in the domain of the literary will be on a tectonic scale, analogous to that brought about in the visual arts by the invention of photography and film.

Among this significant developments that underlie this scenario are first, access by computer to large corpora of literary texts together with techniques for examining them (generally called text analysis); and second, the building of hypertext and hypermedia systems. In this essay I will describe some of the advantages of these two technologies and assess some arguments that have been made recently for their theoretical importance.

It should be suggested that in the immediate future they are likely to remain of interest only to a minority of scholars and readers. This is not only because, as everyone knows, literary scholars have been slow to pick up and use computers for anything other than word processing. A more important reason is that scholars, with few exceptions, have traditionally been uninterested in how actual readers come to understand literary texts (the reader response debate of the last fifteen years has been conducted almost entirely around putative readers, not real ones). Thus, since we lack firm information about the reading process itself, we cannot expect to build computer-based systems that will genuinely enhance the reading process. Some scholars have predicted that the computer will bring about changes in reading itself, making possible a type of interaction with text that the printed book inhibits. While this may be true, it is perhaps imprudent to speculate about changes in such a fundamental human activity as reading when we know so little about how we have accommodated to conventional printed materials over the last several hundred years. The advantages of book technology, which have made the medium so successful, cannot be dismissed so readily. Moreover, the computer technologies that we are going to describe are poorly devel-

oped and even more poorly distributed. In this article I am going in to In the last mention the broader context within which literary computing is situated, and offer an assessment of its future possibilities.

More texts are becoming available to the scholarly community in machine readable form, whether from text archives or commercial distributors who have released a comprehensive database. Users of such texts, however, are still confined largely to a small and specialized research community, with the technical skills to make use of electronic text. The notable absence so far of computer-assisted research in the leading scholarly journals is one sign that the field is still marginal [14, p.94]. As we will suggest, there are reasons for this that go beyond mere notion, although this too has played a part in slowing the emergence of the field into the mainstream.

No one can yet advise readers that their primary reading activities can take place on a computer. Computers small enough to hold as comfortably as a book, and with screens as clear and versatile as conventional print, are probably imminent, but the number of texts available in electronic form is still small in comparison with the range of texts that is read in (say) a typical Literature studies curriculum at school or university. Moreover, while arguments over copyright continue unresolved, publishers are not releasing recent texts in computer readable form. The number of new texts being published in conventional form thus continues to far outstrip the number being encoded for reading by computer. The process of scanning an existing printed text electronically and proof-reading it (since no scanning process is perfect) is also very expensive: the labor involved in producing an acceptable computer-readable version of an average novel runs to well over one hundred hours. While some of the canonical texts, from Shakespeare to Virginia Woolf, are gradually becoming available in electronic versions, the same is not true of the secondary literature. Critical books and journals are still confined to book form, with the exception of a few electronic journals, including electronic editions of few major journals. This drag on development represented by the conservatism of publishers and the restrictions of copyright, shows little sign of diminishing.

Given a suitable portable computer, and well-designed software, there is no intrinsic reason why our main reading activities should not take place on a screen rather than a book, once more electronic versions of books come onto the market. This issue is peripheral, however, to the implications of literary computing for the discipline. The gap between physically reproducing the text stream on a screen and employing the computer to represent the reading process in any meaningful way that would enhance it is, at the present time, considerable, and not to be underestimated. The main use for computer texts, therefore, is for research.

But here, a major difficulty presents itself, which has both practical and conceptual implications.

The software resources for studying computer text remain relatively primitive: the gap is still immense between what readers can do effortlessly, and what a computer can do. Scholars interested in calling on a computer to aid their research are limited to a very narrow range of possible operations, and such operations still fall largely outside the mainstream work of literary scholarship. Moreover, each research study must, more or less, create its own tools from the resources available. Although some tools for text analysis tools are becoming standard and more readily available, there are severe limits on what can be achieved with purely 'off the shelf' products. Many scholars thus spend time either writing special computer programs to perform a particular analysis, or creating specially encoded electronic versions of the texts they wish to study (or both), so that a particular range of textual features can be isolated for examination. The nature of such research means that almost no existing software or standard encoding will be adequate to support a serious study, nor could it be adequate until major developments take place in our understanding of reading and how to represent its component processes on a computer. It takes a particular type of dedication to undertake such research, since results are neither gained quickly, nor are they often readily communicable to the wider scholarly community, where understanding is rarely found of such domains as computational linguistics or statistics (the two most frequent underpinnings of such study) and where the major journals are inhospitable to the alien discourse of this type of research.

Willie Van Peer has pointed to a basic problem with the present state of text analysis methods, which deal largely in counting words [13, p.302]. The quantification offered by text analysis enables only relatively primitive methods of examination. The frequencies of words, collocations, or particular stylistic features, tell us rather little about the literary qualities of a text, since these aspects of a text find their meaning only within the larger and constantly shifting context constituted by the reading process. Text as object (a pattern of words) is a quite different entity from text as communication (a reader's interaction with a text). As Van Peer remarks, "in the very act of transforming textual qualities into counts, their essentially process-like character is irretrievably lost." Or, as he puts it more generally, by confining attention to what can be counted "the processes of meaning constitution have been eliminated before the analysis is undertaken" [13, p.302]. The role of figurative language in literature provides a central example. No known computer algorithm is yet capable of identifying whether a word is being used metaphorically or literally (or ironically, or within a pun). But computer-based methods that cannot take account of the multivalent meanings of words do away with one of the basic characteristics of the literariness of the texts being studied. Thus, Van Peer points out, the easier it is to represent a given feature on a computer, the less relevance it has to what makes a text literary [13, p. 304-305]. While it is possible to encode a text such that figurative usage is identified, and can be made the basis of a computer analysis, this is merely to transfer a standard tool of scholarship from paper to screen, with (one would hope) gains in speed and accuracy: the method, however, is still not computational, in any substantive sense. The role of figurative

language in the production of meaning has not been represented by the computer.

This is not to argue that computer methods of analysis have no place: a number of interesting studies could be cited to show the opposite, from Oakman's analysis of Carlyle's prose style to Burrow's study of the idiolects of the characters in Jane Austen's novels [12]. The issue is rather, that no paradigm shift (to use that much overworked concept) in our theoretical understanding has been effected by our use of computer methods in literary scholarship. Nor is it likely to occur until a much more refined and accurate understanding of human cognitive processes is available, and of the process of literary reading in particular. Claims that a new electronic world is imminent, in which understanding of literature will be radically reconstituted, are thus almost certainly premature and, in the light of our present primitive technical capabilities, misleading: they underestimate the complexities of the reader's engagement with a literary text [8, p. 267].

Alternative models of what it means to read a literary text are abundant in the theoretical literature. The little empirical work that has taken place, however, suggests that a central characteristic of reading a poem or a novel is a transformation process, in which what the reader knows or feels undergoes a change in the course of reading [11, p. 58]. This contrasts with other types of reading, from newspaper articles to instruction manuals, which generally appear to be cumulative, consisting of a process of conceptual model building [5, p. 303]. The latter process can clearly be simulated more easily by computer: the typical hypertext system, which provides annotations and links to related documents, enables a reader to elaborate a view of a target domain in this way. Thus a literary text can be surrounded by various supporting contexts that will enhance a reader's knowledge and understanding of it, but this is not the same process as the encounter with the primary text.

The act of reading a literary text involves a different set of issues. There is a major indeterminacy in literary reading, springing from the readers' individual experiences and feelings (in addition to a rather sophisticated set of literary competencies for recognizing structures and genres special to literature): this makes the process impossible to simulate by any known computer method. While there is some evidence that various literary features, including stylistic variations and manipulations of plot in narratives, tend to constrain the reading process in ways that are partly predictable, no study has yet gathered systematic evidence to show what determines the interaction of readers with literary texts: the process is extremely complex, and we have hardly begun to ask what the major variables might be [11, p. 62]. Thus, until we understand the reading process better, we can make little use of the computer as a facility for presenting or examining literary texts; and to treat such texts solely as information is to disregard the most significant feature that makes them literary.

Touching upon the target question if the computer becomes the primary means of literary communication, we should mention Patrick Connor, one of a recent group of advocates of computer-based literary systems. He in his turn asks if literature survive the development of other media of communication. The day when the Book ceases to be the principal vehicle of knowledge, will not literature have changed its meaning once again [4, p. 7]. Lewin's distinc-

tion as an analyst of narrative is unquestioned, but the assumptions that inform his work are typical, and prefigure more recent extensions of the claim for postmodern understanding to hypertext [9, p. 261]. As Cees Van Rees pointed out, a reader's response is determined by them [3, p. 451]. Lewin's question about the fate of 'the Book' raises the problem in its most general form. Since we know very little about the cultural ecology within which readers and books interact, including books as physical objects, we cannot intelligibly pose the question whether the demise of the book is imminent.

Connor contrasts oral with literate culture, and proposes that the advent of hypertext points to a reinstatement of the textual system of orality. The integrity and self-sufficiency of the single text will no longer be privileged, as it has been in print culture. We will see the "linguistic conception" of text peculiar to the book replaced by a "semiological conception," similar to that which died out in the medieval period under the impact of print technology. Connor explains that the linguistic conception minimalizes the extra-referential possibilities which characterize the semiotic conception of the text [4, p. 10]; it produces a "rhetoric of linearity, as opposed to a rhetoric of association" [4, p. 11]. In the semiotic conception, Connor envisages a reader reading non-sequentially: thus, he adds, hypertext is one means "of reducing the writer's control over the reader", that is, freeing the reader from the constraints of linearity [4, p. 12].

These conceptions of the printed text originate with the post-structuralist thinkers: Roland Barthes's often cited distinction of the lisible from the scriptible text (the "readerly" and the "writerly" text) provides a familiar way of understanding the distinction [1, p. 5]. Hypertext is seen as a timely instantiation of the writerly text, in which meaning is visibly dispersed along the links across a constellation of texts, leaving the reader to construct meaning from the various available avenues. Unlike Barthes, who only claimed to distinguish two types of text, however, the proponents of hypertext see the book itself as a distortion of the true nature of textuality. As Connor remarks, "the text has been embodied in a book so that the physical constraints proper to objects are improperly transferred to the text itself" [3, p. 13]. Hence hypertext, as the title of his article puts it, may signal "the last days of the book" [4, p. 14].

Over the last ten years we have frequently heard the claim that hypertext offers a challenge to existing practices of reading. In particular, hypertext has been used to polarize differences between two kinds of reading: a constrained, linear form determined by the nature of print text, and a decentered, participatory form supposed to be liberated by hypertext. The repressive effect of the book is based on its tangible appearance, as a recent commentator explains: "the physical, stable presence of the text works to deny the intangible, psychological text the reader attempts to construct" [8, p. 145]. As a result, "books are machines for transmitting authority and disseminations of cultural capital" [8, p.136]. In contrast, the standard vision of hypertext is that it "obviously creates empowered readers, ones who have more power relative both to the texts they read and to the authors of these texts." Hypertext increases individual freedom because "users are entirely free to follow links wherever they please" [7, p. 273].

In other words, the book is dead or dying; hypertext and hypermedia are ensuring fundamental changes in reading

and writing. Similarly, radical changes are said to be in prospect for learning: the introduction of the computer will force teachers to rethink their practices, while students will be empowered to learn in new ways [7, p. 232, 227]. Although this is an attractive picture, we will argue in this paper that in other ways it is also misleading. Apart from the wider issue that for many years some teachers and students have been shifting to inquiry-based learning without being driven by the technological imperative, the embrace of hypertext for literature is possible only for those who have paid little attention to the nature of reading. So the issue should perhaps be framed differently. Given what we know about reading and writing, and the psychological processes that support them, it is interesting to know, how effectively hypertext facilitates or extends those processes, to what extent hypertext changes the nature of reading, or promotes some component process to a more prominent role.

Such questions, however, are not legitimate in the view of hypertext theorists such as Landow. For them, the textual medium determines the nature of response. Not only is the concrete form of the book supposed to drive how we read it; so too the features of hypertext are said to drive its function. To understand hypertext fiction, says Landow, "involves deducing its qualities from the defining characteristics of hypertext" [7, p.183]. Similarly, Moulthrop points to what he calls the hypotext, the underlying structure and specifications of a hypertext: this part, he says, is "arguably the most important" [10, p. 86]. Bolter refers to the "intentional network" of codes and scripts with which a reader must come to terms, or be frozen out of the reading [2, p. 23]. In other words, the mechanism of hypertext determines reading, rather than the content – a view which, if true, will profoundly alter the relation of readers to literary texts [11, p. 62]. As we show later, our own empirical studies indicate the reality of this alteration.

The structural differences said to exist between book and hypertext has led to a more general claim: a hierarchical model of text deriving from the prestructured nature of the book has been opposed to the so-called topographical model found in hypertext. Since hypertext is non-linear, says Bolter, "In place of hierarchy, we have a writing that is not only topical: we might also call it 'topographic' . . . Electronic writing is both a visual and verbal description. It is not the writing of a place, but rather writing with places, spatially realized topics" [2, p. 25]. In this view, compared with the book, hypertext more naturally embraces graphic representations, such as a tree or network diagram, or an image map, and can make them available to interactive linking just like a passage of text. Thus hypertext advocates are drawn to promote the visual over the verbal or abstract order of the book. In fact, the underlying structure driving a hypertext may exist literally as a map.

The question, then, is how these claims fare in view of what we know about reading. We will first assess the claim that hypertext is a topographical medium; then consider the rhetoric of empowerment in the light of current hypertext design, particularly the role of links in hypertext fiction. The course of this discussion will largely be critical: we will draw attention to discontinuities between hypertext models of reading and much previous understanding of reading. We then present the findings of our own empirical study of readers of literary hypertexts, which, among other things, raise questions about the role of both the topographical and

the linking components of hypertext. At the same time, our discussion should not be construed as a dismissal of hypertext as a tool for reading and learning. Our aim, rather, is to show that some current claims about hypertext appear to be misleading. In particular we challenge the claim that now we have hypertext we must accept that the mode of reading appropriate for the printed text is constrained and outmoded. What hypertext is good for is another issue that we will not attempt to consider in this paper [11, p. 73].

The potential advantages of hypertext as a pedagogical tool are undoubtedly considerable. The promoters of hypertext, however, overlook the inadequacy of the information on which their far-reaching claims are based. As a result, the issue of what constitutes literary reading is overlooked, and the real benefit to be gained from hypertext obscured. Reading a literary text is equated with reading about literary texts, to the disadvantage of both.

Just as text analysis, as Van Peer shows, limits us to dealing with the physical elements of text (words and some of their elementary relationships), so hypertext is confined to what can be represented in verbal or graphical form; and this is, in the end, the least important dimension of the response to literature. It is what cannot be represented that invokes a reader's imaginative investment in a literary text. Henry James provided a particularly interesting statement of this view when he described his strategy in writing "The Turn of the Screw". James insisted on not spelling out the details of the horrors he wished to evoke: "Only make the reader's general vision of evil intense enough ... and his own experience, his own imagination ... will supply him quite sufficiently with all the particulars" [6, p. 176]. It is worth noting, fought a comparable battle in the eighteenth century against the fashionable notion that the best poetry was like painting: verbal description, he claimed, raises stronger emotion than any painting, because it rouses the imagination to act.

Hypertext representations of a literary text are perhaps rather likely to work against this imaginative mode of read-

ing. Since the primary benefit of hypertext is intertextuality, various links to other texts and to graphics will continually tempt a hypertext reader to diverge from the main text to examine alternative pathways. The imaginative investment to which James alludes, the progressive development of a specific mood and a set of issues personal to some degree to the reader, will be aborted before it has properly taken hold: repeated digressions to linked texts will dissipate and undermine the reader's engagement with the primary text. Taken to its logical endpoint, the image of intertextuality offered by the advocates of postmodern hypertext suggests that a reader would never read a complete text at all, since all texts are merely dispersed fragments of a whole world of other texts whose relationships are more significant than any single text can be in itself.

Computers may come to play a more significant role as tools in research and teaching, through the use of text analysis and hypertext, but neither method yet offers any central purchase on the process of reading itself. In this context, producing hypertexts or other forms of computer media is a risky venture: although a common encoding format is also being considered for hypertext, a program that does not make full use of the machine for which it is written will simply seem rather dull. If hypertext authors are caught between the transportability and the attractiveness, it will come as no surprise to find authors opting for the latter: but each hypertext will thus remain an island. Given both the current poor state of distribution for such materials, and the potential obsolescence of the machines that support them, the island is one that few readers are likely to visit, and which will soon disappear beneath the waves of a technical progress driven by considerations remote from the interests of literary students. While it is possible that the latest technical developments, will provide a firm platform for the foreseeable future, the auguries are not promising: technical advances in computing currently enjoy a life cycle of ten years or less.

REFERENCES

1. Barthes Roland. The grading of extensive readers. – London: Jonathan Cape, 1975. – 115 p.
2. Bolter J.D. Writing space: The computer, hypertext, and the history of writing. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 1991. – 148p.
3. Cees J. Van Rees. Implicit premises on text and reader in Genette's study of narrative mood. – New York: Knowledge, 1985. – 464p.
4. Connor Patrick W. Hypertext in the Last Days of the Book. – Oxford: Blackwell, 1992. – 290p.
5. Gary M. Olson, Robert L. Mack, Susan A. Duffy. Cognitive Aspects of Genre. London, 1981. – 356p.
6. James Henry. The Art of the Novel. – New York: Charles Scribner's Sons, 1962. – 386 p.
7. Landow G. P. Hypertext 2.0: The convergence of contemporary critical theory and technology. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1997. – 267p.
8. Lanham Richard A. The Electronic Word: Literary Study and the Digital Revolution. – New York, 1989. – 290p.
9. Lewin J. E. The aspect of narratology. – Oxford: Blackwell, 1980. – 261 p.
10. Moulthrop, S. Kaplan N. Something to Imagine: Literature, Composition, and Interactive Fiction. Computers and Composition. – London: MIT Press, 1991. – p. 7–23.
11. Miall David S. Beyond the Schema Given: Affective Comprehension of Literary Narratives. – London: MIT Press, 1989. – p. 55-78.
12. Oakman Robert L. Computers and Surface Structures in Prose Style. – Oxford: Oxford University Press, 1987 – 186p.
13. Peer Van Willie. Quantitative Studies of Literature: A Critique and an Outlook// Computers and the Humanities. – 1989. – № 23. – p. 301 – 307.
14. Potter Rosanne G. Literary Criticism and Literary Computing: The Difficulties of a Synthesis// Computers and the Humanities. – 1988. – № 22. – p. 91–97.

Драч А.С. Гипертекст в контексте чтения

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме использования информационных технологий, а также возможности внедрения их в процесс обучения, что способствует эффективности решения целого ряда дидактических задач на уроках чтения художественных текстов. Также автор обращает внимание на целесообразность и специфику использования информационных технологий при работе с гипертекстом.

Ключевые слова: информационные технологии, гипертекст, текст, текстуальность, технология моделирования

Nemchenko S.G.

The system forming role of reflection in strategic management of an educational institution. Types of reflexive management

Nemchenko Sergey G., Associate Professor

Department of pedagogy of higher education, managing educational institutions and methods of teaching world history
Berdyansk State Pedagogical University, Berdyansk. Ukraine

Abstract. The problem of training of a future head of an institution for reflexive management and its strategic variety are discussed in this article. The leading and system-forming role of reflection in strategic management is shown, the structure and characteristics of strategic management are examined, an indissoluble connection of reflexive and strategic management is stated. Reflexive role of culture and its importance in the preparation of a future executive for professional work is discovered.

Keywords: reflection, reflexive control, reflexive culture, strategy, strategic management, structure and components of strategic management

Statement of the problem. Transformation of the modern Ukrainian society is characterized by a process of formation and development of a new paradigm in the theory of humanistic education.

Current trends of development of education system are aimed at creating an integrated educational system, whose components are interdependent, and aimed at a high level of training, development and education of youth. This requires from a general educational institution the use of innovative technologies that enable each student to prove himself as a person, and each teacher – to find effective ways of work. In order to solve the mentioned problems in Ukraine special actions are actively taking steps that are designed to fundamentally change for the better the state of education. The Presidential Decree "On urgent measures to ensure the functioning and development of education in Ukraine" provides implementation of measures for the development of education in Ukraine, integration into European educational space, creation of conditions to ensure citizens' access to qualitative education, for the approval of the high status of teachers in the society. These main directions put new challenges before the system of training of leaders of educational institutions – equipment of future leaders with innovative approaches to management activities.

Analysis of recent researches and publications.

This problem is reflected in the researches of leading scholars and practitioners of the past and the present: Yu. Babanskiy, V. Bepal'ko, V. Bondar', L. Danilenko, G. Elnikova, B. Korotyayeva, V. Lugovoy, V. Maslova, V. Oleynik, V. Pikelna, etc. The adaptive management theory was considered in the scientific works by domestic and foreign scientists: G. Elnikova, G. Polyakova, P. Tretyakov, T. Shamova, etc. Technologies of educational process have been studied by such leading scientists as V. Bepal'ko, L. Danilenko, G. Elnikova, V. Evdokimov, T. Ilyina, I. Lerner, V. Monakhov, G. Selevko, T. Nazarova, etc. In scientific studies by V. Bondar', V. Grigorash, G. Elnikova, O. Kasyanov, B. Kobzar', Yu. Konarzhevskiy, M. Kondakov, O. Marmaz, V. Maslov, E. Pavlyutenkov, M. Portnov, N. Sun-

tsov, P. Frolov, P. Khudominskiy and other scientists the theory and practice of school management are actualized. Despite a considerable number of works on issues of social, pedagogical and psychological methods of management in educational institutions the problem of management of teacher training sub-systems of higher education in general is not enough considered, reflexive control technologies of professional development of a research-teaching staff are not scientifically justified. They lead to the maximum disclosure of potential and implementation of the intellectual, cultural, creative possibilities, ensure the competitiveness of the educational process of higher education.

The purpose of the article: justification of the interaction of reflexive and strategic management.

The main material of the study. Reflexive management is seen as an indicator of modern management paradigm as a single management format and general strategy of management. All modern versions of management, in principle, are impossible without a developed reflection. In the foreign and domestic theory of management strategic management took shape as a kind of reflexive management. Despite the fact that in this type of management the phenomenon of reflection is not considered, but the scientific analysis is given to such reflexive processes and products as: organizational and managerial thinking, self-consciousness, subjectivity, I-concept, etc. "Management is a special type of activity. Its specificity lies in the fact that it is a complex reflexive activity" [4]. In fact, management is the activity over the activity, so it can be called a meta-reflexive activity.

Reflexive management is such an interaction of an executive and members of a teaching staff, when in the process of solving professional problems there are self-organizing and self-development of an institution as a whole and each teacher in particular. Thus, the priorities of reflexive management are: a system of human relations and activities; personality as an I-system. An actual point of reflexive management is harmonizing of the relationship between the subject and object of management, which leads

to the realization of the need of self-improvement and self-development in the course of professional activities. One of the varieties of reflexive control management is strategic management, which is the subject of expression of a system-active approach.

The meaning and essence of strategic management, first of all, is revealed through the content of the term "strategy".

"Strategy is a systematic approach that provides balance and the overall direction of growth to a complex organization" [1, p. 71]. Strategy can also be defined as the leading means of achieving the goals and as a management tool, underlining that the strategic opportunities of an institution are largely determined by professionalism of managers and members of a teaching staff, the motivation for their participation in a joint activity, the attitude to innovations, ability to solve strategic problems, take risks, etc. This is actually the general program of action and distribution of priorities and resources to achieve the global goals, set of actions performed on the elements of the proposed system in order to change its functional characteristics or on elements of its external environment with the aim to change the external operating conditions [2, p. 40]. Strategic management is a dynamic set of interrelated management processes.

The first (output) one is an analysis of the environment, which involves the analysis of macro environment, direct environment, internal environment, taking into account the strong and weak sides, opportunities and threats. Then it's followed by: the definition of the mission and goals of an organization, the choice of strategy, its implementation, evaluation and control of its implementation [3, p. 140-141].

The essence of strategic management is characterized as follows: "... management of an organization, which is based on the human potential as a basis for an organization, directs the production activity to consumer needs, providing flexible and timely regulations of changes in an organization, meets the challenges of the environment and allows to achieve competitive advantages, which in total as a result allows an organization to survive and achieve the goals in the long term future" [3, p. 138].

The structure of strategy includes a tactic that is characterized as a system of activities, methods, techniques and means to implement the strategy; strategic goals are understood as the leading general-purpose ones, and the tactical goals – as private ones.

In reflexive management the emphasis shifts to the domestic strategies of individual and collective subjects.

Internal subjective strategy is defined as a system of rules of behavior, which causes the development of social position and the method of implementation of the system in practice both of an executive and of

a teaching staff. The rules of conduct are not only the personal and social strategies but everything in which a member of a team is realized, all regulators of its formation as a professional, means of self-realization and self-development: cognitive strategies (thinking, consciousness, self-consciousness); motivational sphere, emotional-volitional sphere, life and professional position, communicative strategies and collaboration strategies; I-concept. The mentioned strategies are undertaken in the collective management of an institution. In this case, the system-forming of all of these processes is a reflection and reflexive ability of individual and collective management to incorporate the strategic abilities. Thus it can be concluded that strategic management is inextricably linked with the reflexive management and is its variety. In the structure of the management of strategies one can single out: management of personal strategies; management of strategies of groups, management of the overall strategy of an institution, taking into account the external social environment. In all of these contexts such purposes and directions are actualized as the formation of needs, abilities, and installation for the continuous and cultural self-organization and self-realization of every teacher, supervisor, management system of all teaching staff, and of everything which can be called an education of culture of strategic management and self-management.

Thus, for successful preparation of a future head of an institution it is necessary to form in him professional culture and its basic component – the reflexive culture in the learning process in the master's course.

Reflective culture is a mechanism of personal motivation level of self-regulation and describes the inner world of a head of a general educational institution, his ability to control himself, to tune to the professional performance of duties. It is a basic component of skilled labor of a director of a general educational institution, resulting in the formation of intensity of his experience, provides a rethinking of the contents of consciousness and understanding of the subject of own methods of skill, without which any creative productive activity, self-identity, the organization of creative work are impossible. Reflexive culture of a head of an institution helps him to improve interpersonal relationships with subordinates, develop proper understanding in himself of professional problems and their rapid solving, affects the personal and professional self-motivation and the will, the ability to resolve conflicts, and as a consequence – to develop professional culture of a head of an institution. The ability to transform one's own activity on the subject of reflection and rethinking of the development, improvement and innovation changes plays an important role in raising the level of reflexive culture. In turn, the reflexive cul-

ture of a head of a general educational institution is part of the professional culture of an executive. Attributive components of any professional culture are information, communication, political, social, psychological, educational, environmental, technological, legal, administrative, methodological, moral, and other kinds of cultures, and the leading role belongs to reflexive culture. All of these types of cultural domain are subjectively expressed in similar abilities of the subject, where the general ability is the ability to active reflection, and other abilities are its derivatives, and are equally like all forms of professional culture, and are the direct products of reflexive culture. Reflexive culture of a head of general educational institution includes: the willingness to act in situations with a high degree of uncertainty, flexibility in decision-making, commitment to the implementation of new ideas and innovations, the constant focus on the search for new, non-standard solutions of professional problems, the ability to rethink the stereotypes of their professional and per-

sonal experience. It provides disclosure and implementation of professional opportunities in identifying and solving creative problems arising in professional activities. The primary function of reflective culture of heads of educational institution is control and evaluation of their own activities. The effectiveness of this type of control depends on the ability of managers to reflection, allowing reasonably and objectively analyze their actions, judgment, behavior, thinking and rethinking of their activities, properly defining the objectives and the use of methods, techniques, tools, and their experience. Professional culture of a director of a general educational institution is in the internal (culture of thinking, emotional culture, culture of reflection) and external (culture of communication, culture of expression of emotions, culture of behavior, culture of professional activity, culture of appearance) plans that determine his attitude to the professional activity on the basis of awareness of its importance as public, social, and personal value.

REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED

1. Ansoff I. Strategic Management: tr. from English. / I. Ansoff, scientific. ed. and auth. of forew. L.I. Yevenko. – Moscow: Economics, 1989. – 519 p.
2. Agafonov V.A. Analysis of the strategies and development of the complex programs / V.A. Agafonov, exec. ed. V.L. Tambovtsev. – Moscow: Nauka, 1990. – 214 p.
3. Vikhansky O.S. Management: person, strategy, organization, process: a textbook / O.S. Vikhansky, A.I. Naumov. – 2nd ed. – M.: "The firm Gardarica", 1996. – 416 p.
4. Krasovsky Yu.D. Organizational Behavior: studies manual for high schools / Yu.D. Krasovsky. – Moscow: UNITY, 1999. – 472 p.

Немченко Сергей Геннадьевич. Системообразующая роль рефлексии в стратегическом управлении учебным заведением.

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы подготовки будущего руководителя учебного заведения к рефлексивному управлению и одной из его разновидностей стратегическому управлению. Показана ведущая и системообразующая роль рефлексии в стратегическом управлении, рассмотрена структура и особенности стратегического управления, установлена неразрывная связь рефлексивного и стратегического управления. Раскрыта роль рефлексивной культуры и ее значение в процессе подготовки будущего руководителя к профессиональной деятельности.

Ключевые слова: рефлексия, рефлексивное управление, рефлексивная культура, стратегия, стратегическое управления, структура и составляющие стратегического управления

Topchii L.S.

To the issue dealing with the development of sociocultural competence of gymnasium high school students

Topchii Liudmyla Semenivna, headmistress

Odessa Gymnasium №1 named after A.P. Bystrina, City of Odessa, Ukraine

Annotation. The article is devoted to the problem dealing with the development of sociocultural competence of gymnasium high school students. The essence of the notion “sociocultural competence” is specified; the conditions facilitating the designated development are analysed.

Keywords: sociocultural competence, gymnasium high school students, development of sociocultural competence of high school students

Within the global integration of the world countries it has become significant to be culturally aware in order to understand the social and cultural background of representatives of different countries. On the other hand, there are reasonable perspectives for Ukraine to collaborate with foreign countries, which facilitates the development of dialogue of countries and interaction. Better understanding of sociocultural peculiarities of a partner-country (countries) enables efficient cooperation in any sphere of life.

Younger generation is very flexible about establishing contacts with foreigners-teenagers, communicating with native speakers on “urgent” topics. After graduating from institutions of high and higher education they have an excellent opportunity to continue their education abroad as well as find there a job. Linguistic competence combined with the sociocultural one makes it easier to orient oneself in a vast foreign expanse. It is expedient to develop a sociocultural competence at the age of 14-17 when adolescents are aware of the necessity to follow definite patterns of communicative behaviour according to both social and cultural features of their interlocutors’ country, besides this awareness lets the youth feel at ease while dealing with foreigners within an alien environment.

Thereupon it is desirable that teachers (philologists in particular) should focus attention on the culture study while educating high school students. The Ukrainian and foreign scientists (M. Byram, N. Baryshnykov, I. Bim, R. Lado, S. Nikolaeva, V. Safonova, Yu. Pasov, P. Sysoev, A. Vartanov and others) have contributed into the elaboration of the didactic models aimed at facilitating the development of the sociocultural competence, nevertheless, the problem of teaching high school students social and cultural aspects within the system of linguistic education is not highlighted to the full in contemporary science, which conditions the necessity to solve the following *tasks*:

- to specify the notion “*sociocultural competence*”;
- to analyse the conditions facilitating the designated development.

It is practically proved that mastering a foreign language is impossible without penetrating into its culture, social peculiarities of native speakers and their history. Language and culture are interconnected:

- language reflects country’s culture, customs, traditions;
- vice versa, country’s culture, customs, traditions realize through language;
- by means of language surrounding reality, known as “*linguistic picture of the world*” is adopted by students;

– the sociocultural content as well as experience are represented by language.

A student (or any other person studying a foreign language) widens his or her mind and transforms it in a way by learning a foreign language. A competence-oriented approach to education has recently gained its popularity; it means that when teaching students a discipline, there should be specified a complex of specific knowledge and skills (competences) to be obtained and mastered by the end of study which are necessary in their future profession or everyday life. These competences are usually designated in the State and European educational standards [10] in accordance with students’ grade, age, physiological peculiarities and degree of competence need.

The importance of sociocultural competence starts growing in high school since adolescents become especially involved and concerned about the world’s culture; they have mastered a B1-level of language proficiency by that time in the field of different foreign languages (English, German, French, Russian or some other language) and a native one. It is essential that they should adequately interpret the “non-likeness” and / or overlapping of different cultures (in definite cases even intrusion into a native one) and have a tolerant attitude to this phenomenon otherwise they may develop a wrong idea about the modern world culture alongside with misunderstanding of the native tongue’s role against the world cultural background.

High school students occupy an intermediate position on their way to adult life with their own stereotypes, feelings and perceptions. Undue interference into the process aimed at absorbing knowledge has grave consequences in further education or professional activity. They must be ready to improve their basic communicative and sociocultural skills in high school.

Thus, the aggregate complex of competences to be obtained in this connection is:

- **Linguistic competence** – as the knowledge of and the ability to use language forms – comprises lexical, grammatical, semantic, phonological, orthographic and orthoepic competences.

- **Sociocultural competence** – aims at developing understanding and interpreting different aspects of culture and language behaviour in the world of work. It encourages the development of the skills involved in appropriate behaviour and responses to different cultural and professional situations.

- **Professional communicative competence** – is acquired by students of different specialism for real life, academic and

job-related areas and situations. The language behaviour requires the acquisition of linguistic competence (language skills and language knowledge), and the socio-linguistic and pragmatic competences needed for performing study and job-related tasks. The development of communicative competence relies on the students' ability to learn, on subject knowledge and prior experience, and occurs within a study- and specialism-related situational context.

The indices signifying the development of sociocultural competence by high school students are:

- their comprehension of the notion "culture" as a unit of culture products (literature, folklore, works of art, music, artefacts), ideas beliefs, customs, taboos, codes, institutions, tools, techniques, rituals, ceremonies, and symbols.
- their realization that person's behaviour is greatly conditioned by his or her cultural characteristic;
- their understanding that all social diversities (age, sex, social class, place of residence) influence person's speech;
- their tolerant attitude towards other cultures;
- their understanding of the conventional character of communicative and non-communicative behaviour of people who represent different countries in different situations;
- their adoption of their own cultural behaviour;
- developed skills of its analysis;
- developed abilities to identify cultural connotations and decode them;
- developed skills to identify, distinguish and use effectively cultural codes for the achievement of the main communicative aim;

- developed skills to identify cultural peculiarities reflected in speech;
- mastered methods aimed at analyzing diverse cultural phenomenon as well as developed critical thinking;
- developed skills to define the way their own sociocultural characteristic influences their behaviour;
- developed skills to correct their behaviour according to a situation.

Visiting foreign countries, participating in educational and cultural events dedicated to foreign countries, meeting native speakers, conducting joint projects with foreign teenagers, staying in summer and winter camps with foreign teen-agers facilitate the development of the high school students' sociocultural competence.

To make a conclusion, the mentioned sociocultural competence within high school curriculum constitutes general communicative competence and functions as the basis of cultural identification which presupposes successful intercultural communication in future due to properly developed specific sociocultural skills. This competence is extremely important in the sphere of foreign and native language study; it is mastered by students in parallel with oral topics and corresponding assignments in high school. Higher school helps to develop it according to professional specifications. It is considered to be substantial to devote further research to the problems of criteria elaboration aimed at evaluating levels of high school students' sociocultural competence development.

REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED

1. Болотов В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной парадигме / В.А. Болотов, В.В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8 – 14.
1. Bolotov V.A. *Kompetentnostnaya model: ot idei k obrazovatelnoy paradigm [Competence model: from an idea up to educational paradigm]* // *Pedagogics*, 2003. № 10. – 8-14 s.
2. Закон України "Про вищу освіту" // Офіційний вісник України. – 2002. - №8. – С. 1 – 43.
2. *Zakon Ukrainy "Pro vyshchu osvitu" [Law of Ukraine "About Higher Education"]* // *Ofitsiyniy Visnyk Ukrainy [Official Bulletin of Ukraine]*, 2002. №8. – 1-43 s.
3. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34 – 42.
3. *Zimnyaya I.A. Klyucheveye kompetenzii – novaya paradigm rezultata obrazovaniya [Key competences – a new paradigm of education result]* // *Vysshee obrazovanie segodnya [Higher Education Today]*, 2003. № 5. – 34-42 s.
4. Присяжная А.Ф. Прогностическая компетентность преподавателей и обучающихся / А.Ф. Присяжная // Педагогика. – 2005. – № 5. – С. 71 – 78.
4. *Prisyazhnaya A.F. Prognosticheskaya kompetentnost преподаvateley I obuchaemykh [Prognostic Competence of Teachers and Students]* // *Pedagogika [Pedagogics]*, 2005. № 5. – 71-78 s.
5. Мардахаев Л.В. Социальная педагогика : учебник [для студ. высш. учебн. завед.] / Л.В. Мардахаев. – М., 2003. – 269 с.
5. *Mardakhaev L.V. Sotsialnaya Pedagogika : uchebnik [Social Pedagogics : textbook]* // *M.*, 2003. – 269 s.
6. Маслова В.А. Лингвокультурология : учеб. пособие [для студ. высш. учебн. завед.] / В.А. Маслова. – М. : Высш. образование, 2001. – 136 с.
6. *Maslova V.A. Lingvokulturologiya : uchebnoye posobie [Lingvokulturology : textbook]* // *M. : Vysshee Obrazovaniye*, 2001. – 136 s.
7. Byram M. Teaching and Assessing Intercultural Competence. – Clevedon Philadelphia: Multilingual Matters LTD, 1997. – 124 p.
7. *Byram M. Teaching and Assessing Intercultural Competence. – Clevedon Philadelphia: Multilingual Matters LTD*, 1997. – 124 p.
8. Мильруд Р.П. Порог ментальности российских и английских студентов при соприкосновении культур / Р.П. Мильруд // Иностр. яз. в школе. – 1997. – № 4. – С.17 – 22.
8. *Milrud R.P. Porog mentalnosti rossiyskikh I angliyskikh studentov pri soprikosnovenii kultur [Mentality Boundary typical of Russian and English Students while getting in touch with cultures]* // *Inostrannye yazyki v shkole [Foreign Languages at School]*, 1997. № 4. – 17-22 s.
9. Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики. – К.: К.І.С., 2003. – 296 с.
9. *Strategii reformuvannya osvity v Ukraini: Rekomendatsii z osvitynoi polityky [Reformation Strategies of Education in Ukraine: Recommendations on Educational Policy]* // *K. : K.I.C.*, 2003. – 296 s.
10. Common European Framework of Reference for Languages : Learning, Teaching, Assessment. – Cambridge, C-ge University Press, 2001. – 260 p.
10. *Common European Framework of Reference for Languages : Learning, Teaching, Assessment. – Cambridge, C-ge University Press*, 2001. – 260 p.

Топчий Л.С. К вопросу формирования социокультурной компетентности учеников старших классов гимназии

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования социокультурной компетентности учеников старших классов гимназии. Определена сущность понятия «социокультурная компетенция»; проанализированы условия, способствующие формированию обозначенной компетенции.

Ключевые слова: социокультурная компетенция, ученики старших классов гимназии, формирование социокультурной компетентности учеников старших классов гимназии

Trebenko D.Ya., Trebenko O.O.

Existence theorems in Algebra and Number theory course

Trebenko Dmytro Yakovych, Ph. D. in Physics and Mathematics, Associate Professor
 Trebenko Oxana Olexandrivna, Ph.D. in Physics and Mathematics, Associate Professor
 National Pedagogical Dragomanov University, Kyiv, Ukraine

Abstract. Emphasized in the paper is a fact that an approach proposed in some textbooks in higher algebra for proving existence theorems is not correct. To remedy the situation authors propose to introduce into consideration Theorem 1 (its proof is given). The use of this theorem is illustrated by the following example: considered is a proof of theorem on existence of a ring of polynomials in one variable over a commutative ring with unity. Authors' approach makes it possible to eliminate some logical gaps of the course, provides a means for proving the most complicated theorems of the course by unified scheme (in 5 steps), sets force the exposition of theoretical material in a manner more precise, clear, structured and comprehensible.

Keywords and phrases: existence theorem, construction of a ring of polynomials

Existence theorem is a theorem stating that under certain conditions there exists a solution of a mathematical problem or there exists a certain mathematical object (such as a solution of some equation, a derivative, an expansion of some field). Without any doubt, existence theorems are the highest achievements of mathematical science, because in most cases to investigate a given mathematical object (under certain conditions), to establish its properties is much more easier than to show that such an object exists at all. A proof of such theorems is usually very nice, elegant but at the same time quite complicated. Not infrequently search for a proof of existence theorem lasts for not even decades but centuries; as a result new methods are developed and even new fields of mathematical science emerge.

It is sufficient to recall that such outstanding theorems as Fundamental Theorem of Algebra (on existence of complex root of a non-constant single-variable polynomial with numerical coefficients) and Fermat's Last Theorem (on existing of nontrivial integer solution of the equation $x^n + y^n = z^n$, $n > 2$) are existence theorems. The search for strict proof of Fundamental Theorem of Algebra contributed to the origin of abstract group theory and field theory, and Fermat's Last Theorem spurred the development of ring theory (see, e.g., [3, ch. IV-V]). Still unproven and unanswered problems as Goldbach conjecture (that every even integer greater than 2 can be expressed as the sum of two primes) and twin prime conjecture (that there are infinitely many pairs of primes whose difference is 2), Legendre's conjecture (stating that there is a prime number between n^2 and $(n+1)^2$ for every positive integer n) and Inverse Galois problem (on existence of a field extension of the rational field Q with a given finite group as Galois group) are also existence theorems.

There are quite a lot of existence theorems in Algebra & Number Theory Course. These are theorems asserting an existence of representations of expressions in some specific forms and theorems on existence of certain algebraic objects. From them we set off the following:

- A. Theorem on existing of a ring of polynomials in one variable over a commutative ring K with unity;
- B. Theorem on existing of an extension field of a field K in which a given polynomial with coefficients in K has a root (Kronecker's Theorem);

- C. Theorem on existence of a field of fractions of an integral domain K ;
- D. Theorem on existence of a ring of polynomials in several variables over a commutative ring K with unity.

To develop methods of studying Theorems A.-D. is a problem that deserves special attention and in-deep study, because of proofs of these theorems being extremely complicated and bulky.

An additional point to emphasize is that in modern Higher Algebra textbooks used in the proofs of mentioned theorems is an approach, though rightful, but not enough well-grounded: a ring (field) L' with required properties is constructed not for the given ring (field) K but for its isomorphic image K' (and besides $L' \cap K = \emptyset$, although by definition an inclusion $L' \supseteq K$ is needed).

To clear essence of the problem let us consider, for example, the proof of Theorem A. in the textbooks [1, 5, 6]. The problem is: *given* a commutative ring K with unity, *prove* that a ring of polynomials in one variable over K exists. To prove this, a set \tilde{L} of infinite sequences $f = (a_0, a_1, a_2, \dots, a_n, 0, 0, \dots)$ where $a_i \in K$ for all $i \in \overline{0, n}$, $n \in \mathbb{N} \cup \{0\}$, in which all members starting with some one are zeroes (of the ring K), is considered. On this set operations \oplus, \odot are defined (by some rules) and then a proof of the fact that the triuple $\langle L; \oplus, \odot \rangle$ is a commutative ring with unity, containing a subring $\langle K'; \oplus, \odot \rangle$ isomorphic to the ring $\langle K; +, \cdot \rangle$, is carried out.

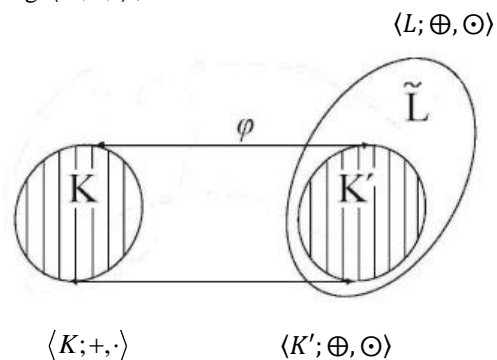


Fig.1

And next ... are isomorphic rings $\langle K'; \oplus, \odot \rangle$ and $\langle K; +, \cdot \rangle$ identified and the ring L' is called a ring of polynomials in

one variable (RPOV) over the ring K . (Although, in fact, the ring L' is a RPOV over K' , because K' is a subring of the ring L' , and not K). In other words, this approach gives a RPOV not for the given ring K but for its isomorphic image K' .

But why the existence of RPOV over K' implies the existence of RPOV over K ? In the textbooks [1, 5, 6] it is argued as follows: „since isomorphic rings K and K' are undifferentiated in terms of addition and multiplication operations defined on them, we can identify each element of the ring K' with its proimage under the isomorphism $\varphi: K \rightarrow K'$; assume $(a, 0, 0, \dots) = a$ for any $a \in K$. Under such identification of elements of the rings K and K' , the ring K becomes a subring of the ring L' “. Such an argument is not correct! Really, since a subring of the ring is by definition a subset of the ring set, this implies that the set of elements $a_i \in K$ is a subset of the set of sequences $(a_0, a_1, a_2, \dots, a_n, 0, 0, \dots)$!

To eliminate this logical gap authors propose to introduce into consideration the following proposition.

Theorem 1. Let $\langle K; +, \cdot \rangle$ and $\langle L'; \oplus, \odot \rangle$ be rings having no common elements and let the ring L' contain a subring K' isomorphic to the ring K . Then there exists a ring $\langle L; +, \cdot \rangle$ isomorphic to the ring L' for which K is a subring.

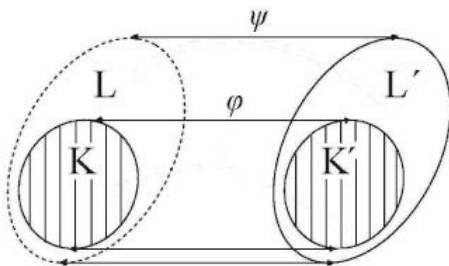


Fig.2

Proof. Since $K' \cong K$, there exists an isomorphism $\varphi: K' \xrightarrow{\text{onto}} K$. Let $\varphi(a') = a \in K$ for all $a' \in K'$. Consider a set

$$L = K \cup (L' \setminus K') = \{x \mid x \in K \text{ or } x \in L' \setminus K'\}.$$

Under the conditions of the theorem $K \cap (L' \setminus K') = \emptyset$. Put a map $\psi: L' \rightarrow L$ in the following way: for an arbitrary $x' \in L'$

$$\psi(x') = \begin{cases} \varphi(x') = x & \text{if } x' \in K', \\ x' & \text{if } x' \in L' \setminus K'. \end{cases}$$

Since $K \cap (L' \setminus K') = \emptyset$ and the mapping $\varphi: K' \xrightarrow{\text{onto}} K$ is a one-to-one correspondence, it follows that the map ψ from the set L' onto the set L is also a one-to-one correspondence.

On the set L for all elements in K operations $+$ and \cdot are already defined. Define operation on L in such a

manner that they agree with ones defined on K . Let x, y be arbitrary elements of L , x', y' be their proimages under the map ψ , i.e. $x = \psi(x')$, $y = \psi(y')$. Set

$$x + y = \psi(x' \oplus y'), \quad x \cdot y = \psi(x' \odot y'). \quad (1)$$

Operations introduced in such a way agree with operations defined on K . Indeed, if $x, y \in K$ then in K' there exist elements x', y' such that $x = \varphi(x')$, $y = \varphi(y')$, $x' \oplus y' \in K'$, and hence

$$\psi(x' \oplus y') = \varphi(x' \oplus y') = \varphi(x') + \varphi(y') = x + y.$$

$$\text{Similarly } \psi(x' \odot y') = x \cdot y. \quad \psi(x' \odot y') = x \cdot y$$

Show that the operations $+$ and \cdot are binary algebraic on L . Indeed, for arbitrary $x, y \in L$ their proimages x' and y' under the map ψ in L' exist (since ψ is a one-to-one correspondence from L' onto L). The operations \oplus and \odot are binary algebraic on the set L' therefore the element $x' \oplus y'$ always exists, is unique and belongs to L' . But then the element $\psi(x' \oplus y') = x + y$ also exists always, is unique and belongs to L . This means that the operation $+$ is closed, has exactly one output and always can be done (i.e. is binary algebraic) on L . Analogously the operation \cdot is binary algebraic on L .

Show that ψ is an isomorphism from L' onto L . Since ψ is one-to-one map from L' onto L , it remains to show that ψ preserves operations. Taking into account the setting of the operations $+$ and \cdot on L (1), for arbitrary $x', y' \in L'$ we have:

$$\psi(x' \oplus y') = x + y \quad \text{where } x = \psi(x'), y = \psi(y'),$$

$$\text{i.e. } \psi(x' \oplus y') = \psi(x') + \psi(y').$$

Similarly $\psi(x' \odot y') = \psi(x') \cdot \psi(y')$. Thus ψ preserves operations, so that by definition ψ is an isomorphism from the ring $\langle L'; \oplus, \odot \rangle$ onto the set L . Since on L operations $+$ and \cdot are binary algebraic, by proposition 5.3.2 ch.II [3] $\langle L; +, \cdot \rangle$ is a ring.

Thus the constructed ring $\langle L; +, \cdot \rangle$ is isomorphic to the ring $\langle L'; \oplus, \odot \rangle$ and contains the subring $\langle K; +, \cdot \rangle$. Theorem is proven.

In view of this theorem, to prove for the given ring K an existence of some ring L possessing required properties it is sufficient to show that there exists a ring L' , which has a subring K' isomorphic to K and with respect to K' possesses required properties.

Moreover, introduction of this theorem is of high value from the methodological point of view for it gives a possibility to prove Theorems A.-D. by the same scheme (in 5 steps). Namely, to prove an existence of some ring L for the given ring K one need only:

- I. To construct a ring L' (to consider some set, to define operations \oplus and \odot on it and to show that $\langle L'; \oplus, \odot \rangle$ is a ring).
- II. To select some subset K' of the ring L' and to show that

K' is a subring of the ring L' .

III. To prove that $K' \cong K$.

IV. To show that the ring L' possesses required properties with respect to K' .

V. Taking into account Theorem 1, to assert that there exists a ring L which has required properties with respect to the ring K .

The scheme of proof should be formulated separately.

Accentuated scheme enables a partially-searching method to be used to consider the proof of Theorems A.-D. Heuristic conversation when students actively assist in proving some steps, intensifies cognitive activity, leads to insight of learning material, helps to identify causal relationships and to evaluate arguments critically, creates an atmosphere of general interest, influences positively on the development of thinking.

It is necessary to emphasize particular value of the demonstration of Figure 2. As psychologists' investigations indicate, for a considerable percent of people an imaginative thinking predominates over an abstract one, it is difficult for them to perceive an abstract material without relying on images. There are such people among mathematicians as well (in particular, among many geometers). For such students visual interpretation of abstract algebraic relations and dependencies is just a necessity. And generally speaking, as correctly notices V.S.Rotenberg [2], "thinking, free of imagery elements, has a risk to become dry, formal. Learning, not addressed to imaginative thinking, not only doesn't contribute to its development, but eventually suppresses it".

Figure demonstration should start considering each of Theorems A.-D. In such a way, figure acts as a guiding line for theorems proven by scheme I-V.

As an illustration of approach proposed, let us consider Theorem A.

Introduction of the statement of Theorem A. is carried out using the abstract-deductive method: theorem is formulated by a lecturer. At the same time, a need of consideration of this proposition should be convinced, for example, as follows: "As we see, if for the ring K there exist some ring L containing K as a subring and some transcendental over K element, then for the ring K a ring of polynomials in one variable over K exists. Up till now, we considered only a case when the ring is given in advance. But does such ring L exist for each ring K ? Indeed, the following theorem is valid". Formulate a statement of the theorem:

Theorem A. For any commutative ring K with unity a ring of polynomials in one variable over K exists.

We propose to organize exposition of the proof in the following way. At first, show schematically:

- 1) a given ring K ;
- 2) a ring L' (so that $L' \cap K = \emptyset$);
- 3) a ring K' (shaped like K) (Fig. 3);
- 4) an isomorphism φ from the ring K' onto the ring K (Fig. 4);
- 5) draw a ring L , which existence has to be proven, stippled (Fig.5).

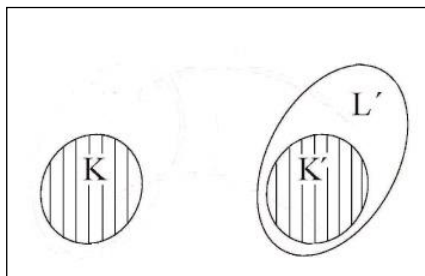


Fig. 3

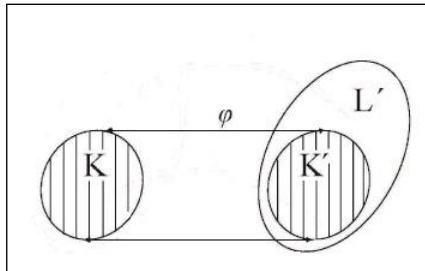


Fig. 4

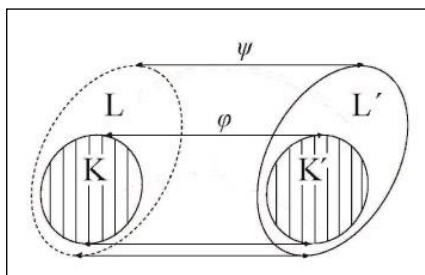


Fig. 5

A lecturer stresses that Theorem A. and similar ones will be proven by scheme I-V. When considering Theorems A.-D. students immediately after the figure demonstration propose the proof scheme.

I. Construct a ring L' .

A set L' and operations \oplus, \odot on it are defined by a lecturer. But to show that, really, the set L' under the operations \oplus and \odot is a ring (field), students are able. They know two main ways to check if a given algebraic structure $\langle L', \oplus, \odot \rangle$ is a ring (field): by definition of a ring (field) and by subring (subfield) criterion. The lecturer asks: "How one can prove that $\langle L'; \oplus, \odot \rangle$ is a ring?" and then emphasizes that the subring (subfield) criterion is not applicable in this case: a ring $\langle M; \oplus, \odot \rangle$ such that $M \supseteq L'$ is unknown. Checking the ring (commutative with unity) axioms is carried out collectively.

Let K be a ring with operations $+$ and \cdot , 0 and 1 are a zero and a unity of the ring K respectively. Consider a set L' of all infinite sequences

$$F = (a_0, a_1, a_2, \dots) \text{ where } a_i \in K \text{ for all } i = 0, 1, \dots, n, \dots$$

every sequence consisting of zeros from some term onwards (this term may be different for different sequences). Clearly, $L' \neq \emptyset$.

Two sequences $F = (a_0, a_1, a_2, \dots)$ and $G = (b_0, b_1, b_2, \dots)$ are assumed to be equal iff $a_i = b_i$ for all $i = 0, 1, 2, \dots$

On the set L' define operations \oplus and \odot in the following way: for arbitrary two elements $F = (a_0, a_1, a_2, \dots)$ and $G = (b_0, b_1, b_2, \dots)$ of the set L' put:

$$F \odot G = (a_0 + b_0, a_1 + b_1, a_2 + b_2, \dots)$$

$$F \oplus G = (a_0 + b_0, a_1 + b_1, a_2 + b_2, \dots);$$

$$F \in G = (d_0, d_1, d_2, \dots) \text{ where } d_k = \sum_{i=0}^k a_i b_{k-i}$$

$$\text{(or in the other form } d_k = \sum_{i+j=k} a_i b_j)$$

Show that $\langle L'; \oplus, \odot \rangle$ is a commutative ring with unity. We have:

1) The operation \oplus is binary algebraic on L' since it can always be done and has exactly one output (this follows from the fact that the operation $+$ can always be done on K and has exactly one output). Next, the operation \oplus is closed on L' since $a_i + b_i \in K$ for all $i = 0, 1, 2, \dots$ and the sequence $F \oplus G$ consisting of zeros from some term onwards. (Indeed if for sequences F and G conditions $a_r = a_{r+1} = \dots = 0$ and $b_l = b_{l+1} = \dots = 0$ hold then for $s = \max\{r, l\}$ we obtain: $a_s + b_s = a_{s+1} + b_{s+1} = \dots = 0$).

2) Let $H = (c_0, c_1, \dots, c_i, \dots) \in L'$. The operation \oplus is associative on L' :

$$(F \oplus G) \oplus H = ((a_0, a_1, \dots, a_i, \dots) \oplus (b_0, b_1, \dots, b_i, \dots)) \oplus (c_0, c_1, \dots, c_i, \dots) = (a_0 + b_0, a_1 + b_1, \dots, a_i + b_i, \dots) \oplus (c_0, c_1, \dots, c_i, \dots) = ((a_0 + b_0) + c_0, (a_1 + b_1) + c_1, \dots, (a_i + b_i) + c_i, \dots) = (a_0 + (b_0 + c_0), a_1 + (b_1 + c_1), \dots, a_i + (b_i + c_i), \dots) = F \oplus (G \oplus H),$$

since the operation $+$ is associative on K .

3) An element $O = (0, 0, \dots, 0, \dots)$ is a zero of L' .

4) An element $!F = (-a_0, -a_1, \dots, -a_i, \dots)$ is an additive inverse of F in L' .

5) The operation \oplus is commutative on L' :

$$F \oplus G = (a_0 + b_0, a_1 + b_1, \dots, a_i + b_i, \dots) = (b_0 + a_0, b_1 + a_1, \dots, b_i + a_i, \dots) = G \oplus F,$$

since the operation $+$ is commutative on K .

6) The operation \odot is binary algebraic on L' since it can always be done and it has exactly one output (because the operation \cdot can always be done on K and has exactly one output). And also it is closed: if d_k is a k -th member of the

$$\text{sequence } F \odot G \text{ then } d_k = \sum_{i=0}^k a_i b_{k-i} \in K.$$

Besides, if $a_r = a_{r+1} = \dots = 0$, $b_l = b_{l+1} = \dots = 0$ then

$$d_{r+l} = \sum_{i=0}^k a_i b_{r+l-i} = a_0 b_{r+l} + a_1 b_{r+l-1} + \dots + a_r b_l + a_{r+1} b_{l-1} + \dots + a_{r+l} b_0 = 0$$

and analogously $d_{r+l+1} = d_{r+l+2} = \dots = 0$.

7) Let $H = (c_0, c_1, c_2, \dots) \in L'$. Then $F \odot G = (d_0, d_1, d_2, \dots)$

$$\text{where } d_k = \sum_{i+j=k} a_i b_j \text{ and}$$

$$(F \odot G) \odot H = (d_0, d_1, d_2, \dots) \odot (c_0, c_1, c_2, \dots) = (u_0, u_1, u_2, \dots)$$

$$\text{where } u_s = \sum_{k+l=s} d_k c_l = \sum_{k+l=s} \sum_{i+j=k} (a_i b_j) c_l = \sum_{i+j+l=s} (a_i b_j) c_l.$$

From the other hand, $G \odot H = (q_0, q_1, q_2, \dots)$ where $q_k = \sum_{j+l=k} b_j c_l$ and

$$F \odot (G \odot H) = (a_1, a_2, a_3, \dots) \odot (q_1, q_2, q_3, \dots) = (v_1, v_2, v_3, \dots)$$

$$\text{where } v_s = \sum_{i+k=s} a_i v_k = \sum_{i+k=s} \sum_{j+l=k} a_i (b_j c_l) = \sum_{i+j+l=s} a_i (b_j c_l).$$

Since the operation \cdot is associative on K , namely $(a_i b_j) c_l = a_i (b_j c_l)$ for all $i, j, l \in \mathbb{N} \cup \{0\}$, then $u_s = v_s$ for all $s = 0, 1, 2, \dots$, hence $(F \odot G) \odot H = F \odot (G \odot H)$.

8) The operation \odot is distributive over the operation \oplus . Indeed, if

$$F \odot (G \oplus H) = F \odot (b_0 + c_0, b_1 + c_1, b_2 + c_2, \dots) = (p_0, p_1, p_2, \dots)$$

$$\text{where } p_k = \sum_{i=0}^k a_i (b_{k-i} + c_{k-i}),$$

$$(F \odot G) \oplus (F \odot H) = (d_0, d_1, d_2, \dots) \oplus (w_0, w_1, w_2, \dots) = (z_0, z_1, z_2, \dots)$$

$$\text{where } d_k = \sum_{i=0}^k a_i b_{k-i}, w_k = \sum_{i=0}^k a_i c_{k-i}, z_k = d_k + w_k,$$

$$\text{then } z_k = d_k + w_k = \sum_{i=0}^k a_i b_{k-i} + \sum_{i=0}^k a_i c_{k-i} = \sum_{i=0}^k (a_i b_{k-i} + a_i c_{k-i}).$$

Since the operation \cdot is distributive over the operation $+$ on K , we have $a_i b_{k-i} + a_i c_{k-i} = a_i (b_{k-i} + c_{k-i})$, this implies

$$z_k = \sum_{i=0}^k (a_i b_{k-i} + a_i c_{k-i}) = \sum_{i=0}^k a_i (b_{k-i} + c_{k-i}) = p_k \text{ for all}$$

$k = 0, 1, 2, \dots$. Thus $F \odot (G \oplus H) = (F \odot G) \oplus (F \odot H)$.

9) The operation \odot is commutative on L' since if $F \odot G = (d_0, d_1, d_2, \dots)$

$$\text{where } d_k = \sum_{i+j=k} a_i b_j, \text{ and } G \odot F = (m_0, m_1, m_2, \dots)$$

where $m_k = \sum_{j+i=k} b_j a_i$, taking into account that the operation

\cdot is commutative on K we obtain that

$$m_k = \sum_{j+i=k} b_j a_i = \sum_{i+j=k} a_i b_j = d_k \text{ for all } k = 0, 1, 2, \dots$$

10) The sequence $E = (1, 0, 0, \dots)$ is a unity.

Since K is a ring with unity, this implies $1 \neq 0$, therefore $O \neq E$. By definition $\langle L'; \oplus, \odot \rangle$ is a commutative ring with unity.

II. As an experience shows, in proving Theorem A. students aren't able to select a subset K' of the ring L' satisfying the conditions: 1) $\langle K'; \oplus, \odot \rangle$ is a ring and 2) $K' \cong K$. Perhaps, an intuition will suggest the right way in proving Theorems B.-D., but it is unlikely to occur dealing with this kind of proof for the first time (in addition to that the operation \odot is defined a bit unusual, bulky). Therefore a subset K' is suggested by a lecturer. But on the other hand a proof of K' to be a subring of the ring L' is conducted collectively.

In the ring L' select a subset K' consisting of the elements $(a, 0, 0, \dots)$. Show that K' is a subring of the ring L' . Since $K' \neq \emptyset$ (e.g., $O \in K'$), use a subring criterion.

Let $A, B \in K'$, then $A = (a, 0, 0, \dots)$, $a \in K$, $B = (b, 0, 0, \dots)$, $b \in K$. We have:

$$1) A \oplus B = (a+b, 0, 0, \dots) \in K' \text{ since } a+b \in K.$$

2) For the element A in L' the element $! A = (-a, 0, 0, \dots)$ is an additive inverse. Since $-a \in K$ it follows that $(-a, 0, 0, \dots) \in K'$.

$$3) A \odot B = (ab, 0, 0, \dots) \in K \text{ since } ab \in K.$$

The conditions 1)-3) of the subring criterion are satisfied, therefore K' is a subring of the ring L' .

III. Show that the ring K' is isomorphic to the ring K .

What element of K is a sequence $(a, 0, 0, \dots)$ from K' to be mapped into? Naturally the first idea is to check if the map φ defined by the rule: $\varphi((a, 0, 0, \dots)) = a$ is an isomorphism. Algorithm to check (by definition) is known to students, they actively help.

1) for an arbitrary element $(a, 0, 0, \dots) \in K'$ its image $\varphi((a, 0, 0, \dots))$ belongs to K (by setting of the rule φ); since $(a, 0, 0, \dots) = (b, 0, 0, \dots)$ iff $a = b$, the image $\varphi((a, 0, 0, \dots))$ is unique;

2) for an arbitrary element $c \in K$ the element $(c, 0, 0, \dots)$ is its preimage in K' ;

3) let $(a, 0, 0, \dots), (b, 0, 0, \dots) \in K'$ then

$$\varphi((a, 0, 0, \dots) \oplus (b, 0, 0, \dots)) = \varphi((a+b, 0, 0, \dots)) = a+b,$$

$$\varphi((a, 0, 0, \dots) \odot (b, 0, 0, \dots)) = \varphi((ab, 0, 0, \dots)) = ab;$$

$$\varphi((a, 0, 0, \dots) \oplus (b, 0, 0, \dots)) = \varphi((a+b, 0, 0, \dots)) = a+b,$$

$$\varphi((a, 0, 0, \dots) \odot (b, 0, 0, \dots)) = \varphi((ab, 0, 0, \dots)) = ab;$$

4) let $(a, 0, 0, \dots), (b, 0, 0, \dots) \in K'$, $(a, 0, 0, \dots) \neq (b, 0, 0, \dots)$.

Then, taking into account the condition of two sequences to be equal, $a \neq b$, hence $\varphi((a, 0, 0, \dots)) \neq \varphi((b, 0, 0, \dots))$.

By definition, φ is an isomorphism from the ring K onto the ring K' , i.e. $K \cong K'$.

It is relevant to remark that although proof algorithms for steps I-III (namely, checking axioms of the ring definition (I), conditions of the subring criterion (II), axioms of homomorphism definition (III)) are well known to students, it is not advisable to leave these steps to independent study. The way to organize notes when proving Theorem A. should be a pattern to theorems having proof by scheme I-V. Moreover, thorough, detailed proof provides education links between individual chains of proof.

IV. Show that the ring L' is a ring of polynomials in one variable (RPOV) over K' .

At this stage, no sufficient condition is known for students apart from definition, therefore the right way to prove (checking the conditions of the definition) is immediately offered by them.

Remark that in most textbooks the definition of RPOV is introduced implicitly (that is the content of RPOV concept is established through context): primarily a set $K[x]$ is constructed, then it is proven that $K[x]$ is a ring (under some operations), the ring obtained is called a ring of polynomials in one variable x over K ([1,5,6]). This definition does not give a direct indication of essential characteristics of RPOV concept.

There is no single, unified approach to introduction of RPOV concept, also there are different RPOV definitions. For example, in the textbook [6] for RPOV over K a simple transcendental extension of the ring K is called, in the textbook [5] -- a ring of sequences is termed. Accordingly, different conditions are set for checking.

In this paper we take as a basis an authors' approach to introduce RPOV concept (which was proposed in [4]). In accordance with it, given a commutative ring K with unity, a ring of polynomials in one variable x over K is a ring $\langle K[x]; +, \cdot \rangle$ possessing the following properties:

- 1) $K[x]$ contains the ring K as a subring;
- 2) in $K[x]$ there exists a transcendental over K element x ;
- 3) each element f of the ring $K[x]$ can be presented in the form $f = a_0 + a_1x + \dots + a_nx^n$ where $a_i \in K$ for all $i = 0, 1, \dots, n$, $n \in \mathbb{N} \cup \{0\}$.

The conditions 1)-3) are reproduced by students and a lecturer concretizes them on the case of Theorem A.: to prove that constructed ring L' is a RPOV over K' , it is sufficient to show that:

- 1) L' contains K' as a subring;
- 2) in L' there exists a transcendental over the ring K' element X ;
- 3) an arbitrary element f of the ring L' can be presented in the form $F = A_0 \oplus A_1 \odot X \oplus \dots \oplus A_n \odot X$ where $a_i \in K$ where $A_i \in K'$ for all $i = 0, 1, \dots, n$, $n \in \mathbb{N} \cup \{0\}$.

Validity of condition 1) is already established (p.II). It remains to check if the conditions 2) and 3) hold. The most difficult thing here is, certainly, to choose a transcendental element X . Problem exposition can be organized, for example, in the following manner.

Lecturer: What elements of the ring L' aren't transcendental over K' definitely and therefore they cannot be chosen for X ?

Students: Elements of the ring K' .

L: That is, elements of the form

S: $(a_0, 0, 0, 0, \dots)$ where $a_0 \in K$.

L: Thus a transcendental element should be searched among sequences having at least one coordinate a_i , $i \neq 0$, nonidentity. Let's investigate some sequence of such kind. For example, try the element $(0, 1, 0, 0, \dots)$.

(Remark that in such a way there is also a possibility to emphasize that actually in L' not only one transcendental over K' element may exist).

L: How to determine if the element $X = (0, 1, 0, 0, \dots)$ is

algebraic over K' or transcendental?

S: To consider the equality

$$B_0 \oplus B_1 \odot X \otimes \dots \otimes B_m \odot X^m = 0 \quad (2)$$

where $B_i \in K'$ for all $i = 0, 1, \dots, m$.

L: Expand this equality. Since $B_i \in K'$ then

$$B_i = (b_i, 0, 0, \dots) \text{ for some } b_i \in K. \text{ Find the powers } X^i.$$

We have:

$$X^2 = X \odot X = (0, 1, 0, 0, \dots) \odot (0, 1, 0, 0, \dots) = (0, 0, 1, 0, 0, \dots),$$

$$X^3 = X^2 \odot X = (0, 0, 1, 0, 0, \dots) \odot (0, 1, 0, 0, \dots) = (0, 0, 0, 1, 0, 0, \dots), \dots$$

What is X^i in your opinion?

$$S: X^i = (\underbrace{0, 0, \dots, 0}_i, 1, 0, \dots).$$

L: Let's prove it. We may proceed

S: by induction.

Show that $X^i = (\underbrace{0, 0, \dots, 0}_i, 1, 0, \dots)$ for all $i \in \mathbb{N}$. For $i = 1$

this equality is valid. Assume that for $i-1 \geq 1$ the following holds: $X^{i-1} = (\underbrace{0, 0, \dots, 0}_{i-1}, 1, 0, \dots)$. Then

$$X^i = (X^{i-1}) \odot X = (\underbrace{0, 0, \dots, 0}_{i-1}, 1, 0, \dots) \odot (\underbrace{0, 0, \dots, 0}_i, 1, 0, \dots)$$

By principle of mathematical induction the equality is valid for an arbitrary $i \in \mathbb{N}$.

L: Now find the product $B_i \odot X^i$:

$$B_i \odot X^i = (b_i, 0, 0, \dots) \odot (\underbrace{0, 0, \dots, 0}_i, 1, 0, \dots) = (\underbrace{0, 0, \dots, 0}_i, b_i, 0, \dots)$$

Then

$$B_0 \oplus B_1 \odot X \oplus \dots \oplus B_m \odot X^m = (b_0, 0, 0, \dots) \oplus (0, b_0, 0, \dots) \oplus \dots \oplus (\underbrace{0, 0, \dots, 0}_m, b_m, 0, \dots) = (b_0, b_1, \dots, b_{im}, \dots)$$

From (2) we have: $(b_0, b_1, \dots, b_m, 0, \dots) = (0, 0, \dots)$ whence $b_0 = b_1 = \dots = b_m = 0$. Then $B_i = (0, 0, 0, \dots) = O$ for all $i = 0, 1, 2, \dots$. Thus the equality (2) is possible if and only if $B_0 = B_1 = \dots = B_m = O$. This means that

S: X is transcendental over K' .

L: Thus the condition 2) of RPOV definition holds.

Show that the condition 3) is valid.

3) Let $F = (a_0, a_1, a_2, \dots)$ be an arbitrary element of the ring

L' . If $F = O$ then proposition is correct (for example, under $n=0$ and $A_0 = O$). Let $F \neq O$ then there is an index $n \in \mathbb{N} \cup \{0\}$ such that $a_n \neq 0$ and $a_{n+1} = a_{n+2} = \dots = 0$. We have:

$$F = (a_0, a_1, \dots, 0, \dots) = (a_0, 0, 0, \dots) \oplus (0, a_1, 0, \dots) \oplus \dots \oplus (\underbrace{0, 0, \dots, 0}_{mn}, a_n, 0, \dots) = A_0 \oplus A_1 \odot X \oplus \dots \oplus A_n \odot X^n$$

where $A_i = (\underbrace{0, 0, \dots, 0}_i, a_i, 0, \dots) \in K'$ for all $i = 0, 1, \dots, n$.

The condition 3) of RPOV definition holds, thus L' is a ring of polynomials in one variable over K' .

V. To complete the proof, it is sufficient to refer to Theorem 1.

Since $K' \cong K$ (p.III), by Theorem 1 there exists a ring L such that $L \cong L'$, for which K is a subring. The ring L , in view of p.IV, is a ring of polynomials in one variable over K . The theorem is proven.

For students to master the proof, when ending with its consideration a lecturer briefly repeats an analysis of the proof structure emphasizing those mathematical facts that were used to argue each step by itself (of course, it is advisable to involve students at most in discussions). Final discussion promotes conscious perception of the proof, provides fundamental understanding of the main relationships in general.

Note that in consideration of the proof of existence theorem the use of partially searching method is not even desirable but just needed. Such extensive proof without discussion will scare off students, they will copy notes from the blackboard without trying to catch an idea. This will be just a waste of time (for, as it is known from the psychological investigations, to make two kinds of activity each requiring full concentration – to take notes and to penetrate into the essence of the proof – is impossible). On the contrary, accentuated proof scheme with the instructions on the way of proof for each separate step and the propositions used allows one to reduce such complex proof to the consideration of standard problems with a method of solution well-known for students. These are such problems as:

Problems:	Method of solution:
1. Show that $\langle L'; \oplus, \odot \rangle$ is a ring (field).	By ring (field) definition: Show that the axioms of the ring (field) definition are valid.
2. Show that a subset K' of the ring $\langle L'; \oplus, \odot \rangle$ is a subring (subfield) of this ring (field).	By subring (subfield) criterion: Show that the conditions of the subring (subfield) criterion are fulfilled.
3. Show that a subring (subfield) K' is isomorphic to the given ring (field) K .	By isomorphism definition: put a map $\varphi: K' \rightarrow K$; show by definition that φ is an isomorphism from the ring K' onto the ring K .
4. Show that L' possesses properties required with respect to K' (i.e., L' is RPOV over K').	By definition (RPOV, ...).

As we see, the approach proposed:

1) gives broad possibilities to enhance students' cognitive activity, use of partially-searching method promotes creative activity (herewith one should not think that accentuated scheme of proof of Theorem A. depresses creativity – straight conversely, as psychologists' investigations show, mastering algorithms creates the conditions for creativity and helps in solving creatively, nonstandard problems);

2) proof structuring, accentuated scheme of proof promotes more conscious assimilation of the proof and provides general understanding of connections between individual steps of the proof;

3) allows to reduce complex proof to the consideration of the set of standard problems;

and, what is especially important,

4) eliminates a logical gap of the course arguing a possibility to prove some propositions not for the given algebraic objects but for ones isomorphic to them (a method of attack widely used in modern algebraic science).

Experience shows that only the first theorem proven in the way proposed (namely, Theorem A.) is hard for apprehension. Therefore it is better to consider it in the first semester. In exam preparation students will have appreciated the proof, will have understood its idea. Practice identifies that when considering the remaining theorems (theorems A.-D.) in the second semester students actively assist. Once a lecturer shows the picture-guide, the proof idea appears (by the scheme I-V), students formulate the scheme of proof and then prove its separate steps (solving,

in fact, standard problems 1-4 mentioned above).

Difficult Theorems A.-D. deserve students' special attention and deep study in exam preparation. Therefore in our opinion it's quite reasonable to divide theorems submitted for the exam in the 2-nd semester into 2 groups (the first one containing the simpler theorems while the second one -- more complex) and correspondingly to provide different evaluation of the answer (to give more points for the proof of more complicated theorems). It may seem strange, but most students demonstrate better knowledge and understanding of more complicated theorems (including Theorems A.-D.) than of simpler ones. They say that senior students have advised them to pay special attention to Theorems A.-D., because it is quite enough to understand once the proof idea and then to use the scheme to prove as many as four theorems.

The major points covered by this paper may be summarized as follows. Emphasized in the paper is a fact that the approach proposed in some textbooks in higher algebra for proving existence theorems is not correct. To remedy the situation authors propose to introduce into consideration Theorem 1 (its proof is given). The use of this theorem is illustrated by the example: considered is a proof of theorem on existence of a ring of polynomials in one variable over a commutative ring with unity. The approach proposed makes it possible to eliminate some logical gaps of the course, provides a means for proving, in particular, Theorems A.-D. by the unified scheme (in 5 steps), set force the exposition of theoretical material in a manner more precise, clear, structured and comprehensible.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Kostrikin A.I. Introduction to Algebra. – Moscow: Nauka, 1977. – 496 p. (In Russian)
2. Rotenberg V.S., Bondarenko S.M. Brains. Education. Health. – Moscow: Prosveshchenie, 1989. – 240 p. (in Russian)
3. Trebenko D.Ya., Trebenko O.O. Algebra and Number Theory, P.1. –, Kyiv: NPDU, 2009. – 420 p. (In Ukrainian)
4. Trebenko D.Ya., Trebenko O.O. On the concept of a polynomial studying in the Higher Algebra course // Vesti BDPU, Ser. 3, 2014, №2. – P.41-47. (In Russian)
5. Zavalo S.T. Algebra course. – Kyiv: Vyshcha shk., 1985. – 500 p. (In Ukrainian)
6. Zavalo S.T., Kostarchuk V.M., Hatset B.I. Algebra and Number Theory, P.2. – Kyiv: Vyshcha shk., 1976. – 384 p. (In Ukrainian)

Требенко Д.Я., Требенко О.А. Теоремы существования в курсе алгебры и теории чисел

Аннотация. В статье акцентировано внимание на некорректности предлагаемого в некоторых учебниках по высшей алгебре подхода для доказательства теорем существования. Для устранения отмеченной некорректности авторы предлагают ввести в рассмотрение теорему 1 (и приводят ее доказательство). Использование данной теоремы показано на примере доказательства теоремы о существовании кольца многочленов от одной переменной. Предлагаемый подход позволяет устранить некоторые логические пробелы курса, дает возможность доказывать, в частности, отмеченные теоремы А.-Д. по единой схеме (в 5 этапов), делает изложение учебного материала более четким, структурированным и понятным.

Ключевые слова: теорема существования, построение кольца многочленов

Аблитарова А.Р.

Терапевтический потенциал фитнес-методики «игровой стретчинг» в физическом развитии детей дошкольного возраста

*Аблитарова Алиде Рефиковна кандидат педагогических наук,
старший преподаватель кафедры дошкольного образования
Республиканское высшее учебное заведение «Крымский инженерно-педагогический университет»,
г. Симферополь, Крым*

Аннотация. В статье рассматриваются особенности фитнес-методики "игровой стретчинг" для детей дошкольного возраста, в результате чего раскрыт терапевтический потенциал данного вида оздоровительной технологии. Целью исследования явилось – поэтапно раскрыть использование фитнес-методики "игровой стретчинг" в условиях дошкольного учреждения.

Ключевые слова: фитнес-методика, игровой стретчинг, терапия, ребенок дошкольного возраста, физическое развитие

Дошкольный возраст является решающим в формировании фундамента физического и психического здоровья. Ведь именно до семи лет идет интенсивное развитие органов и становление функциональных систем организма, закладываются основные черты личности, формируется характер. Современное общество отличается многообразием примеров образа жизни человека, с которыми постоянно сталкивается каждый ребенок. Это многообразие не всегда является образцом для ребенка, в результате создается хаотичность в представлениях ребенка о здоровом образе жизни и разрушаются уже сложившиеся представления. Кроме того, в настоящее время существует тенденция снижения здоровья подрастающего поколения, поэтому потребность в физическом развитии возрастает и требует поиска новых путей в образовании, воспитании и развитии дошкольников.

Проблемой физического воспитания занимались многие ученые в области физиологии, психологии и педагогики. П.Ф. Лесгафт свою творческую деятельность посвятил физическому воспитанию детей, Н.М. Амосов – физическому развитию, Н.М. Шелованов – оздоровлению, Т.И. Осокина – проблеме физического развития дошкольника. Выдающийся педагог В.А. Сухомлинский подчеркивал, что от здоровья, жизнерадостности детей зависит их духовная жизнь, мировоззрение, умственное развитие, прочность знаний, вера в свои силы. Поэтому крайне важно правильно организовать занятия физической культурой именно в детстве, что позволит организму накопить силы и обеспечить в дальнейшем не только полноценное физическое, но и разностороннее развитие личности. Ведь большое значение в создании благоприятных условий для формирования у дошкольников физического развития играет система дошкольного образования, поскольку работа об укреплении здоровья ребенка, как отмечает ряд авторов (А.Ф. Аменд, С.Ф. Васильев, О.В. Морозова, О.Ю. Толстова и др.), – проблема не только медицинская, но и педагогическая, так как правильно организованная воспитательно-образовательная работа с детьми нередко в большой степени, чем все медико-гигиенические мероприятия, обеспечивает формирование здоровья и здорового образа жизни. Полноценное физическое развитие и здоровье ребенка – это основа формирования личности.

Правильное физическое воспитание детей – одна из ведущих задач дошкольных учреждений. Фундаментом общего развития человека является хорошее здоровье, полученное в дошкольном возрасте. Главная

цель физического воспитания дошкольников состоит в удовлетворении естественной биологической потребности детей в движении, достижении хорошего уровня здоровья и всестороннего физического развития дошкольников, овладении детьми двигательными навыками, создании условий для разностороннего (умственного, нравственного, эстетического) развития ребят и воспитания у них потребности к постоянным физическим упражнениям. Важно на этом этапе сформировать у детей базу знаний и практических навыков здорового образа жизни, осознанную потребность в систематических занятиях физической культурой и спортом.

Наряду с традиционными оздоровительно-образовательными и воспитательными мероприятиями сейчас приобретает популярность нетрадиционные формы занятий по физическому воспитанию с дошкольниками. К ним относятся: детская йога, ритмическая гимнастика, пилатес, физкультурные занятия с элементами психогимнастики и игровой стретчинг др.

Детская йога – это комплекс занятий на основе хатха-йоги, которая создает все условия для гармоничного и грамотного роста и развития детей. Занятия йогой необходимы с самого раннего возраста. Основой методики является совершенствование не только физического тела, но и души ребенка. Только объединив и гармонично развив тело и душу ребенка, можно воспитать его свободной всесторонне развитой личностью. Йога для детей очень похожа на игру, в которой они изучают своё тело, превращаясь в животных, растения или предметы. Детей дошкольного возраста, как правило, йога очень увлекает, поскольку многие асаны (позы) – это отображение природных явлений [4, с. 35].

Ритмическая гимнастика – это разновидность гимнастики, такой системы упражнений, которая дает занимающимся бодрость, здоровье, мышечную радость, повышает тонус нервной системы. В ритмическую гимнастику входит неограниченный выбор движений, воздействующий на все части тела, на развитие всех физических качеств, таких как: ловкость, гибкость, выносливость, пластичность. Положительные эмоции вызывают стремление выполнять движения энергичнее, что усиливает их воздействие на организм. Ритмическая гимнастика сегодняшнего дня использует средства художественной гимнастики, общеразвивающих упражнений, свободную пластику, суставную гимнастику, элементы современного танца [4, с. 36].

Психогимнастика по методике М.И. Чистяковой прежде всего направлена на обучение элементам тех-

ники выразительных движений, на использование выразительных движений в воспитании эмоций и высших чувств и на приобретение навыков в саморасслаблении. Дети изучают различные эмоции и учатся управлять ими, овладевают азбукой выражения эмоций. Психогимнастика помогает детям преодолевать барьеры в общении, лучше понять себя и других, снимать психическое напряжение, дает возможность самовыражению) [3, с. 18].

Все выше перечисленные нетрадиционные формы физического воспитания представлены в методике игровой стретчинга.

Игровой стретчинг – оздоровительная методика, которая направлена на укрепление позвоночника и основана на статичных растяжках мышц тела и суставно-связочного аппарата рук, ног, позвоночника, позволяющих предотвратить нарушения осанки и исправить ее, оказывающих глубокое оздоровительное воздействие на весь организм (А.Г. Назарова). Стретчинг как отдельная техника возник в 50-е годы в Швеции, но только спустя 20 лет стал активно применяться в спорте и оздоровительной физической культуре. Эта методика заслужила широкое признание во всем мире, так как она построена с учетом всех знаний анатомии и физиологии, и максимально использует скрытые возможности организма и поэтому наиболее эффективна для детского организма. Этот вид фитнес-программы направлен на улучшение гибкости, координации движений, снятие мышечного и психологического напряжения. Стретчинг как гимнастика поз и упражнений основан на растягивании мышц, увеличении подвижности суставов. Мышцы становятся более эластичными и гибкими, меньше подвержены травмам и дольше сохраняют работоспособность. Занятия, построенные по методике стретчинг (растягивание), включают в себя комплекс поз, обеспечивающих наилучшие условия для растягивания определенных групп мышц. Предшественником современного стретчинга являются позы Йоги и другие восточные системы [4, с. 34].

Стретчинг под успокаивающую музыку эффективен для снятия стресса, уменьшает утомление, даёт ощущение покоя. Стретчинг положительно влияет на качество сна, уменьшает риск приобрести какие-либо сердечно-сосудистые заболевания, способствует уменьшению артериального давления. Основными правилами стретчинга для детей дошкольного возраста являются:

- все упражнения должны выполняться в состоянии расслабленности мышц, не надо слишком усердствовать;
- упражнения требуют концентрации внимания на той части тела, которая в данный момент растягивается;
- дыхание должно быть ровным, задерживать дыхание не надо;
- занятия – регулярными (не менее трех раз в неделю) [3, с. 26].

Упражнения на растягивание мышц широко применяются в системе массажа, самомассажа, в лечебной физкультуре, особенно для коррекции двигательных расстройств, нарушениях мышечного тонуса. Этими упражнениями можно начинать заниматься уже с ребенком от трех-четырёх лет.

В дошкольном учреждении дети должны обучаться упражнениям стретчинг – гимнастики в игровой форме. Упражнения, охватывают все группы мышц, носят близкие и понятные детям названия животных или имитационных действий и выполняются в ходе сюжетно-ролевой игры, основанной на сценарии по сказочному сюжету. Переход от мышечных упражнений к расслаблениям позволяет за короткое время нормализовать все функции организма, приобрести активное рабочее настроение. Форма и последовательность упражнений таковы, что если данная группа мышц недостаточно развита, упражнения попросту невозможно выполнить, то есть само тело регулирует уровень нагрузки. Помимо общего оздоровительного эффекта, умения управлять своим телом, запас целенаправленных двигательных навыков позволяет детям чувствовать себя сильными, уверенными в себе, красивыми, избавляет их от различных комплексов, создаёт чувство внутренней свободы. Занятия проводятся в чистом проветренном помещении, дети занимаются на ковриках, одетые по возможности легко. Занятия стретчинг – гимнастикой целесообразно проводить в игровой форме: стретчинг – сказки; стретчинг – путешествия и др.) [5, с. 64].

Уникальное сочетание физических упражнений, музыки, проговаривание стихов или текста сказки вызывает у детей эмоциональный подъём, чувство радости и удовольствия, что делает их особенно эффективными. В отличие от обычных физических упражнений, где все движения выполняются в ритм слов или слогов, в стретчинг – гимнастике позы принимаются в соответствии с логическим акцентом, образом в стихе. Здесь основное внимание уделяется соответствию выразительных поз создаваемому образу. Педагог учит удерживать внимание на определённых мыслительных образах, что делает представления детей яркими и живыми. В каждом занятии обязательно сочетание динамических и статических форм работы мышц. Не следует выполнять несколько упражнений подряд на сходные группы мышц. Позвоночник должен растягиваться в различных направлениях, чтобы не стать скованным. Растягивания должны быть не резкими, без лишнего усилия, не приносящим беспокойства и неприятных ощущений [2, с. 15].

Занятия состоят из трех частей. Структура занятия разработана в соответствии с требованиями физиологии и гигиены физических упражнений и обусловлена закономерностями работоспособности и утомляемости организма ребенка при физических нагрузках. Все занятия подчинены общей цели – вызвать усиленное действие физиологических функций организма ребенка, содействовать развитию физических качеств и формированию движений. Части занятия естественно переходят одна в другую. Каждое упражнение повторяется 4-6 раз (в зависимости от возраста). Подбирается инструментальная музыка с ярко выраженным ритмом. Занятие-игра состоит из нескольких фрагментов, в которое вплетены упражнения на статическую растяжку мышц, прыжки, стимуляцию точек на стопе, расслабление для восстановления дыхания, и длится 20-30 минут со старшими, а с малышами, столько, сколько они сами захотят. На каждом занятии используется новый сюжет. Дети учатся быстро переключать

внимание, сделав упражнение, быстро садятся в позу для слушания (обязательно с прямой спиной). На каждом занятии дети делают 9-10 упражнений на различные группы мышц. Сюжет игры строится так, чтобы упражнения чередовались, была равномерная нагрузка на всё тело ребёнка. Время выполнения всех упр. 9-10 минут. Приблизительно минуту между упражнениями дети учатся сидеть прямо. После сказочных путешествий очень полезно поговорить с тем или иным ребёнком, как он себя чувствует, какие персонажи ему запомнились, как он их представлял. Рекомендуется выразить своё настроение, свои чувства в рисунке.

В игровом стретчинге объективно сочетаются два очень важных фактора: с одной стороны, дети включаются в практическую деятельность, развиваются

физически, привыкают самостоятельно действовать; с другой стороны – получают моральное и эстетическое удовлетворение от этой деятельности, углубляют познания окружающей их среды. Все это в конечном итоге способствует воспитанию личности в целом.

Таким образом, игра – одно из комплексных средств воспитания: она направлена на всестороннюю физическую подготовленность (через непосредственное овладение основами движения и сложных действий в изменяющихся условиях), совершенствование функций организма, черт характера играющих. В игровом стретчинге развиваются основные физические качества ребенка, такие как гибкость, быстрота, выносливость и совершенствуются разнообразнейшие двигательные умения и навыки.

ЛИТЕРАТУРА (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Безруких М.М., Сонькин В.Д., Фабер Д.А. Возрастная физиология: (физиология развития ребенка): учеб.пособие для студентов высш. учеб. заведений. - М.: Издательский центр «Академия», 2002. - с.45-51.

Bezrukih M.M., Sonkin V.D., Faber D.A. Vozrastnaya fiziologiya: (fiziologiya razvitiya rebenka): ucheb.posobie dlya studentov vyissh. ucheb. Zavedeniy [Age-dependent physiology: (physiology of development of child): teaching aid for the students of higher education establishments]. - M.: Izdatelskiy tsentr «Akademiya», 2002. - s.45-51.

2. Глазырина Л.Д. Занятия по физической культуре в старшей группе дошкольного учреждения с применением нетрадиционных методов обучения и воспитания. – М.: Издательство «Научно-методический центр учебной книги и средств обучения», 2000. – 240 с.

Glazyrina L.D. Zanyatiya po fizicheskoy kulture v starshey grupe doshkolnogo uchrezhdeniya s primeneniem netraditsionnykh metodov obucheniya i vospitaniya [The practice on a physical culture in the senior group of preschool establishment with the use of untraditional methods of teaching and

education]. - M.: Izdatelstvo «Nauchno-metodicheskiy tsentr uchebnoy knigi i sredstv obucheniya», 2000. - 240 s.

3. Константинова А.И. Игровой стретчинг / Константинова А.И. - СПб.: «Аллегр», 2004. - 133 с.

Konstantinova A.I. Igrovoy stretching [Playing stretching] / Konstantinova A.I. - SPb.: «Allegro», 2004. - 133 s.

4. Липень А.А. Детская оздоровительная йога. Пособие для инструкторов по йоге. - Санкт-Петербург. – “Питер-пресс”, 2009 - с.34-36.

Lipen A.A. Detskaya ozdorovitel'naya yoga. Posobie dlya instruktorov po yoge [Child's health yoga. Manual for instructors on yoga].- Sankt-Peterburg. - “Piter-press”, 2009 - s.34-36.

5. Назарова А.Г. Основное методическое пособие по игровому стретчингу. Эффективность физических упражнений. Москва – 2007. – 180 с.

Nazarova A.G. Osnovnoe metodicheskoe posobie po igrovomu stretchingu. Effektivnost fizicheskikh uprazhneniy [The basic methodical manual on playing stretching. Efficiency of physical exercises].- Moskva, - 2007. - 180 s.

Ablitarova A. Therapeutic potential of fitness-method of "playing stretching" in physical development of children of preschool age

Abstract. The peculiarities of fitness-method of «playing stretching» for the children of preschool age are examined in the article, therapeutic potential of this type of health technology is as a result exposed. A research purpose is stage-by-stage to expose the using of fitness-method of "playing stretching" in the conditions of preschool establishment.

Keywords: fitness-method, playing stretching, therapeutic, preschooler, physical development

Бахіча Е.Е.

Підготовка майбутніх вихователів до професійної діяльності в умовах полікультурного середовища: основні поняття та визначення

*Бахіча Елеонора Екремівна кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти
Республіканський вищий навчальний заклад «Кримський інженерно-педагогічний університет»
м. Сімферополь, Крим*

Анотація. В статті розглядається проблема підготовки майбутніх вихователів, до професійної діяльності в умовах полікультурного середовища Криму. Розкриваються особливості формування професійних умінь і навиків у студентів спеціальності дошкільна освіта через учбову та виховну роботу.

Ключеві слова: Професійна підготовка, полікультурна освіта, полікультурне середовище, підготовка майбутніх вихователів, полікультурний дошкільний навчальний заклад

Міжнародні правові акти ЮНЕСКО ставлять на рівень першорядних завдань виховання людей у душі миру, демократії і гуманізму, пошани прав людини, культурних цінностей і традицій інших народів, збереження навколишнього середовища. Гостра потреба у розв'язанні цих питань, процеси глобалізації і міжетнічної інтеграції визначають напрямки розвитку сучасної освіти.

В останні десятиріччя ХХ століття – на початку ХХІ століття Росія все більш стикається з проблемою навчання і виховання представників етнічних меншин, що пов'язано з їх демографічним зростанням і активізацією міграційних процесів в сучасному світі. Створюючи принципово нове соціально-культурне середовище, ці процеси вимагають підготовки вихователів нового типу, таких, що здатні успішно організувати і поводити навчання і виховання дітей в умовах полікультурного середовища.

Виявлення сукупності педагогічних умов, що забезпечують ефективність полікультурної підготовки студентів до майбутньої професійно-педагогічної діяльності, створення відповідних освітніх технологій неможливе без уточнення змісту поняття "полікультурна підготовка вихователя". Слід зазначити, що у педагогічній енциклопедії термін "підготовка" розглядається як процес і результат засвоєння знань, умінь і навичок, необхідних людині для виконання певної практичної діяльності [3]. Підготовка у своїх результативних проявах виявляється у різних новоутвореннях, таких як-то компетентність, готовність, професійна майстерність, професіоналізм тощо. Але у будь-якому разі ці новоутворення свідчать про спроможність людини, фахівця виконувати діяльність, оволодіння якою складає мету підготовки, її зміст і спрямованість. Саме в цьому сенсі розкривається сутність поняття "готовність вихователя (педагога, вчителя) до професійно-педагогічної діяльності". Готовність вихователя до професійно-педагогічної діяльності в полікультурному середовищі ми розглядаємо особливим випадком прояву означеної готовності, що зумовлюється специфічними рисами спільноти, де функціонують дошкільні навчальні заклади і де вихователь здійснює свою діяльність.

Гончаренко Л.А., до системи критеріїв, що дозволяють оцінити рівень готовності педагогів до діяльності в полікультурному середовищі відносить: ставлення педагога до здійснення професійної діяльності в полікультурному середовищі; наявність знань, які допомагають зрозуміти досвід і культурні характери-

стики різних народів; сформованість умінь, які необхідні для здійснення педагогічної діяльності в полікультурному середовищі; наявність професійно-особових якостей [2]. Лощенкова І.Ф. Розглядає полікультурну підготовку майбутніх вчителів іноземних мов, де головним на її погляд виступає культурологічний підхід у учбовому - виховному процесі.

Проблемами підготовки студентів до патріотичного та інтернаціонального виховання школярів, виховання у них толерантності і культури міжнаціональних відносин займалися такі вчені, як Чернуха В.И., Рудь М.В, Матиєнко Е.С., Довгополова Я.В., Солодка А.К., Степанов Е.П., Ковальчук Е.С., Тодорцева Ю.В. Атрощенко Т.А., Гуренко О.И., Білоус Т.Н.

На жаль, проблема полікультурної освіти майбутніх вихователів ще не розроблена. Отже, інтернаціональне виховання, виховання у душі світу, толерантності й інші, зв'язані з ними поняття, можна розглядати як напрями полікультурної підготовки педагога.

Якщо провести паралель між поняттями "підготовка" і "формування", то приходимо до висновку, що обидва терміни розуміються як система заходів, сприяючих становленню і зміцненню у людини яких-небудь якостей і властивостей. Формування полікультурної особи педагога у вищому учбовому закладі - це учбово-виховний процес, що спирається на специфічний зміст і технології освіти і направлений на придбання студентами цінностей, знань, умінь і навиків полікультурної освіти, їх творче використання в своїй діяльності і самовиховання себе як особи, як педагога-професіонала.

Таким чином, полікультурна підготовка вихователя в педагогічному сенсі представляється як цілеспрямований учбово-виховний процес, процес створення умов формування полікультурної компетентності педагога, як компоненту процесу соціалізації особи студента - майбутнього вихователя, при якому здійснюється його саморозвиток, самовиховання.

Враховуючи результати теоретичного дослідження Солодкої А.К., Степанова Е.П., Атрощенко Т.А. можна виділити основні напрями полікультурної підготовки майбутнього педагога:

- Формування і розвиток національної свідомості, міжнаціональній толерантності.
- Формування конфліктної компетентності.
- Формування національної ідентичності.
- Виховання культури міжнаціональної взаємодії і спілкування.

- Формування і розвиток полікультурної компетентності.
- Інтернаціональне виховання, виховання у душі світу.
- Формування особових якостей педагога.
- Розвиток умінь і навиків в педагогічній практиці в області полікультурного освіти [1, 4, 5].

Полікультурна підготовка вихователя дошкільних установ - це складний, багатоплановий процес, що вимагає попереднього осмислення його цілей, завдань, змісту. Технології здійснення на кожному його етапі і залежний від конкретних соціокультурних і педагогічних умов і обставин. Отже в умовах учбового процесу на педагогічному факультеті РВНЗ "КІПУ" містяться передумови для реалізації полікультурного освіти майбутніх вихователів.

Найбільшими потенційними можливостями у формуванні полікультурності у майбутніх вихователів, на наш погляд, володіють наступні педагогічні дисципліни: "Етнопедagogіка" і "Релігієзнавство". Нами були проаналізовані цілі і зміст цих дисциплін, внаслідок чого ми прийшли до висновку, що зміст програмного матеріалу по даних учбових дисциплінах володіють об'єктивними можливостями формування у студентів полікультурної компетентності. Проте аналіз програм показав, що їх зміст слабо відображає досвід і практику толерантної взаємодії, виховання і освіти, а також, не націлює студентів на оволодіння знаннями і вміннями роботи з дітьми різних національностей. З цією метою був розроблений спецкурс "Технологія професійної діяльності вихователя в полікультурному ДУЗ".

Програма спецкурсу побудована на концептуальних ідеях даного напрямку сучасної педагогічної науки таких як, толерантна взаємодія педагога з різними суб'єктами педагогічного процесу і створення умов для розвитку міжетнічної толерантності у взаєминах з різними представниками етнічних груп у вихованців. Сучасні підходи до педагогічного знання в даній області припускають розробку курсу в єдності його теоретичної і практичної сторін. Відповідно до цього даний курс є інтегрованим. Разом з лекційними і семінарськими заняттями основну частину занять складають – тренінги, що дозволяють розвинути у студентів практичні навички толерантної взаємодії.

Структура курсу представлена наступними розділами: "Введення в полікультурне виховання", "Проблема толерантності в дитячому середовищі", Зміст кожного розділу відображає сучасні підходи до позначених проблем. Завдання спецкурсу: – формування у майбутніх педагогів установок на толерантну взаємодію в умовах полікультурного простору і на необхідність створення толерантного середовища в освітній установі; формування педагогічної, міжнаціональної толерантності у майбутніх педагогів; – озброєння студентів знаннями і вміннями формування толерантності у дітей дошкільного віку; – вироблення по-

треби і початкових умінь дослідницької і моделюючої діяльності в області полікультурного освіти і виховання.

Вивчення спецкурсу закінчується підсумковою роботою студентів – самостійною розробкою програми виховання толерантності у дошкільників.

У формуванні полікультурального вихователя важливим, на наш погляд, є розвиток національної культури і міжетнічних взаємин. Е.П. Степанов виділяє критерії формування культури міжетнічних відносин. Найбільш значущі критерії, які визначають рівень формування культури міжетнічних відносин студентів, на думку автора це - пізнавальна спрямованість (орієнтація на засвоєння норм міжетнічних відносин); комунікативна спрямованість (орієнтація на вміння будувати відношення з представниками інших національностей); емоційна спрямованість (вираз відношення до себе як суб'єкта певної діяльності, до власної діяльності і інших людей як суб'єктів спільної діяльності); здатність застосовувати теоретичні знання і практичні вміння адекватно ситуації міжетнічної взаємодії; здатність оцінки рефлексії результативності процесу міжетнічних відносин, корекції і самій корекції цього процесу [5].

Формування національної свідомості і етнічності в процесі підготовки майбутніх вихователів. Знання національних особливостей, культури свого народу сприяє пробудженню інтересу до традицій і культури інших народів. На думку О.Я. Надибської вкорінення в самосвідомості окремих індивідів поліетнічного соціуму переваг своєї нації над іншими, як засвідчує суспільний досвід, сприяє появі ідей націоналізму в його негативному варіанті і шовінізму, приводить до конфронтації, конфліктним ситуаціям і негативно відбивається на державно-творчих процесах.

Тому етнічну культуру ми розглядаємо як основу формування соціально-етичних норм поведінки, що виражають високу культуру міжнаціонального спілкування, міжнаціональних відносин. Яка сприятиме затвердженню гармонійних, гуманістичних відносин між всіма його суб'єктами, що є необхідною передумовою побудови в Росії багатонаціонального цивільного суспільства. Підводячи підсумки, можемо сказати, що полікультурна підготовка майбутніх вихователів є складовою частиною професійно-педагогічної підготовки. Її метою і результатом є полікультурна готовність, готовність до реалізації полікультурного виховання і освіти.

Таким чином, ми рахуємо впровадження спецкурсу "Технологія професійної діяльності вихователя в полікультурному ДНЗ" в програму навчання студентів педагогічного факультету спеціальності «Дошкільне виховання» ефективною формою підготовки майбутніх вихователів в умовах полікультурного середовища.

ЛІТЕРАТУРА (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Атрощенко Т.О. Розвиток культури міжнаціонального спілкування майбутнього вчителя початкових класів: Автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук: 13.00.04.- Київ, 2003.-21 с.
Atroschenko T.O. Rozvitok kulturi mizhnatsionalnogo spilkuvannya maybutnogo vchitelya pochatkovih klasiv [The development of international communication of future teacher of primary school]:

Avtoref. dis. na zdobuttya nauk. stup. kand. ped. nauk: 13.00.04.- Kiyiv, 2003.-21 s.

2. Гончаренко Л.А. Формування готовності вчителів до професійної діяльності в умовах полікультурного середовища в системі післядипломної освіти: Автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук: 13.00.04.- Вінниця, 2007.-20с.

Goncharenko L.A. *Formuvannya gotovnosti vchiteliv do profesiy-noyi diyalnosti v umovah polikulturnogo seredovischa v sistemі pislyadiplomnoyi osviti [The formation of preparing of teacher to the professional activity of polycultural environment in the system of post graduating education]: Avtoref. dis. na zdobuttya nauk. stup. kand., ped. nauk: 13.00.04.- Vinnitsya, 2007.-20s.*

3. Надибська О.Я. *Національне у самосвідомості особистості ед. тнічного соціуму: Автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. філософ. наук: 09.00.03.- Одеса, 2002.-20с.*

Nadibska O.Ya. Natsionalne u samosvidomosti osobistosti poli-etnichnogo sotsiumu [The nationality in self-consciousness of individual of polyethnic society : author's abstract of scientific paper of pedagogical science]: Avtoref. dis. na zdobuttya nauk. stup. kand., filosof. nauk: 09.00.03.- Odesa, 2002.-20s.

4. Солодка А.К. *Полікультурне виховання старшокласників у процесі вивчення гуманітарних предметів: Автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук: 13.00.07.-Київ, 2005.-20с.*

Solodka A.K. *Polikulturne vihovannya starshoklasnikiv u protsesi vivchennya humanitarnih predmetiv [The polycultural education of senior pupils in the process of studying liberal arts]: Avtoref. dis. na zdobuttya nauk. stup. kand., ped. nauk: 13.00.07.-KiYiv, 2005.-20s.*

5. Степанов Є.П. *Формування культури міжетнічних відносин у студентів вищих навчальних закладів: Автореф. дис. на здобуття наук. ступ. канд. пед. наук: 13.00.07.- Луганськ., 2004.-20с.*

Stepanov E.P. Formuvannya kulturi mizhethnichnih vidnosin u studentiv vischih navchalnih zakladiv [The formation of culture of inter ethnic relationship of students of higher educational establishments]: Avtoref. dis. na zdobuttya nauk. stup. kand., ped. nauk: 13.00.07.- Lugansk., 2004.-20s.

Bakhicha E. Preparation of future educators to professional activity in the conditions of polycultural environment: basic concepts and determinations

Abstract. The problem of preparation of future educators to professional activity in the conditions of polycultural environment of Crimea is examined in the article. The features of forming of professional abilities and skills for the students of specialty preschool education through educative work is opened up.

Keywords: professional activity, polycultural education, polycultural environment, preparation of future educators, polycultural preschool educational establishments

Бахича Э.Э. Подготовка будущих воспитателей к профессиональной деятельности в условиях поликультурной среды: основные понятия и обозначения

Аннотация. В статье рассматривается проблема подготовки будущих воспитателей к профессиональной деятельности в условиях поликультурной среды Крыма. Описаны особенности формирования профессиональных умений и навыков у студентов специальности дошкольного образования через учебную и воспитательную работу.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, поликультурное образование, поликультурная среда, подготовка будущих воспитателей, поликультурное детское образовательное учреждение

Бутвина О.Ю.

Проблема формирования экологической компетентности у детей дошкольного возраста в процессе интегрированного обучения

Бутвина Ольга Юрьевна, кандидат биологических наук, доцент кафедры дошкольного образования
Республиканское высшее учебное заведение «Крымский инженерно-педагогический университет»
г. Симферополь, Крым

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования экологической компетентности, специфике использования принципа интегрирования в экологическом воспитании дошкольников, раскрыто значение и сущность понятий «компетенция», «компетентность», «экологическая компетентность» у дошкольников.

Ключевые слова: компетенция, компетентность, экологическая компетентность у дошкольников, интеграция, интегрированные занятия

Проблема экологического воспитания дошкольника относится к числу коренных проблем теории воспитания и имеет первостепенное значение для воспитательной работы. Объективным условием актуализации проблемы экологического воспитания является усиление техногенной нагрузки на окружающую среду, неотъемлемой частью которой является человек. Таким образом, экологическая проблема встает сегодня не только как проблема сохранения окружающей среды от загрязнения и других отрицательных влияний хозяйственной деятельности человека на Земле, она вырастает в проблему предотвращения стихийного воздействия людей на природу, в сознательно, целенаправленно, планомерно развивающееся взаимодействие с нею. Такое взаимодействие осуществимо при наличии в каждом человеке достаточного уровня экологической культуры, экологического сознания, экологической компетентности, формирование которых начинается с детства и продолжается всю жизнь. Интегративные тенденции в сфере дошкольного образования получили новое развитие в отрасли экологии, поскольку характер экологических знаний обуславливает не только разнообразные формы пограничного объединения смежных предметов, но и интеграцию различных областей воспитания и обучения дошкольников.

По мнению ряда исследователей (С.В. Алексеев, О.Д. Арефьева, Ф.С. Гайнуллова, С.Н. Глазачев, В.А. Даниленкова, А.Н. Захлебный, Н.Ф. Казакова, А.А. Макоедова, Л.В. Моисеева, И.М. Наумова, Е.Г. Нелюбина, А.И. Новик-Качан, Н.Ю. Олейник, Л.В. Панфилова, Г.А. Папуткова, И.В. Петрухина, Л.Е. Пистунова, Г.П. Сикорская, НВ. Скалон, Е.А. Томаков, Ю.А. Шаронова, Е.А. Шульпина и др.), экологическая компетентность может служить системообразующим элементом экологического образования, которое позволит в полной мере использовать экологические, педагогические и психологические принципы и закономерности формирования экологического сознания и становления экологической культуры личности, соответствующие целям устойчивого развития.

Цель статьи заключается в раскрытии сущности понятий «компетенция», «компетентность», «экологическая компетентность» у дошкольников, показать значение использования интегрированного обучения в экологическом образовании дошкольников и его роль в процессе начала формирования экологической компетентности у детей дошкольного возраста.

Основы экологического воспитания дошкольников заключаются в познании ребенком всего живого и

воспитании правильного отношения к природе, которое вырабатывается в тесном контакте с ней и с предполагает различные формы взаимодействия ребенка с растениями и животными, которые есть в помещении или на участке детского дошкольного учреждения. Экологическое воспитание направлено на то, чтобы целенаправленным педагогическим воздействием сформировать у детей основы экологической культуры, которая заключается, прежде всего, в интересе к явлениям природы, понимании специфики живого, желании сберечь его; эмоциональном отклике на любые проявления природы, ее красоту. Формирование экологической культуры как генеральная цель общего экологического образования должно предусматривать в качестве одной из необходимых стадий формирование экологической компетентности учащихся.

Говоря о формировании экологической компетентности у дошкольников, необходимо прежде всего раскрыть сущность самого понятия «компетентность». В настоящее время в мировой педагогической практике доминирует компетентностный подход, на основе которого осуществляется разработка образовательных программ, стандартов и оценочных процедур.

Компетентностный подход, компетентность, компетенция всесторонне рассматривались в психолого-педагогических исследованиях М.В. Крулехт, В.А. Болотова, Л.В. Свирской, Г.А. Федотовой, И.Д. Фрумина, Р.М. Шерайзиной, А.В. Хуторского, Б.Д. Элькониной, и др.)

Компетентностный подход – это подход, акцентирующий внимание на результате образования, причём в качестве результата рассматривается способность человека действовать в различных проблемных ситуациях. Раскрывая сущность компетентностного подхода, многие ученые (Л.В. Свирская, Г.А. Федотова, Р.М. Шерайзина, А.В. Хуторской и др.) выделяют два базовых понятия: компетенция и компетентность, при этом первое из них «включает совокупность взаимосвязанных качеств личности, задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов», а второе соотносится с «владением, обладанием человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности» [1].

В «Словаре иностранных слов» представлены два варианта толкования термина «компетенция»: 1. круг полномочий какого-либо органа или должностного лица; 2. круг вопросов, в которых данное лицо обладает познанием, опытом. Также относится к термину

«компетентность»: 1. обладающий компетенцией; 2. обладание знаниями, позволяющими судить о чем либо в определенной области [2:301].

Тщательный анализ положений, принципов и места компетентностного подхода в образовании осуществила И.А. Зимняя. Компетенции, согласно ее трактовке, – это некоторые внутренние, потенциальные, сокрытые психологические новообразования (знания, представления, программы (алгоритмы) действий, системы ценностей и отношений), которые компетенция затем выявляются в компетентностях человека, как актуальных, деятельностных проявлениях [3:10-11].

Рассматривая, понятие компетентность относительно дошкольного периода, М.В. Крулехт, предлагает следующее определение – «это когда ребенок способен и готов решать какие-то проблемы, задачи и в познании, и в общении, и в специфических видах деятельности» [4].

Понятие экологической компетентности включает в себя умение ребёнка использовать знания о природе, позволяющие ему проявлять осведомлённость в области экологии, способствующие практическому и умственному экспериментированию, бережному отношению к окружающему миру.

Начальная экологическая компетентность дошкольника определяется, как готовность самостоятельно решать задачи гуманного взаимодействия с природой на основе системы экологических представлений, умений и отношений.

Базовыми категориями для обоснования сущности экологической компетентности являются «экологичная личность», «экологическая деятельность», «экологическое сознание». В рамках онтологического подхода к определению экологического сознания, когда человек и природа не противопоставляются друг другу как разделенные сущности (субъект и объект), экологическая компетентность становится важной характеристикой человека, который исходно рассматривается как такая активно действующая, саморазвивающаяся система природы, которая реализует в своем самоосуществлении универсальные закономерности, обеспечивающие самоосуществление природы в целом, как субъект процесса развития биосферы, результат собственного саморазвития и одновременно его предпосылка. В этом случае система «человек – природа» выступает как целостный, совместный субъект, реализующий в своем становлении общеприродные принципы развития и тем самым способный к саморазвитию.

Именно дошкольный возраст является базой для формирования основ мировидения и предоставляет широкие возможности для экологического воспитания. Кроме того, любая программа предусматривает ознакомление дошкольников с окружающим, неотъемлемыми частями которого являются мир природы и среда, созданная человеком. В любой программе обязательно поднимаются вопросы антропогенного воздействия на природное окружение. А это обязательная часть экологической образовательно-воспитательной работы, нацеленной на развитие экологически мыслящей личности. Формирование экологической компетентности дошкольников – важная задача, по-

ставленная Базовой Программой, которая должна реализовываться не только на занятиях, но и в повседневной жизни.

Чтобы сформировать у ребёнка основы экологической компетентности, осознанно-правильного отношения к природным явлениям и объектам, которые окружают его, и с которыми он знакомится в дошкольном детстве, необходимо использовать систему интегрированных занятий.

Интегрированные занятия – это форма учебно-воспитательной работы, которая объединяет блоки из разных областей знаний вокруг одной темы с целью информационного и эмоционального обогащения восприятия, мышления, чувств детей, которое дает возможность познавать определенное явление с разных сторон, достигать целостности знаний. Результатом системного внедрения таких знаний является формулирование системного мышления, возбуждение воображения, положительно-эмоционального отношения к процессу познания.

В программе О.А. Соломенниковой [5] экологическое воспитание и образование дошкольников рекомендуется проводить в процессе интеграции разнообразных видов детской деятельности: занятий, наблюдений, экскурсий, опытнической и трудовой деятельности, дидактических и сюжетно-ролевых игр, чтения литературы, просмотра видеофильмов, а также самостоятельной деятельности детей.

Все сферы развития личности неразрывно связаны с воспитанием у ребенка ответственного отношения к миру природы. Поэтому воспитатель любой содержательный материал, будь то математические задачи, тексты по развитию речи или задания для художественного творчества, должен оценивать с позиций их соответствия требованиям экологического образования. При этом необходимо учитывать, какое сознание будут формировать данные задания у детей, насколько биологически грамотно они составлены, какие возможности предоставляют для систематизации знаний о природе.

Из выше сказанного следует, что экологическая компетентность как ключевая системная характеристика базируется на экологической грамотности (первой стадии овладения экологической культурой), предполагает способность и готовность человека строить гармоничные отношения с естественной, искусственной средой обитания и своим социальным окружением, а также включает отношение к себе самому как части природы. Интегрированное обучение, в свою очередь, базируется на дидактическом синтезе, предполагающем максимально эффективное использование познавательного и воспитательного потенциала в развитии детей дошкольного возраста на основе единства чувственного и рационального, формирование целостных представлений об окружающем мире в их взаимосвязях и взаимозависимостях.

Перспективы дальнейшего развития направления в контексте данного исследования мы видим в подборе и разработке заданий для диагностирования уровней сформированности экологической компетентности детей дошкольного возраста, в том числе в процессе использования интегрированного подхода в обучении.

ЛИТЕРАТУРА (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Окуловский О.И. Компетенции и компетентностный подход в обучении [Текст] / О.И. Окуловский // Молодой ученый. – 2012. – №12. – С. 499-500.
Okulovskiy O.I. Kompetentsii i kompetentnostnyiy podhod v obuchenii [The competence and competence approach in teaching] / O.I. Okulovskiy // Molodoy ucheniy. – 2012. – #12. – S. 499-500.
2. Современный словарь иностранных слов. Толкование, употребление, словообразование, этимология. - М.: Феникс, 2009. – 960с.
Sovremennyiy slovar inostrannyih slov. Tolkovanie, upotreblenie, slovoobrazovanie, etimologiya [Modern dictionary of foreign words. Interpretation, using, word-formation, etymology]. - M.: Feniks, 2009. – 960c.
3. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня, 2003. - № 5. – С. 9-12.
Zimnyaya I.A. Klyuchevyye kompetentsii – novaya paradigma rezultata obrazovaniya [The core competency are a new paradigm of result of formation of education] // Vyisshee obrazovanie segodnya, 2003. - # 5. – S. 9-12.
4. Чуракова О.В. Ключевые компетенции как результат образования. Метод проектов в образовательном процессе: дидактическое пособие для обучения педагогов / О.В. Чуракова. - Самара, 2002. - 80 с. (Серия «Компетентностно-ориентированный подход к образованию: образовательные технологии»)
Churakova O.V. Klyuchevyye kompetentsii kak rezultat obrazovaniya. Metod proektov v obrazovatelnom protsesse: didakticheskoe posobie dlya obucheniya pedagogov [The core competency as a result of education. A method of projects in an educational process : didactic manual for teaching of teachers] / O.V. Churakova. - Samara, 2002. - 80 s. (Seriya «Kompetentnostno-orientirovannyiy podhod k obrazovaniyu: obrazovatelnyie tehnologii»).
5. Соломенникова О.А. Экологическое воспитание в детском саду / О.А. Соломенникова // Программа и методические рекомендации. – М., 2006. – 56 с.
Solomennikova O.A. Ekologicheskoe vospitanie v detskom sadu / O.A. Solomennikova // Programma i metodicheskie rekomendatsii. – M., 2006. – 56 s.

Butvina O.Yu. The problem of forming of ecological competence for children of preschool age in the process of computer-integrated teaching

Abstract. The article is devoted to the problem of forming of ecological competence, to the specific of using of principle of integration in ecological education of the preschool children, a value and essence of concepts «jurisdiction», «competence», «ecological competence» for the preschoolers is exposed.

Keywords: competence, ecological competence, competence for the preschoolers, integration, integrated study

Васильєва С.О.

Якість освіти та професійний статус вчителів загальноосвітніх закладів на початок XXI століття

*Васильєва Світлана Олександрівна, кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи*

Харківський національний педагогічний університет імені Григорія Сковороди, м. Харків Україна

Анотація. Якість освіти та професійний статус вчителів загальноосвітніх закладів на початок XXI століття. Проблема професійного статусу вчителя на сьогодні набуває загальносвітового масштабу. Аналізуючи існуючі наукові літературні джерела, було виявлено невизначеність поняття “професійний статус”, та співвідношення таких понять як “соціальний статус” та “глобальний статус». Ми будемо розмежувати ці поняття та вважати, що професійний статус є складовою соціального статусу та обидва ці статуси складають глобальний статус. Під поняттям професійний статус учителя ми розуміємо положення, яке займає вчитель у суспільстві (педагогічному колективі, системі освіти); він визначається результатом його професійно-педагогічної діяльності, що є зовнішнім проявом внутрішніх характеристик: професійного володіння педагогічними знаннями, уміннями, здібностями, педагогічною технікою, – які формують авторитет, повагу, престиж учителя в соціумі, колективі, громаді, серед учнів та їхніх батьків тощо. Виходячи з такого визначення професійний статус вчителя тісно взаємопов’язаний з результатами діяльності вчителів. На сьогодні існує багато досліджень присвячених визначенню якості освіти які є показником результативності діяльності вчителів: TIMSS, PIRLS, PISA. Україна брала участь у двох міжнародних порівняльних дослідженнях: TIMSS-2007 та TIMSS-2011. За результатами досліджень якості освіти в Україні, у порівнянні з іншими країнами світу слід зазначити низький рівень якості освіти, що вказує на низький професійний статус вчителів. Для покращення існуючої ситуації вважаємо, за необхідно: покращити підготовку педагогів, спрямовувати додаткові інвестиції в їх підготовку; заохочувати учителів за якісні показники роботи, а не обліковувати роботу за кількістю проведених уроків; удосконалювати програми педагогічних Вузів у межах нових світових тенденцій та вимог до освіти; приймати участь у світових програмах з оцінки якості освіти на основі отриманих результатів приймати заходи з її удосконалення; змінювати відношення суспільства до професії вчителя, підіймати її престиж, проаналізувати та зменшити кількості зайвої звітної документації, зменшити кількості та підвищити якість перевірок інспекції в ЗНЗ; підвищувати культуру як вчителів так і учнів; більш уваги приділяти предметам спрямованим на формування культури поведінки, при необхідності ввести додаткові предмети; заохочувати батьків до співпраці з ЗНЗ; в педагогічних Вузах створити більш жорсткі умови вступу; ввести залікові випускні уроки зі спеціальності та виховний захід; впроваджувати курс з формування професійного статусу вчителя; прийняти більш жорсткі заходи спрямовані на боротьбу з корупцією у загальноосвітніх навчальних закладах.

Ключові слова: професійний статус учителя, якість освіти, загальноосвітній навчальний заклад

Проблема професійного статусу вчителя на сьогодні набуває світового масштабу. Про це свідчать нормативні документи які були прийняті у другій половині XX сторіччя громадськість спрямованих на підвищення статусу вчителя: конвенція "Про боротьбу з дискримінацією в галузі освіти", прийнята Генеральною конференцією Організації Об'єднаних Націй з питань освіти науки і культури (1960), "Рекомендації ЮНЕСКО Про становище вчителів" (05.10.1966); постанова Міжпарламентської Асамблеї держав - учасниць Співдружності Незалежних Держав N 24-13 про модельний закон "Про статус вчителя" (Санкт-Петербург 04.12.2004, доповненому 10.07.2009) [5]. Питання якості освіти в Україні досліджували Г. Лашевська, Н. Титаренко, Л. Гриневич. Статус вчителя аналізували такі вчені як: В. Лебедева, С. Молчанов, А. Філіпов та ін., але незважаючи а існуючі дослідження проблема розвитку та формування професійного статусу вчителів, яка тісно взаємопов’язана з вже існуючими дослідженнями розглянута не було, тому було обрано темою статті якість освіти та професійний статус вчителів загальноосвітніх закладів на початок XXI століття.

Аналізуючи існуючі наукові літературні джерела, було виявлено невизначеність поняття “професійний статус”, та співвідношення таких понять як “соціальний статус”, “глобальний статус”. Так наприклад в Міжнародних основних висновках дослідження статусу індексу Global [11] в пункті другому зустрічаються термін “професійний статус”, поряд з термінами соціальний та глобальний статус. Ми будемо розмежувати ці поняття та вважати, що професійний ста-

тус є складовою соціального статусу та обидва ці статуси складають глобальний статус.

Метою статті: є виявити на основі проведених міжнародних досліджень якості освіти в Україні встановити професійний статус вчителів, а також визначити умови покращення якості освіти та сприяючих підняття рівня професійного статусу вчителів.

Під поняттям “професійний статус учителя” ми розуміємо положення, яке займає вчитель у суспільстві (педагогічному колективі, системі освіти); він визначається результатом його професійно-педагогічної діяльності, що є зовнішнім проявом внутрішніх характеристик: професійного володіння педагогічними знаннями, уміннями, здібностями, педагогічною технікою, – які формують авторитет, повагу, престиж учителя в соціумі, колективі, громаді, серед учнів та їхніх батьків тощо[1; 2].

Виходячи з такого визначення професійний статус вчителя тісно взаємопов’язаний з результатами діяльності вчителів. На сьогодні існує багато досліджень присвячених визначенню якості освіти які є показником результативності діяльності вчителів: TIMSS, PIRLS, PISA.

Українські школи брали участь у міжнародних дослідженнях якості освіти, згідно до указу президента України від 4 липня 2005 року № 1013/2005 “Про невідкладні заходи що до забезпечення функціонування та розвитку освіти в Україні. Так Г. Лашевська стверджує, що в Україні в 2003р. проводилось пілотне дослідження TIMSS; в 2007р. – Міжнародне дослідження TIMSS; 2010р. – Пілотне дослідження PIRLS, TIMSS; 2011 р. Міжнародні дослідження PIRLS, TIMSS, пілот-

не дослідження PISA; 2012 Міжнародне дослідження PISA [3]. Але, за іншими даними [4] за 22 роки незалежності України, наша країна спромоглася взяти участь лише у двох міжнародних порівняльних дослідженнях: TIMSS-2007 та TIMSS-2011, результати яких і наводить науковий співробітник лабораторії хімічної і біологічної освіти НАПН України Г. Лашевська та методист вищої категорії з хімії КП “Центр моніторингу столичної освіти” Н. Титаренко [3]. Результати яких є дуже невтішними. В світі починаючи з 2000р. було проведено більше 20-ти міжнародних порівняльних досліджень в яких Україна участі не брала.

Всі існуючі дослідження які присвячені встановленню рівня якості освіти в країнах відрізняються метою та напрямом їх реалізації. Так TIMSS (Trends in international Mathematics and Science Study) започатковано в 1995 році, з метою оцінки якості знань в галузі математичної та природничої освіти. Дослідження проводить Міжнародна асоціація з оцінки навчальних досягнень (Міжнародна асоціація з оцінки освіти Досягнення, MEA). Звертається увага на такі показники: якість підручників, рівень підготовки вчителів, соціальний статус учня, застосування інноваційних технологій навчання тощо.

У 1995 році, в першому проекті TIMSS були залучені школярі із 41 країни. В 2007 році в дослідженні брали участь біля 425 тис. школярів із 59 країн (представники 37 країн із 7 окремих регіонів, в дослідженні для учнів четвертих класів – 50 країн із 7 регіонів – для учнів восьмих класів) [9].

Наступне дослідження яке спрямовано на оцінку якості освіти – програма PISA (Programme for International Student Assessment: Monitoring Knowledge and Skills in the New Millennium) – являє собою міжнародну програму оцінювання навчальних досягнень учнів у сфері функціональної грамотності. Вона була започаткована у 1997р. ОЕСР (Організацією економічного співробітництва та розвитку). Її метою стало оцінити рівень володіння учнів 15-річного віку, що мають загальну обов'язкову освіту, життєво необхідними знання й уміння для повноцінного життя в суспільстві. Дослідження освітніх досягнень учнів проводиться за трьома напрямками: “грамотність читання”, “математична грамотність” і “природничо-наукова грамотність”. Особлива увага приділяється оцінці оволодіння учнями загально-навчальними і інтелектуальними вміннями. В розробці та реалізації програми приймали участь провідні міжнародні наукові організації за участю національних центрів та організації ОЕСР: Нідерландський Національний Інститут Педагогічних Вимірювань (Нідерланди Національний інститут педагогічних вимірювань - ЦІТО); Служба педагогічного тестування США (Educational Testing Service, ETS); Національний інститут досліджень в галузі освіти (Національний інститут досліджень у галузі освіти, NIER) в Японії; Вестат США (Вестат). Керує роботою консорціуму Австралійський Рада педагогічних досліджень (Австралійський рада з досліджень в галузі освіти – ACER) [10]. Дослідження PISA проводиться трирічними циклами.

PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study) – моніторингове дослідження, організоване Міжнародною асоціацією з оцінювання навчальних

досягнень IEA (International Association for the Evaluation of Educational якості читання й розуміння виявлення й тлумачення відмінностей вдосконалення процесу навчання результати освіти.

Всі програми з якості освіти спрямовані на покращення освіти країні завдяки отриманим результатам, відслідковувати наслідки нових реформ, та розробляти нові ефективні шляхи покращення освіти. Так згідно до аналізу результатів країн-учасниць PISA-2012, з 64 держав 25 країн покращили свої результати з математики (Бразилія, Німеччина, Ізраїль, Італія, Мексика, Польща, Португалія, Туніс і Туреччина, Китай та Сінгапур), 25 – залишилися на попередньому рівні, а 14 – мають гірші, порівнюючи з минулими роками показники. Нажаль Україна не приймала участі в цих дослідженнях в 2012 році, але оприлюднені результати якості освіти в Україні за програмою TIMSS в 2007 та 2011 роках якість освіти з предметів що досліджувались досить низька.

Так в дослідженні TIMSS проведеного в Україні у 2007 році взяли участь по чотири з половиною тисячі учнів четвертих та восьмих класів з 149 шкіл [9].

Підрахунки результатів знаходилися в інтервалі від 0 до 1000, результати від 100 – 625 балів вважався передовим рівнем; 551 – 624 бали-високим; 476 – 550 балів-середнім; 400 – 475 балів-низьким [9].

Найкращі математичні знання показали школярі з країн Східної та Південно-Східної Азії (учні 4-х класів: Гонконг-607балів; Сінгапур – 599 б., Тайвань – 576 б., Російська Федерація – 544 б.; Україна – 469 б.; Йемен – 224 б.; учні 8 класів: Тайвань – 598 б., Республіка Корея – 597 б., Сінгапур – 593 б., Російська Федерація – 512 б., Україна – 462 б., Катар – 307 б.). Отже, Українські учні виявилися майже в кінці списку [9]. Порівнюючи данні 2007р. та 2011р. року можемо відзначити негативні тенденції в розвитку освіти на Україні.

На основі отриманих результатів слід підкреслити наступні висновки до яких дійшли науковий співробітник лабораторії хімічної і біологічної освіти НАПН України Г. Лашевська та методист вищої категорії з хімії КП “Центр моніторингу столичної освіти” Н. Титаренко, з якими ми погоджуємось, що під час існування СРСР у різних республіках рівень знань школярів був приблизно однаковим, а на початок XXI століття стало очевидними негативні відмінності в якості освіти учнів України. Однією з причин є реформування системи освіти. В “Національній доктрині розвитку освіти”, яка була затверджена в квітні 2002 року жодного разу не згадані ні математичне, ні природничо-наукова освіта. Реформування середньої школи пішло шляхом згорання і формалізації цих напрямків освіти, шляхом скорочення навчальних програм з математики та фізики.

Аналізуючи сайти з окремими статтями [6; 4; 7; 8; 10] які висвітлюють питання якості освіти в Україні значаючим, що данні про конкретні результати досліджень відсутні, є лише узагальнені відомості про низький рівень освіти в Україні.

Україна уникає участі в міжнародних порівняльних дослідженнях якості освіти. Так Л. Гриневич [7], координатор із питань освіти, говорить, що м. Київ не бере участі в найбільш авторитетному світовому рейтингу PISA (Programme for International Student

Assessment) оскільки не бажає знати, і порівнювати себе з іншими.

Якщо в Україні за індексом людського розвитку освіта має належну позицію в світі – за охопленням людей навчанням, то щодо показників якості, чи результатів зовнішніх екзаменів в країні, кваліфікаційних екзаменів, які є показники країни в міжнародних порівняльних дослідженнях, то ці показники або відсутні, або є низькими.

Такий стан якості освіти в Україні та небажання приймати участь у світових дослідженнях можна пояснити: фінансовою кризою; невпевненістю педагогів-практиків в знаннях учнів, відповідно низькі результати учнів приведуть до покарань вчителів; перевантаження вчителів паперами; боязнь встановлення дійсного рівня освітнього середовища; відсутність в українській освітній системі професійної структури здатної організувати, проводити та аналізувати моніторингові дослідження в сфері забезпечення якості освіти; сприймання результатів досліджень як суперництво країн, а не як індикатор шляху покращення освіти.

Слід зазначити, що в 2012 році понад 100 вищих навчальних закладів України потрапили у світовий Рейтинг Webometrics, який складає авторитетна Іспанська королівська рада з питань науки. Два Українських університети – Національний технічний університет "Київський політехнічний інститут" і Донецький національний університет, класичний університет є присутніми в рейтингу QS World University Rankings [7]. Це свідчить про покращення рівня освіти в Вузах, що є позитивною тенденцією для розвитку професійного статусу. Нажаль, поки що, педагогічні Вузи не зазначені в цих списках.

Отже, за результатами досліджень якості освіти в порівнянні з іншими країнами світу, можемо зазначи-

ти низький рівень якості освіти в Україні, що вказує на низький професійний статус вчителів. Для покращення існуючої ситуації вважаємо, за необхідне покращити освітній рівень в Україні, який тісно та прямо пропорційно взаємопов'язаний з професійним статусом вчителя. Для цього необхідно: покращити підготовку педагогів, спрямовувати додаткові інвестиції в їх підготовку; заохочувати учителів за якісні показники роботи, а не обліковувати роботу за кількістю проведених уроків; удосконалити програми педагогічних Вузів у межах нових світових тенденцій та вимог до освіти; приймати участь у світових програмах з оцінки якості освіти на основі отриманих результатів приймати заходи з її удосконалення; змінювати відношення суспільства до професії вчителя, підіймати її престиж, проаналізувати та зменшити кількості зайвої звітної документації, зменшити кількості та підвищити якість перевірок інспекцій в ЗНЗ; підвищувати культуру як вчителів так і учнів, для вчителів створити умови для відвідання культурних заходів (безплатні квітки на вистави, театральні постанови тощо), для учнів окрім відвідання культурних заходів, вважаємо слід більше уваги приділяти предметам спрямованих на формування культури поведінки, при необхідності ввести додаткові предмети "Етикет", "Сучасні стилі одягу, тенденції моди", "Культура поведінки в суспільстві"; заохочувати батьків до співпраці з вчителями насамперед з формування культури поведінки; в педагогічних ВНЗ створити більш жорсткі умови вступу; при закінченні студентами Вузів слід ввести залікові випускні уроки зі спеціальності та виховний захід, які оцінювала комісія, отримані результати впливали би на отримання дипломів; впроваджувати курс з формування професійного статусу вчителя; прийняти більш жорсткі заходи спрямовані на боротьбу з корупцією в загальноосвітніх навчальних закладах.

ЛІТЕРАТУРА (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Васильєва С.А. Професійний статус учителя як різновид соціального статусу / С. Васильєва // Педагогіка і психологія формування творчої особистості: проблеми і пошуки: Збірник наукових праць. – Вип. 35. (88) – Запоріжжя, Класичний приватний університет. – 2014. – С. 399–409.
Vasil'eva S.A. Profesijnij status uchitelja yak rznovid sotsial'nogo statusu / S. Vasil'eva // Pedagogika i psihologija formuvannya tvorchoj osobistosti: problemi i poshuki: Zbirnik naukovikh prats'. – Vip. 35. (88) – Zaporizhzhya, Klasichnij privatnij universitet. – 2014. – S. 399–409.
2. Васильєва С.А., Попова Е.В. Сущность понятия «Профессиональный статус учителя» / С. Васильєва, Е.Попова // Материалы VII Международной научно-практической конференции [Инновационная деятельность в образовании] Ярославль-Москва. Часть 1/ Под общ. Редакцией Г.П. Новиковой – Ярославль-Москва: Канцеля, 2013.– С. 288-297.
Vasil'eva S.A., Popova Ye.V. Sushchnost' ponyatiya «Profesional'nyy status uchitelja» / S. Vasil'eva, Ye. Popova // Materialy VII Mezhdunarodnoy nauchno-praktichnoy konferentsii [Innovatsionnaya deyatel'nosty v obrazovanii] Yaro-slavl'-Moskva. Chast' 1/ Pod obshch. Redaktsiyey G.P. Novikovoy – Yaroslavl'-Moskva: Kantselya, 2013.– S. 288-297.
3. Лашевська Г., Титаренко Н. Участь України в міжнародному порівняльних моніторингових дослідженнях TIMSS Г. Лашевська, Н.Титаренко. – 2014. [Е-ресурс]
Lashevs'ka H., Tytarenko N. Uchast' Ukrayiny v mizhnarodnomu porivnyal'nykh monitorynhovykh doslidzhennyakh TIMSS H. Lashevs'ka, N.Tytarenko. – 2014. [Online]
4. Лікарчук І. PISA-2012. Де і чому загубилась Україна? / І. Лікарчук // Портал громадських експертів: Освітня політика. – 2012. [Е-ресурс]
Likarchuk I. PISA-2012. De i chomu zahubylas' Ukrayina? / I. Likarchuk // – Portal hromads'kykh ekspertiv: Osvitnya polityka. – 2012. [Online]
5. Международное законодательство: Рекомендация ЮНЕСКО "О ПОЛОЖЕНИИ УЧИТЕЛЕЙ" // Специальной межправительственной конференции по вопросу о статусе учителей. – 05.10.1966. [Е-ресурс]
Mezhdunarodnoye zakonodatel'stvo: Rekomendatsiya YUNESKO "O POLOZHENII UCHITELEY" // Spetsial'noy mezhpriavitel'stvennoy konferentsiyey po voprosu o statuse uchiteley. – 05.10.1966. [Online]
6. Менеджмент образования. Особенности работы учителя в разных странах мира // Освіта Уа, – 2014. [Е-ресурс]
Menedzhment obrazovaniya. Osobennosti raboty uchitelja v raznykh stranakh mira // Osvita Ua, – 2014. [Online]
7. Набока М. Освітня реформа в Україні тягнеться роками. Чи є результати? / М. Набока // Всеукраїнська експертна мережа. – 2012. [Е-ресурс]

Naboka M. Osvitnya reforma v Ukraini tyagnet'sya rokami. Chi e rezul'tati? / M. Naboka // Vseukraïns'ka yekspertna merezha. – 2012. [Online]

<http://www.experts.in.ua/inform/smi/detail.php?ID=98344>

8. Рыбачук Ю. Почему в Украине засекретили результаты TIMSS / Ю.Рыбачук // Коментарии – № 35 (417) – 2014. [Е-ресурс]

Rybachuk YU. Pochemu v Ukraine zasekretili rezul'taty TIMSS / Yu.Rybachuk // Komentarii – № 35 (417) – 2014. [Online]

<http://gazeta.comments.ua/?spec = 1352372721 & sart = 1352373162>

9. Холин Ю.В. Горькая правда об украинской школе. Результаты исследования TIMSS-2007. / Ю.В. Холин // Журнал «UNIVERSITATES». – 2009. – №1. – С. 9-15. [Е-ресурс]

Kholin Yu.V. Gor'kaya pravda ob ukrainskoy shkole. Rezul'taty issledovaniya TIMSS-2007. / Yu.V. Kholin // Zhurnal «UNIVERSITATES». – 2009. – №1. – С. 9-15 [Online]

<http://www-chemo.univer.kharkov.ua/Timss.pdf>

10. Центр оценки качества преподавания. Программа международной оценки обучающихся: Мониторинг знаний и умений в новом тысячелетии. – 2000. – [Е-ресурс]

Tsentr otsenki kachestva prepodavaniya. Programma mezhdunarodnoy otsenki obuchayushchikhsya: Monitoring znaniy i umeniy v novom tysyacheletii. – 2000. [Online]

<http://www.centeroko.ru/pisa/pisa.htm>

11. Dunn J. The Global Teacher Status Index Is Now Available / Jeff Dunn // Edudemic connectiong education technology. – 2013. [Е-ресурс]

<http://www.edudemic.com/global-teacher-status-index/>

Васильева С.А. Качество образования и профессиональный статус учителей общеобразовательных учреждений в начале XXI века

Аннотация. Проблема профессионального статуса учителя на сегодня приобретает общемирового масштаба. Анализируя научные литературные источники, было установлено неопределенность понятия "профессиональный статус", и соотношение таких понятий как "социальный статус" и "глобальный статус". Мы будем считать, что профессиональный статус является составляющей социального статуса и оба эти статуса составляют глобальный статус. Под понятием "профессиональный статус" учителя мы понимаем положение, которое занимает учитель в обществе (педагогическом коллективе, системе образования); которое определяется результатом его профессионально-педагогической деятельности, является внешним проявлением внутренних характеристик: профессионального владения педагогическими знаниями, умениями, способностями, педагогической техникой, – которые формируют авторитет, уважение, престиж учителя в социуме, коллективе, обществе, среди учащихся и их родителей. Исходя из такого определения профессиональный статус учителя тесно взаимосвязаны с результатами деятельности учителя. Сегодня существует много исследований посвященных определению качества образования являющиеся показателем результативности деятельности учителей: TIMSS, PIRLS, PISA. Украина участвовала в двух международных исследованиях: TIMSS-2007 и TIMSS-2011. По результатам исследований качества образования в Украине, по сравнению с другими странами мира имеет достаточно низкий уровень, что указывает на низкий профессиональный статус учителей. Для улучшения существующей ситуации считаем необходимым: улучшить подготовку педагогов, направлять дополнительные инвестиции в их подготовку; поощрять учителей за качественные показатели работы, а не учитывать работу по количеству проведенных уроков; совершенствовать программы педагогических Вузов в рамках новых мировых тенденций и требований к образованию; принимать участие в мировых программах по оценке качества образования на основе полученных результатов принимать меры по ее усовершенствованию; менять отношение общества к профессии учителя, поднимать ее престиж, проанализировать и уменьшить количества лишней отчетной документации в школе, уменьшить количество и повысить качество проверок инспекций; повышать культуру как учителей так и учащихся; больше внимания уделять предметам направленным на формирование культуры поведения, при необходимости ввести дополнительные предметы; поощрять родителей к сотрудничеству со школой; в педагогических ВУЗах создать более жесткие условия отбора при поступлении; ввести зачетные выпускные уроки по специальности и зачетное воспитательное мероприятие; внедрять курс по формированию профессионального статуса учителя; принять более жесткие меры направлены на борьбу с коррупцией в общеобразовательных учебных заведениях.

Ключевые слова: профессиональный статус учителя, качество образования, общеобразовательное учебное заведение

Vasylieva S.A. The quality of education and the professional status of secondary school teachers at the beginning of XXI century

Abstract. The problem of teachers' professional status is becoming important all over the world. Scientific researches' analysis has shown that the notion of "professional status" and the correlation between the notions of "social status" and "global status" have not been clearly defined. We are differentiating these notions and concenter the notion of professional status as the part of social status and both of these statuses form global status. The teacher's professional status is considered as teacher's status in the society (among colleagues, in the system of education). It is defined by the results of teacher's professional activity which is the demonstration of some inner characteristics. These characteristics are professional use of pedagogical knowledge, skills, abilities and professional techniques, which form the authority, respect and teachers' prestige in the society, among colleagues, students, their parents and other members of community. If one looks comprehensively at this definition of professional status he understands that it is closely related to the results of teachers' activities. There are a lot of researches devoted to the quality of education (TIMSS, PIRLS, PISA) and these researches are the characteristics of teachers' activity effectiveness. Ukraine took part in two international researches: TIMSS-2007 and TIMSS-2011. The results of these researches showed low quality of education in Ukraine and this proves teachers' low professional status. To improve the existing situation we think that it is necessary to improve teacher education programs, to put additional investments into those programs; to reward teachers for good work results, and not to analyze teachers' work with respect to the number of classes held in some period. It is also necessary to improve educational programs in pedagogical universities according to word tendencies in education. Ukraine has to take part in different international researches on quality of education and take actions with respect to the results of these researches. People's attitude to teachers' profession has to be changed, the prestige of teachers' work has to grow. We have to analyze and decrease the number of reports teachers have to provide and at the same time to decrease the number of school inspections with their quality improvement. We have to work on teachers' and students' culture growth, for that we have to pay more attention to school subjects devoted to personal culture and in the case of necessity even implement some additional subjects. We have to encourage collaboration between parents and schools. Admission standards for pedagogical educational establishments have to be stricter. We have to implement graduation examination lessons and bringing up activities for future teachers. The course of school teacher status formation has to be implemented. And the challenge of corruption in the secondary educational establishments has to be seriously taken.

Keywords: professional status of teachers, quality of education, general education

Колісник В.Ю.

Рівень навченості іноземної мови за професійним спрямуванням після застосування особистісно-орієнтованого навчання

Колісник Вікторія Юрївна, аспірант кафедри педагогіки вищої школи і освітнього менеджменту Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, м. Черкаси, Україна

Анотація. У статті доводиться доцільність використання особистісно-орієнтованого навчання студентів спеціальностей "Біологія", "Хімія", "Комп'ютерні науки" іноземної мови за професійним спрямуванням на основі технології різнорівневого підходу.

Ключові слова: особистісно-орієнтоване навчання, різнорівневий підхід, іноземна мова професійного спрямування

Вступ. Різний рівень шкільної підготовки ускладнює як діяльність викладача, так і вивчення іноземної мови студентами. Вирішенню цієї дилеми сприяє особистісно-орієнтоване навчання, при якому студенти опановують іноземну мову на одному з трьох рівнів (різнорівневе навчання). Цю проблему вивчали вчені: К.В. Бондаревська (теорія й концепція особистісно-орієнтованої освіти), С.І. Подмазін (теоретичні принципи розвитку особистісно-орієнтованої освіти, дві моделі інституцій освіти), І.С. Якиманська (моделі особистісно-орієнтованої педагогіки, запровадження терміну «засвоєння»), А.А. Плігін (пріоритет на особистість того, хто навчається, структура особистісно-орієнтованої освіти), Є.С. Полат (принципи педагогічної технології особистісно-орієнтованого підходу).

Метою даного дослідження було визначити доцільність застосування особистісно-орієнтованого навчання іноземної мови професійного спрямування на спеціальностях "Біологія", "Хімія", "Комп'ютерні науки". **Матеріалом** дослідження стали самостійні роботи за кожною спеціальністю. Застосовувалися такі **методи дослідження** як опитування, бесіда, анкетування.

Виклад основного матеріалу. Провідною для учнів і студентів є навчальна діяльність. Тому "ставлення до неї, вміння планувати її і організувати – все це недвозначні показники особистості учня, його індивідуальності" [1, с. 9]. Ми перевірили рівень навченості студентів після введення особистісно-орієнтованого навчання на основі різнорівневого підходу. Терміном "навченість" учений І. П. Підласий називає "результати навчання, академічні успіхи, навчальні досягнення учнів тощо" [4, с. 178].

На думку дослідниці В. Бучківської "особистісно-орієнтований підхід ґрунтується на тому, що в освітньому процесі інтегровано взаємодіють два види діяльності: навчальна (нормативно-освітня діяльність суспільства) й учіння (індивідуально значуща діяльність окремого індивіда) [2, с. 142]. Вона вважає, що вивчення цієї інтеграції виокремлює ряд позицій, на яких ґрунтується особистісно-орієнтоване навчання. На її думку особистісно-орієнтоване навчання має забезпечувати розвиток і саморозвиток особистості учня; зміст освіти, її засоби й методи підбирають і організують так, щоб учень міг вибирати предметний матеріал, його вид і форму; критеріальна база особистісно-орієнтованого навчання враховує не тільки рівень досягнутих знань, умінь і навичок, а й сформованість певного інтелекту; освіченість як сукупність знань, умінь і навичок, індивідуальні здібності є важливим засобом становлення духовних і інтелектуальних якостей учня, що є основною метою сучасної освіти; навченість і освіченість не тотожні за своєю

природою і результатами".

Досягнення студентів перевірено проміжним зрізом, проведеним у 2009 – 2012 роках. Змістові компоненти охопили знання з лексики, граматики й фонетики.

1. Наявність великої кількості синонімів доводить багатство мови, а мовця, що володіє ними, характеризує як знавця високого рівня. Тому цю тему включили до перевірки лексичного аспекту іншомовної готовності студентів до вивчення іноземної мови за професійним спрямуванням. Одержані результати подано у таблиці 1.

Отриманий результат (14 % правильних, 68 % часткових і 18 % неправильних відповідей) зумовлено наступними причинами: нерозумінням завдання (переклад замість подання синонімів); неправильним розрахунком часу; помилками правопису. Шляхами усунення подібних помилок є: позиціонування синонімів як альтернативних засобів передачі думки, можливість не лише вибирати синоніми з-поміж поданих слів, а й пропонувати свої варіанти, рухаючись від простого вибору до творчого мислення.

2. Переклад словосполучень виявляє знання не лише лексичних одиниць, але й вміння їх поєднувати граматично. Результати перевірки такого завдання подано в таблиці 2.

Правильні і часткові відповіді складають по 49 %. Більшість словосполучень було перекладено, але зраховувались тільки граматично правильні, що значно зменшило їхню кількість. То ж наявні наполегливість і впевненість при донесенні до адресата своєї думки.

До факторів впливу на засвоєння навичок перекладу ми відносимо: часте вживання словосполучень фахової тематики при виконанні усних творчих завдань; логічність і послідовність у подачі матеріалу, де кожен наступний текст пов'язаний із попереднім у лексичному й граматичному аспектах; добре засвоєння студентами опрацьованих лексичних одиниць.

Пріоритетом вивчення іноземної мови є комунікативний аспект, тому очевидно, що отримані знання студенти застосовують вправно, досягаючи головної цілі спілкування – обміну інформацією.

3. Із практичного педагогічного досвіду ми знаємо, що переклад речень виявляє комплексні знання й вміння студентів: граматичні вміння зв'язувати різні частини мови між собою і будувати речення англійською мовою, лексичні навички підбирати доречні слова й правильно їх розташовувати, здатність запам'ятовувати й передавати іноземною мовою інформацію професійного характеру. Тому, зазвичай, за виконання такого завдання беруться студенти високого й середнього рівнів. Результати перевірки його виконання подано в таблиці 3.

Отримані дані (28 % правильних, 42 % часткових і 30 % неправильних відповідей) підтверджують наше припущення щодо появи позитивних результатів навчальної діяльності після застосування технології різнорівневого підходу. Студенти легкого рівня теж опрацювали це завдання, виявивши при цьому прагнення зростати в навчальному плані, підвищуючи

рівень складнощів завдань.

Чинники успішної навчальної роботи: систематичні творчі завдання на використання заданої інформації чи складання власної розповіді; логічний зв'язок тестів із численним повторенням засвоєного матеріалу; хороші граматичні знання; комфортна психологічна ситуація навчання.

Таблиця 1. Знання синонімічного ряду

Відповіді, %	Спеціальність, курс						Середній показник
	Біологія, I	Біологія, II	Хімія, I	Хімія, II	Комп'ютерні науки, I	Комп'ютерні науки, II	
Правильні	23	0	17	0	36	8	14
Часткові	45	83	66	86	46	84	68

Таблиця 2. Переклад словосполучень

Відповіді, %	Спеціальність, курс						Середній показник
	Біологія, I	Біологія, II	Хімія, I	Хімія, II	Комп'ютерні науки, I	Комп'ютерні науки, II	
Правильні	21	17	58	71	62	54	49
Часткові	79	83	42	29	33	30	49

Таблиця 3. Переклад речень

Відповіді, %	Спеціальність, курс						Середній показник
	Біологія, I	Біологія, II	Хімія, I	Хімія, II	Комп'ютерні науки, I	Комп'ютерні науки, II	
Правильні	21,5	33	25	43	38	8	28
Часткові	64,5	50	58	57	44	77	42

Важливо відмітити, що всі справились із завданням доволі успішно, тобто зможуть легко поспілкуватися з іноземцями на професійні теми, досягаючи мети викладання цього курсу. Як стверджує педагог О.П. Лучанинова, "особистісно-орієнтований підхід не займається формуванням особистості з заданими ознаками, а створює умови для повноцінного прояву й розвитку особистісних функцій суб'єктів освітнього процесу" [3, с. 3]. Отже, йдеться про підвищення психологічних і навчальних показників після застосування особистісно-орієнтованого підходу й створення належних умов для повноцінного розвитку особистості.

Здебільшого на заняттях використовують письмовий переклад. Хоча усна його форма передбачає звернення до транскрипції, значень незнайомих слів і оперування англійською лексикою. Тому варто спрямовувати навчальну увагу на створення різних професійних ситуацій для застосування лексики й засвоєння мовленнєвих навичок.

4. Часові форми дієслів часто спочатку викликають острах. Проте, після регулярного виконання тренувальних вправ і з'ясування незрозумілого, відбувається звикання й усвідомлення матеріалу. Відмічалось підвищення інтересу серед студентів, які зрозуміли хоча б одну із запропонованих тем. У них зростала самооцінка, з'являлася віра у власні сили, виникало прагнення працювати так і надалі. Саме це спонукає студентів до старанності в навчанні, а викладача – до утримання їхнього пізнавального інтересу.

Вчена К.В. Шаманська пропонує різноманітні прийоми для збільшення пізнавального інтересу. До них включають такі: демонстрацію наочного приладдя; залучення для викладу нового матеріалу яскравих прикладів і фактів; створення проблемних ситуацій

для збудження в учнів внутрішнього протиріччя між пізнавальними завданнями і недостатнім рівнем наявних знань для їхнього вирішення; нетрадиційні форми організації навчального процесу (уроки-змагання, лінгвістичний бій, рольову гру) [6, с. 135].

Для перевірки граматичних знань з англійської мови ми вибрали три найбільш уживані часові форми дієслова на першому курсі; пасивний стан, модальність, герундій та інфінітив – на другому курсі. Результати перевірки виконання цих завдань подано в таблиці 4.

Тема "Теперішній неозначений час" (The Present Indefinite Tense) виявилася зрозумілою понад половині студентів (72,5 % правильних і 27,5 % неправильних відповідей). Майже всі опитані (93 % правильних і 7 % неправильних відповідей) показали свої навички вправно вирізняти з-поміж інших теперішній тривалий час (The Present Continuous Tense). Запропонована тема зазвичай успішно засвоюється через наявність конкретних часових показників.

Теперішній доконаний час (The Present Perfect Tense) завжди вимагає більших зусиль від студентів через складність формування і використання двох різних способів утворення дієприкметника, що і підтверджують отримані результати (39 % правильних і 61 % неправильних відповідей). Поясненням низьких показників є тривалість процесу засвоєння цього граматичного матеріалу на момент виконання самостійної роботи і складність узгодження часів в англійській мові. У подальшому необхідно продовжувати теоретичні пояснення у поєднанні із практичними випадками вживання. Доречно обирати вправи на порівняння часових форм при перекладі саме з української мови на англійську, приміром, слово "ходив" переда-

смо англійською як “went” (минулий неозначений час), а доконана форма “прийшов” має інший відповідник – “has gone” (теперішній доконаний час).

Середній показник успішності з теми пасивний стан становить 58 %, інфінітив – 52 %, модальні дієслова – 23 %, герундій – 21 %. Тема “Герундій” виявила дещо менший рівень правильних відповідей.

Вона доволі часто є наріжним каменем у вивченні граматики англійської мови.

Фактори слабкого засвоєння граматики: а) комунікативна спрямованість навчального процесу; б) відсутність аналогії герундію в рідній мові й подібність за формою до дієприкметника; в) психологічні установки (граматика важка).

Таблиця 4. Граматичні завдання

	Спеціальність, курс			Середній показник
	Біологія, I курс	Хімія, I курс	Комп'ютерні науки, I курс	
Present Indefinite	54,5	76	87	72,5
Present Continuous	95	83	100	93
Present Perfect	41	8	67	39
	Біологія, II курс			Середній показник
	Хімія, II курс	Комп'ютерні науки, II курс		
Passive Voice	33	86	54	58
Infinitive	25	71	61	52
Modals	8	14	46	23
Gerund	25	0	38	21

5. Для перевірки практичних умінь із фонетики студенти-першокурсники розділяли дієприкметник другого типу правильних дієслів на три групи відповідно до вимови закінчення. У студентів другого курсу перевірялися знання словотвору із закінченням “ing”. Отримані дані подано у таблиці 5.

Як бачимо, переважна більшість опитаних I курсу

виконала це завдання: 42 % правильних, 28 % часткових і 30 % неправильних відповідей. Одержані дані вважаємо досить непоганими, оскільки фонетичні вміння становлять лише частину від загальних знань і умінь студентів, а набуті вміння – це результат навчального процесу на I курсі. Утім, помилки у вимові зумовлені рядом причин.

Таблиця 5. Вимова закінчення “ed” (I курс) і закінчення “ing” (II курс)

Відповіді, %	Спеціальність			Середній показник
	Біологія	Хімія	Комп'ютерні науки	
I курс				
Правильні	32	50	44	42
Часткові	18	25	41	28
II курс				
Правильні	33	43	77	51
Часткові	67	43	23	44

На заняттях викладач не має достатньо часу для детального пояснення усіх фонетичних норм англійської мови. Доводиться вибирати найнеобхідніший і найбільш часто вживаний матеріал.

Подекуди викладачу доводиться займатися перевчанням вимови. Будь-яке порушення звичного сприймається негативно, а переконування, що закінчення “ed” ніколи не читається /ed/, і поготів викликає протидію з боку деяких студентів. Тому ключову роль у такій ситуації грає вміння викладача проявити гнучкість і довести правильність своїх тверджень без об'язку колег-попередників і самих студентів.

Не всі студенти здатні одразу запам'ятати правила через відмінності у психофізичному розвитку. Якщо одним достатньо разу для хорошого розуміння матеріалу, то іншим необхідне виконання великої кількості вправ для засвоєння на середньому рівні.

Тому спрямованість дій викладача має стосуватися таких аспектів: а) навчити студентів виокремлювати закриті й відкриті склади і розрізняти види приголосних англійської мови для правильного прочитання закінчень після них; б) постійно тренувати вимову шляхом численного повторення лексичних одиниць у різних ситуаціях упорядкованого часу; в) регулярно повторювати правила вимови закінчень і застосовувати їх на практиці.

На II курсі більшість учасників повністю справила-

ся із завданням, подавши 51 % правильних і 44 % часткових відповідей. Причини такої ситуації: а) залишковий принцип вивчення фонетичного аспекту; б) відмінність правил правопису слів із кінцевим “у” між іменником і дієсловом; в) відмінність фонетичних правил вимови закінчення в українській мові (де закінчення зазвичай оглушується) і англійській мові (де чіткі правила вимови дзвінків і глухих звуків).

Напрями подальшої роботи викладача: повторення правопису закінчення “ing”; закріплення засвоєних знань виконанням тренувальних вправ.

Відомий учений С.І. Подмазін писав: “Метою особистісно-орієнтованої освіти є не формування і навіть не виховання, а перебування, підтримка, розвиток людини в людині й розвиток у ній механізмів самореалізації, необхідних для становлення самобутнього особистісного образу й діалогічного безпечного способу взаємодії з людьми, природою, культурою, цивілізацією” [5, с. 142]. Отже, навіть за результатами проміжного зрізу у порівнянні з початковими даними відмічаємо позитивні зміни в навчальному аспекті і психологічному стані студентів.

Результати і їхні обговорення.

1. Студенти виконали вправи на знання лексики, граматики й показали вміння виконувати творчі завдання. Лексична частина охоплювала: синоніми (14 % правильних і 68 % часткових), словосполучення (49

% правильних і 49 % часткових відповідей); переклад речень (28 % правильних і 42 % часткових відповідей).

2. Успішність виконання граматичних завдань для студентів першого курсу були такими: теперішній неозначений час – 72,5 % успішних відповідей, теперішній тривалий час – 93 %, теперішній доконаний час – 39 %. Представники другого курсу опрацювали теми: пасивний стан – 58 %, інфінітив – 52 %, модальні дієслова – 23 % і герундій – 23 % правильних відповідей.

3. Фонетичну перевірку представлено вимовою закінчення “ed” на I курсі (42 % правильних і 28 % часткових відповідей) і правописом дієслів із закінченням “ing” на II курсі (51 % правильних і 44 % часткових відповідей).

4. Вже на проміжному етапі навчання стали очевидними позитивні зрушення у навчальній і психологічній сферах життя студентів завдяки застосуванню

особистісно-орієнтованого підходу до навчання. У навчальному плані це проявляється значною частиною правильних відповідей, а в психологічному – відсотковою ставкою виконання різних видів завдань, комфортним відчуттями стосовно перебування у групі. Це свідчить про впевненість студентів у своїх силах і можливість реального виконання завдань. Кожну тему в разі невдачі студенти мають змогу перескласти, продовжуючи навчатися на своєму рівні чи підвищуючи його в залежності від теми. Існує чимало проблемних аспектів у правописі, вимові закінчень і граматиці, що потребують додаткового розгляду. Але впевнено відмічаємо зміни на краще у загальній емоційній атмосфері груп, позитивному налаштуванні, зворотньому контакті між викладачем і студентами.

Висновки. Введення особистісно-орієнтованого навчання на основі технології різнорівневого підходу сприяє успішному вивченню іноземної мови за професійним спрямуванням.

ЛІТЕРАТУРА (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Баєв Б.Ф. Психологічне вивчення учнів / Б.Ф. Баєв – К. : Радянська школа, 1977. – 112 с.
Bayev B.F. Psykholohichne vyuchennya uchniv [Psychological studying of pupils]. – K. : Radyans'ka shkola, 1977. – 112 s.
2. Бучківська В. Сутність особистісно-орієнтованого підходу в педагогічній теорії // Наукові записки Тернопільського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічна. – 2002. – № 9. – 161 с.
Buchkiv's'ka V. Sutnist' osobystisno oriyentovanoho pidkhodu v pedahohichniy teorii [Essence of person oriented approach in pedagogical theory] // Naukovi zapysky Ternopil's'koho derzhavnogo pedahohichnogo universytetu. Seriya: Pedahohichna. – 2002. – # 9. – 161 s.
3. Лучанінова О.П. Особистісно-орієнтований підхід як необхідна умова формування мотивації навчальної діяльності студентів технічних вищих навчальних закладів [Е-ресурс] *Luchaninova O.P. Osobystisno oriyentovanyu pidkhid yak neobkhdna umova formuvannya motyvatsiyi pidkhdid yak neobkhdna umova formuvannya motyvatsiyi navchal'noyi diyal'nosti studentiv tekhnichnykh vyshchyykh navchal'nykh zakladiv [Person oriented approach as necessary condition of forming studying motivation of the students at the higher technical educational institutions]. – [Online]: http://www.nbu.gov.ua/Portal/Soc_Gum/Pfto/2009_1/files/*

4. Підласий І.П. Діагностика та експертиза педагогічних проєктів. Навчальний посібник. К.: Україна, 1998. – 343 с.
Pidlasyi I.P. Diahnostyka ta ekspertyza pedahohichnykh proektiv. [Diagnostics and appraisal of pedagogical projects] Navchal'nyu posibnyk. – K.: Ukrayina, 1998. – 343 s.
5. Подмазин С.И. Личностно-ориентированное образование: Социально-философское исследование. – Запорожье: Прो-світа, 2000. – 349 с.
Podmazyn S.Y. Lychnostno-oryentirovannoe obrazovanye: Sotsyal'no-fylosofskoe yssledovanye [Person oriented education: social and philosophical research]. – Zaporozh'e: Prosvita, 2000. – 349 s.
6. Шаманська К.В. Шляхи формування пізнавального інтересу школярів до вивчення іноземних мов: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції «Перший крок науку». Т. 3. – Луганськ: Поліграфресурс, 2010. – С. 133 – 136.
Shamans'ka K.V. Shlyakhy formuvannya piznaval'nogo interesu shkolyariv do vyuchennya inozemnykh mov [Ways of forming educative interest to foreign languages among schoolchildren]: materialy vseukrayins'koyi naukovo-praktychnoyi konferentsiyi «Pershyy krok nauku». – T. 3. – Luhans'k: Polihrafresurs, 2010. – S. 133 – 136.

Kolisnyk V.Yu. The level of teachability ESP after using person oriented studying

Abstract. The article proves the necessity of using person oriented teaching via multi-level approach to teaching ESP for the students of Biology, Chemistry and IT.

Keywords: person oriented teaching, multi-level approach, ESP

Колісник В.Ю. Уривень обученности иностранному языку профессиональной направленности после использования личностно ориентированного обучения

Аннотация. В статье доказана целесообразность использования личностно ориентированного обучения на основе технологии разноуровневого подхода к обучению иностранного языка профессиональной направленности студентов специальностей “Биология”, “Химия” и “Компьютерные науки”.

Ключевые слова: личностно ориентированное обучение, разноуровневый подход, иностранный язык профессиональной направленности

Мардоян Р.А.

О необходимости антропологического подхода в педагогической аксиологии

*Мардоян Рузанна Арамовна, доктор педагогических наук, доцент,
декан факультета педагогики*

Гюмрийский государственный педагогический институт им. М. Налбандяна, г. Гюмри, Армения

Аннотация. В статье проанализирован вопрос о необходимости антропологического подхода в педагогической аксиологии. Данный анализ показал, что антропология является прочной теоретической основой педагогической аксиологии, а антропологический подход позволяет рассматривать все педагогические ценности в целостности, а самой приоритетной ценностью считать – Человека.

Ключевые слова: антропологические знания, антропологический подход, ценность, комплексный подход, педагогическая аксиология, педагогическая антропология

Введение. Основными тенденциями развития современного общества являются стремление к демократизации, актуализация роли прав, свобод человека. Несомненно, что эти тенденции имеют влияние и на образовательную систему, ставя перед ней задачи дальнейшей гуманизации и гуманитаризации, личностной ориентированности в учебно-воспитательном процессе, в утверждении ценности личности.

Научными предпосылками решения этих задач являются философские, психологические и другие научные разработки, обогащающие педагогику. Одним из таких научных основ является педагогическая антропология, которая может, "... повернуть направление в изучении человековедения от привычных способов философствования, от сухой теоретической рассудочности к экзистенциальным, гуманитарно-ценностным проблемам жизненного мира человека, с тем, чтобы, облегчить ему выработку духовной ориентации в поисках смысла жизни и своего назначения" [7, с. 23].

Краткий обзор публикаций по теме. О необходимости антропологических исследований для педагогики писали такие ученые как В.Б. Куликов, Ю.И. Салов, И.А. Бирич и другие, которые решение проблем образования и гуманной педагогики видят в антропологии.

Идеи антропологизации педагогики отражены в трудах Я.А. Коменского, Дж. Локка, Ж.Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци и других, которые разработали принцип природосообразности, говорили о свободном и естественном развитии ребенка и т.д.

Обращение К.Д. Ушинского в России и К. Шмидта в Германии к антропологии в педагогике, привело к появлению в середине XIXв. педагогической антропологии. По мнению К.Д. Ушинского, педагогика не может ограничиться только знаниями правил о воспитательной деятельности. Ей необходимы знания о человеке, а будущие учителя должны получить "антропологическую подготовку" для чего и он делает попытку создания педагогики в обширном смысле – педагогической антропологии [8].

Значительно позже свой вклад в развитии этой отрасли педагогики внесли Б.Г. Ананьев, Б.Ф. Ломов, Л.В. Занков, Х. Плеснер, Ф.Г. Якоби, М. Монтессори и другие. Они изучали воспитание человека, его развитие с позиции антропологии.

Анализ литературы по данной проблеме показал, что педагогическая антропология рассматривается как:

- основание педагогической теории и практики;
- методология;
- научная основа общей педагогики, включающей в себя знания о человеке, основанных на данных всех наук, изучающих человека;
- целостное и системное знание о человеке воспитываемом, воспитываемом и воспитывающем;
- субъект и объект образования.

Однако роль антропологии и антропологического подхода в изучении проблем педагогической аксиологии недостаточно изучена в педагогических исследованиях.

Цель. Целью данной статьи является:

- обосновать необходимость антропологического подхода в решении задач педагогической аксиологии;
- показать роль антропологических знаний в процессе формирования ценностей, научного обоснования принципов педагогической аксиологии, выделения приоритетных и менее важных ценностей.

Материалы и методы. Материалом исследования являются научные разработки зарубежных, русских и армянских ученых, а также исследования автора данной статьи по проблемам педагогической аксиологии.

При изучении поставленной проблемы были использованы следующие методы: теоретического, сравнительно-сопоставительного, конструктивно-генетического анализа; теоретического доказательства и логического обобщения накопленного материала по исследуемой проблеме.

Результаты и их обсуждение. В последние десятилетия из-за интенсивного развития наук человековедения появилась объективная необходимость включения антропологического подхода в изучение всех дисциплин, изучающих человека, как объекта познания и практики, что, несомненно, приведет к изменению содержания и ориентиров научного знания в целом.

Антропологический подход в педагогике нашел свое яркое выражение в тезисе, который выдвинул М. Монтень: "Воспитывают не одну душу и не одно тело, но всего человека: нельзя расчленять его надвое" [9, с. 71].

На современном этапе развития науки существуют различные толкования антропологического подхода в педагогике (Б.М. Бим-Бад, В.Л. Матросова и др.). Однако мы установили, что ученые сходятся в одном:

- педагогическая антропология должна стать стержневым направлением развития педагогики;
- для эффективного решения задач учебно-воспита-

тельного процесса необходим комплексный подход к изучению ребенка, как методологический принцип.

Рассмотрение необходимости антропологического подхода в педагогической аксиологии для правильного решения ее задач, способствовало формированию нами концептуального построения системы педагогических ценностей на антропологической основе с точки зрения их необходимости для человека, на основе признания самоценности человека, его универсальности, ценности, определяющей гуманистическую сущность педагогической аксиологии.

Антропологический подход, осуществленный учеными, позволил им выделить в качестве приоритетных ценностей для человека – воспитание и образование, например, в исследованиях одного из основателей педагогической антропологии К.Д. Ушинского “Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии”. Здесь автор не только выделяет важность ценности воспитания для человека, но и исследует наиболее эффективные пути воспитания, основанные на физиологической, психологической и духовной антропологии. И речь идет о воспитании в широком смысле слова: “Школа, воспитатель и наставники *ex officio* – вовсе не единственные воспитатели человека ... гораздо сильнейшими воспитателями его являются воспитатели непреднамеренные: природа, семья, общество, народ, его религия и его язык, словом природа и история в обширнейшем смысле этих обширнейших понятий” [8, с. 18].

Но отметим, что автор уверен в том, что именно человек сам формирует свой мир, который он управляет и который соответствует его идеям, чувствам, и конечно, ценностям.

Антропологический подход, который К.Д. Ушинский перенес в педагогику, требовал и неделимости его духовной и телесной природы, которую автор видел в единстве умственного и нравственного воспитания с физическим воспитанием и обеспечением здоровья, что на практике возможно, если у воспитанников и воспитателей будут определенные ценностные установки. Причем ценности этих установок разного характера: познавательные (знание, истина и др); нравственные (красота, добро и др); ценности здоровья. В педагогической аксиологии, основанной на антропологическом подходе, эти ценности не могут формироваться отдельно, обособленно друг от друга, что и обеспечивает целостность, неделимость аксиосферы личности.

В педагогико-антропологической концепции К.Д. Ушинского человек создает общество, осознавая пользу этого общества для себя, а также видоизменяет это общество сообразно своему пониманию. Такое видение проблемы индивида и общества в антропологии, конечно, предполагает то, что человек также формирует общественные ценности, изменяет и создает новые, отказывается от некоторых. В таком контексте усиливается роль воспитания в формировании ценностей, ценностных установок не только отдельного человека, но и всего общества.

Педагогическая ценность антропологических взглядов К.Д. Ушинского и в том, что он назвал педагогику искусством, самым высоким из всех искусств, которое должно опираться на множество наук о человеке. “Ес-

ли педагогика хочет воспитывать человека во всех отношениях, то она должна прежде всего знать его тоже во всех отношениях” [8, с. 11]. Это важное методологическое положение педагогико-антропологической концепции, предложенной К.Д. Ушинским, в настоящее время называют системным подходом в исследовании человека в любой науке, в том числе и в педагогической аксиологии. Антропологизированный системный подход в педагогической аксиологии оказывает огромное влияние при формировании системы педагогических ценностей, способствует эффективно-му решению воспитательных задач и т.д.

Достижением научных исследований К.Д. Ушинского стало то, что антропология стала научной теоретической основой для многих наук, в том числе для педагогической аксиологии. Его исследования заострили внимание многих ученых на проблемы взаимосвязи родового и личностного аспектов человеческой эволюции, на необходимость всестороннего развития человеческой личности и т.д. В разработку этих проблем большой вклад внес П.Ф. Каптерев, который считал, что большинство людей – это результат саморазвития, самореализации без особого внешнего руководства.

Для нас ценным является мысль автора о том, что организация образовательной системы является результатом “устройства человеческой природы, человеческого ума, совмещающего в себе и общечеловеческие свойства личности” [2, с. 239]. Это означает, что нормальное развитие каждой личности должно строиться с учетом наличия в ней этих двух начал.

Такая четкая фиксация различия и взаимосвязи родового и личностного аспектов человеческой эволюции, их учет в организации учебно-воспитательного процесса рассматривается нами как установившееся теоретическое положение антропологии, которое необходимо для определения сущности принципов педагогической аксиологии, выбора форм и методов воспитания и формирования ценностей с учетом различий и разнообразий личных жизненных путей и призвания человека на основе гармоничного взаимодействия личностных и общественных ценностей в процессе воспитания.

В системе педагогических ценностей мы особое место отводим ценности здоровья, здорового образа жизни, без которых, по нашему глубокому убеждению, невозможны ни счастливая жизнь человека, ни его успехи в профессиональной или любой другой деятельности.

Актуализация этих ценностей в педагогике будет более обоснованной, если опираться на антропологические учения, например, П.Ф. Лесгафта, которые имеют гуманистический характер, а его система физических упражнений действительно “очеловеченная гимнастика” [5, с. 123]. П.Ф. Лесгафт именно с антропологических позиций разработал научную обоснованную теорию физического образования, концепцию врачебно-педагогического контроля в физическом образовании, системы физических упражнений с учетом педагогических задач, возраста учащихся, требований теории семейного воспитания, что может быть использовано в педагогической аксиологии для формирования ценностных установок на здоровье, здоровый образ жизни в семье, в школе и т.д.

Одним из приоритетных общечеловеческих ценностей в педагогической аксиологии считается – свобода. Ценность, глубина сущности которой в педагогике возрастает, благодаря ее антропологической обоснованности, согласно чему свобода определяется как сознательный выбор человеком типа своего поведения в отношении как внешних обстоятельств, так и состояния своего духовного мира, системы ценностей, способности человека “выйти за пределы реальной ситуации, спроектировать иную ситуацию и иное внутреннее состояние, а также организовать практическую деятельность по достижению этого иного” [6, с. 31].

Степень свободы человека в таком контексте выражается такими его сущностными качествами, как активность, самостоятельность, инициативность, личная ответственность, заинтересованность. Антропологический подход к свободному самоопределению человека в педагогической аксиологии позволит, с одной стороны, показать движение человека на пути формирования ценностей, более глубокого проявления своей индивидуальности, с другой стороны, определить характер, формы, методы педагогических действий в той или иной учебно-воспитательной ситуации.

В педагогике свобода развития воспитуемого (обучаемого) – это условие и результат учебно-воспитательного процесса, и все действия педагога должны быть связаны с такими показателями, как:

- в какой степени они способствуют развитию индивидуальности;
- в какой степени обеспечивается самореализация субъекта и др.

Антропологический подход при этом позволяет нам сохранить и поддержать цельность натуры индивида.

В педагогике, бесспорно, наивысшая ценность – человек. Антропологический подход в педагогической аксиологии не только делает ценность человека самой приоритетной ценностью в системе педагогических ценностей, но и позволяет подчеркнуть самоценность человека, ребенка – свободно развивающегося человека [4].

Необходимым условием такого развития ученый-антрополог К.Н. Вентцель считал уважение к личности ребенка на всех этапах его жизни. В его учении о человеке, включенном в социальную сферу и космос, центральная фигура – это познающий субъект – человек, естественный и нравственный, который у него выступает как гармоничное целое. Автор считает, что с развитием индивидуальности развивается и общественное чувство, и что необходимо помочь ребенку в формировании самобытной индивидуальности. С чем трудно не согласиться, но мы не можем согласиться с тем, что воспитание личности К.Н. Вентцель считает спонтанным процессом, и с тем, что ребенка надо оставить один на один с его проблемами.

Антропологический подход в педагогической аксиологии не только подчеркивает приоритетность ценности личности, как высшей ценности в иерархии педагогических ценностей, но и ориентирует педагога на идеал человека с такими личностными качествами, как ответственность, сочувствие, сострадание, чувство долга и т.д. То есть это те качества, которые, по мнению ученого-антрополога В. Я. Стоюнина, “определяют человеческую жизнь в ее отношениях ко все-

му окружающему” [2, с. 81].

Ценность человека В.Я. Стоюнин в своих антропологических исследованиях раскрывает как на основе научных данных о природе человека, главных аспектах бытия человека, так и на культивировании этнических ценностей, что еще раз подтверждает правильность, необходимость принципа педагогической аксиологии о единстве общечеловеческих и национальных ценностей в аксиосфере человека.

В начале XX в. в связи с изменением общественных потребностей, нравственно-духовных ориентиров в нашем обществе, в педагогике стали складываться такие важные гуманистические установки: признание ребенка высшей ценностью в педагогике; приоритетность интересов ребенка в воспитании и обучении; ориентация на субъектно-субъектные отношения воспитанников и воспитателей, основанных на взаимном уважении; самоактуализация, саморазвитие и самореализация учащегося в разных видах деятельности и другие, которые вызвали новый интерес к аксиологии, потребовали антропологических обоснований и сделали необходимым применение антропологического подхода в воспитании, в формировании ценностей человека и ценностного отношения к Человеку.

В этом аспекте интересны учения Н.А. Бердяева [3]. Признавая человека высшей ценностью, автор раскрывает закономерности внутреннего развития человека в едином процессе обучения и воспитания. При этом он отвергал все, что убивает творческий порыв, стремление к новому и мешает совершенствованию, самореализации личности.

Ценностный аспект личности человека в педагогической аксиологии раскрывается в таких ценностях-качествах, как созидательность, инициативность, активность, которые “сосредотачиваются на удовлетворении преобладающих потребностей” [1, с. 249], а сами потребности индивида зависят “от уровня развития общества, эпохи, культурного развития человека и страны, где он живет” [1, с. 249]. Именно такой подход позволяет рассмотреть человека как единство природного и социального, родового и общественно-го. Антропологический подход, как видим, не только раскрывает ценность человека в его уникальности, в единстве биологических и социальных потребностей, но и подчеркивает приоритетность его социальных, общественных потребностей, которые и обеспечивают формирование его индивидуальности, неповторимости в условиях взаимодействия с окружающим миром и людьми, и дает научное, антропологическое обоснование таким принципам педагогической аксиологии, как принцип единства общественных и личностных ценностей, принцип комплексности и др.

Итак, анализ данной проблемы показал, что:

– антропологические идеи, теории составляют прочную теоретическую основу педагогической аксиологии, способствующие правильному определению ориентиров, средств, обеспечивающих целенаправленную работу по формированию педагогических ценностей;

– для правильного решения задач педагогической аксиологии, осуществления комплексного подхода к изучению ценности человека необходимы интегрированные знания о человеке, в частности антропологиче-

ческие знания, которые усилят осмысление человеком ценностей жизни, культуры, профессии, раскроют важные стороны развития человека и общества.

Выводы. Таким образом, применение антропологического подхода в педагогической аксиологии необходимо, потому что он:

– позволит не только выделить проприетные и менее важные педагогические ценности, но и дать антро-

пологическое обоснование ценностям и принципам педагогической аксиологии;

– создает возможность осуществления комплексного подхода к целостному изучению человека, его ценностей;

– будет способствовать гуманизации учебно-воспитательного процесса, общественных отношений и очеловечиванию человека.

ЛИТЕРАТУРА (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Акопян Н.С. Акопян А.Н. Высшая нервная (психологическая) деятельность. Ереванский государственный университет, Ереван, 2005-326 с.

Hakobyan N.S., Hakobyan, Vysshaya nervnaya (psihologicheskaya) deyatelnost. Erevanskiy gosudarstvennyy universitet, Erevan, 2005-326s [A.N. Hakobyan N.S., Hakobyan A.N. Higher Nervous (Psychological) Activity. Yerevan State University, Yerevan, 2005-326 p.]

2. Антология педагогической мысли России второй половины XIXв. – начала XXв./Сост. П.А. Лебедев – М.: Педагогика, 1990-603 с.

Antologiya pedagogicheskoy mysli Rossii vtoroy poloviny XIXv. – nachala XXv./Sost. P.A. Lebedev – M.: Pedagogika, 1990-603s. [Anthology of pedagogical thought of Russia in the 2-nd half XIX century and the beginning of XX century. / Compiled by P.A. Lebedev.-M., Pedagogies, 1990-603 p.]

3. Бердяев Н.А. О назначении человека М., 1993-54с.

Berdyayev N.A. O naznachenii cheloveka M., 1993-54s. [Berdyayev N. A. On Human Destination: Collection of Works, M., APO, 1993-172 p.]

4. Вентцель К. Н. Свободное воспитание: избр.тр. М.: АПО, 1993-172 с.

Venttsel' K..N. Svobodnoye vospitaniye: izbr.tr. M.: APO, 1993-172 s. [Wentzel K.N. Free education: izbr.tr. M.: APO, 1993-172 s.]

5. Орбели Л.А. Вопросы высшей нервной деятельности. Итоги и проблемы современной науки. М.-Л. Академия наук СССР. 1949 – 780с.

Orbeli L.A. Voprosyi vysshey nervnoy deyatelnosti. Itogi i problemyi sovremennoy nauki. M.-L. Akademiya nauk SSSR. 1949 – 780s [Orbeli L. A. Problems of Higher Nervous Activity. Result and problems of modern science. M., L. Academy of Sciences, USSR,

1949-780p.]

6. Прасолова Е.Л. Культура образования: теория и практика: Научное издание. Калуга: КГПУ им. К.Э. Циолковского, 2000 – 312с.

Prasolova E.L. Kultura obrazovaniya: teoriya i praktika: Nauchnoe izdanie. Kaluga: KGPU im. K.E. Tsiolkovskogo, 2000 – 312s., [Proslova E. L. Culture of education: theory and Practice: Scientific Publication. Kaluga, KSPU after I. Ciolkovskiy, 2000-312p.]

7. Рахлевская Л.К. Педагогическая антропология (человековедение) в системе непрерывного образования (история, теория, практика) Томск, 1997 -462с.

Rahlevskaya L.K. Pedagogicheskaya antropologiya (chelovekovedenie) v sisteme nepreryivnogo obrazovaniya (istoriya, teoriya, praktika) Tomsk, 1997 -462s., [Rahlevskaya L.K. Pedagogical Anthropology (Anthropological Science) in the System of constant development: History, theory, practice. Toms, 1997-462p.]

8. Ушинский К.Д. Педагогическое сочинение: В 6т. – М. Педагогика, 1990, Т. 5 – 528с.

Ushinskiy K.D. Pedagogicheskoe sochinenie: V 6t. – M. Pedagogika, 1990, T. 5 – 528s. [Ushinsky K. D. Pedagogical Essay: 6 vol.-Pedagogies, 1990, T.S.-528p.]

9. Хрестоматия по истории зарубежной педагогики. Учебное пособие для студ. пед. ин-ов/ Сост. и авт. вводных статей А.И. Пискунов. – 2-е изд. перераб. – М.: Просвещение, 1981 – 528с.

Hrestomatiya po istorii zarubezhnoy pedagogiki. Uchebnoe posobie dlya stud. ped. in-ov/ Sost. i avt. vvodnyih statey A.I. Piskunov. – 2-e izd. pererab. – M.: Prosveschenie, 1981 – 528s., [Reader of History of foreign pedagogies. Study guide for students of pedagogical institutes/ compiled by A. I. Piskunov. –II ed. Redraft, Moscow, Enlightenment, 1981.-528p.]

Mardoyan R.A. On the necessity of anthropologic approach to Pedagogical Axiology

Abstract. The present article focuses on the necessity of anthropologic approach to pedagogical axiology. The analyses show that Anthropology serves as a solid theoretical basis for pedagogical Axiology and the anthropologic approach enables us to view pedagogical values as a unity and to regard man as the primary value within this unity.

Keywords: anthropologic knowledge, anthropologies approaches, complex approach, pedagogical axiology, pedagogical anthropology

Музиченко С.В.

Курсові роботи з методики навчання математики як засіб формування професійних якостей майбутніх учителів

Музиченко Світлана Василівна, кандидат педагогічних наук, доцент
Чернігівський національний педагогічний університет імені Т. Г. Шевченка, м. Чернігів, Україна

Анотація. У статті розглянуто значення курсових робіт з методики математики для створення передумов розвитку методичної культури майбутніх учителів. Визначено специфіку методичних досліджень та вказано обумовлені нею основні труднощі, які виникають перед студентами. Розглянуто деякі найбільш поширені помилки студентів при комплексному методичному аналізі окремих компонентів змісту шкільного курсу математики та запропоновано засоби їх попередження. Зокрема, наведено приклади методичних задач відповідного призначення.

Ключові слова: методика навчання математики, студенти, курсова робота, методична задача, методична культура вчителя

Вступ. Курсова робота з методики навчання математики здійснює різні функції: розвиваючу, освітню, контролюючу. З одного боку, вона відображає у концентрованому вигляді результативність попереднього навчання. Тому вона є особливою комплексною формою контролю, що дозволяє оцінити досягнутий освітньо-кваліфікаційний рівень студента. З іншого боку, курсова робота відіграє важливу роль у системі професійної підготовки вчителя. Адже метою навчання у педагогічному вузі є підготовка студента до майбутньої *самостійної* професійної діяльності. Молодий учитель повинен уміти бачити різноманітні педагогічні проблеми, їх досліджувати та шукати раціональні шляхи вирішення. Умови для розвитку таких умінь створюються у процесі написання курсової роботи з методики навчання математики. Розробка теми вимагає від студента інтеграції набутих знань з різних дисциплін та їх застосування. При цьому розширюється його професійний світогляд, формуються навички наукового дослідження, створюються сприятливі умови для вдосконалення методичної грамотності, яка у перспективі стає основою становлення методичної культури вчителя.

На сьогодні в Україні підготовка вчителя математики розподілена на два ступені: бакалавр та спеціаліст (магістр). Відповідно, на кожному із цих ступенів виконується курсова робота з методики. Студенти 4-го курсу засвідчують свою готовність навчати математики учнів основної школи, а 5-го – старшої школи. Набутий у процесі написання курсових робіт досвід може бути студентам корисний згодом – при виконанні дипломних робіт.

Короткий огляд публікацій з теми. Рівень курсової роботи залежить як від здібностей та цільових установок самого студента, так і від якості наукового керівництва. До обов'язків наукового керівника входить ознайомити студента із специфікою методичного дослідження, задати правильний вектор дослідження, здійснювати контроль за його виконанням. При цьому значна частина консультацій присвячується роз'ясненню основ наукової творчості, вихованню культури наукової праці. Тому багато викладачів різних вузів розробляють практичні посібники, у яких знаходять відображення узагальнення досвіду власної наукової діяльності та керівництва науково-дослідницькою роботою студентів. Такими, зокрема, є роботи [1], [4], [5]. У них студенти можуть знайти рекомендації щодо вибору теми дослідження, планування та організації його окремих етапів, застосування тих чи інших методів

дослідження, оформлення роботи, підготовки до її захисту. Найбільш загальний характер має робота [1]. У роботі [5] відображено деяку специфіку саме педагогічних досліджень. Посібник [4] орієнтований на виконання досліджень з методики навчання математики, так, як і посібники [2], [3], [6]. Особливістю останніх є те, що після коротких загальних рекомендацій щодо написання курсової роботи наведено орієнтовну тематику курсових робіт з методики навчання математики та рекомендовану літературу. У роботі [6] до кожної теми пропонується перелік питань, які варто висвітлити у роботі. Але наш досвід свідчить про те, що для більшості студентів буває недостатньо лише вказати питання, які їм слід розглянути у роботі. Справа у тому, що розкриття багатьох питань у методичному дослідженні не може бути зведене до реферування опрацьованих джерел. У роботі з методики питома вага власних думок, поглядів, авторських матеріалів має бути досить високою. Саме це спричиняє основні труднощі для студентів при написанні курсової роботи з методики навчання математики.

Мета статті – з'ясувати труднощі та поширені помилки студентів при написанні курсових робіт з методики математики та розглянути можливі шляхи їх попередження і усунення.

Матеріали та методи. Для досягнення поставленої мети було узагальнено власний багаторічний досвід керівництва написанням курсових робіт з методики математики, досвід колег. Спостереження за роботою студентів, вивчення десятків курсових робіт дозволили виділити найбільш проблемні фрагменти методичного дослідження, систематизувати типові помилки. На основі цього розроблялися попереджувальні та корекційні засоби.

Результати та їх обговорення. Значна частина курсових робіт присвячується дослідженню методичних особливостей вивчення окремих компонентів змісту шкільного курсу математики. При цьому студенту доводиться здійснювати системний комплексний всебічний аналіз теми, що є предметом дослідження. Зокрема, такий аналіз передбачає:

- з'ясування місця та значення теми у шкільному курсі математики;
- порівняння логіко-структурних схем висвітлення теми у альтернативних підручниках;
- методичний аналіз понятійного апарату теми;
- обґрунтування ефективної методики вивчення основних тверджень теми;

– вивчення особливостей системи задач з теми.

Щоб розкрити ці питання у курсовій роботі, студент має опрацювати навчальні програми з математики, підручники, дидактичні матеріали; зібрати і вивчити досвід викладання даної теми, яким діляться вчителі на сторінках періодичних видань; зібрати власний емпіричний матеріал (результати спостережень уроків у школі, перевірки учнівських робіт тощо). При цьому збір матеріалів сам по собі не гарантує якісного результату. Найважче – самостійно систематизувати та узагальнити вивчені матеріали, зробити висновки, нарешті, грамотно і логічно послідовно викласти свою позицію.

Розглянемо докладніше типові помилки, яких студенти припускаються, висвітлюючи у курсових роботах зазначені питання.

Визначаючи місце теми у шкільному курсі математики, студенти здебільшого переповідають відповідний розділ навчальної програми, тобто наводять мету вивчення теми, зміст навчального матеріалу та основні вимоги до математичної підготовки учнів. Це, звичайно, не є зайвим, але обмежуватись лише цим неправильно.

Визначення місця теми у шкільному курсі математики дійсно спирається на ретельний аналіз навчальних програм, проте полягає, насамперед, у з'ясуванні внутрішньопредметних зв'язків теми. Автору потрібно проаналізувати, на який навчальний матеріал спирається вивчення даної теми та при вивченні яких тем у майбутньому вона буде використовуватись. Зокрема, необхідно з'ясувати особливості здійснення пропедевтики, структуру логіко-математичних зв'язків, етапи узагальнення тощо. Окрему увагу слід приділити зв'язкам алгебри та геометрії. По можливості бажано висвітлити зв'язки з іншими предметами природничого циклу.

Особливо складно дається студентам *порівняння підручників*. Найбільш поширеною помилкою студентів є зведення порівняльного аналізу викладу теми до порівняння зовнішніх характеристик підручників, їх методичного апарату. Так, студенти описують, які рубрики є у тому чи іншому підручнику, яка структура параграфів, на які рівні поділяються задачі тощо. Очевидно, що така порівняльна характеристика абсолютно не розкриває, як той чи інший підручник обумовлює методичну стратегію і тактику вивчення теми.

Порівнювати потрібно не тільки методичну конструкцію підручника, а і його змістове наповнення. Якщо автори підручників у подачі якихось питань однастайні, то потрібно так і вказати у курсовій роботі. Особливу ж увагу слід приділити відмінностям. Наприклад, порівнюючи викладення теми "Вектори на площині" у чинних підручниках, слід з'ясувати, яке тлумачення вектора у тому чи іншому підручнику є первинним: наочно-геометричне чи координатне. Саме від цього суттєво залежить методика вивчення теми. Порівнюючи введення обернених тригонометричних функцій, слід основну увагу приділити послідовності вивчення окремих питань теми, яка і обумовлює відмінності у формуванні даних понять. Так, у одних чинних підручниках спочатку введено поняття обернених тригонометричних функцій, а потім розглянуто найпростіші тригонометричні рівняння. У ін-

ших навпаки – спочатку розглядаються найпростіші тригонометричні рівняння і числам, що є їх коренями, дають спеціальні назви.

Щоб студенти навчилися визначати місце та освітнє значення теми, порівнювати подання теми у альтернативних підручниках, потрібно передбачити відповідні вправи у курсі методики навчання математики. При цьому не достатньо лише вправ типу "Визначте місце даної теми у програмі" чи "Порівняйте викладення даної теми у вказаних підручниках". Дуже ефективними є методичні задачі, у яких студентам пропонується проаналізувати орієнтовні зразки розв'язання вказаних вправ (джерелом таких зразків можуть стати фрагменти курсових робіт).

Методична задача 1. Ознайомтесь із наведеним нижче описом місця та значення теми "Геометричні перетворення" у шкільному курсі планіметрії. Складіть план опису. Якими відомостями, на вашу думку, можна доповнити даний опис?

"Геометричні перетворення" у шкільному курсі планіметрії. *Нещодавно вивчення геометричних перетворень площини здійснювалось у два етапи: у 8-му класі розглядалися рухи (як частина теми "Декартові координати, рухи і вектори на площині") і на початку 9-го класу учні ознайомилися із перетвореннями подібності, тут же вивчалися і ознаки подібності трикутників. У процесі реформування освіти відбулися зміни навчальних програм, які, зокрема, торкнулися і вивчення геометричних перетворень.*

Згідно чинної програми з математики для загальноосвітніх навчальних закладів тема "Геометричні перетворення" (10 год) розглядається у 9 класі. Але у 8 класі вивчається тема "Подібність трикутників" (10 год).

Геометричні перетворення є джерелом двох важливих відношень на множині геометричних фігур: рівності та подібності. Нова програма дозволяє підійти до їх вивчення з однакових позицій. Спочатку учні ознайомилися з цими відношеннями на прикладі найпростіших багатокутників – трикутників. Згодом вивчення геометричних перетворень стає заключним етапом формування понять рівності та подібності фігур.

Той факт, що два різновиди геометричних перетворень – переміщення та перетворення подібності – розглядаються в одній темі, також треба віднести до переваг нової програми. Порівнюючи і протиставляючи, учень може краще засвоїти їх властивості. Крім того, це сприяє формуванню інтегрованих, системних знань.

Слід зазначити, що за новою програмою виділено в окремі розділи такі взаємопов'язані між собою теми, як "Декартові координати", "Вектори", "Геометричні перетворення". Це дозволяє краще акцентувати особливості кожної теми, адже за кожною з них, фактично, стоїть окрема потужна ідея. І, разом з тим, така диференціація сприяє кращому усвідомленню зв'язків між темами. Так, з декартовими координатами тему пов'язує те, що кожне перетворення можна задати координатними формулами. А поняття рівних векторів тісно пов'язане із паралельним перенесенням.

Змістова лінія геометричних перетворень тісно пов'язана з лінією функцій. З одного боку, геометричні перетворення є видом відображень, які, у свою чергу, є функціональними відповідностями. З іншого – знання про геометричні перетворення використовуються у процесі формування деяких загальнофункціональних понять. Так, поняття симетрії допомагає засвоїти поняття парної (непарної) функції, оберненої функції. З усією очевидністю виявляється інтеграція цих змістових ліній у процесі вивчення найпростіших перетворень графіків функцій.

Орієнтовна відповідь. План: 1) зміни у навчальній програмі та обґрунтування їх доцільності; 2) внутрішньопредметні зв'язки теми; 3) міжпредметні зв'язки теми з алгеброю.

Доповнення: пропедевтика вивчення теми; значення теми для розв'язування задач, зокрема, задач на побудову, вивчення яких було розпочато у 7 класі; прикладне значення теми; міжпредметні зв'язки теми з фізикою, хімією.

Методична задача 2. Порівняйте виклад теми "Раціональні рівняння" у підручниках алгебри для 8-го класу загальноосвітніх навчальних закладів авторів: 1) Бевз Г.П., Бевз В.Г.; 2) Кравчук В.Р., Підручна М.В., Янченко Г.М.

Для порівняння скористайтеся планом: 1) введення поняття дробового раціонального рівняння; 2) обґрунтування специфіки розв'язування; 3) способи розв'язування.

Орієнтовна відповідь. Тлумачення дробових раціональних рівнянь у обох підручниках однакове: серед раціональних рівнянь розрізняються і протиставляються цілі та дробові.

Відмінності структури дробових раціональних рівнянь від цілих обумовлюють особливості їх розв'язування, зокрема, неможливість обмежитися лише рівносильними перетвореннями. Автори по-різному вирішують дану проблему. У першому підручнику вводиться поняття рівняння-наслідку, а у другому – області допустимих значень рівняння. Зокрема, після нагадування основних властивостей рівнянь зазначається, що при множенні обох частин рівняння не на число, а на вираз зі змінною, можна одержати рівняння, не рівносильне даному. Далі на конкретному прикладі показано, що це відбувається через розширення області допустимих значень рівняння.

У обох підручниках розглянуто кілька способів розв'язування дробових рівнянь. У першому підручнику розрізняються способи на основі того, чи дане рівняння замінюється рівносильним (ліва частина дріб, права – нуль), чи – цілим рівнянням-наслідком, яке можна одержати множенням обох частин рівняння на спільний знаменник або застосувавши основну властивість пропорції.

Ці ж способи розглядаються і у другому підручнику. Причому після конкретного прикладу наводиться алгоритмічний припис для застосування способу. Також запропоновано і спосіб зведення рівняння до рівносильної системи.

Ще один важливий фрагмент методичного дослідження – розробка методики вивчення тверджень (теорем) даної теми. Будь-який розділ шкільного курсу математики містить певний набір тверджень. Якщо цей розділ є предметом курсового дослідження, то студенту необхідно мати уявлення про те, як можна на практиці організувати роботу з вивчення кожного твердження. І, звісно, необхідно подати це уявлення у роботі. В ідеалі студент має викласти власне бачення того чи іншого епізоду навчального процесу. Іншими словами – розробити фрагменти уроків з вивчення теорем даного розділу.

В реальності більшість студентів у кращому разі переписує текст з підручників методики математики (якщо вдасться знайти потрібний матеріал), а у гіршому – переписують самі твердження та їх доведення зі шкільних підручників.

Керівництвом до дії при написанні даного фрагменту курсової роботи для студентів має стати лекція із загальної методики математики "Математичні твердження та методика їх вивчення у школі". Матеріали цієї лекції допоможуть провести логіко-математичний аналіз твердження та висвітлити етапи вивчення теореми. Останні значною мірою залежать від того, який метод ознайомлення учнів із теоремою обере автор – абстрактно-дедуктивний чи конкретно-індуктивний. Також потрібно визначити коло опорних знань та способів їх актуалізації; обміркувати конкретні прийоми мотивації вивчення теореми та розкриття її змісту; можливо, розробити евристичну бесіду для пошуку доведення; обрати доцільний спосіб запису доведення на дошці; розробити завдання для закріплення формулювання та доведення теореми; нарешті, запропонувати систему задач для первинного застосування теореми.

Висновки. Курсові роботи з методики математики є невід'ємним компонентом фахової підготовки майбутніх учителів, важливість якого важко переоцінити. Якість виконання курсових досліджень залежить від того, на якому рівні вдалося сформувати окремі елементи методичної грамотності студента під час вивчення курсу методики математики. Основним засобом при цьому є систематичне і цілеспрямоване використання методичних задач. Розробляючи такі задачі, слід враховувати ті труднощі, які виникають перед студентами при написанні курсових робіт, та використовувати помилки, яких вони припускаються. Консультацій наукового керівника не завжди буває достатньо, щоб компенсувати ті чи інші прогалини у методичній підготовці студента, який виконує курсове дослідження. Тому актуальними є друковані практичні рекомендації до написання курсових робіт з методики математики, у яких би висвітлювались не тільки загальні особливості підготовки і виконання дослідження, а й специфічні для методики математики. Важливо, щоб у них студенти могли знайти застереження щодо можливих помилок, орієнтовні зразки методично грамотного подання результатів дослідження.

ЛІТЕРАТУРА (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Беседіна Л.М., Сторубльов О.І. Підготовка та захист кваліфікаційних, дипломних робіт: Методичний посібник. Видання 2-ге, перероблене і доповнене. – К.: Логос, 2009. – 97 с.
Vyesyedina L.M., Storubl'ov O.I. Pidhotovka ta zakhyst kvalifikatsiynykh, dyplomnykh robit [Preparation and protection qualification, diploma]: Metodichnyu posibnyk. Vydannya 2-he, pereroblene i dopovnene. – K.: Lohos, 2009. – 97 s.
2. Боровик В.Н., Зайченко І.В. Курсові роботи з методики навчання математики: Методичні рекомендації. Посібник для студентів фізико-математичних факультетів вищих педагогічних навчальних закладів. – Чернівці, 2002. – 48 с.
Borovyk V.N., Zaychenko I.V. Kursovi roboty z metodyky navchannya matematyky [Term papers on methods of teaching mathematics]: Metodichni rekomendatsiyi. Posibnyk dlya studentiv fizyko-matematychnykh fakul'tetiv vyshchyykh pedahohichnykh navchal'nykh zakladiv. – Chernihiv, 2002. – 48 s.
3. Курсові роботи з методики математики / Укл. В.М. Попов, Т.В. Поліщук. – Умань: УДПУ, 2005. – 30 с.
Kursovi roboty z metodyky matematyky [Term papers on methods of mathematics] / Ukl. V.M. Popov, T.V. Polishchuk. – Uman': UDFPU, 2005. – 30 s.
4. Матяш О.І. Підготовка, написання та оформлення курсових та кваліфікаційних робіт з методики викладання математики / О.І. Матяш, Л.Ф. Михайленко. – Вінниця, 2001. – 112 с.
Matyash O.I. Pidhotovka, napysannya ta oformlennya kursovykh ta kvalifikatsiynykh robit z metodyky vykladannya matematyky / O.I. Matyash, L.F. Mykhaylenko. – Vinnytsya, 2001. – 112 s.
5. Мороз І.В. Кваліфікаційні роботи у педагогічному вузі. Методика написання, правила оформлення і порядок захисту. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2002. – 104 с.
Moroz I.V. Kvalifikatsiyni roboty u pedahohichnomu vuzi. Metodyka napysannya, pravyla oformlennya i porjadok zakhystu. – K.: NPU imeni M.P. Dragomanova, 2002. – 104 s.
6. Тополя Л.В. Курсові роботи з методики навчання математики: Методичні рекомендації для студентів математичних спеціальностей педагогічних університетів. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2008. – 84 с.
Topolya L.V. Kursovi roboty z metodyky navchannya matematyky [Term papers on methods of teaching mathematics]: Metodichni rekomendatsiyi dlya studentiv matematychnykh spetsial'nostey pedahohichnykh universytetiv. – K.: NPU imeni M.P. Dragomanova, 2008. – 84 s.

Muzichenko S.V.

Term papers on methods of teaching mathematics as a source of professional skills of future teachers

Abstract. The article considers the formation of methodical culture of future teachers in the process of writing term papers on methods of teaching mathematics. Here are some reasons why students have problems with the creation of coursework. We consider errors that students often do when they deal with a methodology for the study of selected topics of school mathematics course. Also we can see some examples of training exercises that can be used to prevent errors.

Key words: *methods of teaching mathematics, students, term papers, methodical task, methodical culture of teachers.*

Музыченко С.В.

Курсовые работы по методике обучения математике как средство формирования профессиональных качеств будущих учителей

Аннотация. В статье рассмотрено значение курсовых работ по методике математики для создания предпосылок развития методической культуры будущих учителей. Обозначено специфику методических исследований и указано обусловленные ею основные трудности, которые возникают перед студентами. Рассмотрено некоторые наиболее распространенные ошибки студентов при комплексном методическом анализе отдельных компонентов содержания школьного курса математики и предложено средства их предупреждения. В частности, приведено примеры методических задач соответствующего назначения.

Ключевые слова: *методика обучения математике, студенты, курсовая работа, методическая задача, методическая культура учителя*

Приходько В.М.

Професійна компетентність вчителя як складова моніторингу якості освітньої діяльності загальноосвітнього навчального закладу

Приходько Валентин Миколайович, доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри андрагогіки Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти, м. Запоріжжя, Україна

Анотація. У статті на основі наукового визначення поняття «професійна компетентність» розглядаються основні складові моніторингу управління якістю освітньої діяльності загальноосвітнього навчального закладу. Сформувано висновок про необхідність врахування різноманітних інваріантів терміну професійна компетентність у вирішенні завдань моніторингу управління якістю освітньої діяльності загальноосвітнього навчального закладу.

Ключові слова: моніторинг, професійна компетентність, управління якістю

В умовах загальноєвропейського освітнього простору компетентність учителя набуває надзвичайно важливого значення. Оскільки поняття компетентності є загальною підставою для визначення професіоналізму особистості, то компетентність можна виміряти й спрогнозувати засобами моніторингу.

Постановка проблеми. Головні ідеї вдосконалення освіти сьогодення пов'язані з ідеями компетентізації освіти – її спрямованості на цінності суспільства – забезпечення сталого розвитку і підготовки компетентного члена суспільства, спроможного бути успішним у цьому суспільстві і, у свою чергу, сприяти становленню і розвитку цього суспільства.

Початок цим ідеям поклали чотири принципи освіти XXI ст., проголошені у Звіті Міжнародної комісії ЮНЕСКО з освіти на Світовому саміті для сталого розвитку в 2002 р. «Освіта: прихований скарб» (UNESCO Report of the International Commission on Education for the Twenty-first Century, Learning: the treasure within) [8].

У цьому документі зазначено, що місією освіти у XXI ст. повинно бути набуття вмінь для того, щоб: *знати; діяти; жити разом і спільно; бути.*

Словник сучасної англійської мови пояснює компетенцію (competence) як: 1) здібність та вміння здійснювати необхідну діяльність; 2) спеціальну сферу знань; 3) спеціальні вміння для виконання певних професійних обов'язків. Компетентна – та особа, що має рівень знань і спеціальних вмінь, що є достатніми і відповідають певним професійним стандартам. Згідно зі словником методичних термінів професійна компетентність має такі складові: знання системи ІМ, певні вміння та здібності користуватися нею як у процесі комунікації, так у професійних цілях, навчаючи мови [7, с. 270].

Фахівці Міжнародного департаменту стандартів (IBSTPI – International Board of Standards for Training, Performance and Instruction) у сферах навчання, досягнень та освіти поняття компетентності визначають як спроможність кваліфіковано здійснювати діяльність, виконувати завдання або роботу. Загальна структура цієї категорії, на їхню думку, містить набір знань, навичок і відношень, які дають змогу особистості ефективно здійснювати діяльність або виконувати певні функції, що підлягають досягненню відповідних стандартів у галузі професії або конкретного виду діяльності.

Мета статті. Проаналізувати основні тенденції ставлення до професійної компетентності керівника до здійснення моніторингу якості освітньої діяльності

загальноосвітнього навчального закладу. Поставлено також за мету проаналізувати основні критерії показники професійної готовності до управлінської діяльності, а також компоненти моделі управлінської культури.

Виклад основного матеріалу. Ми вважаємо, що психологічна компетентність педагога потребує суттєвого збагачення і коригування за двома напрямками: підвищення рівня психологічних знань і знань про педагогічну діяльність, особистість педагога і особистість того, хто навчається; формування операційних сторін професійного мислення педагога і, перш за все, професійного самоаналізу, соціально-перцептивних здібностей. Але важливою умовою підвищення рівня психологічної компетентності педагога має бути цілком усвідомлена позитивна мотивація самоосвіти в галузі педагогічних знань.

Основними елементами професійно-педагогічної компетентності є такі:

- спеціальна і професійна компетентність у сфері дисципліни, що викладається;
- методична компетентність у сфері способів формування знань, вмінь та навичок;
- соціально-психологічна компетентність у сфері процесів спілкування;
- диференційно-психологічна компетентність у сфері мотивів, здібностей, спрямованості;
- аутопсихологічна компетентність у сфері достоїнств та недоліків своєї діяльності й особистості [5, с. 87–90].

Безпосередньо до професійної компетентності педагога включаються педагогічна діяльність, педагогічне спілкування, особистість педагога як змістові блоки, що, у свою чергу, поділяються на: професійні знання; педагогічні уміння, необхідні для здійснення самодіагностики і самоформування цієї сторони праці; професійні психологічні позиції; психологічні якості, які забезпечують виконання цієї сторони праці, психологічні новоутворення, які виникають під час її виконання; психологічна карта стану цієї сторони праці.

Таким чином, у цілому професійна компетентність педагога представлена як складне індивідуально-психологічне утворення на основі інтеграції досвіду, теоретичних знань, практичних вмінь і значущих особистісних властивостей, що є передумовою готовності до актуального виконання педагогічної діяльності.

Іншою характеристикою професійної діяльності педагога, яка наявна в науковій психолого-педагогічній літературі, поняттям, яке визначає пев-

ний рівень розвитку і професійного становлення особистості педагога, є «педагогічна майстерність».

Майстерність, відповідно до словника С. Ожегова (1963), є високе мистецтво в якій-небудь сфері діяльності.

В Українському педагогічному словнику педагогічна майстерність визначається як характеристика високого рівня педагогічної діяльності, який ґрунтується на високому фаховому рівні педагога, його загальній культурі та педагогічному досвіді. Необхідними умовами педагогічної майстерності є гуманістична позиція й професійно значущі особистісні риси і якості [2, с. 25].

Таким чином, провідне місце в процесі оволодіння педагогічною майстерністю науковці віддають засвоєнню професійних знань і формуванню професійних умінь, під якими розуміється «сплав» знань, навичок, цілеспрямованості та творчих можливостей. Тому оволодіння основами майстерності має бути спрямоване не тільки на формування знань і навичок, а перш за все, на розвиток здатності створювати такий "сплав".

Поняття майстерності, на думку Н. Кузьміної, стосується не окремого вміння, а сукупності вмінь, які роблять процес діяльності своєрідним, індивідуальним. Вищим проявом педагогічної майстерності є педагогічне мистецтво, педагогічна творчість [5, с. 288–289].

Професійна зрілість педагога як акмеологічний та соціально-педагогічний феномен виражається в єдності індивідуально-особистісного, процесуально-технологічного і самоактуалізаційного компонентів. Отже, професійна компетентність, педагогічна майстерність та професійна зрілість визначаються активністю самого педагога як суб'єкта діяльності в процесі підготовки і в результаті реалізації соціально-педагогічних вимог до його праці.

Зміст нормативної компетентності вчителя подано у кваліфікаційній характеристиці, яка відображає науково обґрунтований склад професійних знань, умінь і навичок.

У сучасній педагогічній літературі структура професійної компетентності учителя та адміністратора розкривається через такі педагогічні вміння: аналітичні; прогностичні; проєктивні; рефлексивні; організаційні; комунікативні; мобілізаційні; інформативні; розвивальні (Л. Виготський – "зона ближайшого розвитку"); орієнтаційні; перцептивні.

Проблема професіоналізму, професійної компетенції пов'язана ще з одним соціально-психологічним феноменом – конкурентоспроможністю спеціаліста. Знання сьогодні є єдиним джерелом довготривалої стійкої конкурентної переваги, оскільки все інше випадає з рівняння конкуренції. Сучасні та майбутні роботодавці зацікавлені у фахівцях, який:

- вміє думати самостійно та вирішувати різноманітні проблеми, тобто застосовувати знання, отримані в процесі навчання;
- володіє критичним і творчим мисленням (сформованим у процесі навчання);

– володіє багатим словниковим запасом, який базується на вмінні його застосовувати адекватно ситуації, глибокому знанні вивченого матеріалу з можливістю і бажанням його використання;

– вміє здобувати нові знання, тобто здатний до самоосвіти.

Умовами успішності професійної діяльності вчителя є рівень інформаційної компетентності (М. Назаренко) або професійної компетентності в галузі використання комп'ютерних і телекомунікаційних технологій (А. Оробинський), діагностичної здатності педагога визначати стратегію і тактику власної діагностичної діяльності, в основі якої сформована готовність до професійної поведінки (О. Краснорядцева).

В Україні вже зроблено перші кроки для запровадження компетентнісного підходу в національну освіту. Міністерство освіти і науки України, Академія педагогічних наук за підтримки Програми розвитку ООН провели плідну роботу з добору та визначення ключових компетентностей для України.

Впровадження компетентнісного підходу в практику роботи навчальних закладів України є конче необхідним, оскільки дає змогу вирішити найбільш нагальні проблеми, що є типовими для системи освіти країн близького зарубіжжя (випускники ЗНЗ, опановуючи значний обсяг теоретичних знань, відчувають суттєві ускладнення в діяльності, яка вимагає застосування цих знань для вирішення конкретних життєвих завдань, виявляються безпорадними при визначенні життєвих планів, організації власної самоосвіти).

Міжнародна спільнота розуміє необхідність утворення механізмів забезпечення якості освіти, її оцінювання та моніторингу з метою її постійного зростання та вдосконалення на основі людського потенціалу, компетентності і кваліфікації, оскільки жодна освітня система не функціонує окремо, а є продуктом впливу складних історичних процесів і чинників суспільного середовища.

Сьогодні стало нормою для країн Європейського Союзу щороку здійснювати загальний моніторинг рівня компетентності фахівця, а також того, наскільки зміст освіти відповідає сучасним вимогам суспільства та рівня міжнародних стандартів у галузі освіти.

Висновки. На завершення підкреслимо, що залишається багато проблем професійної компетентності у вирішенні завдань моніторингу управління якістю освітньої діяльності загальноосвітнього навчального закладу, внаслідок того, що в психолого-педагогічній науці використовуються такі інваріанти терміна «компетентність»: професійна, педагогічна, освітня, комунікативна, психологічна, індивідуальна, людська, міжкультурна, інформаційна, загальнокультурна, полікультурна, управлінська, ціннісно-смілова, навчально-пізнавальна, персоніфікована, ключова, базова, інтегрованого розвитку (концепція), соціально-трудова, особистісного самовдосконалення, методична та ін. Кожна з цих компетентностей може стати складовою моніторингу управління якістю освітньої діяльності.

ЛІТЕРАТУРА (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Введенский В.Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога / В.Н. Введенский // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 51–55.
Vvedenskiy V.N. Modelirovanie professional'noy kompetentnosti pedagoga / V.N. Vvedenskiy // Pedagogika. – 2003. – № 10. – S. 51–55.
2. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
Goncharenko S.U. Ukraïns'kiy pedagogichniy slovník / S.U. Goncharenko. – K. : Libid', 1997. – 376 s.
3. Карпетова М.Н. Формирование педагогической компетентности преподавателя образовательного учреждения : дис. ... канд. пед. наук / М.Н. Карпетова. – М., 2000. – С. 105.
Karpetova M.N. Formirovanie pedagogicheskoy kompetentnosti prepodavatelya obrazovatel'nogo uchrezhdeniya : dis. ... kand. ped. nauk / M.N. Karpetova. – M., 2000. – S. 105.
4. Краснорядцева О.М. Мотивационная готовность педагогов к использованию психологической информации в диагностической деятельности / О.М. Краснорядцева. – [Э-ресурс]
Krasnoryadtseva O.M. Motivatsionnaya gotovnost' pedagogov k ispol'zovaniyu psikhologicheskoy informatsii v diagnosticheskoy deyatel'nosti / O.M. Krasnoryadtseva. – Available at:
5. Кузьмина Н.В. Профессиолизм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н.В. Кузьмина. – М. : Высш. Школа, 1990. – 119 с.
Kuz'mina N.V. Professiolizm lichnosti prepodavatelya i мастера proizvodstvennogo obucheniya / N.V. Kuz'mina. – M. : Vyssh. Shkola, 1990. – 119 s.
6. Леонтьев Д.А. Ответственность / Д.А. Леонтьев // Человек : философско-энциклопедический словарь / [под ред. И.Т. Фролова]. – М., 2000. – С. 244.
Leont'ev D.A. Otvetstvennost' / D.A. Leont'ev // Chelovek : filosofsko-entsiklopedicheskiy slovar' / [pod red. I.T. Frolova]. – M., 2000. – S. 244.
7. Dictionary of Contemporary English. – 3-d editions. – Longman. England, 2001. – P. 270.
Dictionary of Contemporary English. – 3-d editions. – Longman. England, 2001. – P. 270.
8. UNESCO Report of the International Commission on Education for the Twentieth Century, Leaning: the treasure Within.
UNESCO Report of the International Commission on Education for the Twentieth Century, Leaning: the treasure Within.

Prikhodko V.M. Professional competence of teachers as part of monitoring the quality of educational activities of an educational institution

Abstract. On the basis of a scientific definition of "professional competence" covers the basic components of monitoring quality control of educational activities of an educational institution. Formed a conclusion about the need to consider various invariants term professional competence in the task of monitoring the quality management of educational activities of an educational institution.

Keywords: monitoring, professional competence and quality management

Приходько В.Н. Профессиональная компетентность учителя как составляющая мониторинга качества образовательной деятельности общеобразовательного учебного заведения

Аннотация. В статье на основе научного определения понятия «профессиональная компетентность» рассматриваются основные составляющие мониторинга управления качеством образовательной деятельности общеобразовательного учебного заведения. Сформирован вывод о необходимости учета различных инвариантов термина профессиональная компетентность в решении задач мониторинга управления качеством образовательной деятельности общеобразовательного учебного заведения.

Ключевые слова: мониторинг, профессиональная компетентность, управление качеством

Прохорова Т.Н., Филатова Т.Г.

Развитие творческой активности у воспитанников школы-интерната с нарушениями слуха

*Прохорова Татьяна Николаевна, доктор педагогических наук, профессор зав. кафедрой педагогики и предметных технологий, Астраханский государственный университет
Филатова Татьяна Геннадьевна, аспирант Астраханского государственного университета, зам. директора по учебно-воспитательной работе ГБСКОУ АО "СКОШИ 1-2 вида" г. Астрахань, Россия*

Аннотация. В статье рассматривается проблема развития творческой активности у младших школьников с нарушениями слуха в образовательной среде школы-интерната. При этом под образовательной средой понимается система педагогических и психологических условий и влияний, которые создают возможность для раскрытия как уже имеющихся способностей и личностных особенностей учащихся, так и еще не проявившихся интересов и способностей. В исследовании представлена структура деятельности педагога школы-интерната, направленная на создание педагогических условий для повышения уровня творческих способностей детей младшего школьного возраста.

Ключевые слова: творческая активность, творческая деятельность, воспитанники школы-интерната с нарушениями слуха, социально-педагогическая адаптация, образовательная среда

Воспитание детей в среде государственного учреждения – процесс многогранный и сложный. Как основная цель деятельности педагогов предполагается социализация детей-сирот. Включенная в нее социально-педагогическая адаптация возможна в результате лично и общественно значимой деятельности. В нашем исследовании в качестве такой деятельности ребенку предлагается творческая деятельность, способствующая формированию творческой личности ребенка. В работе с воспитанниками школы-интерната важно подчеркивать, что в результате творческого процесса они создают что-либо новое. Осознание этого придает значимость работе в глазах детей и повышает интерес к творческой деятельности.

Проблемы творчества широко разрабатывались в отечественной психологии и педагогике. Большой вклад в разработку проблем способностей, творческого мышления внесли психологи, как Б.М. Теплов, С.Л. Рубинштейн, Б.Г. Ананьев, Н.С. Лейтес, В.А. Крутецкий, К.К. Платонов, А.М. Матюшкин, В.Д. Шадриков, Ю.Д. Бабаева, В.Н. Дружинин, И.В. Калиш, В.С. Юркевич и др. В настоящее время исследователи ведут поиск интегрального показателя, характеризующего творческую личность. Этот показатель может определяться как некоторое сочетание факторов или же рассматриваться как непрерывное единство процессуальных и личностных компонентов творческого мышления (А.В. Брушлинский). Проблемы обучения детей с ограниченными возможностями изучены Ю.Н. Мануйловой и Л.Н. Смирновой, Т.И. Черняевой, Д.В. Зайцевым, Е.Р. Ярской-Смирновой, И.И. Лошаковой, П.В. Романовым.

У воспитанников школы-интерната беден спектр возможных реакций в различных ситуациях. Ярко выражена зависимость от взрослого. В младшем школьном возрасте это выражается в неспособности самостоятельно выполнять даже самые небольшие и несложные задания. Параллельно у детей присутствует желание постоянно соответствовать требованиям взрослого, его ожиданиям.

Сформировавшаяся у воспитанников с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) задержка психического развития приводит к тому, что они не имеют устойчивой положительной мотивации к обучению в школе. У них преобладают игровые формы деятельности. Приходя в школу, они продолжают иг-

рать. Но и игровая деятельность у этих детей сформирована не полностью. Ролевая игра со сложными правилами им не под силу, они переходят на стереотипные действия, часто простые манипуляции с игрушками, а в целом игра носит процессуальный характер.

Также особенностью воспитанников является то, что к началу обучения в школе у детей не сформирована готовность к учебе. Психолого-педагогический аспект готовности к обучению подразумевает сформированность навыков определенного уровня (в рамках социальной нормы):

1. Знаний и представлений об окружающем мире.
2. Умственных операций, действий и навыков.
3. Речевого развития, предполагающего владение довольно обширным словарным запасом, основами грамматического строя речи, связным высказыванием и основами монологической речи.
4. Познавательной активности, проявляющейся в соответствующих интересах и мотивации.
5. Регуляции поведения.

Ни одно из этих положений, как правило, не представлено у младших школьников в начале их обучения. Воспитанники интерната имеют предельно скудные знания об окружающей среде вследствие проживания и воспитания в закрытых учреждениях. Они не могут рассказать о качествах и свойствах предметов, навыки мыслительной деятельности недостаточно сформированы. В частности, они не умеют обобщать и абстрагировать признаки предметов, речевая активность очень низкая, словарь беден, высказывания односложны, а их грамматическое оформление неполноценно. Интерес к учебной деятельности не выражен, преобладает игровая мотивация, плохо развита произвольная мотивация поведения, нет ее регуляции, вследствие чего детям тяжело выполнять требования учителя и воспитателя.

А.З. Зак говорит о том, что в младшем школьном возрасте формируется осознанность и критичность мышления [1, С. 7]. Однако некоторое отставание в развитии не позволяет детям-сиротам осуществить это в полной мере. Воспитанникам свойственна крайняя нестабильность в восприятии знаний. В какие-то периоды дети могут работать достаточно заинтересованно, сосредоточенно и продуктивно, а в другое время вдруг обнаруживается их полная неспособность и очень низкие возможности усвоения мате-

риала. Частые переходы от состояния активности к полной или частичной неработоспособности и пассивности, смена рабочих и нерабочих настроений связаны с нервно-психическим состоянием и возникают порой без видимых причин.

Творческая деятельность, как показывают многочисленные исследования, обладает большой коррекционной и развивающей способностью. Изобразительная деятельность развивает (В.И. Башта) такие основные мыслительные операции как анализ и синтез. Занятия изобразительным искусством ставят своей задачей развить в детях основные качества продуктивной деятельности – умение организовать и обдумать порядок работы, логически мыслить. Рисование развивает целенаправленное наблюдение, пробуждает интерес к анализу предметов и явлений. В процессе работы ребенок проявляет самостоятельность, критичность, активность. Именно это является целью работы с воспитанниками школы-интерната: решение художественно-конструкторских задач требует развитого творческого мышления, само же мышление в свою очередь развивается в процессе решения этих задач.

Итак, творчество – это процесс создания чего-либо нового. По мнению исследователей, процесс творчества состоит из трех компонентов:

- активного восприятия условия предлагаемой задачи или сложившейся проблемной ситуации;
- осмысление задачи и нахождение решения;
- анализ творческого решения и эмоциональная реакция на полученный результат [3, С. 47].

В этой схеме при организации работы с младшими школьниками особенно важен элемент активного восприятия условия задачи или проблемной ситуации. Дети, воспитанники государственных учреждений, не обладают способностью активно воспринимать действительность и встающие перед ними задачи. Торжественность спонтанной активности у детей практически отсутствует. Это показатель того, что не развита произвольная активность. Сироты активны и импульсивны, но эта импульсивность носит характер психологической и эмоциональной разрядки. В такой активности отсутствует созидательный компонент и ее нужно направить на развитие ребенка.

В условиях школы-интерната развивать творческую активность и самостоятельность достаточно сложно, поскольку существует давление со стороны режимных моментов. Среда во многом отражает особенности активности сирот. Они приучены к пошаговому воспроизведению указаний стоящих рядом взрослых. Проявить самостоятельность им достаточно сложно. Исследователи отмечают, что творческие способности человека воспроизводят характер и особенности окружающей среды, но проявляются через субъективный подход к их оценке. В структуре активности младших школьников отражается система их воспитания. При внесении в нее творческого компонента изменится результат воспитания.

В связи со сказанным встает необходимость определения понятия «творческая активность». В исследовании Г.Н. Назаренковой подчеркивается неоднозначность и многогранность этого понятия. Однако существенным свойством творческой активности является взаимная обусловленность внутренних и внешних ее

проявлений. В любой активной творческой деятельности, будь то художественная, эстетическая, культурная или познавательная, существует взаимная обусловленность мотивационного и операционного компонентов, взаимосвязь воображения и продуктивного мышления. «Творческая активность – особое состояние личности и качества ее деятельности, которое характеризуется установкой на поисковые и преобразующие способы этой деятельности» [2, С. 34].

Таким образом, творческая деятельность младших школьников в образовательной среде школы-интерната – это мыслительная и практическая деятельность, в процессе которой задействованы формы мышления, направленные на приобретение знаний и умений, установление новых фактов и закономерностей.

Исследования творческих детей показывают, что они в большей степени автономны, быстрее реагируют на стимулы, неконформны, честны, обладают склонностью к игре, спонтанностью и юмором, менее тревожны, более уверены в себе, настойчивы.

Особенностью творческой деятельности детей младшего школьного возраста является личностная значимость продукта творчества. Мы считаем этот момент особенно важным, так как личностная значимость творческой деятельности характерна не только для детей, воспитывающихся в государственном учреждении, но и для детей, растущих в семье. Однако дети-сироты в отличие от детей, воспитываемых родителями, практически не имеют возможности проявить себя в чем-либо другом. А творческая деятельность дает возможность приобретать новые навыки общения со взрослыми и сверстниками, снимать тревожность, повышать самооценку и ее адекватность, растет жизненная активность, способность к самоопределению, а главное к достижению поставленных целей.

Развитие самостоятельности представляется нам наиболее эффективным в процессе игровой деятельности. Игра – это «школа морального поведения», поскольку в ней всегда есть норма морали – правило, которому надо подчиниться [6, С. 18]. Помимо этого она является обучающим, переключающим и расслабляющим фактором в процессе социально-педагогической адаптации детей-сирот.

Одной из важнейших задач организации творческой деятельности младших школьников с ОВЗ является удержание интереса ребенка к этой деятельности. Исследователи предлагают следующее:

а) постоянное изменение формы игры или деятельности, чтобы каждый раз она по новому предъявляла требования к одним и тем же качествам личности ребенка;

б) перенос требований, предъявляемых к творческой деятельности, с одних процессов на другие [3].

Все это справедливо, но дети-сироты страдают ослабленным физическим и психическим здоровьем и поэтому удерживать их внимание на одной деятельности предельно сложно. Работа должна состоять на первых этапах из небольшого количества элементов и небольшого количества правил действий с ними. При обвале эмоциональных, зрительных и других впечатлений воспитанники быстро чувствуют усталость, а затем перестают интересоваться тем, что предлагается сделать.

В нашем исследовании важно учитывать специфику творческой деятельности детей с нарушениями слуха. В основе психического развития аномальных детей, в том числе с нарушенным слухом, лежат те же закономерности, что и в норме. Однако имеются некоторые особенности, которые обусловлены и первичным дефектом, и вторичными нарушениями: замедленным овладением речью, коммуникативными барьерами и своеобразием развития познавательной сферы. Следует отметить, что дети с нарушениями слуха делятся на слабослышащих и глухих, и формирование их творческой личности имеет свою специфику.

Исследования показывают, что у значительной части глухих детей (около 40%) имеются те или иные остатки слуховых ощущений. Иногда они значительны и могут быть использованы в процессе обучения. В процессе длительных занятий и упражнений с использованием ЗУА остаточная слуховая функция у глухих детей активизируется. При этом улучшение слуховой функции идет не вследствие восстановления анатомо-физиологических механизмов слуха, а путем активизации и выработки у ребенка навыков использования уже имеющихся остатков слуха [4].

В связи с потерей слуховых ощущений и восприятий у глухих особую значимость приобретают зрительные ощущения и восприятия. Зрительный анализатор глухого ребенка становится ведущим, главным в познании окружающего мира и в овладении речью. Зрительные ощущения и восприятия у глухих детей развиты не хуже, чем у слышащих детей (Л.В. Занков, И.М. Соловьев, Ж.И. Шиф, К.И. Вересотская), а в ряде случаев развиты лучше. Глухие дети часто подмечают такие детали и тонкости окружающего мира, на которые не обращает внимания слышащий ребенок.

По мнению М.М. Нудельмана, большой интерес представляет исследование творческого воображения глухих детей, так как ограниченность общения со взрослыми и сверстниками не дает им возможности получать достаточное количество информации, а отставание в развитии мышления и речи препятствует усвоению приемов и способов переработки имеющихся представлений [4, С. 65]. В младшем школьном возрасте наблюдается отставание в развитии творческого воображения.

Как показали исследования Е.Г. Речицкой и Е.А. Сошиной, глухие первоклассники проявляют недостаточную гибкость в использовании идей (требовалось дорисовать простые геометрические фигуры, такие, как круг, квадрат и т.п., или неопределенные конфигурации). Типичными были рисунки, в которых одна и та же фигура превращалась в один и тот же предмет (круг – в колесо), которые представляли собой повторяющиеся композиции (круг, квадрат – часы). Созданные глухими детьми композиции оказались менее оригинальными, чем у слышащих детей, более стереотипными и шаблонными, дети больше зависели от заданных моделей, образцов действий [5].

Отставание глухих младших школьников в развитии творческого воображения объясняется недостаточностью их сенсорного опыта, его малым разнообразием, а главное – несформированностью комбинаторных механизмов воображения, что приводит к трудностям в переструктурировании прошлого опыта.

В качестве основной деятельности, направленной на формирование творческой личности младшего школьника, мы предлагаем творческую деятельность. По этой причине дальнейшее рассмотрение процесса развития творческой личности будет происходить под этим углом зрения. Входящие в структуру элементы: эмоциональное и интеллектуальное развитие связаны между собой, однако на схеме эту взаимосвязь представить достаточно сложно.

На наш взгляд, творческая деятельность является наиболее эффективной для повышения уровня сформированности творческой активности личности детей младшего школьного возраста в образовательной среде школы-интерната.

Соответствие каждого ребенка какому-либо уровню социально-педагогической адаптации позволяет корректировать педагогические условия формирования творческой личности, влияющие, в свою очередь, на уровень интеллектуального и эмоционального состояния.

Для адекватного воздействия требуется определенная система в деятельности педагога. В настоящее время такая система работает в воспитательном процессе интернатов (условно назовем ее традиционной). Перечислим ее составляющие, в которых принимают участие все воспитанники интернатов, включая и младших школьников. Это занятия кружков художественно-эстетического цикла: музыкальные, мягкая игрушка, рисование и т.д. Соответствующие виды оценки результативности отражаются в следующем: смотры художественной самодеятельности, выставки рисунков и поделок, а также другие виды аналогичной деятельности, специально организованные педагогами, как правило, к различным праздникам. Вторым направлением работы педагогов является организация досуговой деятельности детей: подготовка конкурсов и викторин, диспутов, а также организация самообслуживания. Организация спортивных мероприятий (соревнований, спартакиад, веселых стартов) также входит в традиционную структуру воспитательной деятельности педагогов интерната.

Таким образом, в нашем исследовании представлена иная структура деятельности педагога школы-интерната, направленная на создание педагогических условий для повышения уровня творческих способностей детей младшего школьного возраста. Причем предлагаемая модель деятельности педагогов не заменяет традиционную структуру воспитательного процесса, достаточно хорошо себя зарекомендовавшую. Наша модель дополняет ее, вводя некоторые новые направления занятий с детьми-сиротами младшего школьного возраста. В качестве занятий выступают специально организованные тренинги, сказкотворчество, игры, художественно-изобразительная деятельность и др. Перечисляемые элементы деятельности находятся в определенной взаимосвязи. Творческая деятельность воспитанников младшего школьного возраста с ОВЗ организуется педагогом в рамках специальной модели. Важно, что одним из компонентов модели является диагностический блок. В качестве диагностики предлагается использование тестов Д. Векслера и Е.Е. Туник, Люшера, а также наблюдения за воспитанниками.

ЛИТЕРАТУРА (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Зак А.З. Развитие умственных способностей младших школьников. – М.: Просвещение, 1994. – 319 с.
Zak A.Z. Razvitie umstvennikh sposobnostey mladshikh shkolnikov [The development of mental abilities in primary school]. – M.: Prosvethenie, 1994. – 319 s.
2. Назаренкова Г.Н. Игра как средство развития творческой активности подростков. Дис... канд. пед. наук: 13. 00. 01. – М. 1994. – 225 с.
Nazarenkova G.N. Igra kak sredstvo razvitiya tvorcheskoj aktivnosti podrostkov [The game as a means of creative activity adolescent]. Dis... kand. ped. nauk: 13. 00. 01. – M. 1994. – 225 s.
3. Николаева Е.И. Психология детского творчества. – СПб.: Питер, 2009. – 263 с.
Nikolaeva E.I. Psikhologiya detskogo tvorchestva [Psychology of children's creativity]. – SPb.: Piter, 2009. – 263 s.
4. Нудельман М.М. Методы исследования воображения аномальных детей. – М. : МГПИ им. В. . Ленина, 1978. – 64 с.
Nudelman M.M. Metodih issledovaniya voobrazheniya anomal'nykh detej [Research methods imagination abnormal children]. – M. : MGPI im. V.I. Lenina, 1978. – 64 s.
5. Речицкая Е.Г., Сошина Е.А. Изучение особенностей творческого воображения глухих учащихся младшего школьного возраста // Проблемы обучения и воспитания детей с нарушениями слуха. – М.: МПГУ им. В.И. Ленина, 1994. – С. 83-92.
Rechickaya E.G., Soshina E.A. Izuchenie osobennostey tvorcheskogo voobrazheniya glukhikh uchashixya mladshogo shkol'nogo vozrasta [Study of the characteristics of creative imagination deaf pupils of primary school age] // Problemih obucheniya i vospitaniya detej s narusheniyami slukha. – M.: MPGU im. V.I. Lenina, 1994. – 83-92 s.
6. Савченко Н.В. Развитие творческого потенциала в младшем школьном возрасте. – СПб. : Лада, 2008. – 189 с.
Savchenko N.V. Razvitie tvorcheskogo potentsiala v mladshem shkol'nom vozraste [Development of creative potential in primary school age]. – SPb. : Lada, 2008. – 189 s.

Prokhorova T.N., Filatova, T.G. Development of creative activity of the students of the boarding school with hearing impairments

Abstract. The article considers the problem of development of creative activity in primary school children with hearing disabilities in the educational environment of the school. Under the educational environment is a system of pedagogical and psychological conditions and influences that create the opportunity for disclosure as existing abilities and personal characteristics of students, and have not yet made manifest interests and abilities. The study presents the structure of activities of the teacher of the boarding school, aimed at the creation of pedagogical conditions for improving the creative abilities of children of primary school age.

Keywords: *creativity, creative activities, pupils of the boarding school with a hearing impairment, socio-pedagogical adaptation, learning environment*

Пушкина Л.Г.

Модель процесса формирования профессионально-субъектной позиции студентов юридического факультета

Пушкина Людмила Геннадьевна, аспирант Астраханского государственного университета, старший преподаватель кафедры гражданско-правовых дисциплин Астраханского филиала ФГБОУ ВПО "Саратовская государственная юридическая академия", г. Астрахань, Россия

Аннотация. В статье обоснована значимость реализации внутреннего субъектного потенциала участников образовательного процесса. Представлена модель формирования профессионально-субъектной позиции будущих юристов. Методология ее построения основана на положениях системно-деятельностного, аксиологического и доминантно-позиционного подходов, а также на принципах научности, прогностичности, динамичности, гуманистической и профессиональной направленности. Автором предложены рекомендации, направленные на обеспечение наибольшего развития субъектной позиции студента при применении активных методов обучения.

Ключевые слова: профессионально-субъектная позиция, моделирование, структура личности, активные методы обучения

Перед современной педагогической наукой встала задача теоретического обоснования сущности профессионально-субъектной позиции будущего юриста, изучения влияния уровня ее сформированности на эффективность профессиональной деятельности, теоретическое обоснование содержательного и технологического обеспечения процесса ее формирования.

Выявлению сущности профессиональной подготовки специалистов посвящены работы философов, психологов, педагогов: К.Л. Абульхановой-Славской, С.Я. Батышева, Л.А. Вербицкого, О.В. Долженко, В.И. Загвязинского, Е.А. Климова, В.В. Краевского, Н.В. Кузьминой, В.П. Кузовлева, Ю.Н. Кулюткина, А.М. Новикова, В.А. Слестенина, В.А. Якунина и др.

Научные представления о профессионализме, профессиональном мастерстве, квалификации, профессиональной компетентности отражены в работах В.Н. Бессоновой, С.М. Вишняковой, Л.В. Елисеевой, Н.Н. Нечаева, М.Д. Никандрова, А.К. Марковой, Н.Ф. Талызиной, Н.А. Селезневой и др. Совершенствование интеллектуальных и деловых качеств личности исследуется в работах М.Б. Кларина, Н.Г. Подаевой, Е.С. Полат, Э.И. Савицкой и др.

Уровень сформированности модели будущей профессиональной деятельности, полнота представленности ее компонентов в профессионально-субъектной позиции молодого специалиста исследовали Е.А. Климов, А.А. Смирнов, А.П. Сейтешев, М.И. Дьяченко, А.А. Деркач, Л.А. Кандыбович.

Построение модели процесса формирования профессионально-субъектной позиции будущих юристов предполагает проведение теоретико-эмпирического исследования, «проявляющегося в уровне стратегии, которая представляет собой конкретную последовательность существенных этапов и способов исследования, привязанную к его предмету, целям и задачам, имеющую также другие характеристики, выражающиеся в категориях моделей, факторов, критериев и закономерностей» [2]. Исходя из этого, для выявления структуры процесса формирования профессионально-субъектной позиции студентов юридического факультета Астраханского филиала Саратовской государственной юридической академии, необходимо было:

1. Определить структурные компоненты, критерии, показатели и уровни формирования профессионально-субъектной позиции студентов колледжа.

2. Обосновать психологические механизмы (закономерности) развития профессионально-субъектной позиции как ведущего личностно-профессионального качества студентов и, в соответствии с ними, определить целенаправленно создаваемые факторы (педагогические средства) внутренних факторов её формирования данной позиции.

3. Раскрыть содержание компонентов, критериев и показателей как инструментария для мониторинга развития профессионально-субъектной позиции студентов вуза.

4. Построить модель, описывающую процесс формирования профессионально-субъектной позиции студентов.

Нами была определена компонентная структура профессионально-субъектной позиции студентов юридического факультета.

В содержание деятельностно-регулятивного компонента были включены: опыт планирования профессиональной деятельности, побуждения, направленность деятельности и механизмы ее регуляции, способности осуществления, организация – все эти психологические структуры обеспечивают возможность человеку быть субъектом и активно участвовать в формировании профессионально-субъектной позиции.

Соглашаясь с мнением А.К. Марковой, что: "профессиональное самосознание выступает связующим звеном между личностью и деятельностью, является основополагающей категорией при построении процесса обучения и становления человека, а также позволяет достигать оптимального результата как в личностном росте, так и в профессиональной деятельности" [3, с. 67], мы считаем целесообразным, в качестве критериев сформированности профессионально-субъектной позиции студентов колледжа рассматривать выделенные нами структурные компоненты профессионально-субъектной позиции, где ведущее место остается за профессиональным самосознанием личности студентов.

Основываясь на том, что развитое до высокого уровня профессиональное самосознание, являясь главным движущим фактором, способно обеспечить достижение студентами высокого уровня сформиро-

ванности профессионально-субъектной позиции [5], то можем представить профессиональное самосознание студентов в качестве системообразующего фактора профессионально-субъектной позиции.

Профессионально-субъектная позиция может быть также различной по степени выраженности ее компонентов. И в этом смысле можно говорить об устойчивых компонентах профессионально-субъектной позиции, которые в своей совокупности предопределяют уровень ее сформированности. (М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович, Ю.М. Забродин, В.Д. Шадриков, А.А. Деркач, В.Н. Кузнецов и др.).

Таким образом, можно говорить о том, что у каждой конкретной личности вырабатывается своя, индивидуальная структура профессионально-субъектной позиции. Действительно, учитывая индивидуальность каждой личности, можно говорить о том, что для достижения высоких результатов как в учебной, так и в профессиональной деятельности, как правило, используют индивидуальные алгоритмы деятельности, в какой-то степени видоизменяя её стиль под свои личностные особенности.

Модель формирования профессионально-субъектной позиции студентов юридического факультета представляет собой теоретическое описание этого процесса. Методология ее построения основывается на положениях системно-деятельностного, аксиологического и доминантно-позиционного подходов, а также на принципах научности, прогностичности, динамичности, гуманистической и профессиональной направленности. Модель представляет собой проект педагогического процесса, который должен быть реализован в вузе.

Модель проектирует путь достижения наивысшего уровня профессиональной подготовки будущего специалиста. Она включает концептуальное обоснование – принципы системного и личностно-деятельностного подходов; описание целей и задач формирования профессионально-личностной позиции студентов в общей структуре целей профессионального образования (целевой компонент); совокупность условий, средств и методов формирования профессионально-субъектной позиции (операционально-технологический компонент); содержание модульных программ и диагностику уровней сформированности профессионально-личностной позиции (содержательно-процессуальный компонент); мониторинг результатов учебного процесса, описание уровней сформированности профессионально-субъектной позиции студентов – допрофессиональный, начально-профессиональный, профессионально-репродуктивный, профессионально-результативный, профессионально-творческий уровни (результативно-прогностический компонент).

Разработанная в процессе исследования модель процесса формирования профессионально-субъектной позиции студентов колледжа основана на учете специфики работы учебного заведения ФГБОУ ВПО "Саратовская государственная юридическая академия". В модели осуществлен учет требований работодателей по содержанию подготовки юристов в процессе разработки учебно-методических модулей; организации практики студентов под руководством спе-

циалистов на предприятиях, юридических организациях; выполнение ими актуальных проектов.

Модель включает следующие блоки:

Концептуальный – методологическое обоснование путей проектирования процесса формирования профессионально-субъектной позиции студентов вуза. Концептуальной основой модели является системный, личностно-деятельностный, аксиологический подходы. Аксиологический подход предполагает формирование системы норм и ценностей профессиональной деятельности в процессе обучения студентов в вузе. При таком подходе анализируемый феномен (профессионально-субъектная позиция) трактуется как развивающаяся система профессиональных ценностей личности [1].

Целевой блок, включает обоснование прогнозируемого результата – характеристику студентов юридического факультета со сформированной профессионально-субъектной позицией. Описывает цели и задачи формирования профессионально-личностной позиции студентов в процессе обучения в колледже. Достижение этих целей сопровождалось:

- созданием условий для формирования социальной зрелости студентов вуза;
- построением учебного процесса на принципах психо- и здоровьесбережения;
- стимулированием мотивированности студентов на овладение профессиональными знаниями и компетенциями.
- диагностикой и мониторингом учебного процесса с целью анализа его эффективности.

Содержательно-процессуальный блок описывает содержание субъектного опыта, который обретают студенты, и процесс его освоения, который описывается через этапы формирования профессионально-субъектной позиции студентов. Практическая реализация этого блока включает разработку содержания учебно-методических модулей и диагностику обусловленных прохождением этих модулей изменений в уровнях сформированности профессионально-субъектной позиции. Опыт проявления профессионально-субъектной позиции осваивался студентом в определенной логике: на первом этапе обеспечивалось развитие субъекта на основе познания своего «Я» и осмысления собственной сущности.

Операционально-технологический блок, включающий средства формирования профессионально-субъектной позиции студентов – способы создания ситуаций, востребующих ее проявления – интерактивные методы, личностно-развивающие технологии (диалог, контекстная ситуация, тренинг самоопределения, педагогическая поддержка, приемы саморазвития), психологические тренинги, профессионально-ролевые игры, моделирование профессиональной деятельности, профессиональное портфолио студентов, имитационно-моделирующие и коммуникативные технологии.

Результативно-прогностический блок. Включает в себя модуль контроля и модуль результата. Основная функция данных модулей в модели формирования профессионально-субъектной позиции – анализ результатов учебно-воспитательного процесса и изменений в содержании и технологии профессионального образования, обеспечивающих формирование профессио-

нально-субъектной позиции и подготовку специалистов, адекватных уровню современных требований.

В данной модели в процессе оценки качества подготовки будущих юристов и, соответственно, уровня сформированности у них профессионально-субъектной позиции, использовался мониторинг, под которым понимается постоянное наблюдение за процессом формирования профессионально-субъектной позиции, с целью выявления соответствия полученного результата стоящей цели. Мониторинг использовался нами в качестве инструмента измерения уровня сформированности профессионально-субъектной позиции у студентов юридического факультета и, по сути, оценивал эффективность самой модели. Исход-

ные результаты диагностики вносились в диагностические листы как стартовые, а далее отражалась динамика роста студентов, переход их в более высокие уровневые группы. В процессе реализации образовательной модели осуществлялся непрерывный контроль уровня сформированности профессионально-субъектной позиции, соответствие динамики ее развития у студентов той логике данного процесса, который проектировался представленной моделью.

Ниже схематически представлена модель процесса формирования профессионально-субъектной позиции, включающая описание условий и диагностики качества сформированности профессионально-субъектной позиции (рис. 1).

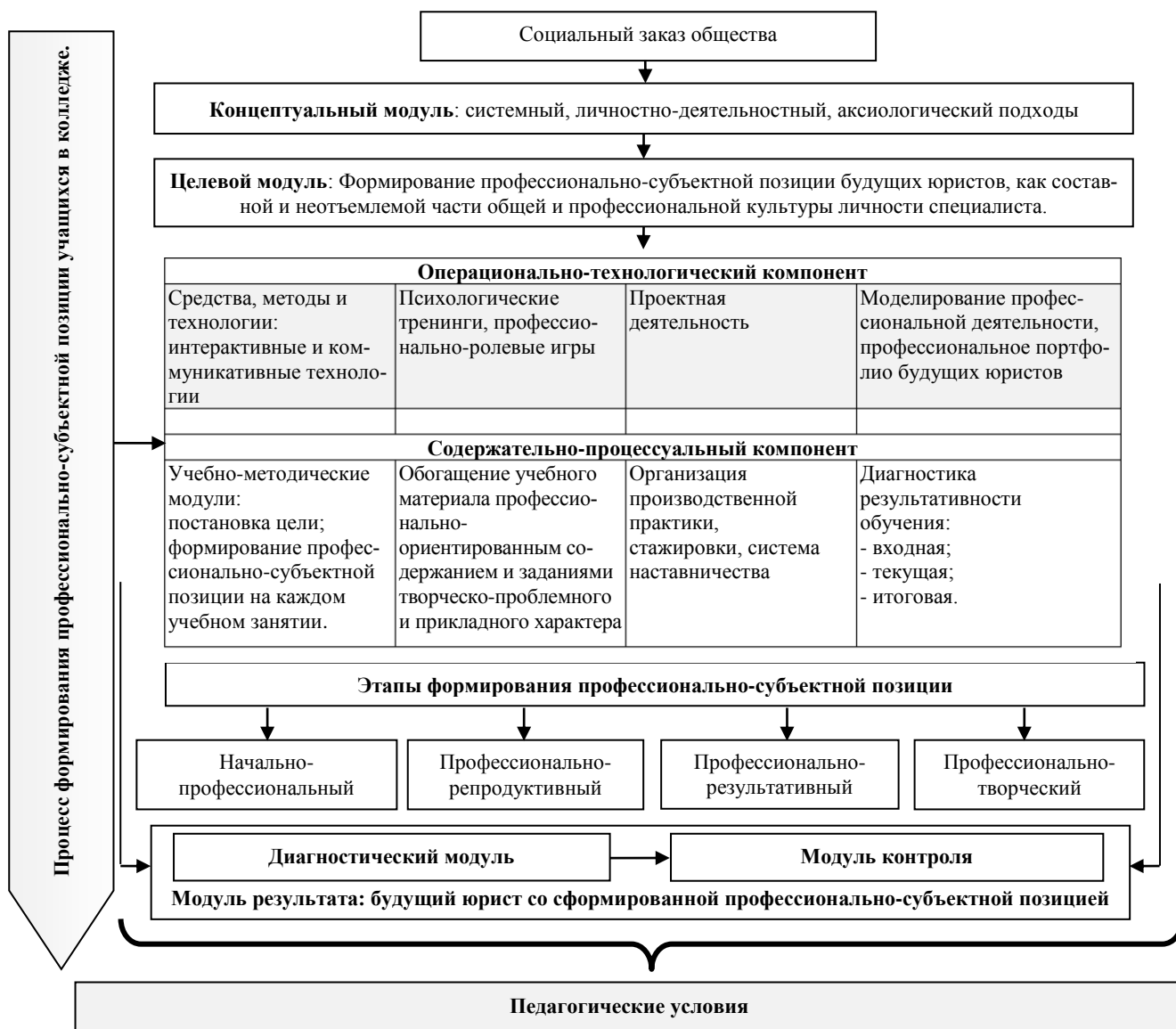


Рис.1. Модель формирования профессионально-субъектной позиции будущего юриста

Таким образом, нами была гипотетически представлена система педагогических условий, реализующих психологические закономерности развития профессионально-субъектной позиции студентов юридического факультета. В представленных условиях отражены также требования образовательных стандартов и потребности рынка труда. Процесс формирования профессионально-субъектной позиции, по нашему замыс-

лу, должен быть органически включен в целостную систему профессиональной подготовки, соответствовать государственным стандартам и, в то же время, учитывать динамику развития рынка юридических услуг и возникающие в связи с этим у работодателей требования к профессиональной компетентности выпускников вуза.

ЛИТЕРАТУРА (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Безюлева Г.В. Психолого-педагогическое сопровождение профессиональной адаптации учащихся и студентов. – М.: НОУ ВПО Московский психолого-социальный институт, 2008. – 320 с.
Bezyuleva G.V. Psikhologo-pedagogicheskoe soprovozhdenie professional'noy adaptatsii uchashchysya i studentov [Psychopedagogical support of professional adaptation of pupils and students]. – M.: NOU VPO Moskovskiy psikhologo-social'niy institut, 2008. – 320 s.
2. Борытко Н. М. Становление субъектной позиции учащегося в гуманитарном пространстве урока. – Волгоград: Изд-во ВГИПКРО, 2002. – 132 с.
Borhtko N. M. Stanovlenie subjhektnoy pozicii uchathegosya v gumanitarnom prostranstve [The formation of the subjective position of the student in the humanitarian space lesson]. – Volgograd: Izd-vo VGIPKRO, 2002. – 132 s.
3. Маркова А.К. Психология профессионализма. – М.: Международным гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 304 с.
Markova A.K. Psikhologiya professionalizma [Psychology of professionalism]. – M.: Mezhdunarodniy gumanitarniy fond «Znanie», 1996. – 304 s.
4. Прохорова Т.Н., Рочева О.Е. Психологическое исследование процесса формирования нравственного идеала будущих юристов в системе СПО // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия Психология и педагогика. – 2013. – № 5. – 104-112 с.
Prokhorova T.N., Rocheva O.E. Psikhologicheskoe issledovanie processa formirovaniya npravstvennogo ideala budutikh yuristov v sisteme SPO [Psychological study of the process of shaping the moral ideal of future lawyers in the str system] // Vestnik Rossiyskogo universiteta druzhbih narodov. Seriya Psikhologiya i pedagogika. – 2013. – № 5. – 104-112 s.
5. Терпугова, Н.Ф. Становление профессиональной позиции личности // Научный журнал Московского гуманитарного ун-та «Знание. Понимание. Умение» – Москва. – 2007. – № 3. – 60-63 с.
Terpugova, N.F. Stanovlenie professional'noy pozicii lichnosti [The professional development of the individual's position] // Nauchniy zhurnal Moskovskogo gumanitarnogo un-ta «Znanie. Ponimanie. Umenie» – Moskva. – 2007. – № 3. – 60-63 s.

Pushkina L.G. The model of the process of formation of professionally-subject positions for law students

Abstract. The article proves the importance of the implementation of internal subjective potential participants of the educational process. The model of formation of professionally-subjective position of future lawyers. The methodology of its construction is based on the provisions of systemic activity, axiological and dominant position of approaches, as well as on the principles of scientific objectivity, predictability, dynamic, humanistic, and professional orientation. The author offers recommendations aimed at ensuring the highest development of the subjective position of the student in the application of active learning methods.

Keywords: vocational subject position, the modeling, the structure of personality, active learning methods

Ромашенко В.Є.

Особливості формування інформаційно-комунікаційної компетенції бакалаврів філології

Ромашенко Вікторія Євгенівна, асистент кафедри освітнього менеджменту та педагогіки
Маріупольський державний університет, м. Маріуполь, Україна

Анотація. Метою даного дослідження є уточнення поняття інформаційно-комунікаційної компетенції, визначення її змісту, структури та особливостей формування у бакалаврів філології. У статті на основі аналізу педагогічних досліджень диференціюються терміни компетенція і компетентність, уточнюється поняття інформаційної та інформаційно-комунікаційної компетенції. Проводиться аналіз існуючих підходів до визначення цих термінів. Автором проаналізовано основні складові інформаційно-комунікаційної компетенції бакалаврів філології. Визначено вміння, якими повинен володіти бакалавр філології – майбутній учитель. Автор торкається питань визначення змісту, структури та психологічних особливостей формування інформаційно-комунікаційної компетенції бакалаврів філології.

Ключові слова: компетентність, компетенція, інформаційно-комунікаційна компетенція, бакалавр, бакалавр філології

Одним із пріоритетних напрямів розвитку освіти в умовах переходу до інформаційного суспільства є комп'ютеризація та інформатизація вищої школи. Усвідомлення необхідності формування у студентів філологічних спеціальностей інформаційно-комунікаційної компетенції продиктоване вимогами часу та ґрунтується на аналізі Державних стандартів освіти і розумінні того, що майбутні фахівці стануть безпосередньо реалізовувати ці стандарти на практиці.

Проблема формування інформаційно-комунікаційних умінь у майбутніх філологів протягом останніх років досліджували Р.С. Гурін, О.П. Значенко, Н.В. Сороко, О.М. Ванівська, О.А. Подзигун, Р.О. Павлюк, І.Д. Малицька, М.В. Вяльцева, Ю.П. Самойленко, Л.І. Морська. Так, більшість дослідників (Р.С. Гурін, Н.В. Сороко, О.М. Ванівська, О.А. Подзигун, І.Д. Малицька, Ю.П. Самойленко, Л.І. Морська) зосереджують увагу на інформаційно-комунікаційних технологіях, на формуванні інформаційної культури (О.П. Значенко), наголошують на специфіці роботи з ІКТ вчителя-словесника (Р.О. Павлюк).

Аналіз наукових праць показує, що багато питань досліджуваної проблеми залишаються нерозв'язаними. Передусім це стосується розробки системного теоретично-методичного підходу: висвітлюються окремі аспекти проблеми, проте не розроблено цілісної системи формування інформаційно-комунікаційної компетенції з урахуванням особливостей філологічних спеціальностей. Крім того існує проблема з'ясування поняттєвого апарату: як зазначає О.М. Спірін, "частина дослідників змістовно розрізняють терміни "компетенція" та "компетентність", інші використовують їх як синоніми; ... названі терміни уточнюються поєднанням в одному терміні певних додатків: "інформаційна", "інформатична", "інформаційно-ко-мунікаційна", "інформаційно-комуніка-тивна", "інформаційно-комп'ютер-на", і часто не розрізняються між собою" [11]. Поряд із цим наявна проблема конкретизації області дослідження: підготовка студентів у вищих навчальних закладах України за освітньо-кваліфікаційними рівнями впроваджена в практику лише з 2005 року, тому питання професійної підготовки бакалаврів філології вирішуються науковцями у ширшому контексті – підготовки майбутніх учителів гуманітарних/філологічних дисциплін, студентів гуманітарних/філологічних спеціальностей, спеціалістів тощо.

За енциклопедичним словником, "компетенція" – це коло повноважень, представлених законом, установою або іншим актом конкретному органу або посадовій

особі; знання, досвід в тій або іншій галузі [12]. С. Бондар розглядає поняття "компетенція" (лат. *competere* означає відповідати, підходити) як "вимоги до особистісних, професійних рис працівників певної групи; особистісну здатність фахівця вирішувати відповідний рівень професійних завдань; здатність розв'язувати проблеми, що забезпечується не лише володінням готовою інформацією, а й інтенсивною участю розуму, досвіду, творчих здібностей учнів" [2, с. 8].

Компетенції вчителя-філолога, як це зазначає І.В. Соколова, – це складні професійно-індивідуальні новоутворення, що на основі інтеграції соціального, професійного та особистого досвіду, набутих знань, сформованих умінь і навичок, особистісних якостей зумовлюють готовність та здатність людини до успішного виконання професійної педагогічної діяльності, сприяють створенню моделі творчої взаємодії з учнями, колегами, батьками, забезпечують самореалізацію вчителя, виявом якої є його індивідуально-педагогічний стиль [10, с. 70].

Сформована компетенція реалізується у компетентності особистості. Згідно з визначенням Міжнародного департаменту стандартів для навчання, досягнення та освіти (*International Board of Standards for Training, Performance and Instruction (IBSTPI)*) поняття *компетентності* трактується як спроможність кваліфіковано здійснювати діяльність, виконувати завдання або роботу. При цьому поняття компетентності містить набір знань, навичок та відношень, що дають змогу особистості ефективно здійснювати діяльність або виконувати певні функції, що підлягають досягненню певних стандартів у галузі професії або виду діяльності [13].

Лінгвістичне тлумачення поняття "компетентність" (лат. *competentia*, від *competo* – спільно домагаюся, досягаю, відповідаю, підходжу) у словниках трактується як "володіння знаннями, що дозволяють судити про що-небудь", "поінформованість", "правомочність", "авторитетність, повноправність", "володіння компетенцією". З цього можемо зробити висновок, що "компетентна" особистість означає "обізнана, визнана знавцем у якому-небудь питанні, авторитетна, повноправна, що володіє колом повноважень, здатна".

В.С. Безрукова під компетентністю розуміє "володіння знаннями й уміннями, що дозволяють висловлювати професійно грамотні судження, оцінки, думки" [1, с. 41]. В.А. Дьомін розуміє компетентність як рівень умінь особистості, що відбиває ступінь відповідності визначеної компетенції і що дозволяє діяти

конструктивно в соціальних умовах, які змінюються [3, с. 35]. І.А. Зимня трактує поняття "компетентність" як інтелектуально і особистісно обумовлений досвід соціально-професійної життєдіяльності людини, що засновується на знаннях [4, с. 35]

За В.І. Масловим, компетентність – це готовність на професійному рівні виконувати свої посадові і фахові обов'язки відповідно до сучасних і теоретичних надбань і кращого досвіду, наближення до світових вимог і стандартів. Компетентність є поєднанням такого рівня науки і практики у діяльності конкретної людини, який дає змогу постійно забезпечувати високий кінцевий результат з мінімальними витратами нервової, фізичної організації особою і колективної праці, є результатом ґрунтовної базової підготовки, творчої діяльності і безперервного підвищення світоглядного рівня в різноманітних формах [7, с. 62]

На думку І.В. Соколової компетентність – це мета й результат професійної підготовки у вищому навчальному закладі. Успішність соціалізації, виявом якої є реалізація життєвих планів та професійних функцій, зумовлена сукупністю сформованих у фахівця компетенцій [10, с. 72].

Аналіз наукових праць свідчить про недостатню розмежованість понять компетенція і компетентність. Ми дотримуємося думки Н.В. Соколової та С.О. Сисоєвої, що компетентність є сукупністю сформованих компетенцій. Таким чином, компетенція має предметну спрямованість – нормативно визначене коло повноважень, певний рівень сукупності знань, умінь, навичок, ставлень, необхідних для успішної діяльності в межах цього кола, тобто у певній сфері діяльності людини. Тоді компетентність стає поняттям більше наближеним до особистості – усвідомлюване особистістю коло повноважень та розуміння сутності діяльності в межах цього кола, володіння відповідними знаннями, вміннями і навичками.

Наша позиція в розрізненні дефініції компетенції і компетентності знаходить підтвердження в педагогічній теорії. Так, О.М. Спирін вважає, що "компетенцію можна трактувати як "добру обізнаність [11]" з певною галуззю, що визначається окремими нормами, потребами, запитами щодо підготовленості фахівця, тобто як відчужену від суб'єкта, наперед задану соціальну норму (вимогу) до освітньої підготовки, в свою чергу, компетентність, на відміну від компетенції, передбачає особистісну характеристику, ставлення до предмета діяльності [11], що формується під час навчання".

Новий Державний стандарт освіти наголошує на формуванні у дітей саме компетентностей як більш широкого аспекту, що стоїть над компетенціями. Згідно з даним документом, компетентність – це "набута у процесі навчання інтегрована здатність учня, що складається із знань, умінь, досвіду, цінностей і ставлення, що можуть цілісно реалізовуватися на практиці", а компетенція – "суспільно визнаний рівень знань, умінь, навичок, ставлень у певній сфері діяльності людини".

Отже, з позиції суб'єкта системи освіти, визначальною є саме компетентність як сукупність базових знань, умінь, навичок, усвідомлення власних можливостей і перспектив розвитку. А компетенція – коло дійсних та потенційних знань і умінь, обумовлених вимогами того чи іншого роду діяльності, професії, напрям-

ку тощо. У процесі формування певної компетенції – набуття знань про предмет і досвіду їх застосування – відбувається формування компетентності як особистого інструментарію, рівень володіння яким визначається мотиваційно-оцінним компонентом – особистим ставленням людини до своєї професійної діяльності.

У контексті нашого дослідження розглянемо широке поняття "інформаційна компетенція", що визначається на сучасному етапі розвитку педагогіки неоднозначно: "як складне індивідуально-психологічне утворення на основі інтеграції теоретичних знань, практичних умінь в області інноваційних технологій та певного набору особистісних якостей (О.Б.Зайцева); нова грамотність, до складу якої входять уміння активної самостійної обробки інформації людиною, прийняття принципово нових рішень у різних ситуаціях з використанням технологічних засобів (А.Л.Семенов)".

Як вважає В.І. Ключко, інформаційна компетенція – це компетентність індивіда в роботі з інформацією, з одного боку, а з іншого – це комп'ютерна компетентність, тобто уміння працювати з комп'ютером та інформаційними технологіями [6, с. 90]. Отже, інформаційна компетенція – це інтегративна якість особистості, яка є результатом відображення процесів відбору, засвоєння, переробки, трансформації та генерування інформації в особливий тип предметно-специфічних знань, які дозволяють виробляти, приймати, прогнозувати та реалізовувати оптимальні рішення в різних сферах діяльності [6, с. 9].

Інформаційно-комунікаційна компетентність – це підтверджена здатність особистості використовувати на практиці інформаційно-комунікаційні технології для задоволення власних індивідуальних потреб і розв'язування суспільно-значущих, зокрема професійних, задач у певній предметній галузі [11]. Інформаційно-комунікаційна компетентність передбачає наявність у особистості здатностей: застосовувати інформаційно-комунікаційні технології в навчанні та повсякденному житті; раціонально використовувати комп'ютер і комп'ютерні засоби під час розв'язування завдань, пов'язаних з опрацюванням інформації, її пошуком, систематизацією, зберіганням, поданням і передаванням; будувати інформаційні моделі й досліджувати їх за допомогою засобів ІКТ; давати оцінку процесові й досягнутим результатам технологічної діяльності. [8, с. 174].

Проаналізувавши існуючі підходи до визначення поняття "інформаційна компетентність", ми визначаємо інформаційну компетентність як інтегративне утворення особистості, яке віддзеркалює її здатність до визначення інформаційної потреби, пошуку інформації та ефективної роботи з нею у всіх її формах та представленнях – як в традиційній, друкованій формі, так і в електронній формі; здатності щодо роботи з комп'ютерною технікою та телекомунікаційними технологіями, та здатності щодо застосування їх у професійній діяльності та повсякденному житті. Таким чином, інформаційна компетентність є сукупністю трьох компонент: інформаційна компонента (здатність ефективної роботи з інформацією у всіх формах її представлення); комп'ютерна або комп'ютерно-технологічна компонента (що визначає уміння та навички щодо роботи з сучасними комп'ютерними засобами та програмним забезпеченням); компонента

застосовності (яка визначає здатність застосовувати сучасні засоби інформаційних та комп'ютерних технологій до роботи з інформацією та розв'язання різноманітних задач) [5, с. 147].

Маючи сформовані базові компетентності, до яких належить (згідно з Державним стандартом) і інформаційно-комунікаційна, людина в майбутньому може успішно застосовувати їх у межах певної професійної діяльності. Тож говорячи про формування інформаційно-комунікаційної компетентності бакалаврів філології, ми маємо перш за все зосередитися на створенні системи, що вестиме до формування їх інформаційно-комунікаційної компетентності – здатності "використовувати інформаційно-комунікаційні технології та відповідні засоби для виконання особистісних і суспільно значущих завдань".

Отже, інформаційно-комунікаційна компетенція охоплює широке коло питань, що вимагають від майбутнього фахівця відповідних знань, умінь і навичок. А інформаційно-комунікаційна компетентність визначається ступенем володіння цими знаннями, вміннями і навичками. Таким чином, у процесі підготовки бакалаврів філології значне місце посідає формування інформаційно-комунікаційної компетенції, володіння якою визначає професійну компетентність майбутнього вчителя, чия діяльність у подальшому буде спрямована на формування ключових компетентностей учнів (а разом з цим і їх інформаційно-комунікаційної компетентності).

На нашу думку, інформаційно-комунікаційна компетенція – це складне професійно-індивідуальне новоутворення, що являє собою систему знань, умінь, навичок, ставлень, спрямованих на вироблення особистісних здатностей орієнтації в інформаційному просторі, отримання інформації та оперування нею відповідно до власних потреб і вимог професійної діяльності. Тобто інформаційно-комунікаційна компетенція є одним із педагогічних інструментів формування компетентної особистості.

Формування інформаційно-комунікаційної компетенції бакалаврів філології ускладнюється рядом психологічних проблем, таких як: різниця мотивацій до вивчення гуманітарних і технологічних дисциплін; конфлікт між гуманітарним складом мислення і необхідністю засвоювати точні науки. Останні фактори відбиваються як на доборі та застосуванні відповідних форм, методів і засобів навчання студентів, так і на структурі інформаційно-комунікаційної компетенції бакалаврів філології, покликані стати інструментом формування їх інформаційно-комунікаційної компетентності.

На нашу думку, подолати психологічний дискомфорт (а деколи і бар'єр) покликана правильна мотиваційно-ціннісна основа, яка базується на усвідомленні студентами-філологами не просто необхідності, а нагальної потреби у впровадженні ІКТ у навчальний процес школи. Адже на фоні загальної інформатизації сучасного суспільства ігнорування ІКТ неминуче призведе до збільшення психологічної відстані між учителем і учнями.

Таким чином, ми вважаємо, що інформаційно-комунікаційна компетенція бакалаврів філології має формувати знання, вміння, навички, здатності у таких площинах: загальній, загально-педагогічній, предмет-

ній. Загальна складова інформаційно-комунікаційної компетенції включає: основні відомості про устаткування ПК, правила техніки безпеки, основи роботи на комп'ютері, до яких входять відомості про основні програмні засоби (текстові редактори, бази даних, електронні таблиці, робота в мережах). Загально-педагогічна складова охоплює роботу з програмними пакетами загальнонаукового призначення, педагогічними програмними засобами, методикою застосування ІКТ в навчальному процесі. До предметної складової входять такі основні ІКТ для підтримки професійної діяльності фахівця-філолога: готові програмні засоби (електронні підручники, енциклопедії, посібники, словники тощо); програми MS Office (Word, Power Point, Microsoft Publisher, Excel); Інтернет-ресурси; соціальні сервіси Інтернету.

Ми виходимо з того, що результатом професійної підготовки вчителів-філологів на ОКР "бакалавр" має бути сформована інформаційно-комунікаційна компетенція як сукупність знань щодо: використання таких програм, як MS Office; інформаційних сервісів: WWW, електронної пошти, електронних конференцій, IRC, електронних бібліотек, Web2; психолого-педагогічних засад використання ІКТ; вимог до інформаційно-комунікаційних технологій, до формування інтерактивних навчально-методичних комплексів з мови та літератури; відмінностей інформаційно-комунікаційних технологій навчання від традиційних технологій; дидактичних можливостей персонального комп'ютера; специфіки використання цільового програмного забезпечення у викладанні; особливостей управління навчальним процесом за допомогою ІКТ; комп'ютерно-орієнтованих методів навчання.

Таким чином, сучасний учитель-філолог з ОКР "бакалавр" зі сформованою інформаційно-комунікаційною компетенцією має володіти певними вміннями: опрацьовувати електронні документи; створювати мультимедійні презентації; розташовувати особисті науково-методичні розробки в мережі Інтернет; використовувати комп'ютер при розв'язуванні практичних задач; працювати в навчальних комп'ютерних програмах; конструювати електронні навчальні матеріали; використовувати інформаційні технології для оцінювання результатів навчання; використовувати інформаційні технології для підвищення рівня професійної компетенції і виконання навчальної, виховної, дослідницької тощо функцій.

Сучасна педагогічна теорія потребує розробки системного теоретично-методичного підходу до проблеми формування інформаційно-комунікаційної компетенції бакалаврів філології. Необхідна стандартизація базових понять у галузі освітніх інновацій, що зніме невизначеність поняттєвого апарату, зокрема у використанні термінів "компетенція" і "компетентність". Інформаційно-комунікаційна компетенція як складне професійно-індивідуальне новоутворення є одним із педагогічних інструментів формування інформаційно-комунікаційної компетентності. Інформаційно-комунікаційна компетенція бакалаврів філології має такі складові: загальну, загально-педагогічну, предметну. На структуру ІК-компетенції бакалаврів філології а також на добір та застосування відповідних форм, методів і засобів навчання впливають психологічні фактори (мотивація і мислення).

ЛІТЕРАТУРА (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Безрукова В.С. Словарь нового педагогического мышления. – Екатеринбург: Альтернативная педагогика, 1996. – 198 с.
Bezrukova V. S. Slovar novogo pedagogicheskogo mishleniia. [Dictionary of new pedagogical thinking] – Yekaterinburg: Alternativnaia pedagogika, 1996. – 198 s.
2. Бондар С. Компетентність особистості - інтегрований компонент навчальних досягнень учнів // Біологія і хімія в школі.- 2003. - № 2. - С. 8 - 9.
Bodnar S. Kompetentnist osobystosti – integrovanyi component navchalnykh dosiagnen uchniv [Competence of personality is an integrated component of student achievements] // Biologiia i khimiia v shkoli.- 2003. - № 2. - S. 8 - 9.
3. Демин В.А. Профессиональная компетентность специалиста: понятия и виды // Мониторинг образов процесса. – 2000. № 4 – С. 35.
Demin V.A. Professionalnaya kompetentnost spetsialista: poniatii i vidy [Professional competence of the expert: concepts and types] // Monitiring obrazovatel'nogo protsesssa. – 2000. № 4 – С. 35.
4. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // высшее образование сегодня.- 2003. - №5 – С. 34-42.
Zimniia I.A. Kliuchevii kompetentsii – novaia paradigma rezultata obrazovaniia [Key competencies is a new paradigm of education result] // vyssheye obrazovaniye segodnia.- 2003. - №5 – С. 34-42.
5. Карлінська Я.В. Інформаційна компетентність студентів як чинник толерантності / Я.В. Карлінська // Вісник Житомирського державного університету. – 2008. – № 40. – С. 147.
Karlinska Y.V. Informatsiina kompetentnist studentiv yak chynnyk tolerantnosti [Students' information competence as a factor of tolerance] / Y.V. Karlinska // Visnyk zhytomirskogo derzhavnogo universytetu. – 2008. – № 40. – С. 147.
6. Ключко В.І. Нові інформаційні технології навчання математики в технічній вищій школі: Дис. д-ра пед. наук: 13.00.02 / Вінницький державний технічний ун-т. – Вінниця, 1998. – 396 с.
Klochko V.I. Novi informatsiini tekhnologii navchannia v tekhnichnii vyshchii shkoli [New information technologies of teaching mathematics in a technical high school]: Dys. d-ra ped. nauk: 13.00.02 / Vinnytskyi derzhavnyi tekhnichniy un-t. – Vinnytsia, 1998. – 396 s.
7. Маслов В.І. Основні функції системи підвищення кваліфікації педагогічних кадрів // Радянська школа. – 1987. - №5.
Maslov V.I. Osnovni funktsii systemy pidvyshchennia kvalifikatsii pedagogichnykh kadriv [Main functions training of teaching staff] // Radianska shkola. – 1987. - №5.
8. Пересторонина И.Л. Особенности формирования профессиональной компетентности будущего учителя при изучении второго иностранного языка // Научное исследование и российское образование: идеи и ценности 21 века. Материалы 6-й междисциплинарной научно-практической конференции аспирантов и соискателей 3–4 апреля 2003 года / Сост. Н.В. Фанькина. – М.: АПК и ПРО, 2003. – С. 177 – 181.
Perestoronina I.L. Osobennosti formirovaniia professionalnoy kompetentnosti budushego uchitelia pri izuchenii vtorogo inostrannogo yazyka [Features of formation of professional competence of future teachers in the process of studying of a second foreign language] // Nauchnoye issledovaniye i rossiyskoye obrazovaniye: idei I tsennosti 21 veka. Materialy 6-y mezhdistsiplinar-noy nauchno-prakticheskoy konferentsii aspirantov I soiskateley 3-4 aprelya 2003 goda / Sost. N.V. Fankina. – M.: APK i PTO, 2003. – S. 177 – 181.
9. Постанова КМУ Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти. – [Е-ресурс].
Postanova KMU Pro zatverdzhennia Derzhavnogo standartu bazovoi i povnoi zagalnoi srednoi osvity. – [Online]: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-n>
10. Соколова І.В. Формування змісту навчання у вищому навчальному закладі / І.В. Соколова // Пед. науки : зб. наук. пр. / МОН України, Сумськ. держ. пед. ун-т ім. А. С. Макаренка. – Суми : СумДПУ, 2007. – Ч. 3. – С. 68–77.
Sokolova I.V. Formuvannya zmistu navchannia u vyshchomu navchal'nomu zakladi [Formation of content learning in higher education] // Zbirnyk naukovykh prats. – Sumy: SumDPU im. A. S. Makarenka, 2007 – С. 68-77.
11. Спирін О.М. Інформаційно-комунікаційні та інформативні компетентності як компоненти системи професійно-спеціалізованих компетентностей вчителя інформатики. Інформаційні технології і засоби навчання. 2009. №5 (13). [Е-ресурс]
Spirin O.M. Informatsiino-komunikatsiini ta informatyvni kompetentnosti yak komponenty systemy profesiyno-spetsializovanykh kompetentnostey vchytelia informatyky. Informatsiini tekhnologii i zasoby navchannia. [Information and communication competence and informative as components of the professional and specialized competence of teachers of computer science]. 2009. №5 (13). [Online]: <http://www.ime.edu-ua.net/em.html>
12. Український радянський енциклопедичний словник. В зх. Т. / Редкол. М. Бажан (гол. ред.) та ін. – К., Видавництво АК УРСР, 1967 – Т.2. – 856 с.
Ukrainskyi radianskyi entsyklopedychnyi slovnyk. [Ukrainian Soviet Encyclopedic Dictionary] V 3kh. T. / Redkol. M. Bazhan (gol. red.) ta in. – K., Vydavnytstvo AK URSR, 1967 – T.2. – 856 s.
13. Spector, J. Michael_de la Teja, Ileana. ERIC Clearinghouse on Information and Technology Syracuse NY. Competencies
Spector, J. Michael_de la Teja, Ileana. ERIC Clearinghouse on Information and Technology Syracuse NY. Competencies.

Romashenko V. Features of the formation of informational and communicational competence of Bachelor of Philology

Abstract. The purpose of the article is to clarify the concept of informatory and communicatory competence of bachelor of philology, as well as its essence, structure and peculiarities. Analysis of pedagogical research frames the difference between competence and being competent and clarifies the meaning of informatory and communicatory competence. Existing approaches to treating the above mentioned concepts are analyzed. Basic elements included into informatory and communicatory competence of bachelor of philology are figured out. Skills that are necessary for bachelor of philology as a future teacher to have are grasped. The author of the article considers the issues relative to the essence, structure and psychological aspects in developing informatory and communicatory competence of bachelor of philology.

Keywords: competence, informational and communicational competence, bachelor, bachelor of philology

Ромашенко В. Е. Особенности формирования информационно-коммуникационной компетенции бакалавров филологии

Аннотация. Целью данного исследования является уточнение понятия информационно-коммуникационной компетенции, определение ее содержания, структуры и особенностей формирования у бакалавров филологии. В статье на основе анализа педагогических исследований дифференцируются понятия компетенция и компетентность, уточняется понятие информационно-коммуникационной компетенции. Проводится анализ существующих подходов к определению этих понятий. Автором проанализированы основные составляющие информационно-коммуникационной компетенции бакалавров филологии. Определены умения, которыми должен обладать бакалавр филологии – будущий учитель. Автор затрагивает вопросы определения содержания, структуры и психологических особенностей формирования информационно-коммуникационной компетенции бакалавров филологии.

Ключевые слова: компетентность, компетенция, информационно-коммуникационная компетенция, бакалавр, бакалавр филологии

Сокол І.М.

Структура готовності вчителів до використання квест-технології у професійній діяльності

Сокол Ірина Миколаївна, аспірант,
старший викладач Кафедри інформатики та інформаційних технологій в освіті
Запорізький обласний інститут післядипломної педагогічної освіти, м. Запоріжжя, Україна

Анотація: Впровадження інноваційних технологій в освітній процес висуває нові вимоги до підготовки вчителя, який повинен бути «готовим» до використання інновацій. У статті розглянуті різні підходи до поняття «готовність», описані рівні та компоненти готовності. На основі представленого аналізу науково-педагогічної літератури, створена та описана структура готовності вчителів до використання квест-технології у професійній діяльності.

Ключові слова: готовність, підготовка, інновація, квест

Вступ. З 2011 р. в Україні діє новий Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти побудований на компетентнісному підході, який сприяє формуванню ключових і предметних компетентностей учня. Цей підхід може бути виконаний лише за допомогою вчителя, в якого на високому рівні будуть розвинені всі компетентності. Як зазначає Чепіль М.М., у сучасному світі педагоги мають розв'язати складне завдання: крім знання інноваційних методик із фахового предмета, навчитися мистецтва виховної роботи, оволодіти новими технологіями комунікативної взаємодії з учасниками навчально-виховного процесу [7, с. 34-35]. Це потребує готовності вчителя до серйозної роботи над собою, професійними і комунікативними вміннями, виробленням та вдосконаленням власних ціннісних орієнтирів, оволодінням новими інноваційними і інтерактивними технологіями проведення занять: іграми, майстер-класами, тренінгами тощо.

З появою сучасної квест-технології, яка зараз активно входить в освітній простір, виникли певні проблеми з підготовки вчителів до впровадження даної технології. Вчителю важко відійти від стандартних предметних завдань та навчитись створювати креативні, творчі завдання на ускладнений пошук інформації, на розвиток навичок мислення вищого рівня. Вчитель, в більшості випадків, не готовий до впровадження інноваційної квест-технології.

Огляд публікацій. Феномен «готовності» давно став предметом наукових інтересів педагогіки та психології. Готовність людини до якоїсь діяльності стала об'єктом соціально орієнтованих наукових досліджень з 1870 року. Сьогодні, аналізом феномену готовності займаються Дресвяннікова Н., Гавриленко С., Гудков Є., Зимня І., Колеснікова І., Кузьміна Н. та інші. В останні роки проблему готовності до різних видів педагогічної діяльності досліджують Борисов В., Капська А., Кадченко Л., Полякова О., Тихонова Т., Усата О. та ін. Проблема педагогічного професіоналізму було присвячено праці таких науковців, як Алексюк А., Багаєва І., Букач М., Гузій Н., Горбенко В., Гриньова В., Ісаєв І., Кузьміна Н., Підласий І., Пехота О., Рудницька О., Сисоєва С., Сластьонін В., Харламов І. та інші. Визначенням готовності: як психологічної установи займаються Узнадзе Д., Прангвішвілі О., Рубінштейн С., Фішман Б.; як професійної компетентності: Зимня І.; як активності особистості: Дурай-Новаківська К., Чечет Т.; як стану підготовленості, володіння теоретичними знаннями та практичними вміннями: Гудков Є., Дяченко М., Кандибович Л.; як

комплекс якостей особистості: Гавриленко Л., Нікітіна Є, Міщенко А., Мясіщев В. та інші.

Мета статті. Аналіз стану цієї проблеми дозволяє визначити, що феномен готовності вже знайшов своє відображення у дослідженнях науковців. Але процес формування готовності вчителів до впровадження саме квест-технології ще не був розглянутий в наукових працях. Тому метою даної статті є опис структури готовності вчителів до використання квест-технології у професійній діяльності. Крім того, у зв'язку з тим, що квест-технологія є інноваційною технологією, впровадження якої спонукає вчителя до інноваційної діяльності, то вивчення питання «готовності» вчителів базується в статті на дослідженнях готовності вчителів до інноваційної діяльності.

Основний матеріал. У психолого-педагогічних джерелах «готовність» визначається як активно-діяльнісний стан особистості, установка на певну поведінку, мобілізованість сил на виконання завдання. Як показав аналіз науково-педагогічної літератури у науковців не має єдиного підходу до розуміння феномена готовності. Як зазначає Лозицька Т., підходи до поняття «готовність» різноманітні і кожна наука надає цьому поняттю деякі індивідуальні характеристики. Ядро цього поняття включає в себе як психологічну готовність, яка являє собою базу та стійку платформу діяльності, так і практичну (професійну) готовність для застосування усіх знань і умінь [3]. Як зазначає Уруський В., готовність особистості до діяльності виявляється перш за все в її здатності до організації, виконання і регулювання своєї діяльності. Крім того, готовність до діяльності зумовлюється багатьма факторами, найважливішим з яких є система методів і цілей, наявність професійних знань і вмінь, безпосереднє включення особистості в діяльність, у процесі якої найбільш активно формується потреби, інтереси і мотиви здобуття суттєвих, значущих, найбільш сучасних знань і вмінь [5]. Вчені Дяченко М., Кандибович Л. розглядають дане поняття як показник саморегуляції й адаптації на різних етапах і рівнях протікання психічних процесів, які окреслюють поведінку особистості у площині фізіології, психіки, соціальної поведінки [10]. Дурай-Новаківська К. під готовністю розуміє систему інтегративних якостей, властивостей, знань, навиків особистості [11].

Різні науковці розглядають різні види готовності. Так, Сластьонін В. виділяє психологічну, науково-теоретичну, практичну, психофізіологічну, фізичну готовність [13], а Усата О.: особистісну, науково-теоретичну та практичну готовність [6].

У своєму дослідженні ми будемо спиратись на визначення Максименко С. та Пелех О., які наголошують, що готовність – це цілеспрямоване вираження особистості, що включає її переконання, погляди, ставлення, мотиви, почуття, вольові та інтелектуальні якості, знання, навички, уміння й настанови [4]. Крім того необхідно зазначити, що на основі аналізу науково-педагогічної літератури, а також наведених визначень поняття «готовність» визначаємо, що науковці переважно диференціюють поняття «готовність» і «підготовка», розглядаючи підготовку як процес, а готовність – як результат цього процесу.

Опираючись на наукові дослідження Усаї О., виділімо такі складові готовності вчителя до впровадження квест-технології: особистісна готовність передбачає сукупність власних якостей і здібностей особистості, спрямованих в майбутньому на ефективну педагогічну діяльність; науково-теоретична – наявність відповідного обсягу суспільно-політичних, психолого-педагогічних, фундаментальних, методичних знань у світлі особистісної орієнтації й технологізації навчального процесу; практична – наявність сформованих на відповідному рівні професійних умінь і навичок для ефективного впровадження квест-технології.

Поелементний склад готовності вчителя, згідно Уруського В.І., включає в себе: мотиваційний компонент як сукупність мотивів, адекватних цілям та завданням педагогічної діяльності; когнітивний компонент, пов'язаний з пізнавальною сферою людини. Він являє собою сукупність знань, необхідних для продуктивної педагогічної діяльності; операційний компонент – сукупність вмінь та навичок практичного вирішення завдань у процесі педагогічної діяльності; особистісний компонент, тобто сукупність особистісних якостей, важливих для виконання професійної діяльності.

Існують і інші погляди на структуру готовності. Так, Дичківська І. розглядає структуру готовності до інноваційної педагогічної діяльності, як сукупність мотиваційного, когнітивного, креативного, рефлексивного компонентів, які взаємообумовлені та пов'язані між собою [2]:

1. Мотиваційний компонент готовності до інноваційної педагогічної діяльності виражає усвідомлене ставлення педагога до інноваційних технологій та їх ролі у розв'язанні актуальних проблем педагогічної освіти. Показниками мотиваційного компонента готовності до інноваційної педагогічної діяльності є пізнавальний інтерес до інноваційних педагогічних технологій та особистісно-значущий смисл їх застосування.

2. Когнітивний компонент об'єднує сукупність знань педагога про суть і специфіку інноваційних педагогічних технологій, їх види та ознаки, а також комплекс умінь і навичок із застосування інноваційних педагогічних технологій у структурі власної професійної діяльності, пов'язаний із готовністю до дослідницької діяльності. Його характеризують обсяг знань (ширина, глибина, системність), стиль мислення, сформованість умінь і навичок педагога.

3. Креативний компонент реалізується в оригінальному розв'язанні педагогічних завдань, в імпровізації, експромті; виявляється через відкритість щодо педа-

гогічних інновацій; гнучкість, критичність мислення; творчу уяву. Його важливість породжена творчим характером інноваційної діяльності.

4. Рефлексивний компонент характеризує пізнання й аналіз педагогом явищ власної свідомості та діяльності. Реалізується цей компонент через такі рефлексивні процеси, як саморозуміння й розуміння іншого, самооцінювання й оцінювання іншого, самоінтерпретація й інтерпретація іншого.

Окремо необхідно розглянути поняття креативності, яке на сьогоднішній день має багато тлумачень. Так, за словником Вишнякової С., креативність (англ. creative – творчий) – рівень творчої обдарованості, здатності до творчості, що становить відносно стійку характеристику особистості; здатність зробити, здійснити щось нове: нове вирішення проблеми, новий метод або інструмент, новий твір мистецтва. Людина, яка володіє креативністю, зазвичай відрізняється високим інтелектуальним рівнем в повсякденному житті і може раціонально вирішувати виникаючі проблеми, але часто вважає за краще діяти на підставі інтуїції і високо цінує ірраціональність в собі та інших. Необхідною передумовою успішності креативних дій є працездатність індивіда. Спочатку креативність розглядалася як функція інтелекту, і рівень розвитку інтелекту ототожнювався з рівнем креативності; згодом з'ясувалося, що рівень інтелекту корелює з креативністю до певної межі, а надто високий інтелект перешкоджає креативності [8]. Згідно словника з педагогічної психології Гамезо М., креативність – це здатність породжувати незвичайні ідеї, відхилятися від традиційних схем мислення, швидко вирішувати проблемні ситуації [9].

В нашій роботі, під креативністю, ми будемо розуміти здатність вчителя створювати і знаходити нові оригінальні ідеї щодо впровадження квестів, відхиляючись від прийнятих схем мислення, успішно вирішувати завдання нестандартним чином. Можливість створювати творчі сюжети, та цікаві пошукової завдання. Це бачення проблем під іншим кутом і їх рішення унікальним способом.

Спираючись на досвід багатьох науковців, надалі будемо говорити про те, що критерії (компоненти) – це ознаки, за якими відбувається оцінка рівня готовності. Відповідно, показники – це якісні або кількісні характеристики сформованості кожного критерію (компоненту).

Отже, на основі аналізу представлених моделей, а також на основі різних досліджень (Дичківська І., Макагон К., Піскарьова І., Сластьонін В. та ін..) побудуємо структуру готовності вчителів до впровадження квест-технології в освітній процес (див.таблицю 1). Таким чином, для виявлення сформованості готовності вчителів до впровадження квест-технології ми виділили мотиваційний, когнітивний, креативний, особистісний та рефлексивний критерії. Ці критерії тісно пов'язані та взаємообумовлені. Їх комплексність свідчить про розвиток тих особистісних і професійних якостей сучасного вчителя, що характеризують його інноваційний потенціал. На практичному рівні це виявляється в умінні конструювати та реалізовувати навчальні освітні квести для вирішення певної педагогічної задачі.

Таблиця 1. Структура готовності вчителів до впровадження квест-технології в освітній процес

Готовності вчителів до впровадження квест-технології в освітній процес	
Мотиваційний компонент	Показник: цілі, мотиви формування професійно-педагогічної спрямованості: інтерес до впровадження квест-технології, потреба у формуванні пізнавального інтересу школярів до вивчення навчального предмету через квести; розуміння потреби у використанні сучасних технологій навчання у професійній діяльності та самовдосконаленні; спрямованість на розвиток комп'ютерної грамотності та творче вдосконалення тощо.
Когнітивний компонент	Показник: сукупність знань педагога про суть і специфіку квест-технології та умінь застосовувати її у власній професійній діяльності; високий рівень володіння інформаційно-комунікаційними технологіями; фахові знання з навчального предмету; психолого-педагогічні знання; методичні знання.
Особистісний компонент	Показник: сукупність особистісних якостей, важливих для впровадження квест-технології в освітній процес: моральність, відповідальність, комунікаційність, об'єктивність, толерантність, гнучкість мислення, педагогічний такт, здатність до саморозвитку.
Креативний компонент	Показник: креативність; здатність до оригінального розв'язання педагогічних завдань; створення цікавих сюжетів та завдань для квесту; розвинуте професійне мислення; уміння володіти формами та методами керівництва творчою навчальною діяльністю учнів.
Рефлексивний компонент	Показник: контроль та самоконтроль своєї професійної діяльності, уміння аналізувати ефективність впровадження квест-технології та різних методів, прийомів та засобів, які використовуються під час її впровадження; спрямованість рефлексивного мислення щодо об'єктів професійної діяльності, оцінка процесу та продукту творчої праці учнів.

Враховуючи співвідношення та ступінь прояву критеріїв та показників сформованості готовності ми визначили рівні готовності вчителів до впровадження квест-технології. Наш підхід до визначення рівнів готовності базується на дослідженнях Усаї О. та Федорчука А., які виділяють такі рівні:

1) низький – властивий вчителям, які володіють низьким рівнем знань зі спеціальних та психолого-педагогічних дисциплін, низьким рівнем володіння сучасними інформаційно-комунікаційними технологіями; відсутністю самостійності у навчальній діяльності; слабким рівнем контролю, самоконтролю та корекції власної професійної діяльності; проявом незадоволеності вибором професії, слабким рівнем усвідомлення цілей сформованості майбутньої професійної інноваційної діяльності.

2) достатній – характеризується пасивним та епізодичним ставленням до професійної діяльності; фрагментарні та несистематичні знання зі спеціальних та психолого-педагогічних дисциплін; середній рівень володіння інформаційно-комунікаційними технологіями; недостатні уміння використовувати наявні знання для формування професійного становлення як педагога; потреба у самовдосконаленні лише при появі труднощів у професійній діяльності; зазнає труднощів при плануванні, контролі та самокорекції своєї педагогічної діяльності.

3) високий – характеризується чітким позитивним ставленням до професійної діяльності; умінням знаходити рішення у нестандартних ситуаціях; високим рівнем знань зі спеціальних та психолого-педагогічних дисциплін; високим рівнем володіння сучасними інформаційно-комунікаційними технологіями; потребою у педагогічному самовдосконаленні та розвитку особистості, поглибленні теоретичних та методичних знань; адекватній самооцінці та високим рівнем самостійності; високий рівень креативності та творчості.

Також ми будемо базуватись на висновках Піскаркової І. щодо рівнів готовності до інноваційної діяльності, а саме: готовність формується в процесі діяльності, накопичуючи все засвоєне на попередньому етапі, тобто, за законами філософії заперечення, переходить на більш високий рівень; попередній рівень є основою для формування наступного; при своєчасному виявленні рівня сформованості готовності є можливість спланувати програму корекції недоліків професійної підготовки [12].

Одним з основних параметрів, за якими ми судимо про ступінь сформованості готовності вчителів до впровадження квест-технології, є цілісність структури, тобто наявність всіх структурних компонентів. Критерії та показники розвитку сформованості готовності вчителів до впровадження квест-технології відповідно до рівнів готовності представлені в таблиці 2.

Спираючись на дослідження Подвигіної О. ефективне формування готовності вчителів до впровадження квест-технології в освітньому процесі можна представити реалізацією сукупності педагогічних умов, таких як:

1) високий рівень сформованої готовності до впровадження квест-технології самого вчителя;

2) включення вчителів у здійснення впровадження квест-технології шляхом чергування індивідуальних (консультації, діагностування), групових (лекції, семінари, майстер-класи) і колективних (рольові ігри, дискусії, тренінги, квести, дистанційне навчання) форм організації підготовки, спрямованої на формування готовності до впровадження квест-технології;

3) наукове-методичне забезпечення процесу формування сформованості готовності;

4) підвищення ІТ-компетентності вчителів;

5) оволодіння вчителями прийомами рефлексивного аналізу власної діяльності щодо впровадження квест-технології в освітній процес;

6) застосування для формування готовності вчителів самої технології квестів.

До основних труднощів з формування готовності вчителів до впровадження квест-технології можна віднести: нерозробленість механізму реалізації квесту в конкретному навчальному закладі; відсутність необхідного навчально-методичного забезпечення; недостатня поінформованість вчителів з проблем організації і проведення квест-технології; відсутність критеріїв оцінки ефективності даної роботи; велике навантаження педагогів навчальною та іншими видами діяльності; низький рівень володіння сучасними інформаційно-комунікаційними технологіями; обмеженість ресурсів та інші.

Уміння вчителя усвідомити та оцінити свій рівень сформованості готовності до впровадження квест-технології може дати йому прагнення до професійного зростання, що дозволить йому покращити свій професійний рівень та більш ефективно проваджувати квест-технологію.

Таблиця 2. Характеристика компонентів готовності вчителів до впровадження квест-технології за рівнем сформованості

Мотиваційний компонент	<p>Високий рівень: вчитель проявляє інтерес до впровадження квест-технології, має потребу у формуванні пізнавального інтересу школярів до вивчення навчального предмету через квести; розуміє потреби у використанні сучасних технологій навчання у професійній діяльності та самовдосконаленні; має спрямованість на розвиток комп'ютерної грамотності та творче вдосконалення тощо.</p> <p>Достатній рівень: вчитель використовує сучасні педагогічні технології, конструює свій варіант визначення і розв'язання педагогічних проблем, впроваджує квести. Виявляє пасивний та епізодичний інтерес до даної технології. Потреба у самовдосконаленні лише при появі труднощів у професійній діяльності.</p> <p>Низький рівень: вчитель здійснює свою педагогічну діяльність на основі традиційних, вже відомих і впроваджених методик та не виявляє бажання впроваджувати квест-технологію.</p>
Когнітивний компонент	<p>Високий рівень: глибокі знання вчителя про суть і специфіку квест-технології та уміння застосовувати її у власній професійній діяльності; високий рівень володіння інформаційно-комунікаційними технологіями; високі фахові знання з навчального предмету.</p> <p>Достатній рівень: вчитель вільно володіє навчальним матеріалом на рівні аналізу; знання мають продуктивний характер; вчитель може створити найпростіший квест; має достатній рівень володіння інформаційно-комунікаційними технологіями.</p> <p>Низький рівень: вчитель не розуміє сутності квест-технології, не бачить можливості її реалізації в професійній діяльності; має низький рівень володіння інформаційно-комунікаційними технологіями або не використовує їх взагалі.</p>
Особистісний компонент	<p>Високий рівень: вчитель має сукупність особистісних якостей, важливих для впровадження квест-технології в освітній процес: моральність, відповідальність, комунікаційність, об'єктивність, толерантність, гнучкість мислення, педагогічний такт, здатність до саморозвитку.</p> <p>Достатній рівень: вчитель проявляє лише деякі якості необхідні для ефективного впровадження квест-технології.</p> <p>Низький рівень: вчитель не має (або вони слабо виражені) сукупність особистісних якостей, важливих для впровадження квест-технології в освітній процес.</p>
Креативний компонент	<p>Високий рівень: здатність до оригінального розв'язання педагогічних завдань за допомогою квестів; створення цікавих сюжетів та завдань для квесту; розвинуте професійне мислення; уміння володіти формами та методами керівництва творчою навчальною діяльністю учнів.</p> <p>Достатній рівень: вчитель реалізує власні ідеї, порівнюючи між собою різноманітні приклади квестів; творчість та креативність використовуються епізодично.</p> <p>Низький рівень: вчитель залишається у межах засвоєних базових способів діяльності; утруднені дії, що виходять за межі загальноприйнятих, відсутня ініціатива в постановці цілей.</p>
Рефлексивний компонент	<p>Високий рівень: вчитель вміє виявляти самоконтроль до своєї професійної діяльності, проявляє уміння аналізувати ефективність впровадження квест-технології та різних методів, прийомів та засобів, які використовуються під час її впровадження; спрямовує рефлексивне мислення щодо об'єктів професійної діяльності, оцінює процес та продукт творчої праці учнів.</p> <p>Достатній рівень: вчитель проявляє адекватну самооцінку своїх здібностей і можливостей щодо впровадження квест-технології; має бачення перспектив даної технології.</p> <p>Низький рівень: вчитель має низький рівень самооцінки. Не вміє аналізувати ефективність впровадження квесту.</p>

Висновок. Усе зазначене вище дозволяє дійти висновку, що «готовність» трактується як результат підготовки, отже, «підготовка» означає процес. Під підготовкою вчителів до впровадження квест-технології ми будемо розуміти процес формування готовності, тобто зовнішній цілеспрямований планомірний педагогічний вплив на вчителів з метою формування у них готовності до впровадження квест-технології. Готовність вчителів до впровадження квест-технології в освітній процес передбачає сукупність власних якостей і здібностей особистості, спрямованих в майбутньому на ефективну педагогічну діяльність; наявність відповідного обсягу суспільно-політичних, психолого-педагогічних, фундаментальних, методичних знань

у світлі особистісної орієнтації й технологізації навчального процесу; наявність сформованих на відповідному рівні професійних умінь і навичок для ефективного впровадження квест-технології.

Формування готовності вчителів до впровадження квест-технології необхідно розглядати як тривалий поетапний процес, який забезпечується розвитком професійних здібностей, особистісних якостей тощо.

Для подальшого вивчення виносить розробка, впровадження та експертна оцінка факторно-критеріальної моделі готовності вчителя на основі характеристики компонентів готовності вчителів до впровадження квест-технології за рівнем сформованості.

ЛІТЕРАТУРА (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Державний стандарт базової і повної загальної середньої освіти // Верховна Рада України : [офіційний веб портал]. – [Е-ресурс]
Derzhavnyy standart bazovoyi i povnoyi zahal'noyi seredn'oyi osvity // Verkhovna Rada Ukrainy : [ofitsiynyy veb portal]. – [Online]:
<http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-p, vil'nyy>
2. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології: Навч. посібник. - К.: Академвидав, 2004. - 352с.
Dychkiv's'ka I.M. Innovatsiyni pedahohichni tekhnolohiyi: Navch. posibnyk. - K.: Akademvydav, 2004. – 352 s.
3. Лозицька Т.Ю. Сутність готовності майбутніх учителів до використання медіа у професійній діяльності // Електронне наукове фахове видання «Науковий вісник Донбасу». [Е-ресурс]
Lozys'ka T.U. Sutnist' hotovnosti maybutnikh uchyteliv do vykorystannya media u profesiyinyy diyal'nosti // Elektronne naukove fakhove vydannya «Naukovyy visnyk Donbasu». [Online]: <http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN13/11tyupd.pdf>.
4. Максименко С.Д. Фахівця потрібно моделювати (Наукові основи готовності випускника педвузу до педагогічної діяль-

- ности) / С.Д. Максименко, О. . Пелех // Рідна школа. – 1994. – № 3/4. – С. 68–72.
- Maksymenko S.D. Fakhivitsya potribno modelyuvaty (Naukovi osnovy hotovnosti vyvuznyky pedvuzu do pedahohichnoyi diyal'nosti) / S.D. Maksymenko, O.M. Pelekh // Ridna shkola. – 1994. – № 3/4. – S. 68–72.*
5. Урусский В.И. Формування готовності вчителів до інноваційної діяльності: Методичний посібник. – Тернопіль: ТОКІ-ППО, 2005. – 96 с.
- Urus'kyu V.I. Formuvannya hotovnosti vchyteliv do innovatsiynoy diyal'nosti: Metodychnyy posibnyk. – Ternopil': TOKIPPO, 2005. – 96 s.*
6. Усага О.Ю. Підготовка майбутніх учителів інформатики до впровадження особистісно орієнтованих технологій навчання: дис. канд. пед. наук: 13.00.04 / О.Ю. Усага; Житомирський держ. ун-т ім. І. Франка. – Ж., 2008. – 247 арк. – Бібліогр.: арк. 226-247
- Usata O.U. Pidhotovka maybutnikh uchyteliv informatyky do vprovadzhennya osobystisno oriyentovanykh tekhnolohiy navchannya: dys. kand. ped. nauk: 13.00.04 / O.Yu. Usata; Zhytomyr's'kyu derzh. un-t im. I. Franka. – Zh., 2008. – 247 ark. - Bibliogr.: ark. 226-247*
7. Чепіль, М.М. Педагогічні технології: навчальний посіб. : [рек. Міністерством освіти і науки, молоді та спорту України як навч. посіб. для студ. ВНЗ] / М.М. Чепіль, Н. З. Дудник. – К. : Академвидав, 2012. – 222, [1] с. – (Альма-матер). – Бібліогр.: с. 215-222.
- Chepil', M.M. Pedahohichni tekhnolohiyi: navchal'nyy posib. : [rek. Ministerstvom osvity i nauky, molodi ta sportu Ukrainy yak navch. posib. dlya stud. VNZ] / M.M. Chepil', N.Z. Dudnyk. – K. : Akademydav, 2012. – 222, [1] s. – (Al'ma-mater). – Bibliogr.: s. 215-222.*
8. Вишнякова С.М. Профессиональное образование: Словарь: Ключевые понятия, термины, актуальная лексика / С.М. Вишнякова. – М. : НМЦ СПО, 1999. – 538 с.
- Vyshnyakova S.M. Professionsal'noe obrazovanye: Slovar': Klyuchevyye ponyatiya, terminy, aktual'naya leksyka / S.M. Vyshnyakova. – M. : NMTS SPO, 1999. – 538 s.*
9. Гамезо М.В. Словарь по педагогической психологии // Национальная энциклопедическая служба. – [Э-ресурс] *Hamezo M.V. Slovar' po pedahohycheskoy psykholohyy // Natsyonal'naya entsyklopedycheskaya sluzhba. [Online]: <http://didacts.ru/dictionary/1023>,*
10. Дьяченко М.И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. – Мн.: Изд-во БГУ, 1976. – 176 с.
- D'yachenko M.Y. Psykholohycheskye problemy hotovnosti k deyatel'nosti / M.Y. D'yachenko, L.A. Kandybovych. – Mn.: Yzd-vo BNU, 1976. – 176 s.*
11. Дурай-Новаковская К.М. Основы и закономерности процесса формирования профессиональной готовности к педагогической деятельности: Автореф. дис. докт. пед. наук / К.М. Дурай-Новаковская. – М., 1983. – 41с.
- Duray-Novakovskaya K.M. Osnovy y zakonornosti protsessy formirovaniya professyonal'noy hotovnosti k pedahohycheskoy deyatel'nosti: Avtoref. dys. dokt. ped. nauk / K.M. Duray - Novakovskaya. - M., 1983. - 41s.*
12. Пискарева И.Е. Формирование готовности студентов педагогического вуза к инновационной деятельности : дис. ... канд.пед.наук : спец. 13.00.08 / И.Е. Пискарева. – Кострома, 1999. – 150 с.
- Pyskareva I.E. Formyrovanye hotovnosti studentov pedahohycheskoho vuza k ynnovatsyionnoy deyatel'nosti : dys. ... kand.ped.nauk : spets. 13.00.08 / I.E. Pyskareva. – Kostroma, 1999. – 150 s.*
13. Слостенин В.А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки / В.А. Слостенин. – М.: Просвещение, 1976. – 160 с.
- Slastenyn V.A. Formyrovanye lychnosti uchytelya sovet-skoj shkoly v protsesse professyonal'noy podhotovky / V.A. Slastenyn. – M.: Prosveshchenye, 1976. – 160 s.*

Sokol I. Structure willingness of teachers to use technology in the quest careers

Abstract. The introduction of innovative technologies in the educational process places new demands on teacher training, which must be "ready" for innovation. The article describes the different approaches to the concept of "readiness" describes the level and components of readiness. Based on the present analysis of scientific and educational literature created and describes the structure of the readiness of teachers to use technology in the quest occupation.

Keywords: *readiness, training, innovation, quest*

Сокол И.М. Структура готовности учителей к использованию квест-технологии в профессиональной деятельности

Аннотация. Внедрение инновационных технологий в образовательный процесс выдвигает новые требования к подготовке учителя, который должен быть «готовым» к использованию инноваций. В статье рассмотрены различные подходы к понятию «готовность», описаны уровни и компоненты готовности. На основе представленного анализа научно-педагогической литературы, создана и описана структура готовности учителей к использованию квест-технологии в профессиональной деятельности.

Ключевые слова: *готовность, подготовка, инновация, квест*

Солодка А.К.

Влияние практики кросс-культурного взаимодействия на формирование готовности к его осуществлению

Солодка Анжелика Константиновна, кандидат педагогических наук, доцент,
докторант Института проблем воспитания
Национальная академия педагогических наук Украины, г. Киев, Украина

Аннотация. В статье раскрываются некоторые аспекты экспериментальной работы по формированию готовности студентов к кросс-культурному взаимодействию в процессе приобретения опыта взаимодействия с другими культурами. Приобретение опыта кросс-культурного взаимодействия является рядом взаимосвязанных и последовательно сменяющихся друг друга этапов. Экспериментальная работа представлена организованной деятельностью студентов на основе использования веб-квестов, как одной из форм проектной работы. Анализ результатов экспериментальной работы позволил сделать вывод о том, что опыт конструктивного кросс-культурного взаимодействия, обращенный к будущей перспективе – вероятным ситуациям взаимодействия, приобретает личностный смысл для каждого студента. Контекст взаимодействия ставит его участников перед необходимостью совершения внутреннего выбора, который зависит от их личностной позиции. Путь трансформации отношения к другим культурам иллюстрирует процесс развития культурной восприимчивости: от отрицания культурных различий до осознания их как части себя, собственной идентичности. Множественность культурных реальностей вписывается в личностный контекст участников взаимодействия и позволяет им анализировать, оценивать ситуации с точки зрения представителя другой культуры и совершать обдуманый выбор наилучшей модели поведения в соответствии с контекстом взаимодействия. Таким образом, приобретение и расширение опыта кросс-культурного взаимодействия вызывает определенные личностные изменения участников взаимодействия на мотивационном, когнитивном, эмоционально-ценностном и поведенческом уровнях, оказывает влияние на формирование терминальных и конструктивных качеств личности, составляющих готовность к его осуществлению.

Ключевые слова: кросс-культурное взаимодействие, опыт кросс-культурного взаимодействия, готовность к кросс-культурному взаимодействию, кросс-культурный контекст, веб-квест

Актуальность проблемы обусловлена необходимостью подготовки участников педагогического процесса вузов к эффективному функционированию в инокультурной среде. В этом контексте модернизация содержания образования и воспитания усиливается в направлении формирования личностных качеств субъектов педагогического процесса, что делает их активными участниками взаимодействия национальных культур разных стран.

Обзор исследований и публикаций показывает, что для осуществления успешного кросс-культурного взаимодействия необходима практика и опыт культурно обусловленного поведения (Д. Бавук, Р. Брислин, С. Висвесваран, С. Дешпенди, Т. Йошида, Д. Ландис, П. Педерсон, Р. Пейг, Х. Триандис). Программы обучения кросс-культурному взаимодействию разрабатывались экспертами и включали широкий круг проблемных вопросов, с которыми личность сталкивается на пересечении культур (Р. Брислин, Х. Триандис, А. Хорварт) [1].

Несмотря на то, что существующие теоретические и практические подходы к проблеме внесли свой весомый вклад в кросс-культурную подготовку студентов высших учебных заведений, недостаточно был рассмотрен такой вопрос, как влияние практики кросс-культурного взаимодействия на формирование готовности к его осуществлению

Целью данной статьи является изложение хода и результатов экспериментальной работы по формированию готовности студентов к кросс-культурному взаимодействию в процессе организованной деятельности по приобретению опыта взаимодействия с другими культурами.

Приобретение опыта кросс-культурного взаимодействия может быть представлено рядом взаимосвязанных и последовательно сменяющихся друг друга этапов:

– осознание наличия проблемы. Он предполагает проживание студентами эмоциональных состояний, подобным переживаниям, возникающих в процессе взаимодействия (непонимание, недостаточность знаний, культурный шок);

– информационный, в ходе которого участники взаимодействия получают необходимые знания об особенностях кросс-культурного взаимодействия в разных сферах жизни общества;

– операционный, который связан с выполнением широко спектра заданий в аудиторных условиях и в реальной практике, и направлен на закрепление знаний в виде поведенческих умений;

– аналитический, связанный с рефлексией собственной деятельности в процессе приобретения и расширения опыта взаимодействия.

Рассмотрим формирование опыта кросс-культурного взаимодействия на примерах осуществления проектной работы.

Формирование готовности студентов к кросс-культурному взаимодействию осуществлялось посредством использования веб-квестов, как одной из форм проектной работы, в содержании гуманитарных дисциплин и в процессе изучения курса «Основы теории и практики кросс-культурного взаимодействия» [3; 4].

Использование интернет ресурсов в решении аутентичных задач мотивировало студентов к решению проблем с неоднозначным решением, развивая тем самым их умение работать как индивидуально, так и в группе (на заключительном этапе) в ведении поиска информации и преобразовании ее в более сложное знание (понимание). Это позволило студентам исследовать, обсуждать и осознанно строить новые концепции и отношения в контексте реального мира, создавать проекты, имеющие практическую значимость [2].

В ходе формирующего эксперимента студентами были созданы следующие веб-квесты:

– “Культурная капсула Украины”, где студенты-“коренные жители” составляли “культуграммы” Украины (стиль жизни, отношения, традиции, история и т.д.), описывали культурные реалии, объясняющие ценностные отличия родной культуры; студенты-“эксперты” анализировали ценностные культурные измерения Украины; студенты-“иностранцы” представляли взгляд на украинцев со стороны; студенты-“представители ООН” готовили рекомендации для других стран, которые включали основные принципы эффективного взаимодействия с Украиной. Рефлексией познания собственной культуры стало написание эссе “Мое культурное наследие и идентичность”.

– “Культурная капсула страны N” представляла собой проект “инфограмм” культур разных регионов мира и анализ их ценностных измерений. Поскольку проект стал традиционным для студентов в течении нескольких лет, его результаты составили сборник студенческих инфограмм, в который вошли: африкано-карибские страны, Китай, Индия, Израиль, Пакистан, Румыния, Швеция, мусульманские и христианские страны. Студенты искали ответ на вопрос: “Какие сложности могут возникнуть во взаимодействии с этими культурами у представителей украинской культуры?”. Итогом проекта стали рекомендации для осуществления эффективного взаимодействия с представителями этих культур. Кроме того, особенностью выполнения данного проекта стало использование иностранного языка в качестве инструмента получения новых знаний и решения поставленных задач

– “Украинский национальный характер”. Результатом аналитического исследования черт национального сообщества, проведенного студентами в ходе проекта, стали следующие выводы: Специфические особенности национального характера украинского народа проявляются в совокупности типичных черт, но целостное значение приобретает не сам перечень характеристик, а их структура и форма выражения. Познать национальный характер – значит познать «душу народа», его духовность. Национальному характеру украинцев присущи такие основные определения: интровертность, которая выражается в концентрации на проблемах внутренних, индивидуальных (индивидуализм); проявление сентиментальности, эмпатии, чувственности, тяга к красоте, эстетизм; анархичный индивидуализм, который проявляется в стремлении к личностной свободе с неприятием дисциплины и отсутствием организации, доминированием чувств и эмоций над волей. Индивидуализм внутренний сочетается с внешними проявлениями коллективизма. Национальный характер формируется и может изменяться частично на протяжении определенного времени под влиянием исторических, культурных, социальных факторов в процессе развития нации.

– “Украинская национальная идея”/”National idea of Ukraine”. На основе проведенного исторического (“национальная идея в истории Украины”) и кросс-культурного (русская, британская, американская национальная идея) исследований студенты представили свое видение национальной идеи Украины.

“Национальная идея должна быть понятна для всего народа, западного и восточного регионов, в целях объединения в единую нацию и формирования ее духа. Основой национального духа является патриотизм и чувство родины. Национальная идея заключается в создании «своего» и «по-своему», но так, чтобы это было достойным, глубоким и мудрым для всего человечества. Ощущение себя частью своего народа, гордость за него – это проявление высокого духа, которое несовместимо с ненавистью и неуважением к другим народам и культурам”.

Данные проекты были очень важными с точки зрения сознательного выбора каждым студентом своей позиции в обществе, усвоения и реализации своей личностной роли, познания своего национального “Я”, национальных особенностей своего народа, его культуры, традиций, психологии, истории, языка, и его индивидуальное включение в национальную систему координат.

Защита и обсуждение проектов студентами развивались в дискуссии о ценностном отношении личности к своим качествам как члена общества, возможностям влияния личности на историю своего народа и нации на мировое развитие.

Погружение студентов в «вертикальный» контекст кросс-культурного взаимодействия на основе диалога со своей собственной культурой, ее историй, корнями, неповторимыми традициями, языком влияло на развитие позитивной культурной идентичности студентов. Осознание особенностей собственной этнической культуры, тождественности с ней, собственных этнопсихологических особенностей, осознание себя в качестве субъекта своей этнической общности, социально-нравственная самооценка этничности стимулировало их этническое пробуждение.

Высказывания студентов менялись от отсутствия или недостаточного проявления интереса к своей этнической принадлежности до стремления познать ее значение в собственной жизни, творчески переосмыслить, пересоздать на личностном уровне. Чувство общности происхождения и исторической судьбы, идея территориального единства родной земли, родного языка и культуры способствовало возникновению эмоционально-оценочного осознания причастности и принадлежности к своему народу, понимания перспектив его исторического развития и значения в культурном пространстве мира. Создание положительного имиджа родной культуры в сознании студентов способствовало сознательному приобщению к культурным и духовным ценностям своего народа, гордости за его достижения, патриотизма, влияло на повышение национальной самооценки, переживание тождественности со своей этнической общностью – идентификации с ней.

Более глубокое понимание своей этничности стало вербально характеризоваться более ясными, четкими и устойчивыми ощущениями неизбежности своих этнических особенностей, привязанностью к своей культуре.

“Горизонтальный” контекст кросс-культурного взаимодействия – диалог с другими культурами, был представлен интернет проектами, в которых основной акцент делался на позитивном ценностном отношении

к другим культурам, необходимости сохранения баланса толерантности культурных ценностей, переориентации этноцентристского отношения к другим культурам на этнорелятивистское, на основе понимания культурного контекста взаимодействия.

Развитием навыков и стратегий продуктивного взаимодействия с представителями других культур стал проект “*Culture broker*” (“Посредник между культурами”). Каждый студент, участвуя в проекте, искал ответы на вопросы: Какими качествами надо обладать, чтобы стать посредником между культурами? Как осуществлять модерацию взаимодействия? Как работает культурный контекст и как его интерпретировать? Проблемные ситуации (кейсы) стали основой погружения в контекст взаимодействия на пересечении культур, поступок культурной восприимчивости – стратегией решения проблемы. Приобретенный личностный опыт опосредованного взаимодействия с представителями других культур на основе решения кейсов привел студентов к осознанию того, что понимание других культур возможно на основе интерпретации ценностных культурных измерений.

Веб-квест “Как “индивидуалистам” понять “коллективистов”?” был посвящен особенностям взаимодействия коллективистских и индивидуалистических культур. Студенты выясняли причины непонимания людей, принадлежащих к разным типам культур, искали пути преодоления собственного этноцентризма, когда речь шла об интерпретации контекста другой культуры.

В проекте “*Лицо*” студенты исследовали, как разные культуры представляют сами себя. Для объяснения различий в создании и сохранении “лица” студентам необходимо было выяснить различия между прямым и непрямым стилем взаимодействия. Участники проекта сопоставили также проявления индивидуалистических / коллективистских культур с предъявлением их «лица».

Созданием стратегий преодоления социокультурных трудностей кросс-культурного взаимодействия с представителями противоположного пола стал веб-квест “*Гендерный маршрут*”.

Целью проекта являлось рассмотрение кросс-культурного взаимодействия не только как взаимодействия между представителями разных этнонациональных культур, но и как взаимодействия между представителями разных гендерных субкультур: речевые, поведенческие, личностные особенности, отличающие мужчин и женщин. Общим заданием было выяснить: какие трудности испытывают украинцы при взаимодействии с англоязычными (американскими) представителями противоположного пола и сделать кросс-культурный гендерный сопоставительный анализ.

Участники проекта пришли к выводу, что для успешного диалога представителей противоположного пола необходимо: правильно выбрать актуальную, интересную тему с учетом социокультурных особенностей стран с представителями которых происходит взаимодействие; строить свое высказывание адекватно специфике восприятия информации слушающим и его национально-культурного менталитета; целесообразно выбирать языковые и речевые средства оформ-

ления своего высказывания, соблюдать формулы речевого этикета, характерные для англоязычной культуры; структурировано строить свои высказывания; своевременно и уместно включаться в обсуждение проблемы; осуществлять коррекцию неадекватного речевого поведения; варьировать речевое поведение в изменяющихся условиях кросс-культурного взаимодействия; учитывать социокультурные особенности мужчин и женщин как представителей разных национальных культур.

Безусловно, данный перечень рекомендаций, составленный участниками проекта, стал полезным для других студентов, желающих расширить свою компетентность во взаимодействии.

Веб-квесты “*Crazy Americans or lazy Europeans?*” (интерпретация перспектив эффективного взаимодействия на пересечении культур), “*Tips for effective cross-cultural communication*»” (эффективные средства кросс-культурной коммуникации) способствовали расширению опыта кросс-культурного взаимодействия, приобретению студентами инструментальных качеств личности (кросс-культурной компетентности), составляющих готовность к его осуществлению.

Наблюдая за изменениями в отношении студентов к другим культурам в процессе создания проектов можно отметить изменения в вербализации культурной восприимчивости, показывающие развитие терминальных качеств личности.

На этапе “отрицания различий”, когда собственная культура воспринималась как эталон, присутствовали общие категоризации. Культурные различия могли восприниматься как угроза для собственных культурных норм: “Жаль, что эти люди не ведут себя так, как я”, “Я говорил на их языке, а они все равно были грубы со мной”, “Эти люди не ценят жизнь так, как мы”, “Мы могли бы многому их научить”. Затем различия минимизировались: “Современные технологии приносят единообразие в мир”, “Контекст взаимодействия может отличаться, но потребность в коммуникации остается той же во всем мире”. “Не имеет значения, что это за культура, у людей одни и те же потребности”, “Если люди честны в общении, они поймут, что все ценности универсальны”.

О переходе на уровень трансформации – “принятия различий”, когда определенные составляющие культурной восприимчивости еще не проявлялись как полноценные составляющие личностной культуры, свидетельствовали следующие высказывания: “Чем больше различий, тем больше творческих идей”, “Никто не хочет видеть вокруг себя точно таких же людей, это скучно”, “Я всегда стараюсь узнать больше о культуре страны до того, как поеду туда”, “Чем больше культур вы знаете, тем легче их сравнивать”, “Иногда меня смущает тот факт, что ценности отличаются в разных культурах и их надо уважать, но у меня же есть и свои собственные!”, “Главная цель – это научиться работать вместе”.

Постепенное осознание ценности Другого, признание альтернативности культурных ценностей, необходимости вариативности поведения выводило участников взаимодействия на новый уровень – “адаптации к различиям”: Включение Другого в свой внутренний контекст, интеграция культурных различий начали

проявляться в способности участника взаимодействия быть посредником культур: “Я чувствую себя более уверенно, когда знаю, как сравнивать культуры”, “Какой бы не была ситуация, я могу посмотреть на нее с позиции разных культур”, “Каждому в современном мире нужно иметь транскультурное мышление”, “Я могу принимать решения, выйдя за рамки своей собственной культуры”.

Опыт конструктивного кросс-культурного взаимодействия был обращен к будущей перспективе – вероятным ситуациям взаимодействия, и таким образом, приобретал личностный смысл для каждого студента. Контекст взаимодействия ставил его участников перед необходимостью совершения внутреннего выбора, который зависел от их личностной позиции. Путь трансформации отношения к другим культурам иллюстрирует процесс развития культурной восприим-

чивости: от отрицания культурных различий до осознания их как части себя, собственной идентичности. Множественность культурных реальностей вписывалась в личностный контекст участников взаимодействия и позволяло им анализировать, оценивать ситуации с точки зрения представителя другой культуры и совершать обдуманый выбор наилучшей модели поведения в соответствии с контекстом взаимодействия.

Таким образом, можно утверждать, что приобретение и расширение опыта кросс-культурного взаимодействия вызывало определенные личностные изменения участников взаимодействия на мотивационном, когнитивном, эмоционально-ценностном и поведенческом уровнях, оказывало влияние на формирование терминальных и конструктивных качеств готовности к его осуществлению.

ЛИТЕРАТУРА (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Солодка А.К. Зарубіжні концепції кроскультурного навчання / Кроскультурна взаємодія: теорія, методологія, практика: монографія / за заг.ред. А.К. Солодкої. – Миколаїв: Іліон, 2014. – С. 134-145.
Solodka A.K. Zarubignyi kontseptsii kroskulturnogo navchannya. [Foreign concepts of cross-cultural training]. / Kroskulturna vzaemodiya: teoriya, metodologiya, praktika: monografiya / za zagalnoy redaktsiyei Solodkoyi A.K. – Mikolayiv: Ilion, 2014. – S. 134-145.
2. Солодка А.К. Моделирование среды кросс-культурного взаимодействия в учебно-воспитательном процессе вуза / Тенденції розвитку вищої освіти в Україні: європейський вектор: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції, Ялта (20-21 березня 2014). Ялта: РВНЗ КГУ, 2014. – Ч. 1. – С. 361-368.
Solodka A.K. Modelirovaniye sredi kroskulturnogo vzaemodestviya v uchebno-vospitatelnom protsesse vyya. [Simulation environment of cross-cultural interaction in the educational process of

- high school] / Tendetsii rozvytky vischoi osvitu v Ukraine: evropeiskiy vector: Materialu mignarodnoi naukovo-praktichnoi konferentsii, Yalta (20-21 bereznya 2014). Yalta: RVNZ, 2014. – Ch. 1. – S. 361-368.*
3. Solodka A.K. Personality Characteristics as Predictors of Affective Availability to Interact Across Cultures // Arab World English journal, 2013. – Volume.4 – Number.2. – P.213-219.
Solodka A.K. Personality Characteristics as Predictors of Affective Availability to Interact Across Cultures // Arab World English journal, 2013. – Volume.4 – Number.2. – P.213-219.
4. Солодка А.К. Фасилітація кроскультурної взаємодії: навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів. – Миколаїв: Іліон, 2014. – 228 с.
Solodka A.K. Fasulitatsia kroskulturnoyi vzaemodii: navchalno-metodichniy posibnik dlya atudentiv vischih navchalnih zakladiv. [Facilitation of cross-cultural interaction: the study guide for high school students]. – Mukolayiv: Ilion, 2014. – 228 s.

Solodka A.K. The effect of gaining experience in cross-cultural interaction in the formation of availability of students to interact across cultures

Abstract. The article describes some aspects of the experimental work on the formation of students' availability to interact across cultures in the process of gaining experience in interaction. Gaining experience of cross-cultural interaction is understood as a number of interrelated and of successive stages. Experimental work is presented as organized activity of students with the help of Web-quests, as a form of project work. Analysis of the experimental work results led to the conclusion that the experience of constructive cross-cultural interaction, facing the future prospect – likely situations of interaction, acquires personal meaning for each student. Context of interaction puts its participants to commit an implicit choice that depends on their personal position. Path of transformation attitude to other cultures illustrates the process of cultural sensitivity development: from denial of cultural differences to their perceived stage as part of oneself, one's own identity. The multiplicity of cultural realities fit into the context of personal interaction of participants and allows them to analyze, assess the situation from the point of view of other cultures and make a deliberate choice of the best model of behavior according to the context of interaction. Thus, enhancing the experience in cross-cultural interaction causes some personal changes of participants' motivational, cognitive, emotional, evaluative and behavioral levels, affects the formation of the terminal and constructive personality traits that make up the availability to interact across cultures.

Keywords: cross-cultural interaction, cross-cultural experience, availability to interact across cultures, Web-quest

Татаринов С.И., Ефимов Д.В.
**О роли земских учреждений Донбасса в открытии и функционировании
первого ремесленного училища в Украине**

*Татаринов Сергей Иосифович, кандидат исторических наук (PhD),
доцент кафедры охраны труда и инженерной педагогики
Учебно-научный профессионально-педагогический институт Украинская инженерно-педагогическая академия,
г. Артемовск, Украина*

*Ефимов Дмитрий Владимирович, магистр компьютерных технологий,
аспирант кафедры педагогики высшей школы и образовательного менеджмента
Черкасский национальный университет имени им. Б. Хмельницкого, г. Черкассы, Украина
учитель информатики Артемовской ОШ№18 I-III ступеней, г. Артемовск, Украина*

Аннотация. В статье впервые исследуется деятельность первого ремесленного училища в Бахмуте Екатеринославской губернии как первого учебного заведения этого типа в России и Украине. Училище стало функционировать с 1895 г. Педагогический коллектив под руководством директора-инспектора П.А.Жирова разработал учебные программы образовательных и профессиональных дисциплин. Применялись различные методические приемы связи преподавания с потребностями промышленности Донбасса. Существовал контингент т.н. "практикантов" по обучению техническим профессиям без общеобразовательного цикла. Училище имело основательную производственную базу, мастерские, кузницу, лаборатории, библиотеку. В ходе профессионального обучения в мастерских ученики изготавливали различные станки, мебель, инструменты на продажу через училищный магазин. Бахмутское училище стало прообразом существовавших в советское время профессионально-технических училищ.

Ключевые слова: ученик, мастер, преподаватель, практикант, инспектор

Вступление. Сложившаяся сегодня в Украине сложная ситуация с подготовкой высококвалифицированных кадров рабочих и технических профессий, упадок существовавшей при советской власти профессионально-технических училищ требуют переосмысления и использования опыта функционирования ремесленных училищ в России и Украине в конце 19-начале 20 столетий. Бизнес в Украине мало заинтересован в подготовке кадров для производственных мощностей рудников, электростанций, металлургических и машиностроительных заводов, горно-добывающей промышленности. Фактически разрушена система планирования и размещения госзаказов на высококвалифицированных рабочих, бизнес не выступает заказчиком.

Цель. Обратить внимание профессионально-педагогического сообщества на изучение, анализ и использование опыта первых ремесленных училищ в Украине в соответствии с требованиями времени.

Материалы и методы. При подготовке исследования авторы использовали печатные издания Бахмутской городской Думы, уездной земской управы, архивные материалы Днепропетровского, Одесского архивов, РГИА (Петербург).

Изложение основного материала. В 1890 г. Предводитель уездного дворянства А.А. Карпов обратился к министру государственных имуществ об открытии среднего горно-заводского промышленного училища "...для развития горно-заводской промышленности в крае".

Управа направила перечень угольных, соляных рудников, заводов, горного производства Бахмутского уезда [1]. Одновременно министру народного образования Голова Бахмута В.И. Першин писал, что "местность около Бахмута изобилует разнообразными минеральными богатствами (соль, каменный уголь, киноварь, железная, медная, серебряно-оловянная руды)". Много рудников и заводов "находятся в заведовании людей, которые не получили никакой научной подготовки", которая создает угрозу «жизни самих рудников».

По мнению В.И. Першина, решить многие проблемы могли бы руководители со специальным техническим образованием. Аналогичное письмо-ходатайство об открытии училища В.И.Першин, А.И.Горяинов, М.Р.Степанов 13 марта 1891 г. направили директору народных училищ Екатеринославской губернии [2].

Земский землемер И.П. Ильин отмечал, что "Бахмутский уезд и его окрестности принадлежат к степному пространству и имеют достаточно развитое сельское хозяйство и скотоводство, но хозяйство "из-за отсутствия специалистов велось плохо, из года в год, из поколения в поколение" [3].

В 1894 г. Николай II дал распоряжение министерствам финансов, государственных имуществ, народного образования открыть 7 средних технических, 15 низших технических и 17 ремесленных училищ по всей империи. На эту цель ежегодно из государственного бюджета выделялось I млн. рублей.

По распоряжению министра народного образования графа Делянова было образовано Особое совещание при руководителе Отделом промышленных училищ во главе с тайным советником Аноповым [4].

Особое совещание тайного советника Анопова и правительственного чиновника Минфина действительного статского советника Григорьева вело журнал, из которого мы можем получить сведения о характере обсуждения вопроса об открытии училищ. На совещании решали, строить ли училища из кирпича или дерева, одно или двухэтажные, иметь ли мастерской и, даже, где и сколько разместить клозетов. Совещание пришло к выводу, что "в Бахмуте при местных условиях не представляется возможным строить деревянные сооружения., открытие здесь училища вызывается настоятельной необходимостью". Бахмутской городской Думе приказано было "приступить к строительству здания ремесленного училища весной (1895), чтобы открыть к 1 июля 1896" [4]. Одновременно строительство училищ началось в Санкт-Петербурге, Ростове, Томске, Ташкенте, Царицыне, Рыбинске.

К установленному сроку было построено только училище в Бахмуте. В этом немалая заслуга В.И. Першина. 1 июля 1896 года училище было открыто [5; 6]. Здание училища было из красного кирпича, 2-этажное, с оригинальной архитектурой. До 2-х этажного здания было пристроено два одноэтажных здания – мастерские.

Генеральным подрядчиком ремесленного училища был бахмутский купец Моисеев, который оказался не опытным в строительном деле и нечистым на руку. Для контроля над ходом строительства училища Дума образовала Строительный комитет. Председатель и члены этого комитета вели две тетради расходов и актов. После завершения строительства было выявлено огромное количество недоработок, дефектов и откровенной кражи денег. Во время строительства член строительной комиссии, будущий директор-инспектор П.А. Жиров и инженер Карл Квельмс, обращали внимание в своих письмах Екатеринославскому губернатору на многочисленные отклонения от проекта купца Моисеева.

Невнимательность к этой проблеме в губернии сказалась на контроле над ходом строительства ремесленного училища [8;9]. В декабре 1898 вице-губернатор А. Михайлов отмечал, что "ремесленное училище, только построенное за казенный счет в Бахмуте и уже занято учениками, вряд ли может быть признано прочным и достаточно пригодным для своего назначения". Младший ревизор Екатеринославского казначейства Полтавченко в акте в ноябре 1897 обнаружил, что "стены в пол-кирпича вместо положенных по смете в один кирпич вряд ли будут крепкие при воздействии парового котла и машин".

Была образована комиссия по проверке здания училища во главе с губернским инженером статским советником Харманским, в составе Л. Бродницкого, О. Фейгина, младшего инженера А. Миклошевского, А. Аршеневского, исправника уезда В.Мельникова, городского архитектора Любимова [8;9]. Комиссия в течение двух месяцев работала и выявила многочисленные нарушения и отступления от проекта. Все фундаменты и стены одноэтажного здания были выполнены не из Дружковского кирпича, а из бутового камня. Причем, Моисеев почему-то покупал камень по 14 рублей за 1 м³, как и кирпич (кража). Самовольно подрядчик заменил 18 голландских печей на центральное отопление с калориферами, с двумя котельными. Попечитель учебного округа и министерство разрешения не давали. На сумму более 15000 рублей отсутствовали акты, документы о приобретении материалов и выполнения работ. Это был факт бесспорной кражи подрядчиком, но наказание никто не понес, деньги в городскую казну возвращены не были б.

Попечитель Одесского учебного округа, признал работы удовлетворительными, но акт об этом исчез. Взятые пробы раствора кладки стен училища были отправлены на анализ в Институт инженеров путей сообщения, но результат так до Бахмута и не дошел [6].

Специализированная комиссия в 1899 г., организованная управлением Екатеринославской губернии после осмотра здания признала его непрочным, а стены признали опасными, принимая во внимание результаты химанализов растворов для кладки здания училища.

Архитектор Мазиров доложил, что он осматривал училище несколько раз в 1897, 1898 гг. Он уверял, что здание было выстроено прочно и может быть признано устойчивым, но не отрицал, что химический раствор действительно был неудовлетворительный и не соответствовал требованиям. В 1898 году при осмотре управляющим промышленных училищ советником Аноповым, архитектор Мазиров "ударял несколько раз по стенам большим кузнечным молотом и стены оказались вполне устойчивыми" [7].

На совещании 28 июля 1899 года под председательством попечителя, на котором присутствовали окружной инспектор Филоматитский, окружной архитектор Мазиров, статский советник Рябов, окружной юрист-консультант Геникес обсуждался вопрос о качестве постройки Бахмутского ремесленного училища.

Попечитель утверждал, что "даже плохой химический состав раствора не может пересилить тот факт, что здание находилось в отличном состоянии и за два года после его постройки отсутствовали какие либо объективные данные, которые указывали на непрочность здания", «в виду противоречий между положением о растворах и имеющихся фактов и мнений, просил строительную комиссию осмотреть все здание и донести, если ли где то трещины или повреждения, и если они найдутся то дать архитектору Мазирову возможность их исправить, если проверка строительной комиссии будет положительным, то они готовы представить все это на усмотрение Министерства народного просвещения и произвести осмотр здания и дать окончательное заключение о его прочности, с чем согласились все члены совещания" [8].

24 октября 1897 главой Попечительского Совета стал городской Председатель В.И. Першин.

Училище имело 36 помещений. Земельный участок размером 2600 саженой Думой была передан в собственность училища. В училище были квартира директора-инспектора П.А. Жирова, 3 классных комнаты, рисовальная комната, слесарный класс, литейная мастерская, машинная, кузница. Общая стоимость оборудования – 14 тыс. руб.

В первый год на содержание училища было отпущено 10568 руб., На приобретение оборудования – 9023 руб. Общее финансирование училища осуществляло министерство образования (11379 руб.), Из бюджета городской Думы (1000 руб.), От учебного округа (100 руб.), Плата за обучение (550 руб.). Были доходы за заказы и от продажи работ учащихся. [8;9]

В первый год обучения в училище было в столярно-токарном отделении 7 учеников (из них 2 практиканта), в слесарном отделении - 44 ученика (из них 2 практиканта). Занятия в училище проходили по 6-дневке, с 8 до 12 часов - уроки в классах, с 12.30 до 17.00 - практические занятия в мастерских. С 1 по 15 июня каждого года была практика в мастерских училища и на предприятиях Бахмута. Учебный год длился с 1 сентября по 30 мая. Плата за обучение составляла 10 руб. в год, 1/7 часть учились бесплатно из-за бедности [8; 9].

Учебная нагрузка ремесленного училища состояла из еженедельных часов физики, арифметики с счетоводством, начертательной геометрии, чистописания, русского языка, литературы, физики, основ технологии обработки дерева и металла, довольно много часов ри-

сования и пения. Учебная программа и планы были примерными, изменения и дополнения в них вносились преподаватели [7; 9].

Учебниками для преподавания предметов служили: по Закону Божьему учебник Соколова, по русскому языку "Этимология и синтаксис" Кирпичникова, "Родной язык" Соколова, по арифметике и счетоводству - "Задачи" Малинина, "Арифметика" Голубова, "Фабричный курс счетоводства" Плотнокова, "Геометрия" Вуллиха, "Физика для городских училищ" Малинина.

В училище существовала богатая библиотека. Если в 1896 году в библиотеке было книг технического содержания - 53, пособий и учебников для учащихся - 286, в кабинете черчение, рисование и технологии - 101 книга и пособие, то в 1902 году книг технического и технологического содержания было - 171, учебников и пособий для учеников - 378, периодических изданий газет и журналов - 64, пособий по чистописанию - 33. В кабинете черчения и рисования было 217 пособий, таблиц, альбомов.

Уже в момент открытия училища инспектор П.А. Жиров ставил перед начальством вопрос о необходимости оборудовать физический кабинет [9]. Ежегодно на приобретение приборов выделялось от 500 до 1000 руб. В 1901 году Министерство Народного образования выделило 2 тыс. руб. на дооборудование физического кабинета. Инспектор П.А. Жиров пожертвовал самой большой комнатой своей небольшой квартиры.

В физическом кабинете насчитывалось 192 приборов и наглядных пособий, среди которых немало таких, о которых многие нынешние учителей мало что и знают. Физкабинет имел лабораторию [10].

Общежития и пансиона в училище не было. Иногородние учились за плату от 6 до 10 руб. в год, проживали в домах бездетных горожан и бедняков.

С момента открытия и до Февральской революции директором был Петр Афанасьевич Жиров, родившийся в 1850 г., статский советник, окончил Петербургский университет в 1878, преподавал арифметику, геометрию, счетоводство, физику. Имел недельную нагрузку 12 часов. За многолетний труд в училище был награжден орденами св. Станислава и Анны. Вероятно, пользовался большим авторитетом в губернском правлении, поскольку в 1902 году возглавлял комиссию по приему новых зданий механико-технического училища в Мариуполе и среднетехнического училища в Александровске. П.А. Жиров был членом Совета училищ уезда, активным общественным деятелем - одним из основателей Бахмутского музыкально-драматического общества, участником самодеятельных спектаклей в Народном Доме.

В обязанности инспектора училища входило посещение уроков других учителей. В отчете за 1901-1902 гг. П.А. Жиров отмечает, что посещал уроки черчения и русского языка, делал замечания об отступлениях от программ, на педсовете "разбирались наиболее подходящие для ремесленных училищ методы и способы преподавания". В училище по инициативе учителя физики более подробно изучали машины с переменным давлением пара, устройство паровоза - для будущих помощников машинистов. Подробнее изучались динамо-машины, методы измерения единиц тока - для будущих машинистов электростанций и подъемных ма-

шин шахт. При изучении арифметики задачи составляли на расчеты состава растворов для будущих работников солеварных и содовых заводов Бахмутского уезда.

Математик П.А. Жиров осуществлял "связь преподавания с жизнью" (веяния 50-х годов XX века). Впервые в курсе технологии металлов были введены понятия об устройстве доменных, пудлинговых и сталеплавильных печей, "вызывается местным характером промышленной деятельности" - отмечал П.А. Жиров [8;9].

П.А.Жирова как прекрасного педагога и руководителя, общественного деятеля Бахмута были завистники и недоброжелатели на самом высоком городском уровне.

В переписке с директором народных училищ Екатеринославской губернии инспектор Жиров "в виду серьезности обвинений в его сторону, считал свои долги изложить обстоятельства и причины, породивших слухи". Жиров утверждал, что "за завтраком у городского головы Першина, на котором присутствовали представитель земской управы Карпов директор народных училищ, были обвинения в сторону инспектора Жирова. Карпов и Першин имеют с ним личные счёты по поводу постройки Бахмутского ремесленного училища. История этой постройки породила к нему крайнее озлобление, как главному виновнику выявленных дефектов и недостатков постройки. Озлобление затем было усиленно столкновениями при постройке народной аудитории, постройке каменной ограды по периметру училища. Особая ненависть была со стороны Першина". Жиров утверждал, что ненависть "проявлялась не только лично к нему, а и была направлена против интересов ремесленного училища" [7]. Жиров писал, что "господа Карпов и Першин не имеют никакой связи с ремесленным училищем, вышли из состава членов Попечительного совета, выход сопровождался письменным заявлением Першина, что он обижен" [9]. Жиров утверждал, что "правильное суждение о жизни училища и его сотрудниках может дать только Попечительский совет этого училища, члены которого живут в г. Бахмут и имеют постоянный контакт с ремесленным училищем". После выхода из Попечительского совета, А.А. Карпов, как представитель земской управы, самовольно лишил училище 1000 руб. земского пособия за 1902 год, "Першин заявил, что половина училищной усадьбы будет отобрана Думой" [7].

Першин и Карпов распространяли слухи по городу о личности Жирова, чтобы "вызвать негатив и неприятные инциденты в жизни училища". Жиров утверждал, что "преподавательский состав училища, никогда не жаловался и не сообщал ему плохих вестей про их образ жизни в училище" [7]. В письме Попечителю Одесского Учебного округа от директора народных училищ было подтверждено, что "обвинение против инспектора ремесленного училища в злоупотребление спиртными напитками, являются следствием личных счетов с некоторыми из местных представителей власти. Употребление спиртных напитков г. Жировым, не давало поводов, что он злоупотреблял ими" [11]. Директор училищ отметил, что "учебное дело в училище поставлено вполне удовлетворительно, училище пользуется хорошей репутацией, инспектор Жиров в служебном отношении ни разу в течение 7 лет совместной службы, не давал повода быть им недовольным".

Значительное место педагогический коллектив училища уделял анализу воспитанности учащихся: проблемой было влияние семьи на учащихся, поскольку они очень много времени находились в училище, а родители, в свою очередь, были заняты промышленными и торговыми делами. По поводу нарушений поведения родителей приглашали в училище. Из 105 учеников в 1902 году имели "5" по поведению – 101, "4" – только 3. Среди поступков – проделки и "лишняя живость соответствующего возрасту, драки друг с другом, лень, не преднамеренная порча имущества, пропуски занятий". П.А. Жиров отмечал, что "ученики имеют слабые стремления к самообразованию путем внеклассного чтения, умственное развитие посредственное". В выпускном классе, по мнению врача Стебельского, физическое развитие значительно опережало умственное, "нравственное состояние учеников дает основания желать лучшего" [8].

Почетным смотрителем (по нынешним временам это глава государственной экзаменационной комиссии) был директор Брянцевский соляной шахте горный инженер коллежский советник Михаил Николаевич Лямин, родившийся в 1861 г., закончил Горный институт, имел ордена св. Анны и Станислава.

Священник Покровской церкви Платон Никифорович Шумов был законоучителем.

Среди преподавателей в 1902 году учитель Высшего народного училища К.А. Прохвятилова, преподаватель русского языка и чистописания, М.М. Смелъницкий - преподаватель русского языка, Н.И. Мазурин – преподаватель рисования. Н.И. Мазурин в училище выполнял обязанности классного надзирателя (по нынешним временам - классный руководитель), заведовал библиотекой, был секретарем педагогического Совета.

Н.И. Мазурин родился в 1871, закончил Строгановское художественное училище, служил в Орле и был оттуда приглашен в Бахмут. В фондах Артемовского краеведческого музея есть футляр чертежной готовальни Николая Мазурина, ученика 3-го класса Строгановского училища, врученный ему за успехи в рисовании в 1890 году.

В 1898-1902 гг. художественные работы ремесленников направил инспектор П.А. Жиров на Всероссийскую Промышленную выставку (вместе с промышленными изделиями, чертежами, фотографиями), в Академию живописи [8;9]. Возможно, ремесленное училище, было обязано именно Н.И. Мазурину за созданием прекрасной фотомастерской и одной из самых богатых в учебных заведениях Бахмуту библиотеки.

Заведующим мастерскими были Александр Николаевич Красковский, 1870 рождения, переехавший в Бахмут с Вольская, Константин Васильевич Орлов.

24 мая 1900 года инспектор Жиров ходатайствовал попечителю Одесского учебного округа "о выдаче пособий в 200 рублей каждому учителю рисования Николаю Мазурину и преподавателю черчения и технологии Константину Орлову для поездки в Париж для ознакомления со спецотделами всемирной выставки...это весьма полезно и крайне необходимо в интересах учебно-воспитательного дела" [12].

Учителем пения в училище был Г.А. Макогон, церковный регент и учитель пения Благовещенской ЦПШ.

Врачом училища был Владимир Максимилианович Стебельский. Секретарем училища служил Григорий Кузьмич Погорелов, 33 года, окончил в 1885 году Бахмутское городское училище [8; 9].

При училище существовал склад готовых изделий учащихся и магазин для продажи этих изделий. Попечительский Совет планировал издать Каталог товаров, продаваемых в училище. Любой житель города мог в училище заказать для себя те или иные изделия, инструменты, товары.

В 1902 году ученики выполнили на продажу малый сверлильный станок за 25 руб., счеты классные за 15 руб., полированную сундук, этажерки и полки для книг для горожан, столы для народной аудитории Народного Дома, тумбы-столы. Таких заказов было на 132 руб. В магазине училища изготовленных учениками товаров было на 4546 руб. Были проданы сверлильный станок на чугунной базе за 150 руб., токарный по металлу ножной станок за 100 руб., много шаблонов, ключей гаечных инструмента. Это позволило получить дополнительно в бюджет училища 342 руб.

Ученики выполняли заказы по литью из гипса различных изделий – статуэток, лепнины для домов. Понятно, что все это было невозможно без хорошей материальной базы учебных мастерских, фотолаборатории, токарной, слесарной, литейной. В столярной мастерской были установлены 5 станков и 24 верстака, а для учащихся было 774 наборов инструментов. В слесарно-токарной мастерской были установлены действующие паровые машина и котел, 21 станок для обработки металла, напильников было 2303.

В кузнице ученики работали на пяти наковальнях, четырех мехах. В столярной, слесарной мастерских были мастера-практики, машинист по обслуживанию паровых машин, кузнец и два молотобойцы [8;9].

Для работы учащихся в мастерских ежегодно покупалось в больших количествах "железо различных сортов", сталь инструментальная, чугун, медь, олово, свинец и цинк в слитках, медь сырая десятками пудов. Приобретались и отдельные инструменты, метчики, развертки, ключи, кронциркули, клещи, скобели, гладилки, кувалды, детали машин [8; 9].

Экзамены в училище проходили в конце мая. На них присутствовали Почетный смотритель Лямин, член Попечительского Совета инженер Д.Д. Ремпель – владелец металлургического завода [8; 9].

Училище давало высокую профессионально-техническую подготовку. С 1 выпуска в 1899 (79 учеников и 21 практикант) в Штейгерские училища поступило 3, на заводах и рудниках уезда работали 14 человек, в Одесское училище искусств поступил 1 выпускник.

Выпускники уже заранее были известны владельцам предприятий и рудников достаточной глубиной знаний и технической подготовки, поэтому рекомендации педагогического и Попечительского Совета попросили всего 5 выпускников [8; 9].

Сочетание учебного корпуса с мастерскими создавало определенные неудобства, поскольку "устройство уборных, мастерских и отсутствие развешивающих мешалок поддерживать чистоту помещений и воздуха" – отмечал врач Стебельский.

Педагоги и врач Стебельский внимательно следили за здоровьем учеников. За год ученики посетили врача

и земскую амбулаторию в 840 случаях, лекарства получали бесплатно в городской аптеке. В училище на несчастные случаи была аптечка первой помощи. Один ученик умер в больнице от воспаления почек. Наиболее часто ученики болели малярией (21 случай), гриппом и ОРЗ (31 случай), гастритом (12 случаев), ревматизмом (8 случаев), было много порезов, ожогов [8; 9].

В училище был жесткий отбор учеников при поступлении. В 1901 году из 71 желающих поступить 35 не были приняты из-за слабых знаний, был высокий отсев – до 19% ежегодно (по желанию родителей и за неуспеваемость). На повторный курс было оставлено 31 учеников из 119.

Социальный состав учащихся: детей торговцев и ремесленников 40, служащих на фабриках и рудниках 17, из землевладельцев 17, из семей чиновников 3, из мещан 31. Училище в сословном плане ориентировалось на подготовку кадров для торгово-промышленной сферы. Из числа учеников было 16 евреев, 1 немец [8].

Проблемы, возникшие при приеме учеников, обострились в 1908 г.: большой наплыв, слабая подготовка выпускников церковно-приходских школ.

Уже с начала работы училища шла дискуссия как о подготовительном классе, так и о роли практики, обучения т.н. "практикантов". В переписке с Попечителем Одесского учебного округа инспектор Жиров писал, что Г. Плотницкий "выражал мнение по поводу недостаточности трехклассного курса обучения в ремесленном училище для прохождения учебной программы", и соглашался с тем, что "недостаток времени являлся следствием плохой подготовки поступающих".

"При большом спросе на ремесленное образование и при поверочном испытании для всех желающих поступить в училище, как это практикуется в Бахмутском ремесленном училище, согласно разрешению директору народных училищ Екатеринославской губернии от 27 августа 1898 г, всегда можно выбрать достаточно подготовленных мальчиков в том объеме познаний, который полагается для поступающих в 1 класс по уставу народных училищ и с тем развитием, которое соответствует объему познаний и возрасту".

"Считалось совершенно излишним томить детей ранее изученным материалом целый год в испытательном классе, только для того чтобы узнать пригодны ли они для обучения в ремесленном училище. Они не изучали ничего нового, а только повторяли то, что учили в народных школах". "После годичного испытания многим из детей принятым без повторного испытания, придется отказать в дальнейшем обучении, как неспособным либо к науке либо к ремеслу. Между тем содержать детей год всегда сопряжено со значительными расходами для родителей".

Комиссия выявила "совершенное несоответствие по качеству и количеству учебного материала 1 класса ремесленного училища, тому возрасту и неизбежно с ним связанному развитию детей и объему их познаний и понятий, которые достигаются народной школой".

П.А. Жиров писал: "если сравнить знания поступающего в 1 класс ремесленного училища, с тем, что он должен знать в конце учебного года, то это сравнение поразит даже малоопытного учителя. Поэтому необходимо 1 класс ремесленного училища привести в согласие с объемом познаний и развитием народной школы,

сделать этот класс непосредственным её продолжением, без чрезмерного объема новых понятий и знаний. Это можно достигнуть только переносом некоторых предметов во 2 класс и увеличением числа часов на прохождение остальных программ".

"Что касается соблазна, вызываемого существованием "практикантов", ни один исправный ученик не изъявил желания перейти в практиканты. Переходят обычно ученики, которым в силу разных обстоятельств крайне тяжело изучать научные предметы, о которых преподаватели того мнения, что им полезнее перейти в практиканты". П.А. Жиров считал, что "нельзя согласиться с мнением, что практиканты вообще не желательны, для дела они очень полезны там, где принимаются заказы, при обучении практикантов ремеслу можно не придерживаться строго определенной программы и ставить их на дело, которое необходимо, требуется при заказах". [13]

Министр народного просвещения фон Кауфман с 7 июня по 17 ноября 1908 рассматривал ходатайство Думы об открытии подготовительного класса [8]. Вопрос был передан в Государственный Совет, бюджетную комиссию III-й Государственной Думы, которая изучила вопрос по докладу депутата А.И. Куломзина. Расчет показывал, что на содержание подготовительного класса необходимо было 1,8 тыс. руб., с платы за обучение 300 руб., с заработанных училищем средств – 600 руб., т.е. Думы и земства – по 250 руб., т.е. казначейства – 440 руб. 4 ноября 1908 Николай II наложил на Законе об открытии подготовительного курса в училище резолюцию "Быть по сему".

Подготовительный класс имел следующее расписание: Закон Божий - 2 часа, русский язык - 4 часа, чистописание - 2 часа, арифметика - 4 часа, география и история - 2 часа, рисование - 2 часа, чертежи - 2 часа и еженедельная практика в мастерской - 18 часов [8].

В 1902 опекун училища В.И. Першин поставил перед министерством народного образования вопрос о создании электротехнического класса.

В переписке с Одесским учебным округом инспектор Жиров в июле 1904 года доложил, что «было предложено открыть горнопромышленное отделение при Бахмутском ремесленном училище, которое могло бы готовить инженеров и горных десятников. Такое решение требовало предварительного одобрения городской Думы и уездного земства. Нужно было выработать подробные программы обучения, время их исполнения и формы занятий учащихся, узнать потребность в специалистах у заводов и предприятий горнопромышленников местного региона. "Необходимость устройства в Бахмутском ремесленном училище горнопромышленного отделения связано "с жизненными интересами горной промышленности", Попечительский совет, включающий членов крупных горных предприятий, являются главным двигателем в осуществлении этого проекта" – отмечал П. Жиров [14].

8 января 1908 г. Совет министров разрешил отпустить 46 тыс. руб. на строительство электротехнического класса – лаборатории, 79 тыс. руб. – на новую литейную мастерскую, 1,8 тыс. руб. – на две квартиры для смотрителей (классного руководителя) и служащих, а также строительство новых хозяйственных сооружений училища [15].

ЛИТЕРАТУРА (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Доклады Бахмутской управы и журналы XXIV очередного собрания. – Бахмут, 1890, – 401 с.
Doklady Bakhmutskoy upravly i zhurnaly KHKHIV ocherednogo sobraniya. – Bakhmut, 1890, – 401 s.
2. Отчет Бахмутской городской управы за 1892 г. – Бахмут, 1893. –113 с.; Ходатайство Бахмутской уездной Управы об открытии технического училища в Бахмуте, 1892 г. РГИА. – Ф. 733. – Оп. 161. – Д. 57.
Otchet Bakhmutskoy gorodskoy upravly za 1892 g. – Bakhmut, 1893. –113 s.; Khodataystvo Bakhmutskoy uyezdnoy Upravly ob otkrytii tekhnicheskogo uchilishcha v Bakhmute, 1892 g. RGIA. – F. 733. – Op. 161. – D. 57.
3. Сборник статистических сведений по Екатеринославской губернии. Бахмутский уезд, т.2. - Екатеринослав, 1886, - 186 с.
Sbornik statisticheskikh svedeniy po Yekaterinoslavskoy gubernii. Bakhmutskiy uyezd, t.2. – Yekaterinoslav, 1886, – 186 s.
4. Дело об открытии семи новых ремесленных училищ в разных городах России, 1894 г. // РГИА. – Ф. 565. – Оп. 4. – Д. 17269.
Delo ob otkrytii semi novykh remeslennykh uchilishch v raznykh gorodakh Rossii, 1894 g. // RGIA. – F. 565. – Op. 4. – D. 17269.
5. Планы и фасад ремесленного училища г. Бахмута; Доклады Бахмутской уездной управы и журналы XXXI очередного собрания. – Бахмут, 1897, – 341 с. // РГИА. – Ф. 733. – Оп. 224. – Д. 178.
Plany i fasad remeslennogo uchilishcha g. Bakhmuta; Doklady Bakhmutskoy uyezdnoy upravly i zhurnaly XXXI ocherednogo sobraniya. – Bakhmut, 1897, – 341 s. // RGIA. – F. 733. – Op. 224. – D. 178.
6. Отчет Бахмутской городской управы за 1896 год. // РГИА. – Ф. 573. – Оп.30. – Д. 1010; Отчет Бахмутской городской управы за 1899 г. // РГИА. – Ф. 1288. – Оп. 6. – Д. 84.
Otchet Bakhmutskoy gorodskoy upravly za 1896 god. // RGIA. – F. 573. – Op.30. – D. 1010; Otchet Bakhmutskoy gorodskoy upravly za 1899 g. // RGIA. – F. 1288. – Op. 6. – D. 84.
7. Переписка с Министерством народного просвещения о постройке здания для Бахмутского ремесленного училища. Канцелярия попечителя Одесского учебного округа. // Одесский обл.гос.архив. – Ф. 42. – Оп. 35. – арх. №1041. – С. 15-16.
Perepiska s Ministerstvom narodnogo prosveshcheniya o postroyke zdaniya dlya Bakhmutskogo remeslennogo uchilishcha. Kantselyariya popечitelya Odesskogo uchebnogo okruga. // Odesskiy obl.gos.arkhiv. – F. 42. – Op. 35. – arch. №1041. – S. 15-16.
8. Отчеты о состоянии Бахмутского ремесленного училища за 1898-1916 гг. // РГИА. – Ф.733. – Д.д. 1791, 1792, 1793, 1794, 3470, 3472.
Otchety o sostoyanii Bakhmutskogo remeslennogo uchilishcha za 1898-1916 gg. // RGIA. – F.733. – D.d. 1791, 1792, 1793, 1794, 3470, 3472.
9. Татаринов С.И., Федотов С.А. Історія педагогіки та народної освіти Донбасу / С.И.Татаринов // Харків: ПП Мачулін, 2012, – 120 с.
Tatarinov S.Y., Fedotov S.A. Іstoriya pedagogiki ta narodnoї osviti Donbasu / S.Y.Tatarinov // Kharkiv: PP Machulin, 2012, – 120 s.
10. Переписка с учреждениями по строительно-ремонтным работам и другим вопросам Бахмутского ремесленного училища. Канцелярия попечителя Одесского учебного округа. // Одесский обл.гос.архив. – Ф.42. – Оп.35, – арх. №1209. – С. 11-14.
Perepiska s uchrezhdeniyami po stroitel'no-remontnym rabotam i drugim voprosam Bakhmutskogo remeslennogo uchilishcha. Kantselyariya popечitelya Odesskogo uchebnogo okruga. // Odesskiy obl.gos.arkhiv. – F.42. – Op.35, – arch. №1209. – S. 11-14.
11. Переписка с учреждениями по строительно-ремонтным работам и другим вопросам Бахмутского ремесленного училища. Канцелярия попечителя Одесского учебного округа. // Одесский обл.гос.архив. – Ф.42. – Оп.35. арх. №1209. – С. 10.
Perepiska s uchrezhdeniyami po stroitel'no-remontnym rabotam i drugim voprosam Bakhmutskogo remeslennogo uchilishcha. Kantselyariya popечitelya Odesskogo uchebnogo okruga. // Odesskiy obl.gos.arkhiv. – F.42. – Op.35. arch. №1209. – S. 10.
12. Переписка с Министерством народного просвещения и другими учреждениями и лицами о Бахмутском ремесленном училище. Канцелярия попечителя Одесского учебного округа. // Одесский обл.гос.архив. – Ф.42. – Оп.35, – арх. №1092. – С. 41.
Perepiska s Ministerstvom narodnogo prosveshcheniya i drugimi uchrezhdeniyami i litsami o Bakhmutskom remeslennom uchilishche. Kantselyariya popечitelya Odesskogo uchebnogo okruga. // Odesskiy obl.gos.arkhiv. – F.42. – Op.35, – arch. №1092. – S. 41.
13. Переписка с Министерством народного просвещения и другими учреждениями и лицами о Бахмутском ремесленном училище. Канцелярия попечителя Одесского учебного округа. // Одесский обл.гос.архив. – Ф.42. – Оп.35. – арх. №1092. – С. 10-14.
Perepiska s Ministerstvom narodnogo prosveshcheniya i drugimi uchrezhdeniyami i litsami o Bakhmutskom remeslennom uchilishche. Kantselyariya popечitelya Odesskogo uchebnogo okruga. // Odesskiy obl.gos.arkhiv. – F.42. – Op.35. – arch. №1092. – S. 10-14.
14. Переписка с учреждениями по строительно-ремонтным работам и другим вопросам Бахмутского ремесленного училища. Канцелярия попечителя Одесского учебного округа. // Одесский обл.гос.архив. – Ф.42. – Оп.35. – арх. №1209. – С. 15-16.
Perepiska s uchrezhdeniyami po stroitel'no-remontnym rabotam i drugim voprosam Bakhmutskogo remeslennogo uchilishcha. Kantselyariya popечitelya Odesskogo uchebnogo okruga. // Odesskiy obl.gos.arkhiv. – F.42. – Op.35. – arch. №1209. – S. 15-16.
15. Отчет Бахмутской уездной земской управы за 1908 г. – Бахмут, 1909. – 103 с.
Otchet Bakhmutskoy uyezdnoy zemskoy upravly za 1908 g. – Bakhmut, 1909. – 103 s.

Tatarinov S.I., Efimov D.V. The role of the provincial institutions of Donbas in the opening and functioning of the first vocational school in Ukraine. The activities of the first vocational school in Bakhmut of Ekaterinoslav gubernia are for the first time studied in the article. It was the first institution of its kind in Russia and Ukraine, The school was opened in 1895. The educational and vocational curriculum was developed by its pedagogical staff. The director-inspector P.A. Zhyrov headed the teachers. The teaching was linked with the needs of the Donbas industry by the various methodical receptions used by teachers. There also was a contingent of so-called "trainees". They were trained technical professions without the general education cycle. The school had a good production basis which included a forge, workshops, laboratories and a library. Students produced various machine tools, furniture and tools during their vocational training in the workshops. Then all that was sold through the school's shop. The Bakhmut school became the prototype of vocational schools of the Soviet period.

Keywords: a student, a master, a teacher, a trainee, an inspector

Фонарюк Е.В.

Конструктивно-проектировочные умения будущего учителя математики в системе его профессиональных умений

*Фонарюк Елена Васильевна, ассистент кафедры алгебры и геометрии
Житомирский государственный университет имени Ивана Франка, г. Житомир, Украина*

Аннотация. В статье осуществлен анализ взаимосвязи основных видов профессиональной деятельности учителя математики (диагностической, ориентационно-прогностической, информационно-объяснительной, коммуникативно-стимулирующей, аналитико-оценочной, исследовательской) с его конструктивно-проектировочными умениями, формирующимися в процессе профессиональной подготовки. Обосновано соотношение основных моделей конструктивно-проектировочной деятельности учителя математики и его профессиональной подготовки.

Ключевые слова: *конструкт; проект; конструктивно-проектировочные умения; педагогическая деятельность*

В XXI веке достаточно остро проявилась проблема создания системы подготовки педагогических кадров, отвечающих стратегическим перспективам развития национальной системы образования. При этом одним из приоритетных направлений развития системы профессионального образования является рост ее качественных показателей, происходящий на основе активизации процессов проектирования в указанной отрасли, интеграции образовательной, научной и практической педагогической деятельности. Исследования в области педагогики сопровождаются интенсивным вхождением методологии проектирования в педагогическую отрасль – как науку и как практическую педагогическую деятельность; это способствует изменению целей, содержания и технологий педагогического образования, основывающихся на проектировании как действенном инструменте каждого педагога. Умение осуществлять конструктивно-проектировочную деятельность становится в настоящее время важным критерием профессионализма учителя.

Существующая на сегодня практика профессиональной подготовки учителя, по нашему мнению, недостаточно ориентирована на формирование системного видения педагогической деятельности, на осознанную профессиональную мотивацию. В профессиональной подготовке педагогов отчасти доминирует направленность на результат, а не на взаимодействие участников образовательного процесса, отсутствует качественный анализ результатов деятельности будущих педагогов в процессе их профессиональной подготовки.

Конструктивно-проектировочная деятельность учителя как научно-теоретическая проблема стала предметом изучения многих ученых. Особенное значение в контексте проблемы нашего исследования представляют работы по философскому осмыслению проблемы проектирования (А.П. Аношкин, Л. Тондл, И. Пейша, В.М. Розин, Г.П. Щедровицкий и др.) [1-4]; работы, касающиеся анализа отдельных видов проектировочной деятельности (И. Бабин, М.М. Бойко, В.Л. Кондратюк, А.С. Падалка, А.С. Нисимчук, В.З. Юсупов И.Д. Чечиль, и др.) [5-8]; научные разработки, где конструирование и проектирование рассматривается в контексте формирования соответствующих умений будущего педагога (Ю.К. Бабанский, С.С. Витвицкая, О.А. Дубасенюк, Н.В. Кузьмина, Ю.М. Кулюткин, М.М. Поташник и др.) [9-12]. Профессиональная подготовка будущих учителей математики рассматривается в исследованиях Е. Абызовой, Т. Банниковой, Н. Леонова и др. [13-14].

Однако исследование проблемы конструктивно-проектировочной деятельности будущих педагогов содержит определенные несогласованности, которые оказываются в том, что:

- 1) фактически отсутствует научное обоснование сущности и роли проектировочной деятельности в подготовке будущего учителя – как содержание его профессиональной подготовки, с одной стороны, и как результат – с другой;
- 2) преобладает фрагментарное и бессистемное усвоение отдельных элементов проектирования в подготовке учителей, которая не дает возможности целостно подготовить будущего педагога к конструктивно-проектировочной деятельности в условиях общеобразовательной школы;
- 3) недостаточно разработанными представляются технологический и смысловой аспекты профессиональной подготовки будущего педагога к осуществлению конструктивно-проектировочной деятельности.

Цель статьи заключается в определении сущностных связей между основными видами профессиональной деятельности учителя математики и его конструктивно-проектировочными умениями.

Конструктивно-проектировочная деятельность учителя математики включает прогностическое виденье путей решения учебно-педагогических проблем; содержит комплекс приоритетов, целей, методов и задач педагогической деятельности. Это своеобразная технология педагогической мыследеятельности, предусматривающая поиск единомышленников (учеников, студентов) в решении учебной проблемы, обсуждение сущности задачи (в том числе в дискуссионной форме); обмен мнениями и замыслами, поиск факторов, которые должны быть учтены с целью эффективного решения проблемы, конструирование будущих результатов и оценка ресурсных возможностей субъектов образовательного процесса.

Конструктивно-проектировочная деятельность учителя математики характеризуется такими основными характеристиками:

- 1) наличием субъект-субъектного взаимодействия учеников и педагога на всех этапах создания и реализации проекта;
- 2) поэтапной практической деятельностью по достижению цели проектировочной деятельности;
- 3) возможностью прогнозирования результата проектировочной деятельности со стороны, как педагога, так и ученика;
- 4) планированием пошаговой реализации проекта, созданием ситуации успеха в достижении цели проекта;

- 5) предоставлением участникам проекта возможности реализовать различные виды учебно-проектировочной деятельности;
- 6) наличием конкретного практического результата в виде решенного учебного задания, усвоенной учебной темы, достигнутого уровня усвоения математических знаний.

Теоретические принципы конструктивно-проектировочной деятельности дают возможность определить несколько основных моделей проектирования со стороны учителя:

- 1) прогностическую модель, дающую возможность оптимально распределять ресурсы и конкретизировать цели (в нашем случае – цели изучения математики и усвоения математических знаний учениками);
- 2) инструментальную модель, с помощью которой осуществляется профессиональная подготовка будущих учителей математики к использованию педа-

гогического инструментария конструктивно-проектировочной деятельности в условиях общеобразовательной школы;

- 3) мониторинговую модель, используемую для создания механизма обратной связи и корректировки возможных отклонений в ходе реализации конструктивно-проектировочной деятельности учителем непосредственно в процессе изучения математики;
- 4) рефлексивную модель, при помощи которой осуществляется выработка решений в случае возникновения неожиданных и непредсказуемых учебных и воспитательных ситуаций в деятельности учителя математики [15-16].

Соотношение основных моделей конструктивно-проектировочной деятельности и профессиональной подготовки будущего учителя математики мы обобщили в таблице 1.

Таблица 1. Взаимосвязь моделей конструктивно-проектировочной деятельности учителя математики и его профессиональной деятельности

Модель конструктивно-проектировочной деятельности учителя математики	Специфика профессиональной подготовки учителя математики к конструктивно-проектировочной деятельности
Прогностическая	В процессе реализации этой модели есть возможность определения и коррекции целей профессиональной подготовки учителя математики к профессиональной деятельности, в том числе к осуществлению конструктивно-проектировочной деятельности
Инструментальная	Дает возможность использовать метод проектов как один из методов профессиональной подготовки в высшем педагогическом учебном заведении; определяет возможность развития профессиональных знаний, умений и навыков конструктивно-проектировочной деятельности учителя математики
Мониторинговая	Определяет возможности и пути коррекции уровня знаний, умений и навыков конструктивно-проектировочной деятельности учителя математики в непосредственной практической деятельности и во время обучения в вузе
Рефлексивная	Дает возможность оценить результаты метода проектов и уровень усвоения знаний, умений и навыков конструктивно-проектировочной деятельности будущих учителей математики

Исходя из классической концепции проектирования Дж. Джонса, процесс педагогического проектирования можно представить в виде трех фаз, которые могут стать самостоятельными моделями конструктивно-проектировочной деятельности учителя:

- дивергенции, то есть расширение пределов проектной ситуации с целью обеспечения более широкого пространства для поиска решения (например, применение дополнительных форм и методов усвоения математических знаний в пределах определенных тем курса математики в общеобразовательной школе);
- трансформации – создание принципов и концепций проектировочной деятельности учителя;
- конвергенции – выбора оптимального варианта решения учебной проблемы из множественного числа альтернатив [17].

Учитель математики осуществляет конструктивно-проектировочную деятельность в трех основных видах: конструировании и проектировании педагогических **систем** (в нашем случае – системы собственной профессиональной деятельности); конструировании и проектировании учебных и воспитательных **процессов** (процесса усвоения математических знаний, например); проектировании учебных **ситуаций** (ситуации решения отдельной математической задачи усвоения отдельной темы по курсу математики средней школы и т.п.).

Профессиональная подготовка будущих учителей математики к осуществлению конструктивно-проектировочной деятельности должна, по нашему мнению, включать:

1. Формирование системы действенных знаний о сущности конструирования и проектирования учебного процесса, направленного на развитие личности студента, приобретения значимого опыта его индивидуальной и коллективной деятельности при решении профессиональных педагогических задач с использованием конструктивно-проектировочных умений.
2. Усвоение инновационных методов проектирования педагогической деятельности в процессе преподавания курса математики в общеобразовательной школе.
3. Формирование специальной профессиональной компетенции в сфере педагогического конструирования и проектирования по математике.

Профессиональная деятельность учителя математики предполагает несколько основных ее видов – диагностическую, ориентационно-прогностическую, информационно-объяснительную, коммуникативно-стимулирующую, аналитико-оценочную, исследовательскую (творческую). Рассмотрим сущность каждого из видов деятельности в смысле их взаимосвязи с конструктивно-проектировочной деятельностью, как это отражено нами в таблице 2.

Таблица 2. Структура профессиональной педагогической деятельности учителя в контексте взаимосвязи с его конструктивно-проектировочной деятельностью

Вид профессионально-педагогической деятельности	Сущность профессионально-педагогической деятельности	Связь с конструктивно-проектировочной деятельностью
Диагностическая	Связана с изучением личности учащегося, определением его индивидуальных личностных характеристик, специфики его познавательной деятельности	Реализация диагностического вида деятельности педагога предоставляет ему начальные сведения о возможностях осуществления конструктивно-проектировочной деятельности в отдельном классе, с отдельными учащимися, по реализации отдельной учебной задачи в курсе математики
Ориентационно-прогностическая	Проявляется в умении педагога на основе результатов диагностической деятельности определить цели, задачи и направленность своей профессиональной деятельности	Дает возможность спрогнозировать результаты конструктивно-проектировочной деятельности в процессе изучения учащимися математики, а также уровень эффективности отдельных форм, методов и приемов учебной деятельности в курсе изучения математики
Организаторская	Направлена на привлечение учащихся к различным видам учебной деятельности в процессе изучения математики, преподавания в познавательно активной форме, привлечения учащихся к познавательной активности и творчеству при изучении математики	Дает возможность направить конструктивно-проектировочную деятельность учителя на эффективное усвоение математических знаний, целесообразно распределить виды деятельности учащихся, задания для них и т.п.
Информационно-объяснительная	Проявляется в целесообразном направлении потоков учебной информации с целью их наиболее эффективного усвоения; определяет роль педагога как источника знаний, мировоззренческих и морально-ценностных идей	Направлена на: насыщение конструктивно-проектировочной деятельности педагога целесообразным содержанием; на оптимальный выбор форм и методов изучения курса математики с целью повышения уровня усвоения математических знаний
Коммуникативно-стимулирующая	Связана с умением педагога организовать эффективное педагогическое общение в ходе учебно-воспитательного процесса; детерминирует учебные успехи учащегося личностными характеристиками педагога	Проявляется в смысловых характеристиках конструктивно-проектировочной деятельности педагога и его умении наиболее эффективно выбирать формы и методы учебной деятельности с целью оптимального стимулирования учебно-познавательной деятельности учащихся
Аналитико-оценочная	Заключается в постоянном анализе осуществляемой педагогом учебно-воспитательной деятельности, сравнении достигнутых результатов с планируемыми	Фактически полностью используется в осуществлении конструктивно-проектировочной деятельности, поскольку дает возможность оценить результаты конструирования учебного процесса, проектирования содержания, форм и методов обучения после оценки уровня усвоения учащимися математических знаний
Исследовательская (творческая)	Детерминирует требования к педагогу относительно уровня его творчества в осуществлении учебно-воспитательной деятельности	Определяет уровень творческого подхода к конструированию учебного процесса и проектированию его содержания, форм и методов, исходя из специфики учебной ситуации, темы, индивидуально-психологических особенностей учащихся и т.п.

Как показал анализ взаимосвязи конструктивно-проектировочной деятельности с другими видами профессиональной деятельности педагога, наиболее тесную связь мы наблюдаем в организаторской, аналитико-оценочной и коммуникативно-стимулирующей деятельности учителя математики, что, по нашему мнению, связано со спецификой применения конструирования и проектирования как вида профессионально-педагогической деятельности и как метода учебной деятельности в процессе усвоения математических знаний учащимися.

В связи с этим проблема конструктивно-проектировочной деятельности обнаруживает три основных аспекта, а именно:

1. Конструктивно-проектировочная деятельность является видом профессионально-педагогической деятельности и проявляется в умении учителя математики: определять цели и задачи изучения курса математики с учетом возрастных и индивидуальных особенностей учеников; моделировать и детализировать содержание, формы и методы осуществления учебного процесса;

2. Конструкт и проект могут выступать самостоятельными формами (и результатами) учебной деятельности учителя математики; осуществление учениками проектов побуждает их к проявлению познавательной активности; таким образом, конструктивно-проектировочная деятельность учителя математики может стать началом и побудительным фактором проектировочной деятельности учеников как элемента исследовательской деятельности на уроке и во внеучебной деятельности;

3. Педагогическое конструирование и проектирование может стать самостоятельной методологией профессионально-педагогической деятельности, поскольку отражается на достижении учителем вершин профессионального становления и профессионального успеха (акме).

Обучение математике как разновидность педагогического проекта может иметь вид перспективного и оперативного конструирования и планирования (например, в виде планов уроков математики). Что же касается логики разработки проекта педагогической деятельности, то в ходе профессиональной подготов-

ки учителя математики он должен овладеть целым комплексом конструктивно-проектировочных учений, а именно:

- переводить цели и задачи изучения учащимися математики в конкретные педагогические задачи;
- учитывать при определении задач профессиональной деятельности и отборе содержания математического учебного материала потребности и интересы учащихся, возможности материального обеспечения процесса изучения математики, свой профессиональный опыт и личностные педагогические качества;
- определять иерархию глобальных и локальных задач при изучении курса математики;
- подбирать оптимальные виды деятельности с учащимися на уроке и во внеурочной деятельности, планировать комплекс учебных и исследовательских проектов, которые будут осуществляться учащимися в процессе изучения курса математики;
- планировать индивидуальную работу с учащимися в

- ходе усвоения математических знаний;
- планировать систему стимулирования познавательной активности учащихся в процессе решения учебных задач (в том числе проектного характера);
- конструировать личностно-развивающую среду класса в процессе изучения курса математики.

На основании теоретического анализа проблемы формирования конструктивно-проектировочных умений будущих учителей математики определена их взаимосвязь с основными видами профессионально-педагогической деятельности. Установлено, что в процессе профессиональной подготовки будущий учитель математики должен овладеть системой этих умений, для чего высшее педагогическое учебное заведение должно иметь определенные технологические ресурсы, разработку и экспериментальную проверку действия которых считаем перспективой наших дальнейших исследований.

ЛИТЕРАТУРА (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Аношкин А.П. Педагогическое проектирование систем и технологий обучения / А.П. Аношкин: Учеб. пособие. – Омск: ОмГПУ, 1997. – 140 с.
Anoshkin A.P. Pedagogicheskoe proektirovanie sistem i texnologij obucheniya / A.P. Anoshkin: ucheb. posobie. – Omsk: OmGPU, 1997. – 140 s.
2. Тондл Л. Методологические аспекты системного проектирования / Тондл Л., Пейша И. // Вопросы философии. – 1987. – № 2. – С. 87 – 96.
Tondl L. Metodologicheskie aspekty sistemnogo proektirovanija / Tondl L., Pejsha I. // Voprosy filosofii. – 1987. – № 2. – S. 87 – 96.
3. Розин В.М. Проектирование как объект философско-методологического исследования / В.М. Розин // Вопросы философии. – 1984. – № 10. – С. 110 – 112.
Rozin V.M. Proektirovanie kak ob#ekt filosofsko-metodologicheskogo issledovanija / V.M. Rozin // Voprosy filosofii. – 1984. – № 10. – S. 110 – 112.
4. Щедровицкий Г.П. Структурный анализ и моделирование сложных систем / Г.П. Щедровицкий // Проблемы исследования систем и структур. – М.: Просвещение, 1965. – С. 15 – 22.
Shhedrovickij G.P. Strukturnyj analiz i modelirovanie slozhnyh sistem / G.P. Shhedrovickij // Problemy issledovanija sistem i struktur. – M.: Prosveshhenie, 1965. – S. 15 – 22.
5. Бабін І.І. Технологія проектування інноваційного навчально-виховного середовища в системі професійної підготовки педагогічних кадрів / Бабін І.І., Бойко М.М., Кондратюк В.Л. // Актуальні проблеми безперервної освіти: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. – Х.: ХНУ ім. В.Н. Каразіна, 2003. – С. 38-39.
Babin I.I. Tehnologija proektuvannja innovacijnogo navchal'no-vihovnogo seredovishha v sistemі profesijnoi pidgotovki pedagogichnih kadriv / Babin I.I., Bojko M.M., Kondratjuk V.L. // Aktual'ni problemi bezperervnoї osviti: Materiali Vseukraїns'koї naukovo-praktichnoї konferencії. – H.: HNU im. V.N. Karazina, 2003. – S. 38-39.
6. Падалка О.С. Педагогічні технології: Навчальний посібник / Падалка О. С., Нісімчук А. С. – К.: “Українська енциклопедія” ім. М.П. Бажана. – 1995. – 253 с.
Padalka O.S. Pedagogichni tehnologii: Navchal'nij posibnik / Padalka O.S., Nisimchuk A.S. – K.: “Ukraińs'ka enciklopedija” im. M.P. Bazhana. – 1995. – 253 s.
7. Чечель И.Д. Метод проектов или попытка избавить учителя от обязанностей всезнающего оракула / И.Д. Чечель // Директор школы. – 1998. – № 3. – С.2.
Chechel' I.D. Metod proektov ili popytka izbavit' uchitelja ot obzannostej vseznajushhego orakula / I.D. Chechel' // Direktor shkoly. – 1998. – № 3. – S.2.
8. Юсупов В.З. Социально-педагогическое проектирование в региональных системах образования/ В.З. Юсупов: Монография / Вят. гос. пед. ун-т. – Киров: изд-во ВГПУ, 1998. – 117 с.
Jusupov V.Z. Social'no-pedagogicheskoe proektirovanie v regional'nyh sistemah obrazovanija/ V.Z. Jusupov: Monografija / Vjat. gos. ped. un-t. – Kirov: izd-vo VGPU, 1998. – 117 s.
9. Бабанский Ю.К. Оптимизация педагогического процесса / Бабанский Ю.К., Поташник М. М. – К.: Рад. школа, 1983. – 287 с.
Babanskij Ju.K. Optimizacija pedagogicheskogo processa / Babanskij Ju.K., Potashnik M.M. – K.: Rad. shkola, 1983. – 287 s.
10. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи: Методичний посібник для студентів магістратури / С.С. Вітвицька. – Житомир: Житомир. пед. ун-т, 2002. – 160 с.
Vitvic'ka S.S. Osnovi pedagogiki vishhoї shkoli: Metodichnij posibnik dlja studentiv magistraturi / S.S. Vitvic'ka. – Zhitomir: Zhitomir. ped. un-t, 2002. – 160 s.
11. Дубасенюк О.А. Психолого-педагогічні фактори професійного становлення вчителя / О.А. Дубасенюк. – Житомир ЖДПУ, 1995. – 312 с.
Dubasenjuk O.A. Psihologo-pedagogichni faktori profesijnogo stanovlennja vchitelja / O.A. Dubasenjuk. – Zhitomir ZhDPU, 1995. – 312 s.
12. Кузьмина Н.В. Актуальные проблемы профессионально-педагогической подготовки учителя / Кузьмина Н.В., Гинецинский В.И. // Советская педагогика. – 1982. – № 3. – С. 63-66.
Kuz'mina N.V. Aktual'nye problemy professional'no-pedagogicheskoi podgotovki uchitelja / Kuz'mina N.V., Ginecinskij V.I. // Sovetskaja pedagogika. – 1982. – № 3. – S. 63-66.
13. Абызова Е.В. Сущностно-содержательная характеристика информационно-конструктивной компетентности студентов педагогических специальностей / Е.В. Абызова // Вектор науки Тольяттинского университета. Серия педагогика и психология. – 2011. – №2(5). – С. 15-18.
Abyzova E.V. Sushhnostno-soderzhatel'naja harakteristika informacionno-konstruktivnoj kompetentnosti studentov pedagogicheskijh special'nostej / E.V. Abyzova // Vektor nauki Tol'jattinskogo universiteta. Serija pedagogika i psihologija. – 2011. – №2(5). – S. 15-18.
14. Банникова Т.М. Математическая компетентность бакалавра математики как основа его профессиональной компетентности / Т.М. Банникова, Н.И. Леонов // Вектор науки Тольяттинского университета. Серия педагогика и психология. – 2011. – №3. – С.43-46.
Bannikova T.M. Matematicheskaja kompetentnost' bakalavra matematiki kak osnova ego professional'noj kompetentnosti / T.M. Bannikova, N.I. Leonov // Vektor nauki Tol'jattinskogo universiteta. Serija pedagogika i psihologija. – 2011. – №3. – S.43-46.

T.M. Bannikova, N.I. Leonov // *Vektor nauki Tol'jattinskogo universiteta. Serija pedagogika i psihologija.* – 2011. – №3. – S.43-46.

15. Безрукова В.С. Проективная педагогика/ В.С. Безрукова. – Екатеринбург.: Деловая книга, 1996. – 344 с.

Bezrukova V.S. Proektivnaja pedagogika/ V.S. Bezrukova. – Ekaterinburg.: Delovaja kniga, 1996. – 344 s.

16. Хилл П. Наука и искусство проектирования: Методы проектирования, научное обоснование решений / П. Хилл. – М.: Мир, 1973. – 263 с.

Hill P. Nauka i iskusstvo proektirovanija: Metody proektirovanija,

nauchnoe obosnovanie reshenij / P. Hill. – М.: Мир, 1973. – 263 s.
17. Джонс Дж.К. Методы проектирования / К. Дж.Джонс. – М.: Мир, 1986. – 326 с.

Dzhons Dzh.K. Metody proektirovanija / K.Dzh. Dzhons. – М.: Мир, 1986. – 326 s.

18. Дитрих Я. Проектирование и конструирование: Системный подход / Я. Дитрих : Пер. с польск. – М.: Мир, 1981. – 456 с.

Ditrih Ja. Proektirovanie i konstruirovanie: Sistemnyj pohod / Ja. Ditrih: Per. s pol'sk. – М.: Мир, 1981. – 456 s.

Fonaryuk E.V. Constructive and projecting skills of future mathematics teacher in the system of their professional skills

Abstract. The article analyzes correlations of main types of professional activity of a teacher of Mathematics (diagnostic, orientation-prognostic, information explanatory, communicatively stimulating, analytical and evaluative, research) with their constructive and projecting skills formed in the process of professional training. It explains the correlation of main models of constructive and projecting activity of teacher mathematics and their profession training.

Keywords: *construct, project, constructive and projecting skills, teaching training*

PSYCHOLOGY

Dyshel K.

The Development of Primary School Pupils' affection by Using Animated Cartoon as the Therapy

Dyshel Kateryna Anatolievna, a graduate student, Department of Theory and Methodology of Practical Psychology South Ukrainian National Pedagogical University named after K.D. Ushynskiy, Odessa, Ukraine

Abstract. The article contains the information about the animated cartoons, which always attract the child's attention. The watching of animated cartoons is one of the usual form of children's activities that has the greatest psychological influence on their affection. The impact of the cartoons on development of children's individuality was investigated indirectly. The aim of our research is the empirical analysis of the animated means as a factor of development of primary school pupil's affections. The emotiogenic effect allows choosing the principal complexes among them. In case of defining them, we will be able to understand the role of animated means in the emotional development of pupils and construct the systems, focused on effective use of education process and on selection of means that correct undesirable conditions. The basis of our psychognostic program was the art therapy techniques, our questionnaires for children and parents and the expert rating scale of cartoons for the psychologists and the teachers. The animated cartoon has the great psychological impact on the development of child's personality. This empirical investigation is represented the psychological content of the animated means as a condition of primary school pupils' emotional development. In this article were analyzed the results of empirical investigation. The invention of intervention method of working with the elements of animated cartoon was proved. The basics and principles of the psychotherapeutic method "cartoon therapy", which had been constructed, were developed and reported.

Keywords: *animated cartoon, the animated means, the psychological impact of animated cartoon, emotions, emotional regulation, emotiogenic factors, audio function of emotions, visual function of emotions, emotional – gnostic function of emotions, cartoon therapy*

Children spend much more time watching TV than participating in any other activity nowadays. The watching of animated cartoons is one of the usual form of children's activities that has the great psychological influence on the children's emotional sphere. This problem was represented in many researches [1, 2, 3, 4, 10, 12, 13]. The most scientists investigated the art characteristic of screenplay [1, 2, 3, 4, 5]. The others investigated the backdrop [8, 9, 11] and its goal [12, 13, 14].

The impact of the cartoons on development of children's individuality was investigated indirectly. The meaning of animated cartoons and some psychological characteristics were represented in the researches of native and foreign researchers such as K. Kapelhorodska, B. Kryzha-nivskiy, A. Shoupik, M. Bashova, M. Aromashtali, H. Bi and others. The psychological characteristics of child's perception of films and television production were analyzed by L. Bazhenovoy, Y. Zakharovoy, B. Stepantsovoy and others.

The aim of our research is the empirical analysis of animated means as a factor of development of primary school pupil's affection. The object of our research is the psychological content of animated cartoon. The subject of our research is the animated means of impact on the emotional development of primary school pupils.

The hypothesis of the research is the animated means include the various kinds of impact on the affection of primary school pupils. However, all these kinds of impact are combined in some complexes. The emotiogenic effect allows choosing the principal complexes among them. In case of defining them, we will be able to understand the role of animated means in the emotional development of pupils and construct the systems, focused on more effective use of education process and on selection of means that correct undesirable conditions.

The research has been conducted for 3 years (10.2011 – 05.2014) at Odessa School Number 81. There were 260 respondents, including 100 schoolchildren of the 1st

grade; 50 schoolchildren of 2nd grade, 50 schoolchildren of the 4th grade; 45 persons from the parents of first grade pupils and 15 experts (psychologists and teachers).

The basis of our psychognostic program was the art therapy techniques, our questionnaires for children and parents and the expert rating scale of cartoons for the psychologists and the teachers.

We have developed a form of scientific assessment. It contains 35 factors. The goal of our research was to appraise the level of their externalization for each animated cartoon. It was made available three groups of factors such as audio factors, visual factors and emotional – gnostic factors. The results of our pilot study had showed that the most popular animated cartoons were "Smeshariki", "Masha and the Bear", "Tom and Jerry", "Sponge-Bob", "Lountik". The visual factors were represented more. It has helped us to make the conclusion that these factors are the most effective. The emotional – gnostic factors were the second and the visual factors were the third in the context of impact on children's affection.

We had worked out the technique of art therapy named "The drawing of your favourite animated character". The task was to draw the most favourite character of any cartoon. The results have showed that the children get the strongest impressions from the fantastic events and fantastic characters. This is accounted by the age of the children. The pupils of this age have high-level imagination. The fantastic characters were the cause of leading emotions, such as fear, interest and joy. Secondly, the modern animated cartoon focused on making of popular and achievement-oriented production. It is the cause for superpower, glamorous and fantastic appearance of the lead character.

The modern foreign cartoons have the greatest impact. This is explained by the effects, which the modern cartoonists use. Bright colours, dynamic events and visual effects are represented them. The pupils of the second grade prefer antisocial characters.

We have conclude that the reason is the behaviour of the main characters. They are unceremonious, impudent and fearless. These qualities attract the pupils because at this age the child tries to compensate the hidden fear and avoid the issues of school.

Secondly, these main characters are often presented in commercial cartoons. They are oriented on the popularity, avoiding use and development.

The schoolchildren of the 2nd grade, as distinct from the schoolchildren of the 1st grade, like the cartons that prefer the better part of the same year pupils.

It has been determine that these cartoons have the deep imprint in child's memory. The intensity of colours is showed the high level of emotionality. For example, yellow colour is demonstrated the active process of development the 2nd grade pupils' affection.

The results of theoretical and empirical research of impact the animated cartoon as a factor of emotional development were analyzed. The essential impact of the cartoons was determined in our research. It has shown that special conditions must be constructed. It will help to render the salutiferous effect.

Our experiment was form. Therapeutic and correction evaluative value was achieved by watching the cartons and constructing own scripts. For this reason the development and testing of correction evaluative program "cartoon therapy" is very important.

Cartoon therapy is a new direction in psychotherapy. It is a kind of the cinema therapy. This is a type of psychotherapeutic care. The definite cartons are its basis. The participants watch them, discuss and analyze with the psychologist the behaviour and the peculiarity of the plot. The children express their point of view and ideas. The cartons help to learn a new behaviour pattern in difficult situations. The children understand the positive aspects of these situations. Cartoon therapy is some kind of art therapy.

The program "Cartoon therapy" has been developed. It is a program of the emotional development of the children by animated methods. The program consists of two phases.

At the first phase, the kids watch the cartoons. The mechanism of identification and projection is the main idea of this process. The kid lives, plays and feels the same with the favourite character. It happens deep in unconscious. In this case watching cartoons has therapeutic effect.

At the second phase, the methods of art therapy are used. The psychologist discusses the plot, important problems of the cartoon with the children and find the decision. They play the game "We are animators" after that. They create the plot, draw main characters and ply. The important problem is the basis of the plot. It is the main principle of therapy. This problem is thrashed out during the proses of cartoon therapy.

The program of cartoon therapy has been tried out. We got positive results. It was educed that creative abilities are developed by animated cartoons. Theoretical and practical classes are combined in it. The result of these classes is the output of individual creative work. This program helps to develop children's sensorimotor qualities and activate the perception of proportion, cubature, square, line, special relation, colour, rhythm, movement. Creative abilities can be formed upon condition of use unstandardized techniques and things, avoiding stereotypes. Animation is an art. It contains the different kinds of visual art such as drawing, painting, sculpture and design. They are equal in animated cartoons. This creative process contains literary, musical, dramatic and acting classes. They help to create the descriptive characters and add new meaning into them. The children want to have the definite result and their activity is sensible and results-oriented. This factor is very appropriate for development of creativeness. The criterions of choice were educed. Among them were the humanly aesthetic contents, the clarity of drawing and idea, precision of composition and clarity of character's speech. The quotients that coincide the age of the children were described. They were the variety of the characters, the dynamics of the forms, the multiplicity of the picture settlement, the colour and the variety of graphic technics. If the child does not like his drawing, quick result is very important. The kid can appreciate it in the big picture on-screen. The watching and discussing help to be aware of her or his as an author.

The possibility to involve a child in the events of the favourite carton and the process of the creation is very important for therapy. The possibility to influence and change the carton is very valuable. The effectiveness of using cartoon therapy has been tested and proved. It is important to note that the functions of the animated cartoons are educational, developmental, correctional and therapeutic.

REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED

1. Alimova Yu.A. Skazochnyiemetaforoyi v rabote detskogo psihologa [Fabulous metaphor in the work of child psychologist].-SPb.: Rech, 2012.- 176s.
2. Animatsiya kak fenomen kulturyi [Animation as a cultural phenomenon]. Materialyi pervoy vserossiyskoy nauchno-prakticheskoy konferentsii 2005 goda. Sost. N.G. Krivulya.-M.: VGIK, 2006.- 230s.
3. Asenin S. Mir multfilma [World of cartoon]. - M.: Iskusstvo, 1986.- 289s.
4. Babichenko D.N. Iskusstvo multiplikatsii [Animated cartoons' art].- M.: Iskusstvo, 1964.- 300s.
5. Volkov A.A. Multiplikatsionnyiy film [Animated cartoon].-M.: Znanie, 1974.- 40s.
6. Gamburg E.A. Taynyi risovannogo mira [Secrets of the drawing world].- M.: Sovetskiyhudozhnik, 1966.- 120s.
7. Gamburg E., Pekar V. Hudozhniki ozhivshego risunka [Artists of revived paint].- M.: Iskusstvo, 1984.- 74s.
8. Ivanov-Vano I.P. Multiplikatsiya vcheraisego dnya [Animation yesterday and today].- M.: Iskusstvo, 1974.- 240s.
9. Kopyitin A.I. Teoriya i praktika art-terapii [Theory and practice of art therapy].-SPb.: Imaton, 2002.- 320s.
10. Krivulya N. Labirintyi animatsii [Labyrinths of animation]. - M.: Gral, 2002.- 460s.
11. Chebyikin A.Ya. Emotsionalnaya regulyatsiya uchebno-poznavatelnoy deyatelnosti [Emotional regulation of learning and cognitive activity]: Monografiya / AN SSSR, O-vo psihologov SSSR. - Odessa, 1992. - 168 s.
12. Yakobson P.M. Psihologiya hudozhnennogo tvorchestva [Psychology of art creative].- M.: Znanie, 1971.- 200s.
13. Yanovskaya M.G. Emotsionalnyie aspektyi nraivstvennogo vospitaniya [Emotional aspects of moral education].-M.: Prosvetshenie, 1986.- 160s.
14. Yanovskiy M.I. Mehanizmi psihologichnogo vplivu kinematografichnogo videoryadu na glyadacha [Mechanisms of psychological influence on cinema video viewer]. Disertatsiya. Hark. nats. un-tfm. V.N. Karazlna.- H., 2005.- 290s.

Дишель К.А. Развитие эмоциональной сферы младших школьников средствами мультфильмотерапии

Аннотация. В статье теоретически обусловлено важность изучения влияния мультипликации на личность ребенка. Представлено, что мультипликация, по своему психологическому значению играет важную роль в развитии личности ребенка. Проанализированы основные психологические теории в аспекте влияния эмоций на развитие психики личности. Показано, что концептуальные представления, раскрываются в рамках концепции эмоциональной регуляции, могут выступить основой для познания эмоциогенного влияния мультипликации на развитие ребенка. Выделены внутренние мотивационно-волевые и гностические особенности личности и внешние эмоциогенные факторы, которые детерминируются условиями мультипликации.

Ключевые слова: мультипликация, психологическое воздействие мультипликации, эмоции, эмоциональная регуляция, эмоциогенные факторы, аудиальная, визуальная, эмоционально - гностицизма функции эмоций

Kabesheva A.O.

On the method of diagnosis of mobile phone users` psycho-emotional peculiarities

Kabesheva Alisa Oleksandrivna, Graduate Student of the Department of Theory and Methods of Applied Psychology South Ukrainian national Pedagogical University named after K.D. Ushinsky, Odessa, Ukraine

Abstract. In this work a methodology that detects the level and characteristics of using a mobile phone and its probabilistic impact on the individual emotional sphere was elaborated. It is shown that despite the subject topicality of means of mobile communication individual psychological impact, there are only indirect methods that allow studying this process. The conditional theoretical model of the psychological interaction structure in the system "man – means of mobile communication" was worked out, and it is seen, in the mentioned structure the leading components for the individual are, firstly, means of mobile connection that allow to interact with another personality and use other information resources. What relates to the personality peculiarities, is that they are represented conditionally at the level of so-called endogenous factors that include communicative, emotive, conative, cognitive, motivational components. Thereby, from our point of view we can primarily include cybersocialization to endogenous factors, as well as interaction in society according to accepted norms and rules etc. In this article also was testing of questionnaire reliability, validity and discriminativity. For this there was made a collection of empirical data, which was attended by 200 persons aged 18-23 years. The approbation of mentioned methodology which showed that it is internally self-consistent, and discriminative and valid psycho diagnostic tool was conducted.

Keywords: mobile phone, methodology, psycho-emotional peculiarities of using a mobile phone

Modern society can with certainty be called not only the high technology era, but also active communication era due to communications through mobile phone, Internet social networks, etc. The impact of mobile phone on individual development in the context of psychological science becomes topical and simultaneously not fully explored problem.

Attempts to create diagnosis methods of mobile phone users` psycho-emotional peculiarities are observed in studies of A. Byanchi. And J. G. Phillips, L. Fortunati, J. Vincent, R. Ling, K. Young and so on. Generalization of the last researches shows that unfortunately these are mainly diagnostic procedures fragments that do not provide a holistic representation of mentioned phenomena. There are only indirect methods [6, 8, 9, 10, etc.] that are aimed at assessment of the wave effects on the human body and psyche, and also on so-called psychological addiction. These tests can be included to the last ones: tests on mobile addiction detection (V. Burdyha, A.Byanchi) on Internet addiction (K. Young, A. Zhychkina, S. Krasnov, G. Arkad'ev etc.), various addictions predisposition diagnosis (G. Lozova) and others.

As it is seen, the overwhelming number of proposed

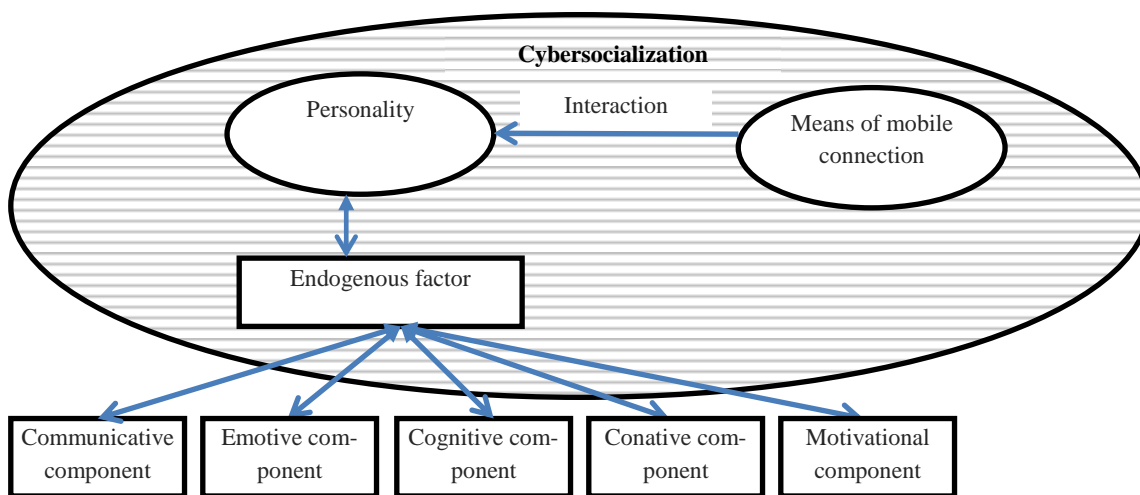
methods is aimed to diagnose different aspects of psychological addiction that prevents to fully define the mobile phone users psycho-emotional peculiarities.

Considering the above information, **the aim of our study** is to develop special methodology which could enable to study together the individual psycho-emotional traits and particularity of interaction with a mobile phone.

To achieve the set goal the following **tasks** were settled:

- firstly, to define the theoretical and methodological prerequisites for methodology creation;
- secondly, to develop a method that would allow to determine the place of mobile phone in the students mental activity, to identify its usage peculiarities and the probabilistic impact on the individual emotional sphere;
- thirdly, to test of mentioned methodology and highlight certain normative requirements for its usage.

With consideration of various generalized researches [1, 3, 8], and the pilot study, the constructed psychological interaction structure in the system "man-means of mobile connection" appeared as a conceptual prerequisite, and is shown on Picture 1.



Picture 1. The psychological interaction structure in the system "man-means of mobile connection"

As it is seen, in the mentioned structure the leading components for the individual are, firstly, means of mobile connection that allow to interact with another personality and use other information resources. What relates to the personality peculiarities, is that they are represented conditionally at the level of so-called endogenous factors that include communicative, emotive, conative, cognitive, motivational components.

Thereby, from our point of view we can primarily include cybersocialization to endogenous factors, as well as interaction in society according to accepted norms and rules etc.

It should be noted that in the present studies [4, 5, etc.], the problem of cybersocialization gets a significant topicality. Therefore, from the cybersocialization spread viewpoint the more important is not the number and breadth of mobile phones usage, but the impact that they make on the individual. Otherwise, the usage of mobile phones would not take place among psychological phenomena, but would remain only a means of meeting present needs.

Thereby, to disclose the content of endogenous factor, we specify its main components that appear as certain methodology theoretical basis which is being developed by us, and the indicators interpretation received with its help.

Thus, the communicative component in our study describes the individual attitude peculiarities to communication mediated by cell phone. This component includes several components: the intensity of mobile communication, by which we mean the tendency to the broad communication, long-term communication on a mobile phone, availability of a friends large number in the phone book and frequent making new acquaintance for the next communication through mobile phone; an initiative of mobile communication - tendency to initiate a mobile communication, the constant desire to call first, a need to be friendly for the opportunity to be included in a conversation with people on their own initiative and maintain it in accordance with his aims.

This component allows specifying data about the communication orientation also enables to estimate the average calls duration, a number of calls per day and so on. In our view, a mobile communication is compensated by latent demand for live communication.

What relates to the emotive component, it characterizes the emotional sphere of a person who communicates with a help of mobile phone including regulation on an emotional level. We believe that mobile communication is an important determinant of individual's emotional state, so this scale shows how mobile phone usage affects personality's emotional state, on which level the mobile phone is his source of emotions. Herewith we are interested in changes in the people conditions that can appear while interaction with the device itself (talking, watching movies, music, reading and so on). Thereby, the emotive component shows how an individual is bind to emotions that are experienced, transferred or created during communication carried out by means of electronic devices, and is the mobile provider product.

While investigation of conative component, we can determine its actual reflection of the regulation and coordination level of interactions with a mobile phone namely the

personality regulation of own direct interaction with a mobile device is carried out with a help of this scale. So the conative component indicates that the person in interaction with mobile phone is able to decently regulate his emotions, his behavior, the time spent on mobile communication or unable to adequately use the mobile phone as a means of communication.

The cognitive component in our study characterizes the information process of human interaction with a mobile phone and identifies the level of mobile phone usage to find the necessary information, as well as the information content newness factor and as an organizer. The interaction of man with mobile devices is in a large information environment - people can work with various information forms that satisfy any level of the individual cognitive needs. As a result, a person does not distinguish information by importance and always appeals to his mobile phone. Thereby, this component shows how an individual is bind to the phone as to an information tool.

As for the motivational component it should be noted that it reflects what motivates a person to use a mobile device, specifies the reasons of communicating on the phone. High manifestation level of this component indicates that a person uses a mobile phone to increase the status, prestige, to feel himself needed, not alone and he believes that interaction with a mobile phone makes his life brighter, etc.

Taking in account these and other assumptions, the method construction of diagnosis of mobile phone users' psycho-emotional peculiarities was carried out in two stages: on the first stage the questionnaire was developed and it allowed evaluating the role and place of the mobile phone in the students' mental activity. This questionnaire determined the attitude of students to mobile phone, the mobile communication impact peculiarities on psycho-emotional sphere and data about the direction of mobile communication. The original version of the questionnaire was included in the aerobic study, which made it possible to conduct the empirical normalization selected scales and improve the questionnaire. On the second stage we worked out the methodology based on the questionnaire. Hereafter all questions were grouped according to the previously selected components of endogenous interact factor in the system "man-means of mobile connection". (Fig.1) In addition, the methodology included additional 3 scales.

The final version of the methodology "Diagnosis of mobile phone users' psycho-emotional peculiarities" contains 73 statements, grouped into 8 scales: communication scale (9 questions), emotive scale (9 questions), conative scale (9 questions), cognitive scale (9 questions), motivational scale (9 questions), scale of addiction predisposition (9 questions), subjective estimate scale of their attitude to mobile phone (9 questions) and neutral scale (8 questions). The selected scales enable to diagnose the level and features of mobile phone usage.

The proposed methodology also includes written instruction; form for answers where there are three options for each question; scheme of processing and results interpretation.

Solving the following task of our study, there was conducted methodology testing that began with checking the

simplicity and clarity of each question for what a questionnaire was offered to 50 students who study on the specialty "Psychology" to indicate not properly understood, difficult to understand statements. As a result, some questions were replaced by other versions, but the number of points remained unchanged. Hereafter, there was testing of questionnaire reliability, validity and discriminativity. For this

there was made a collection of empirical data, which was attended by 200 persons aged 18-23 years.

Thereby, the internal consistency of the test was checked by splitting the test and all of its scales into two parts, with subsequent determination of the correlation level of these parts between each other. To perform this procedure the Pearson product-moment coefficient was applied.

Table 1. The meaning of correlation coefficients obtained for determination of test reliability by splitting method (n = 200)

Indicators	COM	EMO	CON	COG	MOT	ADD	SUB E
r	518**	414**	240**	271**	402**	456**	338**

Note 1: here and onward in the study while presentation the correlation results: 1) zeros and comas are omitted; 2) mark ** indicates correlation coefficient $** < 0.01$; mark * < 0.05 ; 3) n = 200 studied ones.

Note 2: Here and onward in the study the following abbreviations are used: COM- communicative scale, EMO- emotive scale, CON- conative scale, COG- cognitive scale, MOT- motivational scale, ADD- scale of addiction predisposition, SUB E- scale of subjective estimate of own attitude to a mobile phone.

As it is shown in this table, satisfactory reliability - con-

sistency of test is inherent to all methodology scales: to the first (r = 0,518), to the second (r = 0,414), to the third (r = 0,240), to the fourth (r = 0,271), to the fifth (r = 0,402), to the sixth (r = 0,456) and to the seventh (r = 0,338). As it is seen, the meaning of Pearson product-moment coefficient for all indicators is above critical, so the test can be considered reliable.

On the next phase of our work the resistance test time was determined by retesting studied ones after 1 month and subsequent calculating of Pearson product-moment coefficient between the results of these two measurements.

Table 2. The meaning of correlation coefficients obtained for determination of test reliability by repeated testing (n = 200)

Indicators	COM	EMO	CON	COG	MOT	ADD	SUB E	TOT
r	0,76	0,87	0,81	0,86	0,82	0,81	0,70	0,93

The received data shows that satisfactory reliability - resistance to the test is inherent to a general indicator (r = 0,93) as well as to all test scales: the first (r = 0,72), the second (r = 0,87), the third (r = 0,81), the fourth (r = 0,86), the fifth (r = 0,82), the sixth (r = 0,81) and seventh (r = 0,70). Thereby, the received results indicate the reliability of the

questionnaire.

The competitive validity was evaluated in accordance to test results correlation with the methodology data of Adriana Byanchi and James G. Phillips, "Investigation the problem of mobile phone use". The data presented by the methodology authors shows its high validity [7].

Table 3. The meaning of correlation coefficient obtained while testing the competitive validity (n = 200)

Indicators of authors` method	COM	EMO	CON	COG	MOT	ADD	SUB E	TOT
A.Byanchi`s method	618**	598**	653**	452**	482**	575**	354**	714**

As it is seen, all the indicators of developed methodology significantly correlate with the methodology of A. Byanchi and James G. Phillips that shows its satisfactory competitive validity.

As for the discriminativity of the test, it was measured by the Ferguson coefficient δ , for which the meanings of δ , that

exceeds the 0.8 score, indicate the high sensitivity of the test.

Basing on the above coefficient, it can be said that the sensitivity of the test, its ability to distinguish studied ones with different severity of mental phenomena that is studied appears high.

Table 4. The meaning of Ferguson coefficient δ (n = 200)

Indicators	COM	EMO	CON	COG	MOT	SUB E	TOT
δ	0,91	0,90	0,90	0,88	0,92	0,92	0,91

The following conclusions can be made on the results basement:

1. It is shown that despite the subject topicality of means of mobile communication individual psychological impact, there are only indirect methods that allow studying this process.

2. The conditional theoretical model of the psychological interaction structure in the system "man – means of mobile

communication" was worked out, and it includes the following components: communicative, emotive, conative, cognitive, motivational.

3. The methodology "Diagnosis of mobile phone users` psycho-emotional peculiarities" was constructed and it allows to diagnose the level and peculiarities of mobile phone usage.

4. The methodology testing on a limited sample proves its validity and reliability.

REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED

1. Васильев, Р.Ф. Охота за информацией [Текст] / Р.Ф. Васильев. – М., 1973. – 63 с.
Vasil'ev, R.F. Ohota za informaciyey [Hunting for info] [Text] / GF Vasil'ev. - M., 1973 - 63s.
2. Кувшинов Ю.А. Влияние компьютера и сотового телефона на физическое и психическое здоровье студентов/ Ю.А. Кувшинов // Современные проблемы науки и образования. – 2011. – №6; [Э-ресурс]
Kuvshinov U.A. Vliyaniye komputera i sotovogo telefona na fizicheskoye i psichicheskoye zdorovie studentov[Effect of computer and cell phone to physical and psychological health of students] / U.A. Kuvshinov // Sovremennue problem nauki i obrazovaniya.- 2011. - №6; [Online]
www.science-education.ru/100-4986.
3. Михайлов Д., Тучина Ю. Психологические и физиологические аспекты влияния мобильных телефонов на человека/ Д. Михайлов, Ю. Тучина/ – [Э-ресурс]
Mikhailov D., Tuchina U. Psychologicheskoye i fiziologicheskoye aspektu vliyaniya mobil'nykh telefonov na cheloveka[Psychological and physical aspects of individual mobile phones impact] / D. Mikhailov, U. Tuchina. – [Online]
<http://www.sworld.com.ua>
4. Плешаков В.А. Киберсоциализация человека в информационном пространстве //Информация и образование: границы коммуникаций INFO'2009: Сборник научных трудов. – Горно-Алтайск: РИО ГАГУ, 2009. – С. 51 – 52. [Э-ресурс]
Pleshakov V.A. Kibersocializaciya cheloveka v informacionnom prostranstve [Cybersocialization of a man in information space] // Informaciya i obrazovanie: granici kommunikaciy INFO'2009: Sbornik naychnukh trudov. - Gorno-Altaysk: RIO GAGY, 2009 - S. 51-52 [Online] http://info-alt.ru/go/index.php?option=com_content&view=article&id=85:2009-08-05-15-13-38&catid=4:2009-07-15-17-32-29&Itemid=5
5. Плешаков В.А. Виртуальная социализация как современный аспект квазисоциализации личности [Текст] / В.А. Плешаков // Проблемы педагогического образования :сборник научных статей. / под ред. В.А. Слостёнина, Е.А. Левановой. – М., 2005. – Вып. 21 – С. 48-49.
Pleshakov V.A. Virtual'naya socializaciya kak sovremennuy aspekt kvazisocializacii lichnosti [Virtual socialization as a modern aspect of human cvasisocialization] [Tekst] / V.A.Pleshakov // Problemi pedagogicheskogo obrazovaniya: sbornik naychnukh statey. / Pod.red.V.A. Slastenyn, E.A. Levanova. - M., 2005 - Vup. 21 - S. 48-49.
6. Шабшин И. О психологических особенностях общения в интернете./ И. Шабшин.// Московский психотерапевтический журнал № 1, 2005. С. 164-166.
Shabshyn I.O. O psikhologicheskikh osobennostyakh obsheniya v internete [On psychological features of communication in the Internet. / I. Shabshyn .// Moscovskiy psyhoterapevticheskyy jyrnal № 1, S. 164-166 2005.
7. Adriana Bianchi and Dr. James G. Phillips. CyberPsychology & Behavior. February 2005, 8(1): 39-51. doi:10.1089/cpb.2005.8.39. // [Online]
<http://online.liebertpub.com/doi/abs/10.1089%2Fcpb.2005.8.39>
8. Vincent J. (2009). Emotion, My Mobile, My Identity. In Vincent J., Fortunati L. Electronic Emotion, The Mediation of Emotion via Information and Communication Technologies. Peter Lang, Oxford.
9. Young and connected: Psychological influences of mobile phone use amongst Australian youth [Online]
<http://eprints.qut.edu.au/9753/>

Кабешева А.А. О методике диагностики психо-эмоциональных особенностей пользователей мобильным телефоном

Аннотация. В данной работе разработана методика, которая выявляет уровень и особенности использования мобильного телефона и его вероятное влияние на эмоциональную сферу личности. Показано, что несмотря на актуальность темы психологического влияния средств мобильной связи на личность, существуют лишь опосредованные методики, которые позволяют изучить этот процесс. Построена условная теоретическая модель структуры психологического взаимодействия в системе "человек - средства мобильной связи", в отмеченной структуре в качестве ведущих компонентов для личности выступают, во-первых, средства мобильной связи, которые позволяют взаимодействовать с другой личностью и использовать другие информационные ресурсы. Что же касается личностных особенностей взаимодействия со средствами мобильной связи, то они представлены нами условно на уровне, так называемого эндогенного фактора, который включает коммуникативный, эмотивный, конативный, когнитивный, мотивационный компоненты. К экзогенным факторам, на наш взгляд, в первую очередь можно отнести киберсоциализацию, а также взаимодействие в обществе согласно принятым нормам и правилам.

Также в статье осуществлялась проверка надежности, валидности и дискриминативности методики, для чего было проведено сбор эмпирического материала, в котором участвовали 200 студентов в возрасте 18-23 лет. Апробация авторской методики подтвердила, что она является внутренне непротиворечивым, дискриминативным и валидным психодиагностическим инструментом.

Ключевые слова: мобильный телефон, методика, психо-эмоциональные особенности использования мобильного телефона

Kaminska O.V.

Impact of Internet addiction on the individual

*Kaminska Olga, Ph.D. in Psychology, Assistant Professor
Department of Pedagogy, Psychology and correction
Rivne Regional Institute of Postgraduate Education, Rivne, Ukraine*

Abstract. The paper analyzes the manifestations of Internet addiction on individual psychological and social levels, determined by specific characteristics of persons suffering from Internet addiction.

Keywords: *Internet addiction, online environment, addiction, addicts, virtual reality*

Introduction. With the proliferation of Internet addiction in today's society important task is to study the personality changes that occur in addicts under the influence of addiction. It is necessary to determine the types of conduct Internet-dependent person of character conditions that make a person particularly vulnerable to the action of stimuli that provoke addiction.

Overview of publications on the topic. The methodological basis for the study was working on the consequences of Internet addiction for the individual (T. Karabyn, A. Petrunko, V. Posokhova, A. Cerkovny) study of mental states that arise in Internet-dependent individuals (I.G. Belavin, J. Hrohol, Drozdov A.Y., L.V. Podryhalo) analysis of of addictive behavior (B.L. Brown, M. Hall, V.A. Loskutova, M. Shotton) features of computer addiction (L.P. Gurieva, E.O. Mulyk, O.V. Shinkarenko, O.V. Yakushina) study the characteristics of psychological dependence (S. Kulikov, E. Miller, K. Selchenko) and other.

The aim of the paper is to identify specific characteristics that are inherent internet-dependent person.

Materials and methods. Made theoretical analysis, scientific research sources, theoretical and methodological theories about addiction and Internet addiction.

The main material of the study. In modern science, there are a variety of information theoretical and practical studies that determined traits and behaviours characteristic of Internet-dependent person. Regardless of the type of Internet addiction are common signs of addictive behaviour: a persistent desire to change the mental and physical condition, a continuous process of formation and development of addiction, dependence cyclical behaviour, natural occurrence of personality change and social exclusion, the formation of addictive settings, namely set of cognitive, emotional and behavioural characteristics that cause addictive attitude towards life, excessive emotional relationship to the object of addiction; transformation of addiction in the objective existence; denial of dependence and its severity [9].

T.M. Vakulych identifies the main types of individual behaviour on the Internet: obsessive search type (objectless aims to find new information, without the desire to get the result) compensatory type (directed to compensate the need for communication); emotionally dependent type (focused on staying in the Internet to maintain the desired level of mental activity and emotional state regulations); communicative type (aimed at diversification of communication as a necessary condition accelerating real communication) cibersexual type (due to search online sexual information).

She argues that a high level of Internet addiction correlates with individual psychological characteristics such as: low self-esteem, subjective feeling of loneliness, the pres-

ence aleksytymiyi symptom, depression, propensity for substance abuse problems, reducing organizational and communication skills; expression of character accentuations (mostly – hipertymna, schizoid, unstable) and the emergence of social exclusion. Micro level factors of Internet addiction associated with impaired interpersonal interaction with others. Incentives that provoke addicts dive into the world of virtual events include: the inability to meet the basic needs for recognition, respect and love from the inner circle the prohibition of desired obstacles to achieving the goal, abuse, fraud, inability or unwillingness to take responsibility for their words, actions, works in real life [1].

H.I. Turecka claims that individuals who are prone to Internet addiction, characterized by pronounced signs of identity confusion - lack of integrity "self-image" negative attitude to yourself, negative attitudes and expectations of others, lack of self-determination. A characteristic feature of persons prone to Internet addiction is a "compensatory" virtual self, which is quite different from the real "I" more active, open and attractive and enables in the virtual world to implement the desired "self-image" [12].

Robert Lynn describes some possible physiological correlates of excessive Internet use. However, it equates these reactions and pathological dependence: conditional response (rapid pulse, high blood pressure) on the dial-up connection, "an altered state of consciousness" during periods of communication in the the dyad or group interaction (full concentration and focus on the screen close to the meditative / trance state), the type of scrolling dream, a manifestation of extreme irritation to the distractions of "real life" at the time of stay in cyberspace. [5]

According to V. Grishko Internet abusers exposed to high levels of abstract thinking. They are individualists willing to settle for indirect contacts with others and do not tend to conformal behaviour feel "pioneers" into "uncharted territory." The ability to constantly replenish their knowledge and develop new activities are the source of their self-esteem. Often they find themselves in unknown to them earlier intellectual potential, hidden talents and new interests. Greatest propensity to Internet addiction are those people who have suffered prolonged depression and those who had problems with alcohol and drugs. Also among Internet-dependent are many who in real life often feels an alarm condition and cannot get rid of it. While working with the Internet, some said feelings closer to its true essence, expresses surprise for themselves areas of personal growth that the Internet facilitates self-actualization. Also prone to hypertrophic dependent emotional reactions to the words of others - like the manifestation of emotion is not encouraged in more traditional forms of communication. New social relationships are

highly appreciate and support them through systematic and continuous participation in group activity types.

Together with the V. Grishko notes that addicts are often characterized by extreme dependency, inability to refuse to say "no" for fear of being rejected by other people, sensitivity to criticism or disapproval, unwillingness to take responsibility and make decisions, and consequently strong subordination of important people. It describes a passive stance when people first refusing to come into contact with others and to make decisions. In addition, the dependent type of personality inherent fear of loneliness and desire to avoid social exclusion manifests itself characterized by a narrow range of communication (can communicate with many people, but very shallow), inability to express and share their experiences with others, lack of close relationships, impulsivity, inability to plan their time to achieve their goals and plan their work well (as a result of possible lack of permanent employment). [5]

According to others the Internet-dependent are prone to pessimism, dissatisfaction, the excitement, have expressed independent judgments and actions, non-standard thinking, unpredictable behaviour, irrational approach to problem solving, detachment from reality. The higher the level of Internet addiction, the greater the need for security. In Internet-dependent people in stressful, negative situations tendency to avoid (a strategy that involves a departure from resolve conflict, expressed or omission or withdrawal) of such situations and the need for additional external support, to support, to avoid the solution problems by switching and substitution of [7].

Internet addiction is the presence of such features as excessive irritability, temper, emotional instability, aggression, aloofness. Dependence mood of internet usage is expressed in emotional disturbances, movement disorders, anxiety, obsessive arguments about what is now happening on the Internet, fantasies and dreams about the Internet, arbitrary or involuntary movements of the finger-like typing on the keyboard [10].

N.V. Chudova identifies those who suffer Internet addiction a number of specific features: the difficulty of adoption his own body, the tendency to intellectualization, negativism, emotional tension, aloofness, loneliness, low self-esteem, exaggerated idea of the perfect "I", the tendency to escape from problems tendency to avoid responsibility, the existence of one or more frustrated needs [13].

H. Turecka claims that the person prone to Internet addiction, have a critical understanding of their volitional qualities and commitment, they lack faith in their own strength, lack of satisfaction with an inherent frustration in itself. They avoid close interpersonal relationships and do not care about the inner life of the environment are not able to create an atmosphere of openness, intimacy, credibility in interpersonal relationships, not sure what could cause sympathy in others, positive attitude. Individuals prone to Internet addiction inherent desire to live today or yesterday afternoon, without thinking about the future, not defined the goals in life. And they are not satisfied with their current life and do not believe that is able to monitor the events of his own life, believing that life events are a matter of chance [11].

K. Young and R. Rogers [15] established a link internet dependency with depression. This correlation authors explain the fact that people with depressive disorders that are characterized by low self-esteem and fear of rejection, it is

important to be accepted by others, as difficulties in interacting with other people they can compensate by virtual support.

K. Young [14] found that Internet addicts have a high level of abstract thinking, confident, individualist, sensitive, wary of interpersonal contact, characterized by non-conformism.

The study A. Egorov and N. Kuznetsova self-Internet addicts was significantly underestimated. On a scale of the self-perceptions significant differences in the expression of integral feelings for / against his "I" and self-interests between the Internet and Internet-dependent people independent. Addicts, with a high, dominating the need for close communication, have thus sufficient courage to establish social relationships with other people in the real world. The authors found that among Internet dependent is dominated by a schizoid, hysteroid, labile and epileptoid types of accentuation. Less occurred unstable and psychasthenic characters and in isolated cases – astenoneurotical and hipertymal. Prevalence of schizoid characters among Internet addicts authors associated with features of the network - a departure from reality that the typical schizoid. Also studied addicts risk of alcohol abuse and drug use was significantly higher than in the control group [12].

The study of E. Hubenko [6] found significant differences in self-confidence and courage in social contacts between the group exposed and not subject to Internet addiction. Individuals prone to Internet addiction, subjective experience more difficulties in communicating in real life, worse assess their ability to make decisions in complex situations, the ability to control their own actions and their results.

Addictive behaviour in interpersonal relationships characterized by a number of key common features. This reduced tolerability difficulties that is caused by the installation of hedonism (the desire to obtain immediate gratification). If you wish addictive not satisfied, they react or outbursts of negative emotions, or departure from the problems that have emerged. Hidden inferiority complex is reflected in frequent changes of mood, uncertainty, avoid situations in which their skills can be objectively verified. Anxiety in addicts closely associated with an inferiority complex, depending. The peculiarity lies in the fact that in times of crisis anxiety can retreat into the background, while in real life it can occur for no apparent reason, or for events that do not have a valid reason for the experience.

For the person with addictive behaviour characterized by the following features: immaturity, "affective logic", labiality, ease frustration, reduced self-esteem, anxiety, lock needs security, freedom, self-assertion, the need for approval, fear of evaluation, self-centeredness, self, other charges, avoiding problems. In addition, these individuals blocked the need for security and maternal love, the ability to plan long-term future. Altered and value orientation. Characteristic passive pastime. Range of interests they have narrowed, including three times less than those involved in sports, technical creativity, attending cultural events. With the deepening of addiction such as enhanced [8].

A. Shaydulina also found some commonalities Internet dependent. Typically, they are characterized by disharmony functioning emotional sphere, as manifested in the inability to clearly differentiate their feelings, inability to

spontaneously adjust them in communicative situations. This often was formed as a result of pseudo solidarity type of family relationship, where the expression of feelings was considered unnecessary or even related to the manifestation of weakness.

Even in the presence of a wide range of communication, friendships rarely occurred, there was no emotional attachment to any of the others. On the one hand - most addicts explain the lack of need for close emotional relationship, on the other hand, have been identified distinct patterns of alexsytymical syndrome characteristic addiction all. Thus the already narrow circle, with the development of Internet addiction actually led to the formal exclusion of the individual [3].

According N.V. Chudova in the emotional field of Internet addiction leads to considerable tension, which attempts to decrease in the absence of personal aggression carried out through three main techniques. First - a desire to solve any problem, including personal and interpersonal, only intelligent agents that brings this group with a group of highly skilled hackers and programmers. The second admission is associated with the formation of ideas about the world, which emphasizes the uniqueness and individuality of each, explaining the subject of the impossibility of complete and true understanding. The inner loneliness in this world picture is system-categories, and communication is the leading information component. The third method - negativity and rejection of social norms [13].

A.E. Voyskunskyy claims that activity "addicts" obvious deep interest hyper motivation. Internet addiction bordered by describing the subject captured process knowledge, test themselves in the work, the most appropriate psychological phenomenon analogous dependence on the Internet is the experience of "flow" or past experience. Experience the flow can be understood as one possible makes processes intrinsic motivation. There is a feeling transfer to a new reality, experience flow leads to disruption of the sense of time, a distraction from the surrounding physical and social environment. In addition, it borders the challenge level of existing subject knowledge, skills and abilities, his competence in solving problems. This past experience is not tied to specific activities [2].

According to a study V. Holovanevskoyi addictive personality in their attempts looking for a versatile and very one-sided way to survive - a departure from the problems. Natural adaptive capacity addicts affected on psychophysiological level. The first sign of these disorders have a feeling of psychological discomfort. Psychological comfort can be broken for various reasons, both internal and external. Mood swings are always accompanied our lives, but people have different perception of these conditions in different ways for them to respond. Some are willing to resist the whims of fate, to take responsibility for the events and decisions, while others barely tolerate even short-term and minor mood swings and psychophysical tone. These people have low resistance to frustration. As a way to restore psychological comfort they choose addiction, seeking to artificial changes in mental status, receiving subjectively pleasant emotions. Thus, the illusion of a solution. Such a way of dealing with reality is fixed in human behaviour and becomes stable strategy of interaction with reality. The attractiveness of addiction is that it is a path of least resistance. Creates a subjective impression, thus addressing the fixation on certain objects or

activities cannot think about your problems, forget about anxiety to escape from difficult situations, using different versions of addictive. The devastating nature of addiction is that addictive way to implement a means gradually becoming a target. Distraction from doubt and feelings in difficult situations from time to time necessary for everyone, but in the case of addictive behaviour, it becomes a way of life, during which a person is trapped in a permanent departure from reality. [4]

Thus, summarizing the information collected can be argued that the main characteristics of Internet-dependent person are: low self-esteem and self-respect, anxiety, social isolation, identity confusion, susceptibility to frustration, conformity.

However, there are conflicting data, according to which Internet addicts has such features as independent, non-conformism, self-confidence, developed abstract thinking. This discrepancy of the experimental data leads to the need for further comprehensive studies that would allow professionals to build a full psychological portrait and none dispute Internet-dependent people.

We share the view of most researchers, and believe that it is low self-esteem, high anxiety and frustration are the features that contribute to the formation of Internet addiction. This is because the person to whom the inherent lack of self-esteem, unable to form an adequate image of "I" and positive self-reacting. It concentrates on his own shortcomings, believes that there may like others, is not worthy of acceptance. This contributes to the fact that such a person begins to prefer virtual communication as a network, it is able to present his "I am perfect" show those features that are considered significant.

High anxiety is also a feature of addicts, as it creates obstacles to establish contacts with others, does not allow the individual to open up, to express themselves. Internet environment appears to such person a safe place, where it, through the principle of anonymity can share ideas with others without fear of rejection from them.

Tendency to frustration, in our opinion, is one of the most important features that are a prerequisite for the formation of addiction. Failure to meet the individual needs are important in real life encourages her to find that the areas where they might be satisfied, and often this means it is the internet. Man looks on the possibility of social needs through communication forums sex - by visiting porn sites and more.

Analyzing traits Internet-dependent people must set and those features that arise from the impact of the addiction. These include irritability, aggressiveness, emotional instability, detachment. These characteristics are due to general exhaustion addicts, insomnia, feeling unwell. A person suffering from Internet addiction usually feels insecure, "cornered" and its aggressive behaviour can take protective nature, as in the later stages of addiction is what is outside the Internet are perceived as being threatens and provokes a number of negative emotions. Such a person believes that others do not understand and looking for support online, increasing away from family and friends, forgetting their duties, neglecting discharging their functions.

Conclusion. There are unsure data on individual psychological characteristics of Internet-dependent person, which leads to a need for further research this issue. A significant number of scientists provides the following features addicts as isolation, loneliness, inability to estab-

lish contact, anxiety, frustration. However, it is thought that Internet-dependent entity characterized by autonomy, independence, curiosity and nonconformism. Thus, the psychological portrait of addicts is contradictory and does not allow for targeted prevention of Internet addiction.

A promising direction is to conduct empirical research to determine the characteristics inherent in Internet-dependent individuals.

REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED

1. Vakulich T.M. Psihologichni chynnyky zapobigannja internet-zalezhnosti pidlitiv [Psychological factors preventing Internet addiction teens]: dys. ... kand. psih. nauk : 19.00.07 / T.M. Vakulich ; Central'nyj instytut pisljadyplomoi' pedagogichnoi' osvity APN Ukrainy. – K., 2006. – 275 s.
2. Vojskuskij A.E. Psihologija i Internet : monografija [Psychological Studies of the phenomenon of Internet-addictions] / A.E. Vojskuskij. – M. : Akropol', 2010. – 216 s.
3. Vplyv indyvidual'no-psihologichnyh osoblyvostej pidlitiv na harakter interaktyvnoi' vzajemodii' z elektronnyymi resursami [Effect of individual psychological characteristics of adolescents on the nature of the interactivity of electronic resources] [Online] http://www.referatsochinenie.ru/list/psihologiya/vpliv_ndividualno_psihologichnih_osoblivostei_pdltkv_na_harakter_teraktivno_vzomod_z_elektronnimi_resursami.html [Cited 26.03.2013].
4. Golovanevskaja V. Osobennosti Ja-koncepcii kak faktor formirovanija addiktivnogo povedenija [Features self-concept as a factor generating addictive behavior] / V. Golovanevskaja // Materialy nauchno-prakticheskoi konferencii. – M.: Izd. MGU, 2000. – S. 422.
5. Gryshko V.V. Internet-zalezhnist' studentiv [Internet Addiction students] / V.V. Gryshko – [Online]: <http://www.psyh.kiev.ua/Интернет> – [Cited 05.11.2011].
6. Gubenko Je. V. Psihologicheskie aspekty internet-addikcii : Internet-addikcija i trudnosti mezhlichnostnogo obshhenija [Psychological aspects of internet addiction: Internet addiction and interpersonal difficulties] / Je. V. Gubenko – [Online]: <http://psynet.carfax.ru/texts/gubenko.htm> – [Cited 26.03.2013].
7. Psihologichni osoblyvosti motyvacijnoi' sfery internet-zaleznyh [Psychological characteristics of the motivational sphere of internet-dependent]. – [Online]: <http://mp2.umo.edu.ua/wpcontent/uploads/2012/04/Полиновська.pdf> –25.04.2013].
8. Psihologichni osoblyvosti javyshha Internet-addykcii' v molodizhnomu seredovyshhi [Psychological characteristics of the phenomenon of Internet addiction among youth] [Online]: <http://www.kazedu.kz/referat/140424> – [Cited 19.05.2013].
9. Psihologichni osoblyvosti pidlitiv z internet-zalezhnistju [Psychological characteristics of adolescents with Internet addiction] [Online]: www.mindmeister.com/.../get.../1406246?... – [Cited 7.02.2013].
10. Psihologichni problemy internet-adykicii' v umovah vykorystannja telekomunikacijnyh tehnologij [Psychological problems of Internet addiction in the use of communication technologies] [Online]: <http://www.psy-science.com.ua/Recommendation/rozdil4.htm> [Cited 17.05.2013].
11. Turec'ka H. Internet-zalezhnist': kryterii' diagnostyky, psihologichni osoblyvosti uzalezhenyh [Dependence on the Internet - Myth or Reality?] / H. Turec'ka // Medycyna svitu. Special'nyj vypusk: psyhiatrija. – L'viv, 2009. – S. 66 – 68.
12. Turec'ka H.I. Osobystisna identychnist' shylnyh do internet-zalezhnosti osib [Personal identity are prone to Internet addiction people]: avtoref. dys... kand. psihol. nauk : 19.00.05 / H.I. Turec'ka ; In-t social'noi' ta politychnoi' psihologii' APN Ukrainy. – K., 2011. – 32 s.
13. Chudova N.V. Osobennosti obraza «Ja» «zhitelja Interneta» [Features an image of "I" resident Internet] / N.V. Chudova // Psihologicheskij zhurnal. – 2002. – № 1. – S. 113-117.
14. Jang K.S. Diagnost – Internet-zavisimost' [Diagnosis - Internet Addiction] / K. S. Jang // Mir Internet. – 2000. – № 2. – S. 24-27
15. Young K.S., Rodgers R.C. The Relationship Between Depression and Internet Addiction / K.S. Young, R. C. Rodgers // – [Online]: <http://www.netaddiction.com/articles/cyberpsychology.htm> [Cited 2010, 8 Dec.].

Каминская О.В. Влияние интернет-зависимости на личность

Аннотация. В статье анализируются проявления интернет-зависимости на индивидуально-психологическом и социальном уровнях, определяются специфические особенности лиц, страдающих от интернет-аддикции.

Ключевые слова: интернет-зависимость, виртуальная среда, аддикция, аддикт, виртуальная реальность

Дуб В.Г.

Характеристика ціннісних орієнтацій майбутніх педагогів

Дуб Віра Григорівна, викладач

Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка, м. Дрогобич, Україна

Анотація. У статті аналізується значення ціннісно-сислової сфери у контексті професійної підготовки студентської молоді, зокрема, майбутніх педагогів. Розкрито розуміння вченими понять "ціннісні орієнтації" та "особистісні смисли". Представлено результати емпіричного дослідження ціннісних орієнтацій та життєвих сфер майбутніх педагогів.

Ключові слова: цінності, ціннісні орієнтації, смисли, ціннісно-сислова сфера, майбутні педагоги.

Вступ. У сучасних умовах в українському суспільстві відбуваються глибокі зміни. Склалася ситуація, коли проходить процес руйнації одних ідеалів та цінностей, а побудова інших відбувається повільно. Це значною мірою впливає на систему освіти, яка відповідає за підготовку випускників шкіл та ВНЗ до успішної адаптації в нових умовах життя, навчання та професійної діяльності. Саме тому, становлення ціннісних орієнтацій, смислів та життєвих виборів особистості студента є однією із актуальних проблем у сучасних наукових пошуках. Особливо це стосується студентів, майбутніх педагогів.

Короткий аналіз публікацій по темі. Проблема становлення й розвитку ціннісно-сислової сфери майбутніх педагогів активно розглядається у філософській та психолого-педагогічній літературі. Проблему ціннісних якостей особистості, її життєвих смислів та їх розвиток у процесі навчання розглядають К. Абульханова-Славська, О. Асмолов, І. Бех, М. Боришевський, М. Вебер, Т. Вілюжаніна, Ж. Вірна, Д. Леонтєв, С. Максименко, М. Рокич, В. Ромеєць, Т. Титаренко, В. Франкл, З. Карпенко, Г. Радчук та ін. [1; 4; 7]. Достатньо змістовним є вивчення Т. Вілюжаніною динаміки ціннісно-сислової сфери в процесі професійного становлення майбутніх психологів [2], І. Галяном [3] – системи цінностей в процесі саморегуляції оціночних ставлень вчителя. Проблеми формування ціннісно-сислового відношення учителя до своєї професії розглянуті в дослідженнях Є. Мартиної. Ученими активно здійснюється пошук шляхів ефективного формування смисложиттєвих і професійно-педагогічних цінностей майбутніх педагогів.

Мета статті. З огляду на актуальність проблеми становлення ціннісно-сислової сфери майбутніх педагогів та недостатню її вивченість стає доречним теоретичне та емпіричне дослідження цінностей майбутніх педагогів.

Матеріали і методи. Для вивчення життєвих цінностей майбутніх педагогів ми використали такі методи: теоретичний аналіз вказаної проблеми на основі вивчення літературних джерел; психодіагностичні методи: авторська методика "Морфологічний тест життєвих цінностей (МТЖЦ)" В.Ф. Сопова та Л.В. Карпушиної [11].

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів. У процесі професійного навчання формуються певні структурно-змістовні особливості ціннісно-сислової сфери студентів, яка включає два основні компоненти – ціннісні орієнтації і систему особистісних смислів.

Ціннісні орієнтації особистості майбутнього вчителя – це такі соціальні цінності, які виступають для педагога в якості стратегічних цілей його діяльності, посідають визначальний щабель у мотиваційно-регулятивній системі поведінки та професійної діяльності і впливають на зміст і спрямованість його потреб, мотивів і інтересів.

Сучасні дослідники, незважаючи на багатогранність понять "ціннісні" та "ціннісні орієнтації", роблять спроби логічного обґрунтування їх змістової сутності та динаміки розвитку. Зокрема, З Карпенко зауважує, що "цінність є неодмінним корелятом психічного, що дозволяє вести мову про аксіопсихіку – ціннісно-сислову сферу особистості як репрезентанта цілісного зовнішньо-внутрішнього, суб'єктно-об'єктного доцільного зв'язку явищ, що узасаднює телеологізм як провідний методологічний принцип аксіологічної психології особистості" [4, с. 465]. Оволодіння індивідом своєю мотиваційно-сисловою сферою означає її усвідомлення, котре виступає механізмом самовизначення особистості.

У дослідженнях Є. Клімова [5], В. Шадрікова [13] ціннісні орієнтації виступають як важливий механізм регуляції діяльності. Найбільш яскраво ця роль системи ціннісних орієнтацій виявляється стосовно професійної діяльності. При цьому, професійно важливі якості стають похідними від моральних якостей людини, від ієрархії ціннісних орієнтацій.

М. Боришевський стверджує, що певна система цінностей втілюється, опредмечується в тих чи інших конкретних феноменах, пов'язаних із відповідними формами життєдіяльності у якій і здійснюється оволодіння цінностями, їх поступове перетворення з явища "зовнішнього" у явище "для себе", тобто відбувається переведення цінностей суспільних у цінності суб'єктно значущі для самого індивіда [1].

Розвиненість ціннісних орієнтирів у майбутнього викладача передбачає наявність у педагогічному мисленні ціннісного ставлення до таких основних компонентів професійно-педагогічної діяльності як: усвідомлення цілі навчально-виховної взаємодії, зацікавленість у самому процесі взаємодії та в його результатах; безумовне сприйняття особистості вихованця, прагнення допомогти в процесі його особистісного розвитку; наявність позитивної Я-концепції як сукупності уявлень про власні особистісні та професійні якості [12, с. 281].

Іншим компонентом ціннісно-сислової сфери особистості є система особистісних смислів. У психологічній науковій літературі поняття особистісного смислу трактується як усвідомлення людиною важливості певних об'єктів та явищ дійсності, що визнача-

ється їх роллю і місцем у житті та діяльності. Особистісний сенс є усвідомлюваною, важливою для особистості сукупністю знань про дії та вчинки людей, соціальні норми, ролі, цінності й ідеали.

Так, згідно із твердженнями Б. Братуся, сенс виступає у свідомості людини як те, що безпосередньо відображає і несе в собі її власні життєві відносини [9, с. 407-409].

Деяко іншим є розуміння поняття сенсу Д. Леонтьєвим. Він вважає сенс як складову образів сприймання відповідних об'єктів та уявлень, що відтворює їх життєвий сенс для суб'єкта і презентує його суб'єкту засобом емоційного оцінки образів та їх трансформацій [7, с.181].

Цікавою в контексті нашого дослідження є ціннісно-смыслова модель особистості вчителя, запропонована І. Ярмакеєвим [14], у якій системотвірним началом висунуто ціннісно-опосередковані професійно-смыслові орієнтації особистості. Згідно із запропонованою автором концепцією, основна увага у процесі формування особистості майбутнього вчителя повинна спрямовуватися на становлення і розвиток його смыслової сфери як центру професійно-особистісної саморегуляції на основі вільного, ціннісно-орієнтованого вибору, що забезпечує дійсну професійно-особистісну самореалізацію, свободу його професійно-особистісного самопрояву [13, с. 92].

Отже, сенси разом з цінностями є одними з основних складових ціннісно-смыслової сфери людини. Сенси виражають особистісне, суб'єктивне ставлення людини до світу. Зміст сенсу пов'язаний з відображенням взаємозв'язку людини зі світом, а своєї форми він набуває в діяльності та конкретній поведінці людини.

Розуміння ціннісно-смыслової сфери особистості як сукупності ціннісних орієнтацій, цінностей, смислів та інших смыслоутворювальних мотивів діяльності і поведінки підводить нас до визнання особливої значущості процесу її становлення в ході професійної підготовки. З огляду на це, ми провели емпіричне вивчення життєвих цінностей майбутніх педагогів.

До емпіричного дослідження загалом було залучено 89 студентів, що навчаються на педагогічному факультеті педагогічного університету. З них 57 осіб – студенти I курсу та 32 – студенти IV курсу.

Для вивчення життєвих цінностей майбутніх педагогів ми використали авторську методичку "Морфологічний тест життєвих цінностей (МТЖЦ)" В.Ф. Сопова та Л.В. Карпушиної.

Емпіричне вивчення цінностей дало можливість з'ясувати особливості суб'єктної ієрархії цінностей студентів – майбутніх педагогів 1-х та 4-х курсів (табл. 1).

Таблиця 1. Особливості ієрархії життєвих цінностей студентів університету

Життєві цінності	Показники 1 курсу (ранг і середнє значення)	Показники 4 курсу (ранг і середнє значення)
Розвиток себе	5 (40,20)	3 (41,81)
Духовна задоволеність	1 (41,12)	1 (42,41)
Креативність	8 (38,04)	6 (40,44)
Збереження власної індивідуальності	6 (39,26)	2 (41,97)
Досягнення	7 (38,19)	8 (38,28)
Власний престиж	4 (40,50)	4 (41,03)
Активні соціальні контакти	2 (40,98)	5 (40,75)
Матеріальне становище	3 (40,44)	7 (40,50)

Так, на основі застосування "Морфологічного тесту життєвих цінностей" В.Ф. Сопова і Л.В. Карпушиної, найважливішою цінністю для студентів-педагогів 1-го курсу університету є духовне задоволення, пріоритетність якого залишається незмінною і на 4-му курсі навчання. Це свідчить про прагнення отримувати моральне задоволення у всіх сферах життя, дотримуватись ідеалів у поглядах, етичних норм у поведінці й діяльності, що пов'язане, мабуть, зі змістом численних навчальних дисциплін як втіленням педагогічних ідеалів. На другому місці у досліджуваних 1-го курсу є соціальні контакти (нові друзі, знайомства, нове місце проживання, встановлення позитивних та дружніх відносин з іншими людьми). Це цілком пояснюється соціальною ситуацією адаптації відповідних респондентів до нової для них спільноти ВНЗ, академічної групи, студентських мікроколективів. Одне з перших місць посідає також матеріальне становище. Саме матеріальні аспекти стають особливо важливими у їхньому житті у зв'язку з початком нового, більш самостійного способу життя та здобуття освіти, яка для деяких з них є платною. Очевидно, матеріальне становище для студентів є певним засобом, необхідним

для реалізації інших життєвих потреб та цілей. Найбільш імовірно, що актуальність і велика значущість матеріального становища для сучасної студентської молоді обумовлена соціально-економічними процесами сьогодення, які, природно, знаходять своє відображення в їх ціннісно-смысловій сфері. Далі найбільш значущими для студентів-психологів є цінності власного престижу, розвитку себе, збереження індивідуальності, досягнення та креативність. Цінність креативності ж виявилася найменш значущою, що не є особливо сприятливим для професійного становлення майбутнього педагога. Така позиція є проявом незначних їхніх прагнень до саморозвитку, пригніченість творчих нахилів, стереотипність у поведінці та діяльності.

На 4-му курсі у студентів-педагогів серед найвищих місць крім духовного задоволення посідають також цінності збереження власної індивідуальності та саморозвиток. Така цінність як матеріальне становище уже не є однією з основних. Креативність також стала більш значущою цінністю ніж для першокурсників. Очевидно, що цінності професійного розвитку набувають вищого статусу, що свідчить про те, що під

час навчання відбувається інтеграція системи професійно значущих цінностей студентів, що, в свою чергу, є показником становлення ціннісно-сислової сфери майбутніх педагогів.

Для глибшого розуміння аспекту становлення ціннісно-сислової майбутніх педагогів необхідно проаналізувати суб'єктну ієрархію сфер самореалізації студентів (таблиця 2). Найважливішими для студентів-педагогів є сфери професійного життя і навчання, пріоритетність яких зберігається протягом всього пе-

ріоду навчання у ВНЗ. Бажання пізнавати особливості майбутньої діяльності, прагнучи підвищувати рівень своїх знань, розширювати кругозір, навчатися, розвиток професіоналізму є смыслом їхнього життя та засобом подальшого існування. А це є цілком закономірним і сприятливим для професійного становлення. Далі студенти надають перевагу сферам сімейного життя та захоплень. Сфери суспільного життя та фізичної активності виявилася для них найменш значущими.

Таблиця 2. Особливості ієрархії життєвих сфер студентів університету

Життєві сфери	Показники 1 курсу (ранг і середнє значення)	Показники 4 курсу (ранг і середнє значення)
Сфера професійного життя	2 (55,80)	1 (60,72)
Сфера навчання та освіти	1 (57,42)	2 (58,16)
Сфера сімейного життя	3 (54,00)	4 (55,16)
Сфера суспільного життя	5 (51,68)	5 (52,66)
Сфера захоплень	4 (52,79)	3 (56,13)
Сфера фізичної активності	6 (47,44)	6 (44,44)

Висновки. В результаті проведеного дослідження виявлено, що в студентів, майбутніх педагогів, важливою цінністю є духовність, яка не втрачає своєї значущості і на 4-му курсі навчання. Важливим є те, що у студентів 4-го курсу цінності професійного розвитку набувають вищого статусу, на відміну від 1-го курсу, де найважливішими для майбутніх педагогів є активні соціальні контакти та матеріальне становище. Слід звернути увагу на цінність креативності, яка, на жаль,

не є однією з необхідних цінностей для даних респондентів. Результати ж дослідження життєвих сфер для студентів 1-го та 4-го курсів виявилися майже однакови. Майбутні педагоги пріоритетними визначають сфери професійного життя та навчання, що є позитивним у їхньому професійному становленні.

Подальші наукові пошуки передбачають визначення особистісних характеристик майбутніх педагогів як чинника розвитку ціннісно-сислової сфери.

ЛІТЕРАТУРА (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Боришевський М.Й. Духовні цінності як детермінанта громадянського виховання особистості / М.Й. Боришевський // Цінності освіти і виховання. – К., 1997. – С. 21-25. *Boryshevskiy M.I. Dukhovni tsinnosti yak determinanta hromadyans'koho vykhovannya osobystosti [Spiritual values as a determinant of individual civic education] / M. I. Boryshevskiy // Tsinnosti osvity i vykhovannya. – K., 1997. – S. 21-25.*
2. Вілюжаніна Т.А. Динаміка ціннісно-сислової сфери особистості в процесі професійного становлення майбутніх психологів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: 19.00.07 "педагогічна та вікова психологія" / Т.А. Вілюжаніна. — Київ, 2006. — 22 с. *Vilyuzhanina T.A. Dynamika tsinnisno - smyslovoi sfery osobystosti v protsesi profesijnogo stanovlennya maybutnikh psykholohiv [Dynamics of value-semantic sphere of the individual in the process of becoming future psychologists]: avtoref. dys. na zdobuttya nauk. stupenya kand. psykol. nauk: 19.00.07 "pedagogichna i vikova psykholohiya" / T.A. Vilyuzhanina. – Kyiv, 2006. – 22 s.*
3. Галян І.М. Ціннісно-сислові аспекти особистості педагога / І.М. Галян // Проблеми розвитку системи соціальної роботи та неперервної освіти в Україні та за її межами. – Матеріали міжнародної науково-практичної конференції. – Чернівці. – 2002. – С.43-47. *Halyan I.M. Tsinnisno - smyslovi aspekty osobystosti pedahoha [Value-semantic aspects of the personality of the teacher] / I.M. Halyan // Problemy rozvytku systemy sotsial'noyi roboty ta nepererвної osvity v Ukraini ta za yiyi mezhamy. – Materialy mizhnarodnoyi naukovo - praktychnoyi konferentsiyi . – Chernivtsi. – 2002. – S. 43-47.*
4. Карпенко З.С. Аксиологічна психологія особистості / З.С. Карпенко. – Івано-Франківськ: Лілея – НВ, 2009. – 512 с. *Karpenko Z.S. Aksiologichna psykholohiya osobystosti [Axiological personality psychology] / Z.S. Karpenko. – Ivano-Frankivsk: Lileya – NV, 2009. – 512 s.*
5. Климов Е.А. Общечеловеческие ценности глазами психолога-профессииоведа / Е.А.Климов // Психол. журнал. - 1993. - Т.14. - № 4. - С. 130-136. *Klimov Ye.A. Obshchechelovecheskiye tsemnosti glazami psikhologa-professioveda [Human values through the eyes of a psychologist - professioveda] / Ye. A. Klimov // Psikhol. zhurnal. – 1993. – T.14. – № 4. – S. 130-136.*
6. Краснорядцева О.М. Ценностная детерминация профессионального поведения педагогов / О.М. Краснорядцева // Сибирский психологический журнал. - Томск, 1998. - № 7. - С. 25-29. *Krasnoryadtseva A.N. Tsennostnaya diterminatsiya professional'nogo povedeniya pedagogov [Valuable diterminatsiya professional conduct of teachers] / A.N. Krasnoryadtseva // Sibirskiy psikhologicheskij zhurnal. – Tomsk, 1998. – № 7. – S. 25-29.*
7. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности: 3-е изд., доп. / Д. А. Леонтьев. – М.: Смысл, 2007. - 511с. *Leont'ev D.A. Psikhologiya smysla: priroda, stroyeniye i dinamika smyslovoi real'nosti [Psychology sense : the nature , structure and dynamics of sense of reality]: 3-ye izd., Dop. / D.A. Leont'ev. – M.: Smysl, 2007. – 511s.*
8. Психологічна енциклопедія / Автор-упорядник О.М. Степанов. – К.: "Академвидав", 2006. – 424 с. *Psikhologichna entsyklopediya [Psychological encyclopedia] / Avtor - ukladach A. M. Stepanov. – K.: "Akademvydav", 2006. – 424 s.*
9. Психология личности. Хрестоматия. – Самара: Издательский Дом «Бахрах - М», 2008. - Т. 1 - 512 с. *Psikhologiya lichnosti [Psychology of Personality]. Khrestomatiya. – Samara: Izdatel'skiy Dom " Bakhrakh – M ", 2008.–T. 1. – 512 s.*
10. Савош Г. Особистісно орієнтоване виховання – нова освітня філософія / Г. Савош // Вища освіта України. – 2006. – №1, додаток. – С. 29-34.

Savosh H. *Osobystisno oriyentovane vykhovannya – nova osvithnya filosofiya [Personality oriented education – a new educational philosophy]* / H. Savosh // *Vyshcha osvita Ukrainy*. – 2006. – №1, dodatok. – S. 29-34.

11. Сопов, В.Ф. Морфологический тест жизненных ценностей / В.Ф. Сопов, Л.В. Карпушина // *Прикладная психология*. – 2001. – № 4. – С. 9–30.

Sopov V.F. *Morfologicheskij test zhiznennykh tsennostey [Morphological test values in life]* / V.F. Sopov, L.V. Karpushina // *Prikladnaya psikhologiya*. – 2001. – № 4. – S. 9-30.

12. Ціннісно-смысловий універсум людини : монографія / за ред. канд. філос. наук О. О. Сердюк. – Донецьк: ТОВ "Юго-Восток, Лтд", 2007. – 290 с.

Tsinnisno-smyslovoyi universum lyudyny [Value - semantic universe of human]: monohrafiya / za red. kand. filos. nauk A.A. Serdyuk. – Donets'k: TOV "Yugo-Vostok, Ltd", 2007. – 290 s.

13. Шадриков В.Д. Введение в психологию: мотивация поведения / В.Д. Шадриков. - М.: Логос, 2003. - 210 с.

Shadrikov V.D. *Vvedeniye v psikhologiyu: motivatsiya povedeniya [Introduction to Psychology: motivation of behavior]* / V.D. Shadrikov. – M.: Logos, 2003. – 210 s.

14. Ярмакеев И.Э. Моделирование личности современного учителя: ценностно-смысловой аспект / И.Э. Ярмакеев. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 2004. – 424 с.

Yarmakeyev I.E. *Modelirovaniye lichnosti sovremennogo uchite-lya: tsennostno - smyslovoy aspekt [Modelling personality of the modern teacher: value-semantic aspect]* / I.E. Yarmakeyev. – Kazan': Izd-vo Kazan. un-ta, 2004. – 424 s.

Dub V.H. Characteristic value orientations of future teachers.

Abstract. This article analyzes the importance of value- sense sphere in the context of training of students, including future teachers. Solved scientists understand the concepts of "value orientation" and "personal sense". The results of empirical research values and vital areas of future teachers.

Keywords: values, valued orientations, senses, valued-semantic sphere, future teachers

Дуб В.Г. Характеристика ценностных ориентаций будущих педагогов

Аннотация. В статье анализируется значение ценностно - смысловой сферы в контексте профессиональной подготовки студенческой молодежи, в частности , будущих педагогов. Раскрыто понимание учеными понятий "ценностные ориентации" и "личностные смыслы". Представлены результаты эмпирического исследования ценностных ориентаций и жизненных сфер будущих педагогов.

Ключевые слова: ценности, ценностные ориентации, ценностно-смысловая сфера, будущие педагоги

Божко Ю.П.

Взаимосвязь суверенности и мотивации программистов

*Божко Юлия Петровна, аспирант, факультет психологии
Киевский национальный университет имени Тараса Шевченко, г. Киев, Украина*

Аннотация. Эта статья базируется на исследованиях, которые проводили в сфере программного обеспечения. Результаты исследований демонстрируют, что мотивация является одним из наиболее важных факторов успешности проектов. Рассматриваются факторы, которые повышают мотивацию программистов. Собственно исследование направлено на выявление роли суверенности в формировании мотивации программистов. Суверенность является важным фактором для продуктивного выполнения заданий. В связи с этим автор предполагает, что суверенность позитивно влияет на мотивацию программиста.

Ключевые слова: программисты, мотивация, суверенность

Актуальность: Сфера программирования сегодня является одной из самых развивающихся, а профессия программиста – одна из самых востребованных во всем мире. В век информационно-технического прогресса программист выходит на первые позиции по востребованности на рынке профессий. С работой программиста мы сталкиваемся каждый день, независимо от того, какую профессию имеем мы сами. Возрастные рамки использования программного обеспечения также расширяются с каждым годом. Все большее число людей не может обходиться без использования информационных технологий, компьютеров. С начала 1990-х годов, некоторые исследователи начали интересоваться, как влияет человеческий фактор, такой как индивидуальное поведение и познание каждого человека, на работу в области разработки программного обеспечения (Rasch and Tosi, 1992; Bradley and Herbert, 1997; Guinan et al., 1998; Faraj and Sproull, 2000; Constantine, 1995; Curtis and Hefley, 2001). Роботу программиста можно отнести к трем типам профессий: человек - знаковая система, человек – техника и человек - человек. Таким образом, к профессии программиста предъявляются высокие требования со стороны общества. И удовлетворение потребностей человечества в информационных технологиях и программах в полной мере зависит от работников программного обеспечения. Следовательно, возрастает актуальность раскрытия психологических механизмов и факторов, которые способствуют повышению мотивации в работе программистов.

Важной и мало исследованной является проблема раскрытия факторов, которые влияют на мотивацию разработчиков программного обеспечения. Отсутствуют исследования, посвященные вопросу суверенности и её влияния на мотивацию программистов, и на успешность компании в целом. Мотивация является одним из факторов, которые привлекают к себе внимание, как со стороны академических исследователей, так и практиков. Открытым остаётся вопрос, как мотивировать программистов? Каким образом суверенность личности влияет на формирование внутренней мотивации?

Феномен психологической суверенности личности получил свое развитие в концепции психологии суверенности С.К. Нартовой-Бочавер. Автор считает, что у каждого человека на протяжении всей жизни формируется свое психологическое пространство. Личность, по мнению С.К. Нартовой-Бочавер, обладает субъектностью и автономными качествами. Она отмечает, что

«Существенными, системообразующими признаками личности являются субъектность, пристрастность, активность, осознанность, способность к выбору».

Цель: Выявить влияние суверенности личности на мотивацию программистов.

Объект: суверенность психологического пространства программистов.

Предмет: влияние суверенности на мотивацию программистов.

С.К. Нартова-Бочавер психологическую суверенность определяет как "способность человека контролировать, защищать и развивать свое психологическое пространство, в его основе – обобщённый опыт успешного автономного поведения [1, с. 160]". Автор рассматривает психологическую суверенность как «состояние границ психологического пространства». "Психологическое пространство личности, – пишет она, – это субъективно значимый фрагмент бытия, определяющий актуальную деятельность и стратегию жизни человека и включающий комплекс физических, социальных и психологических явлений, с которыми человек себя отождествляет [1, с. 136]". Прочность границ психологического пространства автор считает наиболее важной характеристикой. Именно прочность границ даёт человеку переживание суверенности собственного "Я", чувство уверенности, безопасности, доверия к миру. Таким образом, С.К. Нартова-Бочавер делает вывод, что психологическое пространство личности является суверенным в том случае, если человек смог противостоять разрушающим влияниям извне или избежал их; а депривированным - если ему приходилось переживать собственное бессилие в попытке отстаивания собственных границ; и разрушенным - при условии, что деструктивные влияния имели тотальный характер [1]. Суверенная личность - целостная и продуктивная, поскольку она, как правило, исполняет работу, которая ей по душе, и, следовательно, она будет иметь высокую внутреннюю мотивацию.

Существует много исследований по мотивации специалистов программного обеспечения, они указывают на то, что основным мотивом для программистов является работа в успешной и стабильной компании. [4]; [2]. Повышают мотивацию также разные виды поощрений и стимулы, которые включают повышение зарплаты, премии, аттестации в форме наличных денег и признания.

Некоторые исследования показывают, что работчики программного обеспечения мотивированы, если у них есть конкретные цели и конкретная роль в

организации [3]; [5]. Например, если программисты имеют чёткие цели, личный интерес, понимание целей и задач, получают удовлетворение от работы, планируют путь карьеры, их мотивация повышается, что позитивно влияет на успешность проекта.

Есть исследования, которые демонстрируют, что мотивацию повышает техническая сложность задач, автономность и самостоятельность принятия решений [5]; [6]; [7]. Таким образом, суверенная, автономная, уверенная личность действует соответственно своим желаниям, и работа которой она занимается, ей нравится, и она заинтересована в её качественном выполнении. У такого человека будет преобладать внутренняя мотивация.

Поведение программистов редко определяется внешними точками зрения. Большинство программистов целенаправленны, автономны и самоуверенны. Эта уверенность, высокая самооценка, формируется на основании объективных успехов, которых достигает программист.

Влияние разных мотиваторов зависит от конкретных условий, относящихся к времени, роли, культуре, опыту, возрасту, индивидуальным характеристикам и т.д. [5]. Для выявления связи мотивации и суверенности личности было проведено собственное исследование.

Проведённое исследование показало, что большинство программистов сами выбрали свою профессию, и это их призвание (85%). Таким образом, их психологическое пространство не было задавлено снаружи, и они имели право сделать собственный выбор с последующим принятием ответственности. Такие специалисты достигают значительных высот профессионального и карьерного роста. Суверенная личность является автором своей жизни и сама выбирает способы самовыражения.

В исследовании приняли участие программисты, работающие в IT-компаниях города Киева. Всего выборка составила 75 программистов. Для исследования мотивации использовалась методика Д. Макклелланда и шкалы для измерения эмоционально - оценочного отношения к профессии. Для исследования суверенности программистов был применен опросник «Суверенность психологического пространства» (С.К. Нартова-Бочавер).

Среднее значение суверенности психологического пространства программистов составило 34, а мода 42. Полученные данные свидетельствуют о том, что очень незначительное число программистов являются депривированными или сверхсуверенными. В процентном соотношении депривированных программистов было только 4% и сверхсуверенных 11%. Испытуемым, которые относятся к данным типам, сложно адаптироваться и налаживать межличностные контакты. Следовательно, депривированность и сверхсуверенность личности негативно сказывается на результатах работы программиста и формировании мотивации. В данном случае не была обретена психологическая суверенность, что приводит к психосоматическим расстройствам, территориальной экспансии в поведении, межличностным патологиям и, следовательно, к снижению мотивации. Часто такие личности

не самодостаточны и нуждаются в помощи психотерапевта.

Большинство программистов имеют средние показатели суверенности (85%), что говорит об их самостоятельности, уверенности, прочности личностных границ. Как отмечает С.К. Нартова-Бочавер, в случае гармоничного развития человек начинает обладать средовыми языками самовыражения, адекватными всем шести измерениям психологического пространства. Для адекватного взаимодействия человека с окружающим миром важно владение всем спектром психологического пространства личности. Таким образом, суверенность психологического пространства – это важная часть личности программиста, которая повышает его продуктивность и способствует формированию мотивации.

Высокий уровень показателей по шкале суверенности вещей, может свидетельствовать об идентичности с предметами и вещами, которые программист считает своими (например: компьютер, машина, телефон и пр.) Суверенность вещей, подразумевает уважение к личной собственности человека. Люди, с высокими показателями по этой шкале любят, чтобы все вещи были в порядке, в ином случае, они чувствуют дискомфорт, также они не переносят долгого присутствия людей в их пространстве. Таким образом, программисты уважают собственность других, при этом сохраняя и оберегая свои вещи и собственное пространство. Суверенность привычек - это маркер свободоловобия человека, у программистов данная шкала имеет средние показатели, что свидетельствует об их автономии и свободе, праве выбора и самостоятельном управлении своей жизнью.

Показатель достижения успеха за методикой Д. Макклелланда позитивно коррелирует с показателями суверенности территории (,587*). Суверенность физического тела и суверенность территории начинают развиваться еще в раннем детстве, и являются фундаментом для дальнейшего развития суверенности личности. Суверенность территории означает переживание безопасности физического пространства, в котором находится человек. Это может быть часть комнаты или рабочее место программиста. Ощущение контроля над территорией повышает уровень мотивации и стремление к достижению успеха.

Таким образом, ощущение безопасности территории позитивно влияет на удовлетворение потребности в достижении успеха. Следовательно, суверенность психологического пространства, особенно суверенность территории, позитивно влияет на формирование мотивации программистов. Суверенность личности является важным условием развития автономной личности и внутренней мотивации.

* – значимость корреляции на уровне 0,01;

** – значимость корреляции на уровне 0,05.

Результаты исследования демонстрируют, что суверенность программистов позитивно связана с их эмоциональным отношением к собственной профессии и работе. Например, выявлена корреляция между суверенностью психологического пространства и пятибалльными шкалами: 1) "интересная работа" (,607**), что демонстрирует связь и влияние суверенности на заинтересованность и благосклонное отно-

шения программиста к собственной работе; 2) "выбранная профессия является моим призванием" (.640**). В данном случае, суверенность влияет на формирование профессиональной идентичности программиста. Следовательно, приведённые корреляции демонстрируют важность развития суверенности психологического пространства для осознанного выбора профессии, удовлетворённости собственной работой и формирования внутренней мотивации программистов. Внутренняя мотивация это побуждение к действию. Внутренняя мотивация стимулирует работника к эффективному выполнению принятых решений, запланированных заданий. Эта мотивация связана с самим содержанием деятельности. Человек ощущает собственную компетентность, уверенность в своих силах, удовлетворённость работой. Внутренняя мотивация основывается на самостоятельности, профессионализме и направленности на результат. Данная мотивация рождается из желаний человека. Мотив исходит изнутри, следовательно, такие люди полагают, что судьба находится в их руках.

Выводы: В этой статье представлен анализ влияния суверенности на мотивацию программистов. Эмпирически подтверждена связь суверенности и мотивации разработчиков в сфере программного обеспечения. Суверенная личность действует, руководствуясь своими внутренними побуждениями. То есть работа, которую исполняет программист с нормальным развитием суверенности, регулируется внутренними жела-

ниями, приносит удовольствие, следовательно, формируется внутренняя мотивация, которая является важным условием достижения успеха в профессиональной сфере. Суверенность психологического пространства способствует формированию мотивации программистов. Большинство программистов имеют внутреннюю мотивацию и работают на достижение целей.

На общий показатель достижения успеха наибольшее влияние оказывает суверенность территории. Таким образом, чувство безопасности собственной территории является существенным фактором в формировании мотивации программистов. Исследование показало, что персонализация территории занимает важное место среди факторов, которые способствуют формированию внутренней мотивации программистов, следовательно, повышению результативности.

Таким образом, суверенность личности благотворно влияет на удовлетворённость работой, развитие внутренней мотивации и продуктивность выполнения поставленных задач.

Дальнейшие исследования могут также рассмотреть следующие вопросы:

1) выявление влияния способа управления на успешность проектов; 2) детализация мотивационных факторов для разных типов личности работников программного обеспечения; 3) значение применения тренингов, которые способствуют повышению мотивации программистов.

ЛИТЕРАТУРА (REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Нартова - Бочавер С. К. Человек суверенный - Питер., 2008. - 400 с.
Nartova- Bochaver S.K. The sovereign personality - Peter., 2008. - 400 c.
2. Agarwal R., Ferratt T. W. "Recruiting, retaining, and developing IT professionals: an empirically derived taxonomy of human resource practice". In Proceedings of the ACM SIGCPR Conference (New York, NY, USA,1998).ACM New York, NY, 292-302.
3. Gambill S. E., Clark W.J., Wilkes R.B. "Toward a holistic model of task design for IS professionals", Information and Management. 37, 5 Aug. 2000, 217-228.
4. Garza A. I., Lunce S. E., Maniam B. "Career anchors of Hispanic information systems professionals". In Proceedings – Annual Meeting of the Decision Sciences Institute.pp.1067-1072, 2003.
5. Hall, T., Sharp, H., Beecham, S., Baddoo, N., & Robinson, H "What do we know about developer motivation?". Software, IEEE, 25,4 July-Aug. 2008, 92-94.
6. Sharp H, Hall T, Baddoo N and Beecham S. "Exploring Motivational Differences between Software Developers and Project Managers". In Proceedings of ESEC-FSE '07, ACM, 501-504.
7. Silva F.Q.B, Franca A.C.C. "Towards understanding the underlying structure of motivational factors for software engineers to guide the definition of motivational programs". Elsevier, The Journal of Systems and Software.85, 2 Feb. 2012, 216-226.
8. Tanner F.R.. "On motivating engineers". Engineering Management Conference. IEMC'03. Managing Technologically Driven Organizations: The Human Side of Innovation and Change November 2-4, 2003.

Bozhko Iu.P. The relationship of sovereignty and motivation of programmers

Abstract. This article is based on investigation conducted on software engineer. Previous research shows that motivation is amongst the most frequently highlighted causes of software projects failure. The author speaks about motivational factors that affect software engineers at work place. Author's research is aimed at identifying the role of sovereignty in the formation of programmers motivation. Sovereignty is important factor of personal productivity. In this connection the author suggests that sovereignty has an influence on motivation of programmers.

Keywords: software engineer, motivation, sovereignty

Майорчак Н.М.

Причини виникнення та формування людської брехливості у віковій психології

Майорчак Наталія Михайлівна, викладач кафедри практичної психології
Львівський державний університет внутрішніх справ, м. Львів, Україна

Анотація. У статті розкриваються детермінанти виникнення брехні у людській поведінці та простежуються джерела її формування в онтогенезі. Проаналізувавши брехливість у межах вікової психології та причини її формування, джерела та розвиток брехні, автор подає розгорнуту характеристику основних детермінант виникнення брехні та застосування брехливої поведінки в дитячому та підлітковому віці.

Ключові слова: брехня, обман, істина, правда, онтогенез

Постановка проблеми. Важливо зазначити, що питання про брехню і правду має вічне значення для людини. При цьому, як прийнято вважати, брехня і обман – це феномени, які притаманні лише людському суспільству. У самій природі брехні не існує, тому що не існує жодного суб'єкта брехні – є тільки лише агенти – носії процесів фальсифікації (мімікрії і маскування). Поведінка тварин не є результатом свідомого вибору, як це має місце у людей, вона лише жорстко запрограмований стереотип поведінки, що запускається певними стимулами. На відміну від тварин, людина найчастіше обманює свідомо, заздалегідь прогножуючи підсумок свого обману та передбачає наслідки.

Брехню можна трактувати з погляду різних галузей психології. Можна розглядати брехню у межах загальної психології як складову людської поведінки, що має свої психофізіологічні механізми; у межах вікової психології, простежуючи джерела та розвиток брехні в онтогенезі; у межах педагогічної психології, вивчаючи брехню як продукт виховання, – з одного боку, які чинники впливають на виховання, – з іншого.

Аналіз останніх досліджень. Велика кількість наукових праць у закордонній та вітчизняній психології присвячена вивченню брехливості: Д.І. Дубровський, Е.Г. Белякова, Н.Г. Любімова, К. Мелітан, Е. Пінкоффс, К. Саарні, М. Льюїс розглядав феномен брехні з точки зору моральності (Д.І. Дубровський, 1994; Е.Г. Белякова, 1995; Н.Г. Любімова, 2003; К. Мелітан, 1903; Е. Пінкоффс, 1986; К. Саарні, 1991; М. Льюїс, 1993). Ю.В. Щербатих, В.В. Знаков, А.Н. Тарасов, К. Соломон, О. Фрай розглядають брехню як результат соціальних відносин (В.В. Знаков, 1999; Ю.В. Щербатих, 2003; А.Н. Тарасов, 2004; К. Соломон, 1976; О. Фрай, 1997). Ж. Дюпра, П. Екман, О. Ліпман, С. Саймон, К. Снайдер відзначають, що брехня є невід'ємним проявом особистісних якостей (Ж. Дюпра, 1995; О. Ліпман, 1929; П. Екман, 1999; С. Саймон, 1988; К. Снайдер, 1989). Ф. Баумгартен, О. Ліпман, Р. Плаут досліджували дитячу брехню: спотворення інформації дорослими розглядали А. Тарасов, Р. Жуков, Д. Хрінов.

Мета статті – розкрити детермінанти виникнення та особливості формування людської брехливості впродовж життя.

Виклад основного матеріалу. Варто спробувати простежити причину виникнення брехні у людській поведінці, аналізуючи джерела її формування в онтогенезі. Хоча існуючі теоретичні напрацювання з даної теми досить невеликі, можна зазначити основні положення, які розглядаються вченими, що займаються

вивченням помилкової поведінки. Незважаючи на різні визначення, що даються різними авторами феномену брехні, майже всі автори вказують на той факт, що брехня можлива тільки на певному рівні розвитку душевної діяльності людини.

К. Мелітан говорить про те, що кожна людина від народження щира [4, 65]. На його думку, відмінностей між жартом (фантазією) і брехнею практично немає. Дитина навчається брехати у грі, коли вона конструє реальність за допомогою фантазій, відповідних їй бажань, що майже є брехнею. З іншого боку, вона навчається брехати, спостерігаючи за лицемірством дорослих, за їх дрібною брехнею в побуті.

В. Штерн пояснює наочання брехні через наслідування поведінки дорослих щодо самої дитини [8, 325]. Схильність до брехні виробляється шляхом надмірного розростання фантазії у дитини, що притупляє усвідомлення відмінності між уявним і дійсним. Для дорослого брехнею є твердження чи заперечення фактів, а дитина таким чином висловлює свої актуальні стани. При цьому твердження для неї – це вираження бажання, а заперечення – оборона та захист від небажаного.

Наприклад, дитина заявляє про біль для того, щоб її взяли на руки, або проситься в туалет для того, щоб її витягнули з ліжечка або зняли зі стільця тощо. Таким чином, заявляючи про одну потребу, вона задовольняє іншу, і поступово закріплюється рефлекс: словом задовольняє потреби.

М. Ліпман виділяє три стадії, на яких відбувається розвиток брехні у дитини:

1. у дитини ще немає відмінностей між суб'єктивними і об'єктивними уявленнями. На цій стадії виникає відмінність правди від брехні;

2. з'являється відмінність між суб'єктивними і об'єктивними уявленнями, але ще немає різниці в їх оцінці. Ця стадія пов'язана з виникненням відмінності між добром і злом;

3. паралельно з почуттям спільності усвідомлюється етична цінність правди. Саме на цій стадії і виникає власне брехня через об'єднання та віднесення правди і добра до однієї категорії, а брехня і зло – до іншої [6, 28].

Так брехня як форма поведінки можлива лише за наявності певного рівня когнітивного й морального розвитку. Згідно В.С. Мухіної, брехня як свідоме спотворення істини з'являється тоді, коли дитина починає розуміти необхідність підкорятися певним правилам, коли вона орієнтується на певні вимоги. Виникає ситуація, в якій відбувається неспівпадання моральних норм і егоїстичних бажань, стаючи психологічно про-

блемною. Тут дитина вирішує для себе дилему: задовольнити бажання, але пройти випробування відчуженням з боку дорослого, чи залишитися в добрих стосунках з дорослим. Така ситуація стає ситуацією подвійної мотивації або морального вибору [5,43].

Щоб ситуація морального вибору була представлена у свідомості дитини, необхідні, за С.Г. Якобсоном, когнітивні й особистісні передумови. До когнітивних передумов відносяться: знання моральних норм; вміння встановити чи реалізувати їх в поведінці; усвідомити можливі альтернативи, що лежать в основі подальшого вибору; розуміння значення цих альтернатив для себе і для інших; розуміння моральної цінності вчинків у конкретних умовах. До особистісних передумов відносяться переживання незадоволення собою у разі порушення норми [9, 69]. Так, опиняючись в ситуації морального вибору, іноді дитина прагне одночасно отримати бажане і зберегти стосунки. Для цього вона здійснює заборонену дію і приховує її від дорослого, щоб уникнути осуду. Так з'являється брехня.

Всі без винятку автори вказують на зв'язок між брехнею і суворістю покарання. В.В. Смиричинський пише, що зіставляючи дані тестування батьків і поведінку їх дітей, що брали участь в експерименті, було виявлено, що 25% дітей мають стійкий прояв брехні. Це відбувається у родинах авторитарного типу, де батьки відрізняються владністю, зайвою суворістю в питаннях виховання дітей і часто застосовують покарання [1, 78].

Брехлива поведінка має велике значення підліткової віці. Даний віковий період є вирішальним для становлення самосвідомості, в рамках формування нового рівня якого відбувається розвиток відносно стійкого уявлення про себе, Я – концепції.

Я-концепція – це динамічна система уявлень людини про саму себе, що включає переконання, оцінки та тенденції поведінки, яка формується в процесі самопізнання. Зростання інтересу до власного "Я" у підлітків веде до змін у характері становлення і структурі Я-концепції, яка складається з трьох компонентів: когнітивного (образ Я); емоційно-оцінного (самооцінка), на становлення якого впливають оцінка інших людей, коло значущих інших або референтна група, актуальне порівняння з іншими тощо і поведінкою [1, 14].

На основі когнітивної (образ Я) і емоційно-оцінної складової (самооцінка) формує певне ставлення до себе, до свого "Я", тобто підлітки усвідомлюють себе особистістю з характерними для них можливостями, якостями, особливостями і відповідним чином ставляться до власної особистості, що провокує певну поведінку. Оскільки дослідження засноване на уявленні про брехню як поведінковий зв'язок Я-концепції, то поведінка підлітка, відповідно, може бути правдивою чи брехливою.

Значимо, що для дівчаток-підлітків, які мають високий рівень брехливості, характерний низький рівень внутрішньої чесності, хлопчикам-підліткам, що мають високий рівень брехливості, властивий високий рівень самовпевненості та самоцінності. Внутрішня чесність, самовпевненість і самоцінність є аспектами самоствавлення, що дозволяє зробити висновок

про залежність між брехливою поведінкою і самоствавленням.

Отже, можна стверджувати, що дівчатка, яким властиві закритість, нездатність чи небажання видавати значущу інформацію про себе, більшою мірою схильні виявляти брехливу поведінку, ніж ті, які мають підвищену рефлексивність і критичність, здатність не приховувати від себе та інших навіть неприємну інформацію. Що стосується хлопчиків, то до прояву брехливої поведінки в більшій мірі схильні підлітки, для яких характерна наявність високої розумності, самовпевненості, відчуття цінності власної особистості й одночасно передбачуваної цінності свого Я для інших, зацікавленості у власному Я і любов до себе.

Підлітки, коли вдаються до брехні, обману, у них завжди є мотив: уникнути покарання, обійти відповідальність, підняти в очах оточуючих своє значення, але міфомани зазвичай мають різні мотиви. Подібно клеptomанам, міфомани, здавалося, не переслідують мети, більше того, своєю амбіційною поведінкою сильно підривають собі репутацію. Щоб красиво брехати і навіть не пошитися в дурні, для цього потрібно володіти відмінною пам'яттю.

Щоб подолати лицемірство дорослого, треба вчити дитину. Як стверджує Альошинцев, діти – наша міфологія, наша незаплямлена природність, наша сутність – знищення нашої суб'єктивності [1, 18].

"Позитивна" батьківська стимуляція закріплює у дитини спосіб завоювати симпатію та перспективну любов через фантазії, вигадки, брехню. Кордонів для дитячої винахідливості та фантазій немає. Дитина продовжує брехати, одержуючи у нагороду увагу, подив, сміх, захоплення й обурення. Вона продовжує займати позицію фантазера. Такий спосіб самоствердитися спочатку стає звичкою, потім переходить у залежність. Усе життя відбувається під прапором "Першого квітня" Такий спосіб вкорінюється, вростає глибше, стає визначальною лінією поведінки. Але цей спосіб не задовольняє правдиві потреби дитини, підлітка, швидше, навпаки. Створює конфліктні ситуації, формує несерйозне ставлення до себе, навіть більше: катастрофічно втрачає свою довіру, втрачає в очах власну гідність.

Щоб краще зрозуміти соціальні чинники формування ставлення до брехні у підлітків, спробуємо розподілити в окремі градації, щоб краще зрозуміти відмінність між видами брехні. Іншими словами – це класифікація мотивів брехні.

1-ий можливий мотив – кримінальний. Різного роду шахрайство, яке підпадає під статтю Кримінального кодексу: обман заради наживи, з нанесенням матеріальних збитків. Не перевелася ще й армія шахраїв-одинаків, та винахідливих користувачів різних способів "законного відбирання грошей у громадян", як їх літературний побратим Остап Бендер.

2-ий можливий мотив – ухилення від відповідальності за провину, завдяки якій завдається шкода без наміру. Потім стоїть страх перед покаранням, страх заплямити свою репутацію, слабкодухість, боягузливість.

3-ій можливий мотив – спосіб завдати психічну (моральну) травму (нашкодити психічному здоров'ю). Пам'ятаєте грибоєдівське: "Брехня страшніша від піс-

толета?" Для брехуна й світло вигода, бо він отримує "садистську" насолоду від зловтіхи, від думки, що з його брехні комусь стало боляче. Брехня і заздрість породжує плітки.

4-ий можливий мотив – "брехня на благо".

5-ий можливий мотив – "брехня для задоволення", тут діапазон широкий: від безневинного мріяння і фантазування як окремих епізодів; брехня, як звичка чи риса характеру; непереборна потреба до обману, містифікації оточуючих, потреба до брехні, брехня як поведінкова залежність.

6-ий можливий мотив – брехня як протест і засіб компенсації фізичного чи психічного дефекту особистості.

Групі батьків і підлітків було запропоновано один дуже простий експеримент: було запропоновано оцінити одні й ті самі твердження, щоб з'ясувати відмінності оцінок та схожість.

Думки респондентів розійшлися у такому твердженні: "підлітки найбільше зайняті з'ясуванням і побудовою своїх стосунків з іншими людьми. Дружба – головне, що характеризує життя". Із твердженням 95% підлітків погодилися і лише 7% батьків були згодні з цим твердженням.

Що стосується твердження "Підлітки переймають погляди, манери своєї компанії; соромляться бути собою" – думка підлітків і батьків була також протилежною.

Погляди респондентів різного віку співпадають у твердженні щодо оцінки дорослих і підлітків у твердженні "Підлітки постійно дбають про те, як їх оцінують інші люди".

Можемо зробити такі висновки: дружба та розуміння друзів і однолітків для підлітка мають велике значення та визначають основну лінію поведінки, тому батькам необхідно тактовно будувати взаємини та розуміти, що вони мають внутрішній конфлікт між бажанням бути незалежними і водночас належати групі своїх ровесників.

Впродовж століть, від покоління до покоління виховання чесності вирішується просто: живи "не в брехні". Своєю поведінкою батьки доводять і показують, що правда краще. На прикладах інших батьки демонструють і розповідають, що обман завжди обертається ганьбою.

У юнаків цей інтервал охоплює 17-21 рік, у дівчат – 20 років. Коли завершується фізичне, зокрема статеве дозрівання організму. У психологічному плані головною особливістю даного віку є вступ до самостійного життя, коли відбувається вибір професії, різко змінюється соціальна позиція [3, 45].

Таким чином, прояв брехливої або правдивої поведінки в підлітковому віці зумовлене певним ставленням людини до самої себе. У свою чергу проблема ставлення до себе представлена в рамках більш зага-

льної проблеми – структури самосвідомості, джерелом виникнення та розвитку якого є система взаємодії людини з зовнішнім, насамперед, соціальним світом. Процес розвитку самосвідомості починається на найбільш ранніх етапах онтогенезу і триває протягом усього життя, маючи на кожному етапі свою вікову специфіку.

Отже, вивчення брехливої поведінки не може обмежуватися лише підлітковим віком, а має здійснюватися на кожному етапі онтогенетичного розвитку дитини. Виникнення і розвиток брехливої поведінки визначається соціалізацією індивіда, обумовлює формування особистості та розвиток свідомості. Дошкільний вік є найважливішим періодом, що впливає на все подальше життя. У цьому віці закладаються основи інтеграції цілісної особистості. Фундаментальною передумовою цього процесу є розвиток моральної та пізнавальної сфер дитини. Крім того, дошкільний вік є сенситивним для формування і розвитку брехливої поведінки.

Висновки. Отже, аналіз наукової літератури показує, що брехня – це складне соціально-психологічне явище, яке недостатньо вивчене. Боротьба з нею потребує глибокого знання природи походження та розвитку важливих та невід'ємних складових. Простежуючи вікову динаміку розвитку правдивої і брехливої поведінки в дитячому віці залежно від сформованості компонентів моральної сфери дитини (знання моральних норм, моральна оцінка, моральна регуляція) і операційно-пізнавальної структури мислення можна говорити про те, що брехня як свідоме спотворення дійсності з'являється у другій половині дошкільного віку.

Онтогенез брехливої поведінки у підлітковому віці формується на основі когнітивної (образ Я) і емоційно-оцінної складової (самооцінка) впливає на ставлення до себе, до свого "Я", тобто підлітки усвідомлюють себе особистістю з характерними для неї можливостями, якостями, особливостями і відповідним чином ставляться до власної особистості, що провокує певну поведінку.

Розкриваючи детермінанти виникнення та особливості формування людської брехливості констатуємо, що брехня, обман і неправда є неминучими соціально-психологічними компонентами життєдіяльності людини в суспільстві. У соціальних відносинах обманувати доводиться досить часто, а тому справа не в тому, щоб відкинути брехню як щось, безумовно, погане, а в тому, щоб пояснити механізми її формування та розвитку.

Визначаючи перспективу подальшого дослідження, виділимо основні напрямки: уточнення розуміння феномену залежно від гендерного аспекту, особистісних властивостей, від стилів виховання, від моральних переконань у віковій психології.

ЛІТЕРАТУРА (REFERENC TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Алешинцев, И. Ложь у детей / И. Алешинцев. – Псков: Электро-типография Г.А. Румеля, 1908. – 20 с.
Aleshintsev, I. lie in children / I. Aleshintsev [Lozh u detei of Y. Aleshintsev.]. - Pskov: Electro-tipografiya GA Roumeli, 1908. - 20 p.

2. Душина, Е.А. Особенности отношения ко лжи современных школьников: дис. канд. психол. наук: 19.00.11 / Е.А. Душина. – М., 2000. – 163 л.
Dushyn, EA Features relationships co lzhy sovremennykh Shkolnikov [Osobennosty otnosheniya ko lzhy sovremennykh shkolnykov of Dushyna, E.A]: Dis. candidate. Psychology. sciences: 19.00.11 / EA Dushyn. - M., 2000 - 163 liters.

3. Каптерев П.Ф. О детской лжи // Народное образование. 2000. № 1. С. 214-227.
Kapterev P.F. Oh detskoy lzhy [O detskoi lzhy of Kapterev P.F.] // Narodnoe education. 2000. № 1. S. 214-227.
4. Знаков, В.В. Психология понимания правды / В.В. Знаков. – СПб., 1999. – 279 с.
Znakov V.V. Understanding Psychology Pravda [Psykholohyia ponymaniya pravdy of V.V. Znakov.] / V. Iconic. - St., 1999 - 279 p.
5. Знаков В.В. Классификация психологических признаков истинных и неистинных сообщений в коммуникативных ситуациях // Психологический журнал. 1999. Т. 20. № 2. С. 54-65.
Znakov V.V.. Classification and psychological pryznakov ystynnykh neystynnykh soobshchenyy in kommunikativnykh situatsiyakh [Klasyfikatsiya psykholohycheskykh pryznakov ystynnykh y neystynnykh soobshchenyy v kommunikativnykh sytuatsiyakh of Znakov V.V.] // Psychological Journal. 1999 T. 20. № 2. S. 54-65.
6. Мелитан, К. Психология лжи / К. Мелитан. – М.: Издание А. Сомова, 1903. – 30 с.
Melytan K. Psychology lzhy K. Melytan. [Psykholohyia lzhy of K. Melytan] / M. : edition A. Somov, 1903 - 30 sec.
7. Мухина В.С. К проблеме социального развития ребенка // Психологический журнал. 1980. № 5. С. 43-53.
Mukhina V.S. K Socio problem child development [K probleme sotsyalnoho razvuytia rebenka of Mukhyna V.S.] // Psychological Journal. 1980. № 5. S. 43-53.
8. Липман, О. Ложь в праве / О. Липман, Л. Адам. – Харьков: Юрид. изд-во Украины, 1929. – 48 с.
Lipman, A. FALSE in R [O Lozh v prave of Lypman O] / O. Lipman, L. Adam. - Kharkiv: Legal. Publishing House of Ukraine, 1929 - 48 p.
9. Штерн, В. Воспоминание, показание и ложь в раннем детстве / В. Штерн, К. Штерн. – СПб.: Изд-во О. Богдановой, 1911. – 173 с.
Stern V. memories, Indications and lie in early childhood [Vospomynanye, pokazanye y lozh v rannem detstve of Shtern, V.] / W. Stern, K. Stern. - St. : Izd O. Bohdanovoy, 1911. - 173 p.
10. Экман, П. Почему дети лгут? / П. Экман. – М.: Педагогика-Пресс, 1993. – 272 с.; Экман, П. Психология лжи / П. Экман. – СПб.: Питер, 1999. – 272 с
Экман, P. Why Deti lhut? / P. Эkman. [Pochemu dety lhut? of Эkman P.] - M. : Pedagogika-Press, 1993. -272 p. ; Эkman, AP Psychology lzhy / P. Эkman. - St. : Peter, 1999 - 272 p
11. Якобсон С. Г. Анализ психологических механизмов регуляции этического поведения детей. — Вопросы психологии, 1979, № 1.
Jacobson SG Analysis of the psychological mechanisms rehulyatsyy etycheskoho behavior of children. [Analyz psykholohycheskykh mekhanyzmov rehulyatsyy etycheskoho povedeniya detei of Iakobson S. H.] - Questions of Psychology, 1979, № 1.

Mayorchak N.M. Causes and mendacity in the formation of human psychology

Abstract. The article deals with the determinants of origin lies in human behavior and traced the source of its formation in ontogenesis. Analyzing falsity within psychology and the reasons for its formation, sources and development of lies, the author gives a detailed description of the main determinants of the emergence of lies and false application behavior in childhood and adolescence.

Keywords: lies, deceit, truth, truth, ontogeny

Майорчак Н.М. Причины возникновения и формирования человеческой лжи в возрастной психологии

Аннотация. В статье излагается тема лжи как феномен человеческого поведения, и прослеживаются источники ее формирования в онтогенезе. Проанализировав феноменологию человеческой лживости в пределах возрастной психологии и причины возникновения источников развития лжи, автор раскрывает главные причины возникновения лжи и применение лживого поведения в детском и подростковом возрасте.

Ключевые слова: ложь, обман, истина, правда, онтогенез

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