

2015

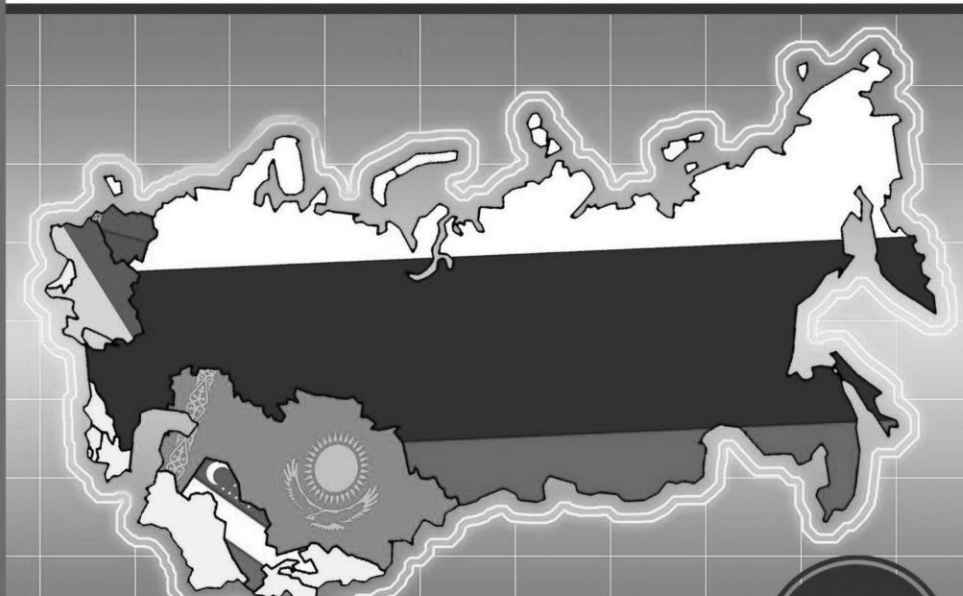
**Проблеми та перспективи розвитку
науки на початку третього тисячоліття
у країнах Європи та Азії**

X Міжнародна науково-практична інтернет-конференція

30–31 січня 2015 р.

Секції:

Біологічні науки	Політологія
Географія та геологія	Право
Державне управління	Психологія
Екологія	Соціологія
Економіка	Сучасні інформаційні технології
Історія	Фізична культура та спорт
Математика	Філологічні науки
Мистецтво	Філософія
Педагогіка	



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ДЕРЖАВНИЙ ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД

«Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет
імені Григорія Сковороди»

молодіжна громадська організація
«НЕЗАЛЕЖНА АСОЦІАЦІЯ МОЛОДІ»

студентське наукове товариство історичного факультету
«КОМІТЕТ ДОСЛІДЖЕННЯ ІСТОРІЇ ТА СУЧАСНОСТІ»

МАТЕРІАЛИ

X Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції
«Проблеми та перспективи розвитку науки на початку третього тисячоліття у
країнах Європи та Азії»

30-31 січня 2015 р.

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

Переяслав-Хмельницький – 2015

Lutfillo Mamasaidov (Namangan, O'zbekiston) QADIMGI BAQTRIYA	139
Улуғбек Мансуров, Дилшод Абдувосиєв (Наманган, Узбекистон) РОССИЯ ДАВЛАТИ МУСТАМЛАКАЧИЛИГИ ДАВРИДА ФАРҒОНА ВОДИЙСИ МАДАНИЙ ҲАЁТ	140
Дилфуза Насретдинова (Наманган, Узбекистон) МАДАНИЙ – МАЪРИФИЙ ҲАМКОРЛИК ТАРИХИДАН	142
Ақбөпе Саутбекова (Астана, Қазақстан) ИБН РУЗБИХАННЫҢ «МЕҢМОН НАМЕ-И БҰХАРА» ЕҢБЕГІНІҢ XV-XVI ҒҒ. ОРТААЗИЯЛЫҚ ЕҢБЕКТЕР АРАСЫНДААЛАТЫН ОРНЫ	144
Қ.Қ. Сәрсембина, Гульзина Раманкулова (Астана, Қазақстан) МУЗЕИ – МӘДЕНИЕТ МӘЙЕГІ	146
Жомарт Снат (Астана, Қазақстан) АНТИКАЛЫҚ ЖАЗБАЛАРДАҒЫ ЕУРАЗИЯ КӨШПЕНДІЛЕРІНЕ ҚАТЫСТЫ ЭТНОГРАФИЯЛЫҚ МАҒЛҰМАТТАР	148
Ақерке Спатаева (Астана, Қазақстан) ҚАЗЫҒҰРТ ӨҢІРІ ЖАЙЛЫ АҢЫЗ ӘҢГІМЕЛЕР	150
Муассар Тожирахмедова (Узбекистон, Наманган) АХБОРОТ ТЕХНОЛОГИЯЛАРИ – ЁШЛАР ИЖТИМОИЙ РИВОЖЛАНИШИ ОМИЛИ	152
Одилжон Топилдиев (Узбекистон, Наманган) НАПРАВЛЕНИЯ ДУХОВНОГО ВОСПИТАНИЯ МОЛОДЕЖИ	153
У.У. Умиткалиев, Сырым Абылқайдаров (Қазақстан, Астана) ШЫҒЫС ҚАЗАҚСТАН ЖЕРІНДЕГІ ҚОЛА ДӘУІРІНІҢ ҒҰРЫПТЫҚ ЕСКЕРТКІШТЕРІ	155
У.У. Умиткалиев, Гаухар Эшбекова (Астана, Қазақстан) ШЫҒЫСТАУ ӨҢІРІНІҢ ТОПОНИМИКАСЫ	156
Улан Умиткалиев, Г.У. Эшбекова (Астана, Қазақстан) ҚЫМЫЗ – ШИПАЛЫ СУСЫН	158
Альбина Утарбаева (Астана, Қазақстан) КАЗАХСКАЯ СЕМЬЯ И ЕЕ ТРАНСФОРМАЦИИ	159
Айтолқын Ғабдылқан (Астана, Қазақстан) ҚАЗАҚ АЛТАЙ ЖЕРІНДЕГІ КӨНЕ ТҮРІК ҒҰРЫПТЫҚ КЕШЕНДЕР	161
Міхаіл Шаўчэня (Гродна, Рэспубліка Беларусь) НЕКАТОРЫЯ АСПЕКТЫ ГАНДЛЕВАГА УЗАЕМАДЗЕЯННЯ БЕЛАРУСКИХ І УКРАЇНСКИХ ГУБЕРНЯУ У СІСТЭМЕ МІЖРЭГІЯНАЛЬНАГА АБМЕНУ РАСІЙСКОЙ ІМПЕРЫІ (КАНЕЦ ХVІІІ – ПЕРШАЯ ТРЭЦЬ ХІХ СТАГОДДЗЯ)	162
Бобур Янгибоев (Гулистан, Узбекистон) ВЕЛИКИЕ ИЗОБРЕТЕНИЯ ЭПОХИ ГЕОГРАФИЧЕСКИХ ОТКРЫТИЙ	165
Бобур Янгибоев (Гулистан, Узбекистон) РАЗВИТИЕ ЕСТЕСТВОЗНАНИЯ В ЗАПАДНОЙ ЕВРОПЕ В XVI-XVII ВВ.	167
СЕКЦІЯ: МАТЕМАТИКА	
Леся Барановська (Київ, Україна) ПРО ФУНДАМЕНТАЛЬНУ МАТРИЦЮ ДЕЯКОГО КЛАСУ ДИФЕРЕНЦІАЛЬНО-РІЗНИЦЕВИХ ЗАДАЧ ГРУПОВОГО ЗБЛИЖЕННЯ	169
СЕКЦІЯ: ПЕДАГОГІКА	
Гулшод Авалова (ТФИ, Узбекистон) ПРОБЛЕМЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ В ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЯХ	171
Наталія Бишевець (Київ, Україна) СУЧАСНІ МЕТОДИ НАВЧАННЯ МАТЕМАТИЧНОГО ПРОГРАМУВАННЯ У ВИЩІЙ ШКОЛІ	172
Тетяна Дерій (Київ, Україна) СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ ПОРТРЕТ ДИТИНИ, ЯКА ЗНАХОДИТЬСЯ ПІД ОПІКОЮ ЧИ ПІКЛУВАННЯМ	173
Гульдария Зулбухарова (Тараз, Қазақстан) ҚАЗАҚ ОТБАСЫ ТӘРБИЕСІНІҢ МАҢЫЗДЫЛЫҒЫ	175
Жансая Исахова (Қазақстан, Астана) ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЕ	177
Элдор Курбонов, Садоқат Курбонова (Гулистан, Узбекистон) ТАЪЛИМ ПОРТАЛЛАРИНИНГ ТАЪЛИМ ОЛИШ ЖАРАЁНИДАГИ ВАЗИФАЛАРИ ХУСУСИДА	179
Діана Ладиженська, Тетяна Осадча (Одеса, Україна) ОСНОВНІ КОМПОНЕНТИ РОБОТИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ МУЗИКИ В УМОВАХ ШКІЛЬНОГО ХОРОВОГО КОЛЕКТИВУ	179
Наталія Лелет (Київ, Україна) СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНА ПІДТРИМКА БАТЬКІВ У ПЕРІОД АДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ ДО ДОШКІЛЬНОГО НАВЧАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ	182
Олена Ліннік (Київ, Україна) РЕЗУЛЬТАТИ ДІАГНОСТИКИ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ СУБ'ЄКТ-СУБ'ЄКТНОЇ ВЗАЄМОДІЇ З УЧНЯМИ	184

Олена Ліннік
(Київ, Україна)

РЕЗУЛЬТАТИ ДІАГНОСТИКИ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ СУБ'ЄКТ-СУБ'ЄКТНОЇ ВЗАЄМОДІЇ З УЧНЯМИ

Нові парадигмальні ідеї, на яких базується сучасна освіта, вимагають побудови освітнього процесу у вищій школі з урахуванням відповідних наукових підходів: системного, суб'єктно-діяльнісного, середовищного, діалогічного. Особливої актуальності набуває проблема підготовки майбутнього учителя до організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учнями, тобто до реалізації парадигмальних ідей у початковій ланці освіти. Водночас, підготовка майбутнього вчителя до організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії у сучасному ВНЗ зазвичай має фрагментарний характер та реалізується на загальнопедагогічному чи методичному рівні шляхом запровадження окремих тем чи спецкурсів у змісті професійної педагогічної підготовки. Відсутність єдиної системи у підготовці майбутнього вчителя до організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учнями початкової школи призводить до збільшення розбіжності між наявними знаннями про новітні педагогічні підходи та технології та фактичною неготовністю до їх практичної реалізації.

Метою статті є діагностика рівня готовності майбутнього вчителя до організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учнями початкової школи на різних етапах навчання у ВНЗ.

Готовність до взаємодії є проблемою досить новою та такою, що має невивчені аспекти. Разом із тим, останнім часом проводиться низка ґрунтовних досліджень у цьому напрямку: особливості організації групової взаємодії висвітлені в роботах А. Авраменко, Л. Байбородової, А. Вербицького; феномен педагогічної взаємодії досліджувався С. Єфремовим, О. Мещеряковою, О. Матвієнко; проблема співробітництва у навчанні – В. Казанського, особистісно орієнтованої взаємодії – І. Кобзарєвою, проблеми взаєморозуміння – В. Семиченко, технології взаємодії – Г. Хайруліним.

Емпіричний рівень дослідження передбачав діагностику рівня готовності майбутнього вчителя до суб'єкт-суб'єктної взаємодії на різних етапах підготовки. Із цією метою було визначено такі критерії та показники: мотиваційно-ціннісний (ціннісне ставлення до навчального співробітництва, наявність суб'єктної позиції, інтерактивна спрямованість); емоційно-вольовий (задоволення від спілкування, емпатійні здібності; здатність до врегулювання конфліктів, управління власним емоційним станом); когнітивний (наявність теоретичних знань основ педагогічної взаємодії; знання сучасних технологій організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії, якості продуктивності мислення, що дозволяють співвідносити різні смислові позиції учасників взаємодії); операційно-комунікативний (уміння формулювати та ставити проблемні питання, володіння методами та прийомами ведення навчального діалогу; володіння прийомами вербальної та невербальної підтримки учня; уміння організувати групову взаємодію); рефлексивний (здатність до критичного оцінювання власних дій, здійснення рефлексивного управління процесом взаємодії учнів).

Оскільки майбутній учитель в умовах ВНЗ знаходиться у ролі навчаемого, то його готовність до суб'єкт-суб'єктної взаємодії проходить шлях від набуття суб'єктної позиції в учні до суб'єктної позиції у навчанні. Тому в основу взаємодії покладено етапи формування суб'єктності. Відтак, нами визначено такі рівні: нульовий, об'єктний, суб'єктно-функціональний, суб'єктно-діяльнісний, перетворювальний.

Базою дослідження виступив ДЗ «Луганський національний університет імені Тараса Шевченка». Ми проаналізували результати дослідження готовності до суб'єкт-суб'єктної взаємодії та мали змогу порівняти результати різних курсів між собою та дослідити динаміку готовності до взаємодії протягом навчання у ВНЗ. Простежимо більш докладно результати діагностики на кожному курсі.

Дослідження студентів першого курсу засвідчили про перевагу об'єктного рівня готовності до суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Досить високий відсоток нульового рівня (22,5%) свідчив про те, що на першому курсі певна частина студентів взагалі не готова до взаємодії у навчально-професійному середовищі ВНЗ. Найбільш низькі результати виявлено за когнітивним (75% нульового рівня) та операційно-діяльнісним (82,5% нульового рівня) критеріями. Ця тенденція є закономірною, оскільки студенти 1 курсу ще не володіють спеціальними знаннями та вміннями щодо організації педагогічної взаємодії. Найвищі результати виявлено за емоційно-вольовим (52,5% суб'єктно-функціонального рівня) та рефлексивним (57,5% суб'єктно-функціонального рівня) критеріями. Оскільки ці критерії пов'язані з особистісною готовністю до здійснення взаємодії, то така тенденція також є закономірною і викликана сформованістю у більшості майбутніх учителів особистісних якостей, що виступають необхідною передумовою для формування готовності до суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Найбільш непокоїть низькі результати, отримані за мотиваційно-ціннісним критерієм (72,5% об'єктного рівня), особливо у порівнянні з досить високими для першого курсу результатами, отриманими за іншими особистісними критеріями. Проте ми припускаємо, що це викликано нестачею професійних знань та досвіду у галузі педагогічної взаємодії.

На другому курсі найбільш високі результати виявлено за рефлексивним та емоційно-вольовим критерієм, що свідчить про те, що особистісна готовність до суб'єкт-суб'єктної взаємодії достатньо сформована вже на другому курсі. Разом із тим, виявлено абсолютну перевагу об'єктного рівня за мотиваційно-ціннісним критерієм, що виступає у певному дисонансі із тим, що рефлексивні вміння 9,1% студентів продемонструвало на найвищому, перетворювальному рівні. Найнижчими були результати за когнітивним та операційно-діяльнісним критерієм (59,1% нульового рівня, 27,3% та 22,7% відповідно, об'єктного рівня). Імовірно, це пов'язано із нестачею спеціальних знань та умінь студентів на даному етапі навчання. Водночас, порівняно із першим курсом, на другому – виявлено більш високі результати, що закономірно пов'язано із нарощуванням певних професійних знань. Якщо аналізувати загальні результати діагностики готовності студентів, то констатовано перевагу об'єктного рівня, що вважаємо природним для початку навчання на другому курсі, проте дещо низьким для другого семестру, у якому проводилося дослідження.

Результати діагностики студентів третього курсу свідчать про перевагу суб'єктно-функціонального рівня (70,9%), що наочно демонструють зріст загального результату порівняно зі студентами другого курсу. Деталізація діагностики за кожним із критеріїв дозволяє зазначити такі тенденції: нульовий рівень визначено тільки за двома критеріями (16,1%): когнітивним та операційно-діяльнісним; відзначено значне зниження нульового рівня порівняно із першим та другим курсами; найвищі результати відмічено знов за особистісними критеріями: емоційно-вольовим та рефлексивним; досить високі результати (особливо порівняно із другим курсом) виявлено за мотиваційно-ціннісним критерієм (48,4% суб'єктно-діяльнісного та 41,9% суб'єктно-функціонального рівня).

Результати діагностики студентів четвертого курсу продемонстрували досить низькі показники готовності до

суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учнями як для випускників ВНЗ. Більшість студентів мали суб'єктно-функціональний рівень готовності до взаємодії з учнями (65,2%) наприкінці циклу навчання, 4,3% залишилися на об'єктному рівні, 26,2% студентів мали суб'єктно-діяльнісний рівень готовності; і лише 4,3% студентів виявили перетворювальний рівень готовності до взаємодії з учнями. Тобто результати дослідження засвідчили про те, що тільки 4,3% випускників готові до організації взаємодії учнів у навчальному процесі початкової школи.

Детальний аналіз за всіма критеріями дозволив виявити наступні закономірності: не виявлено жодного студента з найвищим рівнем мотивації до співробітництва з учнями, з іншого боку – більшість студентів знаходилася на суб'єктно-перетворювальному рівні, що означає, що суб'єктність достатньою мірою виявляється у навчально-професійній діяльності, проте не відбулося її переносу в професійну діяльність. Такий феномен потребує особливої уваги, оскільки свідчить про прогалини у системі підготовки майбутнього вчителя. Низькі результати готовності за когнітивним та операційно-діялісним рівнем є тому підтвердженням. За цими критеріями взагалі виявлено перевагу об'єктного рівня (39,1% та 52,6% відповідно); 13,1% студентів виявили повну відсутність знань теоретичних основ навчального співробітництва та технологій його організації.

Дозволимо припустити, що це зумовлено слабкою орієнтацією навчального процесу на ідеї суб'єктно-діялісний підходу та відсутністю особистісних смислів у професійній діяльності. Подолання цього протиріччя має вдосконалити підготовку учителя в цілому, та підготовку до взаємодії з учнями зокрема. Найбільш високі показники виявлено за емоційно-вольовим та рефлексивним критеріями готовності (39,2% та 52,2% суб'єктно-діялісного рівня відповідно; 4,3% – перетворювального рівня).

Зіставлення загальних результатів дозволяють зазначити поступове зростання результатів готовності студентів до організації взаємодії від курсу до курсу, що є закономірним та пов'язане із зростанням рівня суб'єктної позиції та набуттям професійних знань, професійного досвіду та засвоєння культурних смислів. Так, на першому курсі переважає об'єктний рівень готовності, значна кількість нульового та суб'єктно-функціонального рівнів. На другому курсі також помічено перевагу об'єктного рівня та водночас, зникнення нульового рівня та появу студентів із суб'єктно-діялісним рівнем готовності до організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії, що свідчить про позитивну динаміку від першого до другого курсів. На третьому курсі значно переважає суб'єктно-функціональний рівень, на четвертому курсі також відмічено перевагу суб'єктно-функціонального рівня, та водночас відзначено зріст суб'єктно-діялісного рівня та поява перетворювального рівня.

Кількісний та якісний аналіз результатів обстеження готовності майбутніх учителів до організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії дозволив констатувати середній рівень готовності на кожному курсі: якщо присвоїти нульовому рівню 1 бал, об'єктному – 2, суб'єктно-функціональному – 3, суб'єктно-діялісному – 4, а перетворювальному – 5 відповідно, то середній арифметичний показник по 1 курсу складає 1,93 (об'єктний), по 2 курсу – 2,32 (об'єктний), по 3 курсу – 2,90 (суб'єктно-функціональний) а по 4 курсу – 3,3 (суб'єктно-функціональний).

Попри загальну позитивну динаміку, відмічено деякі негативні тенденції, а саме:

- низька кількість студентів випускного курсу, які б мали найвищий (перетворювальний) рівень готовності до організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії з учнями;
- перевага студентів на випускних курсах із суб'єктно-функціональним рівнем готовності до суб'єкт-суб'єктної взаємодії, який передбачає лише успішну участь у організованому навчальному співробітництві, проте унеможливує організацію суб'єкт-суб'єктної взаємодії учнів;
- перевага об'єктного рівня та наявність нульового на випускному курсі за когнітивним та операційно-діялісним критеріями, що свідчить про нестачу спеціальних знань теоретичних основ навчального співробітництва та технологій організації педагогічної взаємодії.

Виявлені результати говорять про необхідність розробки та впровадження системи підготовки майбутніх учителів до організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії учнів початкової школи, що і є перспективою подальших досліджень.