

SCIENCE AND
EDUCATION
A NEW
DIMENSION
PEDAGOGY
AND
PSYCHOLOGY



p-ISSN 2308-5258

e-ISSN 2308-1996

Vol. 9. 2013

SCIENCE AND EDUCATION A NEW DIMENSION

Pedagogy and Psychology

www.seanewdim.com

Editor-in-chief

dr. Xénia Vámos

Honorary senior editor:

dr. Jenő Barkáts, dr. Nina Tarasenkova

Editorial board:

Ayvazyan, Edvard, CSc in Pedagogy, National Institute of Education, Armenia

Barkáts, Jenő, CSc in Physics and Mathematics, associated professor, Vice-Rector, Ferenc Rákóczi II. Transcarpathian Hungarian Institute, Ukraine

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

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

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

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

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

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

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

Malova, Irina, 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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Tarasenkova, Nina, Doctor of Science in Pedagogy, Vice-Rector in Science, Bohdan Khmelnytsky National University in Cherkasy, Ukraine

Turgunbayev, Riskeldy, 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

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

Vámos, Xénia, Dr. Med., Central Military Hospital - Budapest

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

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

Managing editor:

Barkáts N.

© EDITOR AND AUTHORS OF INDIVIDUAL ARTICLES

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

BUDAPEST, 2013

Statement:

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

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

CONTENT

PEDAGOGY	7
<i>Гъров Коста, Бизова-Лалева Ваня.</i> Геометричен модел на задачи от движение с използване на динамичен софтуер	7
<i>Melnyk N.I.</i> Peculiarities of preschool teachers' education in Western Europe	15
<i>Pakhnotskaya M.</i> Teaching English language to adults: the key aspects	19
<i>Skvortsova S.A., Gaevets Ya.S.</i> Methodical system of training of future elementary school teachers for teaching younger schoolchildren narrative mathematical problems solving.....	23
<i>Varetska O.V.</i> Correlation of social intelligence with individual social competence	27
<i>Архипова С.П.</i> Профессиональная подготовка социальных работников как посредников в информационно-образовательных процессах взрослых	33
<i>Биконя О.П.</i> Критерії оцінки якості електронного посібника з ділової англійської мови.....	39
<i>Гомозова Т.В.</i> Формирование эстетического отношения к народной музыке у студентов педагогического колледжа	45
<i>Довбня С.О.</i> Сучасні тенденції програмно-методичного забезпечення ігрової діяльності дітей дошкільного віку в Україні	49
<i>Жаровцева Т.Г.</i> Психолого-педагогическая культура семьи в контексте семейного воспитания.....	53
<i>Зінченко В.М.</i> Проблема формування мовно-мовленнєвої компетенції учнів старших класів профільної школи як об'єкт теоретичного аналізу	59
<i>Козак Л.В.</i> Аналіз магістерських програм підготовки майбутніх викладачів дошкільної педагогіки і психології в Україні	63
<i>Kosenkova I.A.</i> The readiness to use the means of communication as a component of professional competence of a future specialist of preschool education	69
<i>Кубська Л.І.</i> Педагогічні умови інформаційної діяльності керівників професійно-технічних навчальних закладів	74
<i>Ленчук І.Г.</i> Методичні засади рисункового моделювання	80
<i>Литвин И.Н.</i> Мотивация профессионального самоопределения социального педагога к фасилитативной деятельности	85
<i>Михайленко О.В.</i> Юридична освіта в США	89
<i>Молчанова В.В.</i> Педагогические условия использования проектов на уроках в начальной школе	92
<i>Немченко С.Г.</i> Концепція спрямованої самоорганізації магістранта – майбутнього керівника навчального закладу.....	97
<i>Островская Г.А.</i> Активизация познавательной деятельности студентов при изучении биографии писателя.....	102
<i>Павленко Л.А.</i> Инновационные образовательные технологии как фактор обновления системы научно-методической работы учреждения образования и творческого потенциала педагогов	105
<i>Пальчикова О.О.</i> Проблеми навчання української мови в іншомовній аудиторії	109
<i>Полторак Л.Ю.</i> Профессиональная подготовка будущих социальных работников к использованию методов арт-терапии: постановка проблемы.....	113
<i>Попов В.Д.</i> Критерії та показники моральної спрямованості молодших підлітків.....	116
<i>Радева Веселка Сидерова, Марчев Драгомир Вылчев, Павлова Наталия Христова.</i> Школа исследователей и открывателей.....	121

<i>Роман С.В.</i> Хімічний експеримент як специфічний метод формування еколого-гуманістичних цінностей школярів	126
<i>Сас Н.Н.</i> Мировоззренческая составляющая подготовки будущих руководителей учебных заведений к инновационному управлению	130
<i>Тараненко І.В.</i> Фізична культура як фактор формування особистісних якостей важковиховуваних підлітків	137
<i>Фунтикова Н.В.</i> Модель интеллигентности как содержательная основа воспитания интеллигентного человека в высшей школе.....	140
<i>Чередніченко С.В.</i> Культурологічна складова змісту дошкільної освіти: ретроспектива і сучасність.....	145
<i>Шевченко Г.П.</i> Художественно-эстетическая воспитанность и образованность личности как необходимое условие формирования ее культуры	149
<i>Якимчук М.Ю.</i> Проблема обдарованості у вітчизняній і зарубіжній педагогічній теорії та практиці.....	155
<i>Яценко Т.О.</i> Літературознавчі передумови розвитку сучасної методики навчання літератури в загальноосвітніх навчальних закладах України	159
PSYCHOLOGY	166
<i>Прохорова Т.Н.</i> Методы организации творческой деятельности учащихся на уроках истории и обществознания	166
<i>Булгакова В.О.</i> Рівень розвитку правової культури молоді в залежності від її особистісних властивостей	169
<i>Гера Т.И.</i> Теоретическое обоснование внедрения профессионально ориентированного тренинга в систему психологического сопровождения будущих инженеров-педагогов.....	174
<i>Кримова Н.О.</i> Емоційна стабільність в умовах комп'ютерної діяльності студентів	179
<i>Лясковская И.Л.</i> Социально-психологический тренинг как средство психологической коррекции негативных проявлений кризиса среднего возраста	183

PEDAGOGY

Гъров Коста¹, Бизова-Лалева Ваня²

Геометричен модел на задачи от движение с използване на динамичен софтуер

¹ Гъров Коста, Доцент, доктор на математическите науки, Пловдивски университет „Паисий Хилендарски”, Пловдив, България

² Бизова-Лалева Ваня, България, Национална търговска гимназия, Пловдив, България

Резюме: Настоящата работа е посветена на описанието на геометричен модел за решаване на задачи от движение с помощта на динамичния софтуер Geo Gebra. Основна фигура в този модел е окръжността като геометрично място на точки в равнината, намиращи се на равни разстояния от дадена точка от същата равнина. Предложеният геометричен модел за решаване на задачи от движение може да се използва: за онагледяване на движението на обекти; за експериментално намиране на решението на задача; за проверка на отговора на задача, решена чрез други средства. Представеният в статията подход е иновативен в обучението по математика и спомага за активизиране на познавателната дейност на учениците с повишен интерес в областта на математическите и компютърни науки.

Ключови думи: геометричен модел, динамичен софтуер, математическа задача, движение, GeoGebra, анимация.

Известно е, че математиката е дедуктивна наука, която работи с абстрактни модели на обекти, които са предмети и явления от обективната реалност. *”Обектът е оригинал, а моделът – негов образ, описан от субекта с някакви средства – езикови, графични, гласови и други подходящи възможности. Създаването на модели наричаме моделиране”* [2, стр. 44].

С прилагането на дидактическия принцип за нагледност в обучението по математика значително се подобрява усвояването на абстрактните математически понятия. Онагледяването е представяне на теоретично познание, на система от понятия, на концепции, на схващания във вид на сетивно доловими модели, чертежи, схеми, графични изображения и др.

Този принцип е свързан с *„обогатяване и разширяване на сетивния опит на учениците, в уточняване на сетивните им представи и развитието на наблюдателността”* [1, стр.175]. *„За това, което трябва да се знае, трябва не само да се разкаже, че да бъде възприето от слуха, но то трябва да се нарисува, за да може чрез зрението предметът да се запечата във въображението”*. [3]

С масовото навлизане на информационните технологии в практиката и в частност в обучението значително се улеснява реализацията на дидактическия принцип за нагледност.

Пример на такъв динамичен процес от практиката е движението на материалните тела, което е обект на изследване както от астрономията и физиката, така и от математиката.

В обучението по математика задачи от движение се решават още във втори клас, като приложение на таблицата за умножение. По-късно (6.-8. клас) те са един от основните видове задачи, на които се съставят **математически модели**, чрез уравнения, неравенства и системи от тях.

В настоящата статия представяме **геометричен модел** за онагледяване и експериментално намиране на решението на задачи от движение изучавани в средното училище.

Показваме възможностите на програмната среда **Geo Gebra** за създаване на **динамични модели на движение на един или повече материални обекта**, за които са известни скоростите на движение (или зависимости между тях), а се търси времето на движение.

Особен интерес представляват задачите, в които **не са определени посоките на движение**. При традиционните методи за решаване на такива задачи се изисква прилагането на сериозни математически знания и умения, които обикновено не са известни на учениците.

Основен компонент в геометричния модел на задачите от движение е окръжността, като геометрично място на точки в равнината, намиращи се на равни разстояния от дадена точка от същата равнина.

Ако посоката на движение не е известна и обект T започва да се движи от точка A праволинейно равномерно с постоянна скорост v , след време t ще се намира на разстояние $AT = v \cdot t$, т.е. ще е точка от окръжност с център A и радиус $r = v \cdot t$. Радиусът на окръжността е функция на

параметъра t , затова при промяната му се получават динамични концентрични окръжности, чрез които се симулира движението на обекта T .

При работа с динамичния софтуер **Geo Gebra** се въвежда **плъзгач** за измерване на времето на движение t , чрез който се управляват движенията на обектите.

Алгоритъмът за решаване на задачи от движение, чрез описания геометричен модел се състои в:

- избор и фиксиране на началните точки на движение за всеки от движещите се обекти;

- въвеждане на плъзгач за измерване на времето на движение;

- построяване на окръжности с центрове фиксирани точки и радиус $r = v \cdot t$ където времето е функция на въведения параметър за всяко от движещите се тела (създаване на модел на движенията на реалните обекти)

- промяна на стойностите на параметъра t , чрез инструмента **Премести** или чрез поставяне на плъзгача в режим **Анимация**, до получаване на желаното взаимно положение на окръжностите помежду си или с други геометрични обекти (онагледяване движенията на реалните обекти, чрез създадения модел)

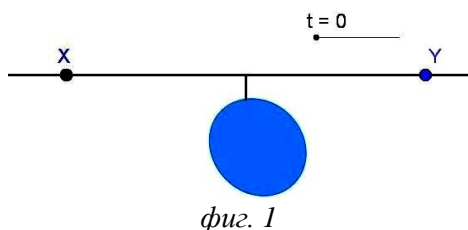
- стойността на t , която показва в този момент плъзгачът е търсеното решение на задачата (следва интерпретация на стойността на параметъра t в зависимост от практическата ситуация отнасяща се за реалните обекти).

Със следващата задача описваме създаването на геометричен динамичен модел на задача от движение с помощта на динамичния софтуерен продукт Geo Gebra.

Чрез три динамични окръжности онагледяваме движенията на обектите. Показваме и експерименталното получаването на отговора на задачата.

Задача 1. Разстоянието между селата X и Y е 15 км. Рибарят R и шофьорът на камион K са съседи и живеят в X , а приятелят им велосипедистът V – в Y . Рибарят тръгнал пеша към язовир, намиращ се по средата на XU и на един километър от пътя. Един час по-късно велосипедистът тръгнал към X , а 12 мин. след него и шофьорът с камиона си към Y . Шофьорът носел забравените от рибаря кукички. Той изпреварил рибаря, но се сетил за кукичките когато видял велосипедиста и му ги предал. Ще успее ли велосипедистът да предаде кукичките на рибаря, преди той да се отклони от пътя към язовира, ако скоростите на рибаря, велосипедиста и камиона са съответно: 5 км/ч, 15 км/ч и 45 км/ч ?

Решение: На *фиг. 1* е представен модел на пътя и язовира. Въвеждаме плъзгач за отчитане на времето на движение t , $t \in (0;3)$, чрез което се предава динамичност на движението на обектите.



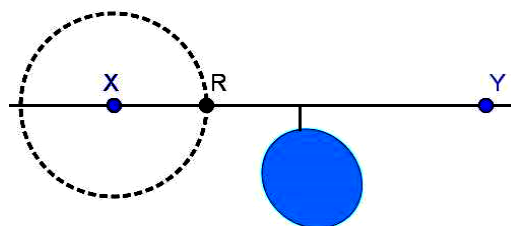
фиг. 1

Означаваме с $t > 0$ времето на движение на рибаря, с $(t - 1)$ и $(t - 1,2)$ - времената на движение на велосипедиста и камиона, така отчитаме по-късното им тръгване.

С помощта на три окръжности с центрове X или Y (началните точки на движение) моделираме движението на рибаря, велосипедиста и на камиона. Радиусите на окръжностите са модели на изминатия от тях път, а точките от окръжностите са местоположенията на обектите след време t .

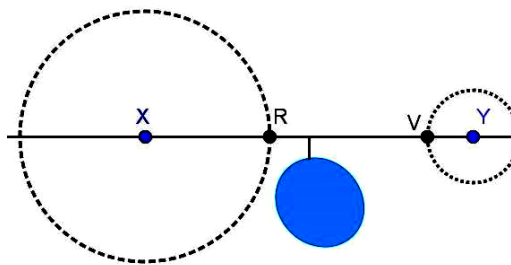
С инструментите **Окръжност с център и радиус** и **Сечение** построяваме окръжности $k(X; r = 5t)$, $k_1(Y; 15(t - 1))$ и $k_2(X; r = 45(t - 1,2))$ и пресечните им точки R , V и K с отсечката XU .

$t = 0.75$

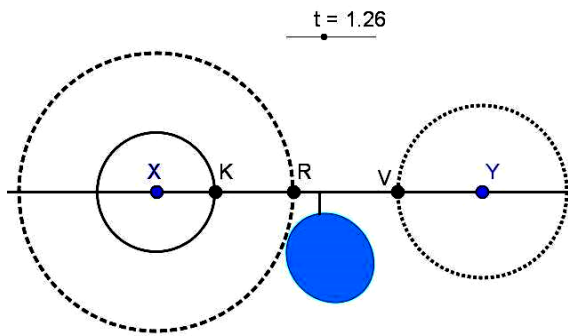


фиг. 2

$t = 1.14$



фиг. 3

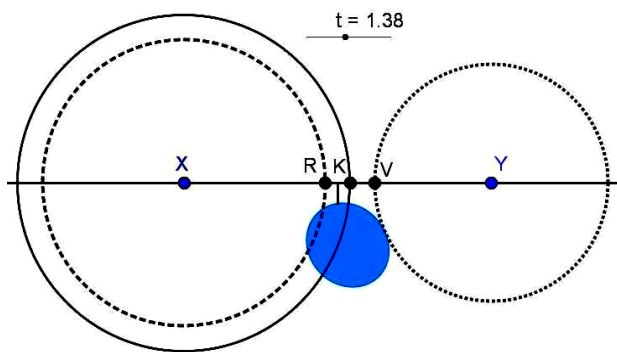


фиг. 4

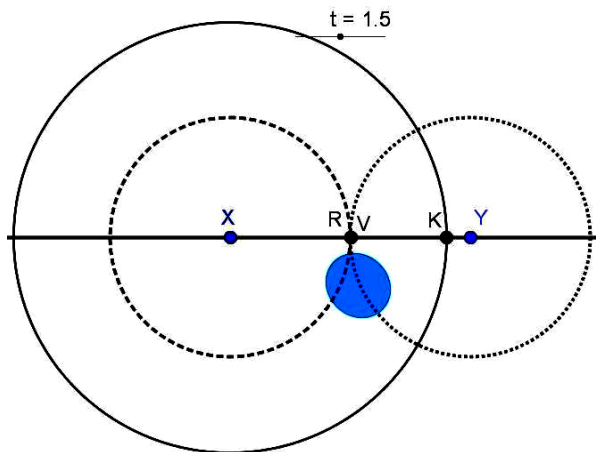
На *фиг. 2-4* са представени модели на задачата при: $t = 0,75$, $t \in (0; 1)$ – когато се движи само рибарят, $t = 1,14$, $t \in [1; 2)$ – когато се движат рибарят и велосипедистът и $t = 1,26$, $t \in [1,2; 3)$ – когато се движат и тримата участници в задачата.

Програмата GeoGebra позволява да скрием окръжностите и да наблюдаваме движението само на точките R, V и K – моделите на рибаря, велосипедиста и камиона.

С инструментите **Премести** или **Анимация включена** променяме стойността на параметъра t , докато обектите заемат желаното в задачата взаимно положение.



фиг. 5



фиг. 6

На *фиг.5* камионът е изпреварил рибаря, но още не е срещнал велосипедиста.

От *фиг.6* се вижда, че срещата на рибаря и велосипедиста се осъществява точно преди рибарят да се отклони от пътя към язовира и той ще получи забравените кукички.

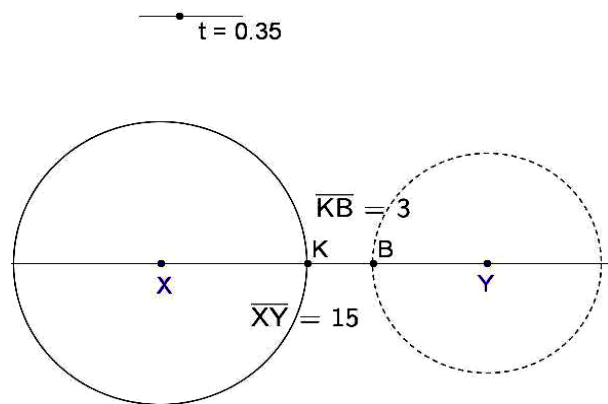
Задача 2. Прав второкласен път от националната републиканска мрежа минава през населените места X и Y, като разстоянието между тях е 15 км. По този път в 6 часа и 35 минути от Y тръгва колхоза със средна скорост 15 км/ч, а 12 минути по-късно от X тръгва тежко товарен камион със скорост 45 км/ч. В колко часа разстоянието между превозните средства ще бъде една пета от разстоянието между селищата?

Решение: Окръжностите $k; (X; r = 45(t - 0,2))$ (12 мин. = 0.2 ч.) и $k_1(Y; r = 15t)$ са построени с инструмента **Окръжност с център и радиус**

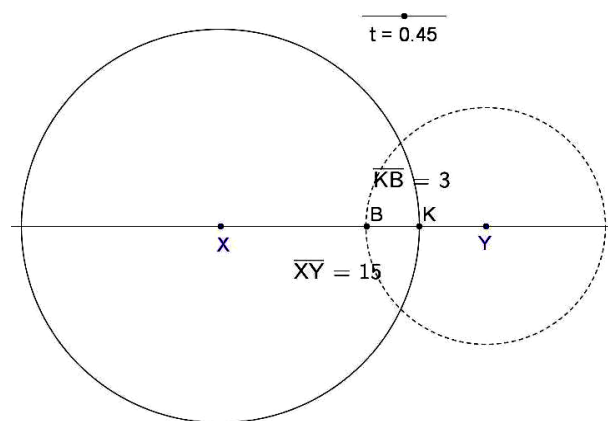


и се използват за симулиране движението съответно на камиона и велосипеда.



Пресечните точки на k и k_1 с правата XY, са местата, където е възможно да се намират камионът и велосипедистът след време на движение $t = 0.35$ ч (*фиг.7*) (стойността показана от плъзгача).



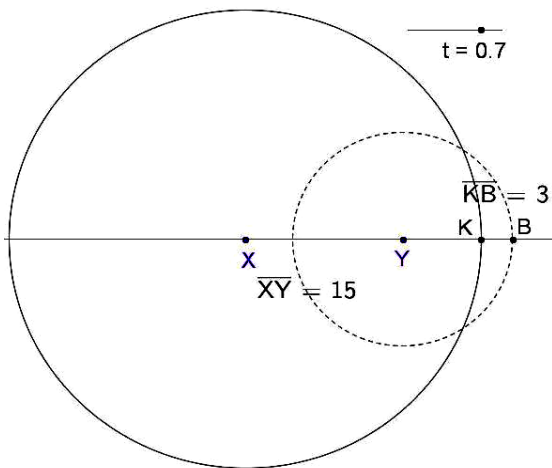
фиг. 7



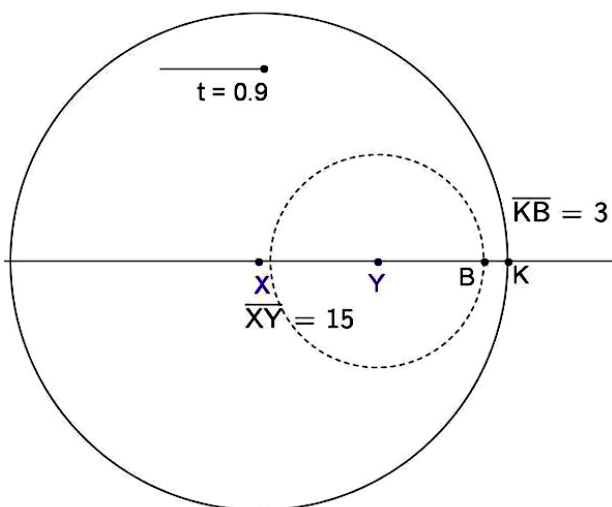
фиг. 8

Разглеждаме случая (фиг. 7) когато превозните средства се движат едно срещу друго, преди срещата. С инструмента **Разстояние**  измерваме дължината на отсечката KB и с инструмента **Премести**  движим плъзгача, докато разстоянието KB стане 3 км (1/5 от 15 км). Стойността $t = 0.35$ (показана на плъзгача) е търсеното време на движение в часове. Следователно 21 минути след тръгването на велосипедиста превозните средства могат да се намират на разстояние 1/5 от разстоянието между населените места. Това може да се случи в 6 ч.и 56 мин.

На фиг. 9 е показана възможността след срещата превозните средства отново да се намират на разстояние 3 км. Този път стойността на параметъра показана на плъзгача е $t = 0.45$, т.е. след 27 минути. Камионът и велосипедът ще са разположени по желаният начин в 7 ч.и 2 мин.



фиг. 9



фиг. 10

Съществува вариант за движение на превозните средства в една посока, като камионът е след велосипеда, преди да го настигне (фиг. 9). Плъз-

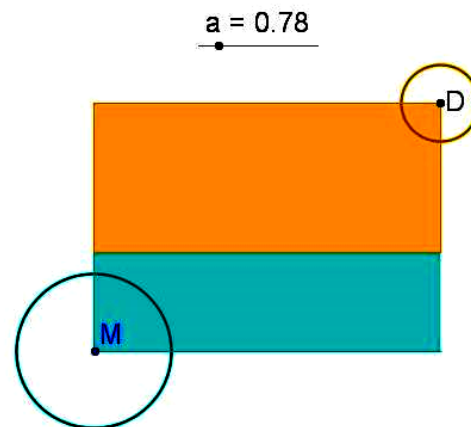
гачът показва стойност $t = 0.7$ ч. След 42 минути, т.е. в 7 ч.и 17 мин. условието на задачата ще е изпълнено отново.

Разглеждаме последната възможност за еднопосочно движение, когато камионът е изпреварил велосипеда (фиг. 10). Исканият резултат се получава при $t = 0.9$ ч. Възможно е в 7 ч.и 29 мин. превозните средства да се намират на разстояние 3 км.


В решената задача не са определени посоките на движение, но съществуват само няколко възможности за този избор. В следващата задача е известна само правата, върху която лежи търсеното решение на задачата, но съществуват безброй възможности за избор на посока на движение.

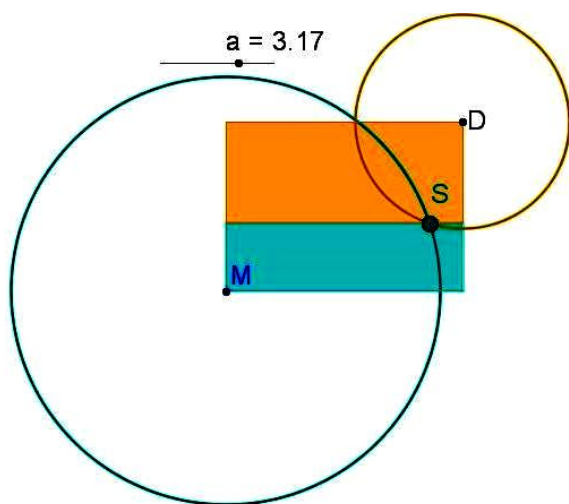
Задача 3. Младеж се разхожда с лодка в морето. Когато е на 200 м от брега забелязва, че от там му маха с шапката си неговата приятелка, която е на разстояние 300 м от водата. Известно е, че младежът може да гребе два пъти по-бързо, отколкото девойката може да тича по пясъка. Определете мястото от плажната ивица, където след най-кратко време младежът ще прегърне приятелката си, ако двамата започнат да се движат едновременно и разстоянието между петите на перпендикулярите, спуснати от младежите към плажната ивица е 700 м.

Решение: На фиг. 11 с M и D са отбелязани местоположенията на младежа и девойката. Те тръгват едновременно. Скоростта на младежа е два пъти по-голяма от тази на девойката, такъв ще бъде и изминатият от него път. Търсим мястото на срещата – точка S от плажната ивица, за която $SM = 2SD$.



фиг. 11

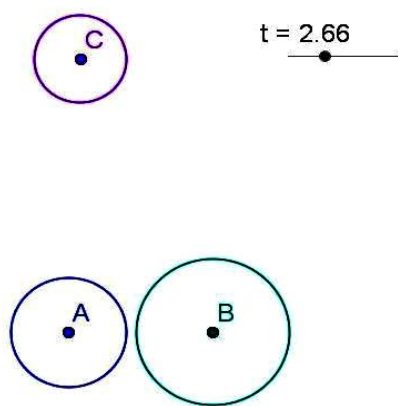
Означаваме с a изминатия от девойката път. Построяваме окръжности $k(M; r = 2a)$ и $k_1(D; r = a)$. Чрез инструмента **Премести**  променяме стойностите на параметъра a докато двете окръжности и плажната ивица се пресекат в търсената точка S (фиг. 12).



фиг. 12

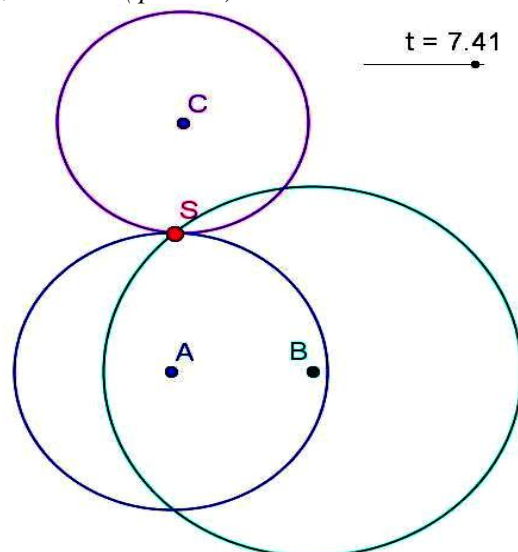
Задача 4. [4, стр. 44] По време на маневри в открито море командирите на корабите A , B и C получили от адмирала лаконична заповед: В максимално кратък срок да се съсредоточат в един район. Командирите били уведомени за разстоянията между корабите, в момента на получаване на заповедта: $AB = 100$ мили, $AC = 200$ мили и $BC = 220$ мили. Максималните скорости, които могат да развият корабите са: за A – 15 възела, за B – 20 възела и за C – 12 възела. След колко време и на кое място ще бъде изпълнена заповедта на адмирала?

Решение: На *фиг. 13* е изобразено разположението на бойните кораби, съгласно условието на задачата. Корабите тръгват едновременно. Да означим с t времето на движението им до срещата. Търсим такава точка в равнината, която се намира на разстояние $15t$ от A , $20t$ от B и $12t$ от C , т.е. пресечната точка на три окръжности $k(A; r = 15t)$, $k_1(B; r = 20t)$ и $k_2(C; r = 12t)$, радиусите, на които зависят от параметъра t .




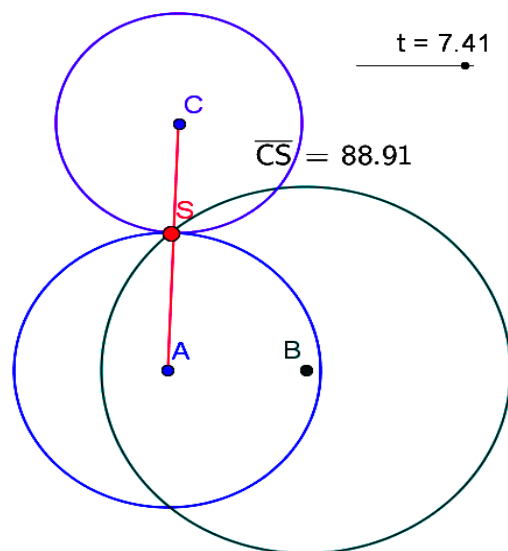
фиг. 13

Поставяме параметъра t в режим **Анимация включена** и определяме стойността $t = 7.41$, когато трите окръжности имат за първи път една обща точка S (*фиг. 14*).



фиг. 14

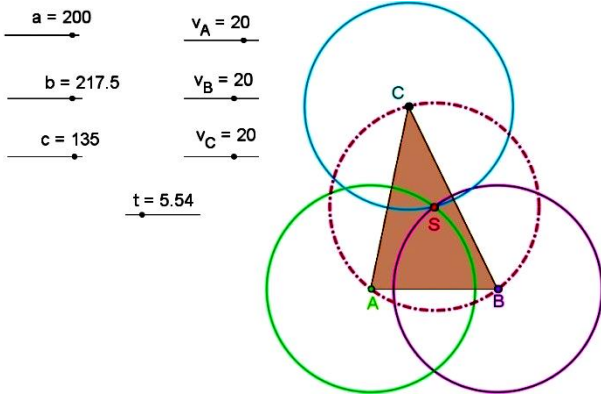
Точката S е търсеното място на съсредоточаването. Тя лежи на отсечка AC и е на разстояние 88.91 мили от C . Дължината на отсечка $CS = 88.91$ мили измерваме, чрез инструмента **Разстояние**  (*фиг. 15*). Заповедта на адмирала ще бъде изпълнена след 7 часа и 24 мин. и на 88.91 мили от C .



фиг. 15

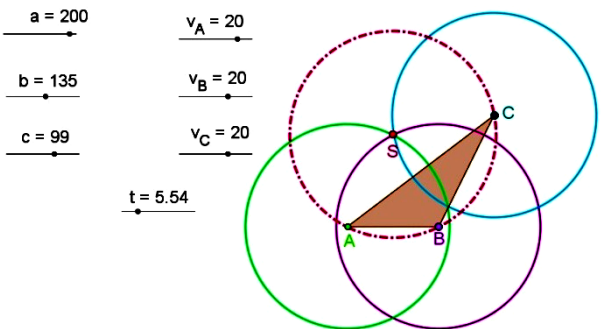
Софтуерния продукт GeoGebra позволява въвеждането на повече от един параметър (плъзгачи), с което могат да се съставят и решават множество задачи. Да се върнем на разглежданата задача. Могат да се въведат параметри: за разстоянията между корабите – d_{AB} , d_{AC} , d_{BC} ; за скоростите на корабите – v_A , v_B , v_C и един параметър за времето на движение.

Ако корабите тръгват едновременно и се движат с една и съща скорост, с инструмента премести коригираме стойностите на скоростите $v_A = v_B = v_C$, тогава те ще изминат еднакви разстояния до срещата, т.е. $SA = SB = SC$ (фиг. 16). Точка S е центърът на описаната около $\triangle ABC$ окръжност, която не е построена по традиционния начин (като пресечна точка на симетралите на страните на триъгълника).

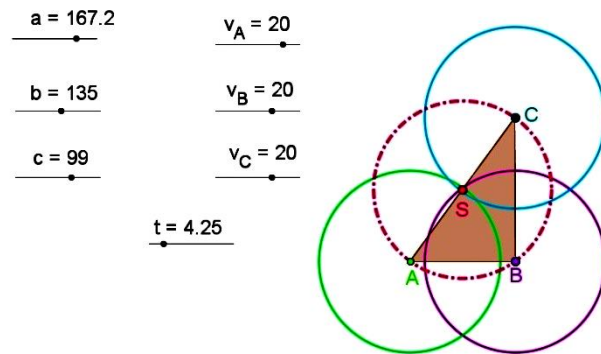


фиг. 16

С промяна на дължината на една от страните на триъгълника $\triangle ABC$ (d_{AB}) се променя видът на триъгълника според ъглите му. Лесно и бързо се онагледява местоположението на центъра на описаната около триъгълник окръжност, в зависимост от вида на триъгълника според ъглите му (фиг. 17) и (фиг. 18).



фиг. 17

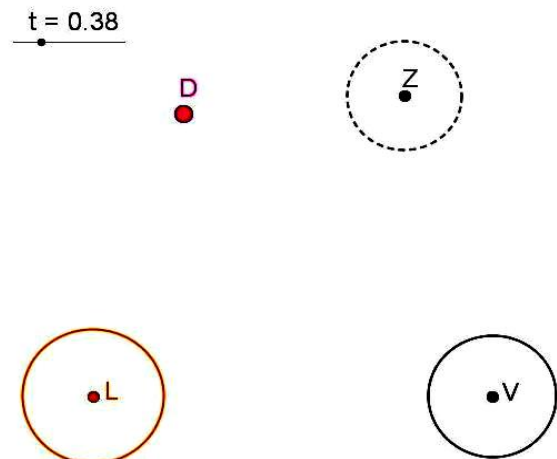


фиг. 18

Да разгледаме и няколко занимателни задачи, които се решават със същата конструкция.

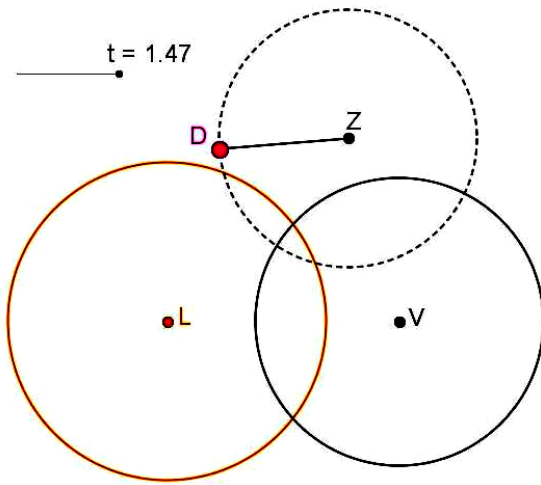
Задача 5. Зайче, намиращо се на 25 метра от дупката си, видяло, че към него тичат Кума Лиса и Вълчо, разположени както е показано на фиг. 20. Ще успее ли зайчето да се скрие в дупката си, ако тича със скорост 17 м/с., Лисана – с 21 м/с., а Вълчо – с 19 м/с.?

Решение: На фиг. 19 е построен модел на разположението на героите в преследването. Животните започват да тичат едновременно. Въвеждаме плъзгач за времето t . Търсим съществува ли точка от отсечката DZ , в която се пресичат окръжностите $k(Z; r = 17t)$ и $k_1(L; r = 21t)$ или окръжностите $k(Z; r = 17t)$ и $k_2(V; r = 19t)$ (фиг. 19).



фиг. 19

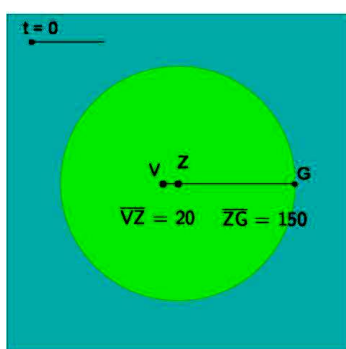
На фиг. 20 е показано, че след време $t = 1,47$ секунди, Зайчето се скрива в дупката си, Лиса е близко до целта, а Вълчо – далеч от нея.



фиг. 20

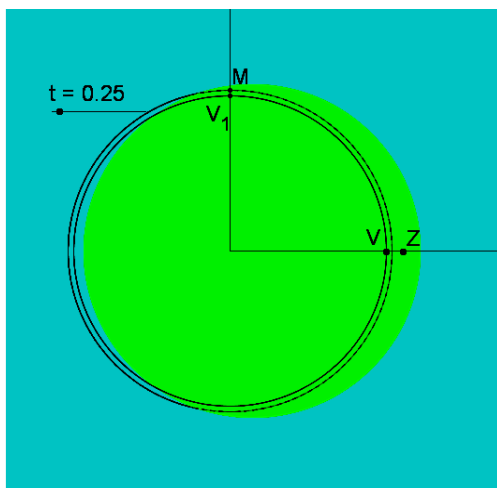
Задача 6. Вълк забелязва зайче на 20 метра от него. За да отклони вниманието на вълка, Мама-Зайка преминава направо пред носа на вълка със скорост 580 м/мин. Вълкът спира за една секунда, за да прецени кое да предпочете – „количеството” или „качеството”. Зайчето е на 150м пред гъстата гора и тича със скорост 540 м/мин. Кой е правилният избор за вълка, ако той бяга със скорост 600 м/мин?

Решение: Съставяме геометричния модел на задачата (фиг.21), като въведеме плъзгач за време t и окръжностите $k(Z; r = 540t)$, $k_1(V; r = 580t)$ и $k_2(V; r = 600(t - 1/60))$, където с V и Z са означени местата на вълка и зайчето.

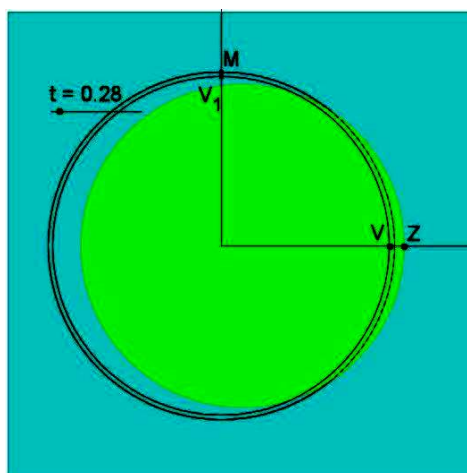


фиг. 21

На фиг. 22 и 23 е показано, че след $t = 0,28$ мин. зайчето и майка му се скриват в гъстата гора. Изводът е, че вълкът няма печеливш ход.



фиг. 22



фиг.23

Считаме, че представения в статията подход е иновативен в обучението по математика и спомага за активизиране на познавателната дейност на учениците с повишен интерес в областта на математическите и компютърни науки.

Предложеният модел може да се използва: за онагледяване движенията на обекти; за експериментално намиране на решението на задача; за проверка на отговора на задача, решена чрез други средства; за решаване на практически проблеми със знания от училищната математика; за създаване на положителни емоции, чрез занимателните задачи и накрая, но не на последно място, че науката и технологиите се развиват, за да се повишава ефективността на човешкия труд.

Благодарност. Авторите изказват благодарност към Научен проект НИ13-ФМИ-002 към НПД на ПУ „Паисий Хилендарски” за частичното финансиране на настоящата работа.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреев М., Процесът на обучението – дидактика, Университетско издателство „Св. Климент Охридски”, София, 1996 г.
2. Илиев Л., Теория на моделирането, ДИ „Народна просвета”, София, 1980 г.
3. Коменски Я., Великата дидактика, УИ „Св. Климент Охридски, София, 2008г.
4. сп. Математика ,брой 6,1975 г.
5. www.geogebra.org (последно посетен на 25.06.2013 г.).

Gurov Costa, Bizova-Laleva Vanya

Geometric Model of Mathematical Problems of Motion with Dynamic Software

Abstract: This work is dedicated to the description of a geometric model to solve problems of motion using the dynamic software GeoGebra. A major figure in this model is the circumference as a geometrical locus of points in a plane located equidistant from a given point in the same plane. Its points are used to model the location of an object moving uniformly straight at a constant speed v and time t . Its center is the starting point of the object motion and its radius is the covered distance $S=tv$ for time t .

The main tool for creating dynamic models is the time slider. The motions of objects are simulated with dynamic concentric circles whose radius is a function of time.

Below are the possibilities of the software GeoGebra to create dynamic models of mathematical problems, including:

- Objects move unidirectionally and opposite directionally;
- Objects start moving simultaneously and after a certain time interval;
- The objects performing motion are one, two or three in number;
- The directions of movement are known or not known.

The problems in which the motion directions are not specified are of particular interest. The traditional methods for solving such problems require the application of considerable mathematical knowledge and skills.

The proposed geometric model to solve problems of motion can be used to visualize the motion of objects, to find a solution to a problem experimentally, and to verify the answer to a problem solved by other means. The approach presented in this article is innovative to teaching mathematics and promotes intensification of the cognitive activity of students with increased interest in the mathematical and computer sciences.

Keywords: geometric model, dynamic software, mathematical problem, motion, GeoGebra, animation.

Гъров Коста, Бизова-Лалева Ваня

Геометрическая модель задачи движения с динамическими софтуером

Аннотация: Настоящая работа посвящена описанию геометрической модели для решения задач движения при помощи динамического софтуера Geo Gebra. Основной фигурой в этой модели является окружность как геометрическое место точек на плоскости, которые находятся на одинаковых расстояниях от данной точки на той же плоскости. При помощи точек этой окружности моделируется местонахождение объекта, который движется прямолинейно равномерно с постоянной скоростью v за время t . Центр окружности является начальной точкой движения объекта, а радиус окружности - расстояние $S=tv$ за время t . Основным инструментом для создания динамических моделей является плагин за время t . Движения объектов симулируются с помощью динамических концентрированных окружностей, радиус которых является функцией времени t .

Даны возможности прогамной середины Geo Gebra для создания динамических моделей задач, в которых :

- объекты двигаются однонаправленно и противонаправленно;
- объекты начинают своё движение одновременно, а также через определенный интервал времени;
- объекты, которые двигаются, могут быть один, два или три;
- направления движения известны, и такие, когда они неизвестны.

Особым интересом представляют задачи, в которых направления движения неопределены. При традиционных методах для решения таких задач требуется применение значимых математических знаний и умений.

Предложенная геометрическая модель решения задач движения может быть использована: показать движение объектов; для экспериментального нахождения решения задач; для проверки ответа задачи, которая решена другими способами. Предложенный в работе способ инновативен при обучении по математике и помогает для увеличения познавательной деятельности учеников, которые имеют интерес в области математических и компьютерных наук.

Ключевые слова: геометрическая модель, динамический софтуер, математическая задача, движение, GeoGebra, анимация.

*Melnyk N.I.*¹

Peculiarities of preschool teachers' education in Western Europe

¹ *Melnyk Nataliia Ivanivna, candidate of Pedagogical science (Ph.D), Associate Professor of preschool department, Pedagogical Institute, Kyiv Borys Grinchenko University, Kyiv, Ukraine*

Abstract: Main peculiarities of professional preschool teachers' training in Western Europe countries are described by the author. The investigator presents the characteristics of practical features of pedagogical education in England, France and Germany which are specified in the article. The logical analysis is done for the characteristics of forms, methods and means (equipment) of preschool teachers' training process. The similar and different traits of preschool teachers' professional training in western European countries are pointed out by the author. The similar traits are organisation forms, methods and means of teachers training such as lectures, seminars, individual work, practical classes which are followed by correspondent methods – discussion, explaining, training, testing, interviewing; and equipments as well – demonstrative video-lectures, sound comments on diapositives, listening to audio-types ect. Among the differences the author distinguishes approaches for studding which lay in conceptuality of training. The qualitative professional preschool training is realized through different forms, methods and means of educational process organization. The progressive practical elements of foreign experience, which would be in use not only of Ukrainian pedagogical high schools but in other European universities and which will be the factors for improvement and development of pedagogical education's establishments, are distinguished in the issue, they are: the increasing of practice in preschool establishments; the competence approach to teachers' training; the intention and the practice of overseas teachers' training; the integration to the standards of qualification; the development of distant teachers' education. The investigation proves that future preschool teachers' training and practical preparation is the complicated and multi-component process where systems of pedagogical, psychological and social influences are combined and it's the problem not only of one scientific article.

Keywords: professional education of preschool teachers, system of pedagogical education, peculiarities of training and practical preparation of preschool teachers, perspective foreign experience of pedagogical education.

Introduction. In the condition of modernisation of all educational branches, their information scope and integration into European educational sphere the problem of qualitative preschool teacher's training and preparation to work in global society is of a high importance. The qualitative training of future preschool teachers will improve the quality of preschool education as one of the most essential line of person's education and development, will help to prepare the new generation for living under the changeable circumstances of human being. And that is one of the main tasks of modern preschool education not only over the European society, but all over the progressive and developed country. Modern tendencies of educational integration in world and European educational space influence on the preschool educational transformation in Ukraine, one of the European country that is under intensive development and European integration [1, c. 134].

All the educational innovation which take place in the European countries are taken into account by Ukrainian scientists, educators and politicians and are transformed through all educational levels. The problem of future teachers' training in European Universities is presented in Ukrainian scientific studding of N. Abashkina, O. Gluzman, V. Kremen, N. Lavrychenko, M. Leschenko, L. Pukhovska, A. Sbrueva, O. Sukhomlynska and others. Recently the attention of Ukrainian scientists and educators such as A. Belenka, N. Melnik, I. Rogalska-Yablonska, O. Sulzma, Z. Halo is focused on the European experience of preschool teachers' training

as it has proved its efficiency and productivity. Special scientific interest is devoted to the problem future preschool teachers' training and practical preparation as the problem of high level of preschool education is arisen in the Ukrainian scientific sphere and the educators (O. Lokshyna, N. Melnik, L. Pukhovska, A. Sbrueva) expect positive findings of foreign experience in this field. More over all the investigation are supported by the state document "National Doctrine of Education development in Ukraine", it is said that "one of the traits of education development is the integration of educational establishment to the European educational activity, the rising of high schools' educational services, the international collaboration ect." [2].

The importance of preschool teacher's training foreign experience is evident to the further Ukrainian high schools' improvement and development. Our investigation is devoted to the English, French and German preschool teachers' professional training and practical preparation as the countries that have the most successful experience in this sphere. In accordance to the actuality of the problem, **the aim of the article** is to distinguish the main peculiarities of preschool teachers' education in Western Europe countries in the issue.

In accordance to the aim of the issue the following **tasks are under discussion:** to analyze the peculiarities of preschool teachers' training and practical preparation in England, France and Germany; to distinguish similar and differentiae traits in the preschool teachers' training in Western Europe coun-

tries; to point out the progressive practical elements of this training for borrowing to the Ukrainian pedagogical high school system.

Methods. Within the investigation the complex of theoretical and empirical methods has been used. The theoretical systemic analysis of pedagogical, psychological philosophical and scientific-methodological literature was used for the distinguishing of preschool teachers' training and practical preparation peculiarities; the logical analysis was used to specify main characteristics of the pedagogical education of preschool teachers; synthetic and systematic approaches for distinguishing of similar and different traits of preschool teachers' professional training in three West European countries and for searching of the most progressive ideas and practical experience of foreign pedagogical education for the borrowing and adaptation into Ukrainian pedagogical universities and high schools' establishments practice. Diagnostic empirical methods such as observing, interview, communication and discussion were used for studying of foreign students' theoretical and practical level of professional training.

The main content of the issue. The teachers' education in West European countries is the object of investigation not only of Ukrainian scientists such as S. Synenko (the development of after graduate pedagogical education in Western European countries), O. Sulyma (after graduate preschool teachers' pedagogical education in Germany) but this problem was presented in scientific works of Russian investigators: N. Kuzmenko (Standardisation of higher education in Germany and Russia), O. Martynova (Teachers' preparation in Germany) as well as in scientific issues of English investigators V. Halstead (teacher education in England), P. Mahony & I. Hextall (transforming professionalism); R. Atee (teacher education in Europe), P. Veibahn (teacher education in Germany) and others. All of the authors investigate the problem of high-standardised pedagogical education in Western European countries; the researchers are devoted to the description of pedagogical educational systems and problems of qualified professional training.

As the study of English scientist says that present teachers' education in England is developing under two factors: the first is the desperate shortage of teachers (the profession must attract and retain future teachers; the second is the obvious lack of success of the present schooling for a substantial minority of pupils [7, 71]. The author points out the actions were being taken to address those two problems in teacher training and in schools:

– providing of the overseas teachers' training as they are trained to meet the standards "on the job";

– graduates who wish to earn money while training can similarly work in designated training schools generously funded to undertake the training with the loose – link to higher education;

– the increasing of flexible programmes catering for trainees on a part time basis and increasing of number of classrooms assistance;

– literacy and numeracy tests do not now have to be compelled during the first year of teaching;

– the replacement for Circular - High status, High Standards was issued Qualifying to teach.

The amount time spent in school was increased with greater flexibility [7, p. 72].

Those actions were arisen not from an educational philosophy but from the practical need. The same problem is similar to modern Ukrainian pedagogical education and it's concerns the future preschool teachers' training as these type of educators are in essential need of practice, of the possibility to earn money within the training. As for the forms of preschool teachers' training in English pedagogical universities it should be mentioned that they are in some way similar to other West European pedagogical universities' practice, the main forms are: lectures, seminars, practical work, laboratory experiments, different types of practice, individual work ect. As for the methods they can be divided into subgroups – traditional (narration, explaining, retelling, demonstration, simple and video- presentation, training, reviewing) and innovative (discussions, free association, interviewing, conferences, distant educational courses, electronic testing, module training, creating of portfolio and presenting of individual report on the actual theme's topic ect).

The preschool teachers' training in France is characterized by the concentration on future teachers' training classes and approach for organizing. As in all European countries French pedagogical universities have two-level high education: bachelor's (4-year studding) and master's (magistracies – 6-year studding) programmes. Most of the French universities prepare the preschool teacher within Bachelor programme. The main focus is on the teaching of future preschool teachers to organise educational process through correct and strict organisation of students professional training that is based on:

– the essential classroom management;

– the organising of safe and stimulating learning climate;

– the creation of educational environment;

– forming of self-confidence through positive expectation of high school teachers;

– emphasising on basic skills and achievement-oriented attitude of students;

– organising of self-regulated learning;

– giving clear instruction and objectives to students;

- providing of well-structured and planned lectures, seminars, practical classes with the help of proper traditional and innovative methods, using the modern equipments;
- activity reproach to the studding;
- direct instruction and adaptive teaching [3, 129-134].

Author's scientific work in German Universities has shown that during professional training the German universities' teachers use the complex of methods for qualitative future preschool teachers' preparation. Most of universities provides the preparation of preschool teachers on the bachelor degree; the separate training is provided to future preschool teachers for special schools. The teachers' training has been taken in gradual way – the first level is bachelor; the second is the magister programme [5]. According to Peter Viebahn studding training of future teachers in Germany is provided in module means, that is:

- the training is divided up into smaller training units.
- the individual student can put his own training programme together by choosing from the many options offered.

At the same time the investigator emphasise the problem of the limited opportunities of great variety of courses as they limited by the core curriculum [6, 97]. The solving of the problem German scientists see in the creating of opportunities to students who have already made a clear-cut irrevocable decision in favour of the teaching profession and in providing of a general qualification, thus accentuating rather polyvalence than professionalization of the teaching profession [6, 98].

The qualitative professional preschool training is realized through different forms, methods and means of educational process organization, the author's practical observing of the training process allowed to pint out the most effective among them:

– *forms*: lectures and seminars (training classes), practical activity (during seminars and lectures), laboratory work, over classes activity (participation in pedagogical activity of the universities and other establishments which aimed to educate pupils of ordinary schools, the pupils' parents and which is done under the leading of prominent university's scientist- scientific circle); all types of practice; individual and personal work – home assignments, universities' scientific conferences; year projects ect.

– *methods*: *traditional* – *verbal* – narration, report, explaining; *visual* – demonstration, observing; *practical* – training, laboratory and practical work, experimental work; *control* – tests, individual interviews, colloquiums, credits, defence of years' projects; *individual work* – individual personal tasks,

training and experimental tasks, preparing of years' issues and projects est.

– *innovative methods* – *verbal* – discussion, objection, solving of problem questions and tasks, microphone; *visual* – video lessons, video-presentation, electronic courses; *practical* – quick testing, “brain storming”, “synectic method” (based on grouping of elements of one part into the whole object)”, method of free association, tall-show ect.; *control* – module tests, preparing of individual reports; *individual work* – microteaching, case-method and portfolio.

– *means and equipments*: *screen-equipment* – transparent, diapositive; *for listening activity* – stick-disks, memory cards, modems; *visual and listening means* – video types, diapositive with sound comments, movie parts; *printed means* – tables, schemes, pictures.

The existence of deferent and interesting effective forms, methods and means (equipments) of preschool teachers' training and practical preparation in West European pedagogical universities as prominent German scientist Karl Holts, professor of “Pädagogischen Hochschule Heidelberg”, mentions help to prepare high-qualified, flexible, productive and creative teacher who not only likes children and his work but also are patiently devoted to the education sphere [4].

Results. The systematisation of theoretical issues of English, French German scientists and empiric observing, interviewing and communication with the foreign colleges from pedagogical universities and other types of pedagogical high schools (colleges, training schools) allows to make the conclusion on the following points:

– similar traits in preschool teachers' professional training in West European countries lays in forms, methods and means of training they are:

– *forms*: lectures and seminars (training classes), practical activity, laboratory work, over classes activity; practice; individual and personal work, year projects.

– *methods* can be classified into following two groups – *traditional and innovative*: among *traditional* methods similar methods are – *verbal* – narration, report, explaining; *visual* – demonstration, observing; *practical* – training, laboratory and practical work, experimental work; *control* – tests, credits, defence of years' projects; *individual work* – individual personal tasks, preparing of years' issues and projects est.

– *innovative methods* – *verbal* – discussion, objection, solving of problem questions and tasks, microphone; *visual* – video lessons, video-presentation, electronic courses; *practical* – “brain storming”, method of free association, tall-show; *control* –

module tests; *individual work* – case-method, portfolio.

– *means and equipments*: *screen-equipment* – transparent, diapostive; *for listening activity* – stick-disks, memory cards; *visual and listening means* – video types; *printed means* – tables, schemes, pictures.

– deferent traits in preschool teachers' professional training in West European countries lays in approaches to teachers' training: in England and France it's more flexible but in Germany it's more classical (distinguished hours for theoretical, practical training) though in both cases the approaches are aimed to meet students need.

Discussion. The investigation helped to distinguish the most perspective elements of Western European pedagogical universities which can be provided in Ukrainian pedagogical universities' practice, they are:

– the increasing of practice in preschool establishments;

– the competence approach to teachers' training;

– the intention and the practice of overseas teachers' training;

– the integration to the standards of qualification;

– the development of distant teachers' education.

To realise these experience is possible under the support not only of the Ukrainian universities authority but with the educational reforms and state's and public funding though it's the question of another issue.

Conclusions. The investigation proves that future preschool teachers' training and practical preparation is the complicated and multi-component process where systems of pedagogical, psychological and social influences are combined and it's the problem not only of one scientific article. The complex analysis of preschool teachers' professional training in Western Europe proves out the lack of detailed information on the preschool teacher education in Ukrainian scientific issues and pedagogical literature as well as in foreign. Thus the perspective investigations of the distinctive description of preschool teachers' training should be done and are under our further studding.

REFERENCES

1. Мельник Н.І. Розвиток дошкільної освіти у США: дис. ... канд. пед. наук.: 13.00.08 / Мельник Наталія Іванівна – Черкаси, 2011. – 327 с.
2. Національна доктрина розвитку освіти в Україні. – Освіта України. – №33. – С. 44–45.
3. Grift W. Quality of teaching in four European countries: review of the literature and application of an assessment instrument / Wim van de Grift // Educational research. – Vol. 49. - № 2. – June 2007, P. 127 – 152.
4. Holts K. Tolerance and values in German society / K. Holts // Людські цінності і толерантність у сучасному світі: міжконтинентальний діалог інтелектуалів: матер. Міжнарод. наук.-практ. конф., (16 листоп., м. Київ) / М-во освіти і науки, молоді та спорту України, Київ. ун-т ім. Б. Грінченка [та ін.] ; за заг. ред. В.О. Огнев'юка [редкол.: В.О. Огнев'юк, Л.Л. Хоружа, С.О. Сисоєва, Н.М. Віннікова]. – К.: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2011 – С. 18–22.
5. PH-Heidelberg. – Study [Електронний ресурс]: Studying at Heidelberg University of Education. – Режим доступу: <http://www.ph-heidelberg.de/en/study-with-us.html>.
6. Viebahn P. Teacher education in Germany / Peter Viebahn // European journal of Teacher education. – Vol. 26. – № 1. – P. 87 – 99.
7. Halstead V. Teacher education in England: analysing change through scenario thinking / Valerie Halstead // European journal of Teacher Education. – Vol. 26. – № 1. – 2003. – P. 63-75.

Мельник Н. Особенности образования дошкольных педагогов в странах Западной Европы

Анотация. Автором представлено характеристику особенностей профессиональной подготовки дошкольных педагогов в странах западной Европы; проанализировано специфику педагогического образования воспитателей в Англии, Франции и Германии; установлены типичные и отличительные характеристики в подготовке дошкольных педагогов. Среди типичных характеристик автор выделяет формы, методы и средства организации образовательного процесса в педагогических учебных учреждениях стран Западной Европы; к отличиям относятся подходы к образованию дошкольных педагогов. В статье также определено прогрессивные практические элементы их профессиональной подготовки в обозначенных странах, которые будут перспективными для адаптации в высших педагогических учебных учреждениях не только Украины, но и в других странах Европы и которые будут факторами дальнейшего развития профессионального образования дошкольных педагогов. В научной статье доказано необходимость не только заимствования зарубежного прогрессивного опыта организации образования дошкольных педагогов, но и доказано, что качественная подготовка педагогов дошкольников это комплексная система взаимосвязанных факторов и компонентов, которые требуют детального обозрения и изучения.

Ключевые слова: профессиональное образование дошкольных педагогов, система педагогического образования, особенности обучения и практической подготовки дошкольных педагогов, перспективный зарубежный опыт педагогического образования.

Pakhnotskaya M.¹

Teaching English language to adults: the key aspects

¹ *Pakhnotskaya Margarita, PhD in Pedagogic, associate professor, Togliatti State University, Togliatti, Russia*

Abstract. Adult learning is now one of the most pressing issues in pedagogy. Huge range of techniques and technologies offered today for personal training as well as for corporate training, in case of interest of the employer in staff development. Much attention is paid to training of Russian employees in foreign languages, particularly English, as the number of commercial, social and political projects of international status is steadily growing. English is the language of international communication. This is especially true today for the business. If business partners - representatives of foreign countries, to build a business in accordance with international standards, if there is a purpose to promote their products in the international market, the need for strong knowledge of the English language, especially business English, becomes apparent. Free communication, excellent pronunciation and speech understanding underlines the high level of the company and its employees, being somewhat competitive advantage in the face of foreign contractors.

Keywords: Adult learning, pedagogy, educational techniques, personal training, corporate training, staff development, teaching English, foreign language, teaching adults, educational institutions, communication

Education of adults is fundamentally different from teaching children. First of all, people begin to lose the ability to imitate in a transitional age. For 25 years the process of learning terminates, and the person entering the phase of the impact of their knowledge to their children and others. This is a natural biological process, and nothing can be done about it. It can only be considered when teaching adults. Even the older students should be aware of their particular about what works and what does not in the learning process.

Learning English is a great and difficult task for most adults. Even a man, who achieved excellent results in other fields, can completely lose faith in his abilities to master a foreign language after about 10 years of school, college and language courses. You can also add tutorials, textbooks, grammars and other teaching aids, independent study which is also not yielded practical benefits.

The average adult still not surrendered and continues to want to learn English has an inferiority complex with respect to this subject. No wonder! If after all these years you can not even say a simple phrase that you understand the foreigners who are not able to hear and understand what they are saying in response, not to mention an understanding of radio and television programs and movies in English.

What does this mean? Time has shown almost complete lack of tangible results in this direction. Moreover, acquired an inferiority complex coupled with scholastic knowledge and lame on both feet skills oral and written language further complicates the process of learning English. Build is simpler than rebuilding.

A further feature of the approach to teaching adults follows from the previous one. Having lost the ability to imitate correctly the adult can begin to use new knowledge, only being a hundred percent sure that he does not make mistakes - correctly pronounce English sounds correctly uses the word in

the phrases correctly intones his speech, knows well the meaning of words, spoken and understood correctly written speech of others. In case of doubt about the correctness - adult is lost and does not know what to do. There is a stop of the process, which is approved by the subconscious mind. An adult cannot, in terms of one's brain, to speak or understand incorrectly. Better than nothing at all to understand and to speak.

How can an adult learn English? Perhaps it is not necessary to continue even to try it to make?

Let's try to understand. Having lost the ability to imitate, in exchange an adult acquires the ability to analyze and organize information. However, English language is not a system of knowledge, but the system of language skills, and the formation of these skills need to start relying on the ability of an adult. Language should be given all at once, with the lowest short term; the student appeared to have a system of language as a whole in the head.

Then there is the fear of the inability to know the open system. And then you can begin to improve individual skills. "Feeding the whole language" refers to the work of not adapted tutorial, or goes to authentic material in the shortest possible time. It is good base to train the sounds, intonation, and to be familiar with the vocabulary and grammatical structures.

When you dial a certain critical mass it is already possible to generalize the knowledge of basic grammar, and enter the peripheral design as you work with the material. Detailed approach is important in the formation of any language skills.

In setting up the phonetics of speech is better decomposed into phonemes and to give adults the opportunity to hear the teacher says, and several thousand phrases. These phrases are on different topics and can be chosen according to the student's communicative goals - business, conversational (everyday), and special.

Repeating should be at a slow pace, explaining the process of repetition, which position the articulation organs of speech take to pronounce a particular sound, correcting all the inaccuracies. Repeating with a different intonation should be loud and high-quality, gradually increasing the tempo. For a single sentence is enough to repeat the 3-4 times after the teacher.

The next stage of the work with the phrases is to understand them, and read them clearly while writing down. The teacher should make out with the student the obscure meaning of each phrase. Further, student himself pronounces sentence by sentence and writes down, dictating its spell, having full understanding of what it means.

Next, using the same phrase material and diluting it with the necessary structures and words, speech utterances are constructed in the form of monologue and dialogue, orally and in writing, based on a training situation. First, with the teacher in the future - on their own.

In the process the teacher corrects all errors, ensuring absolute literacy. At this stage, the student must do the job correctly. Further work on improving skills is cyclically on the training material that best correlates with the goals of the student (business, home, special). These cycles can last indefinitely, at this stage; the adult is able to improve his skills by himself.

But the self-improvement can be done only after the correct pronunciation and mastery of basic grammatical logic of the language. And it can only be done successfully with a tutor on an individual basis or mini-lessons group. No phonetic exercise equipment, audio or video courses, tutorials will be unable to correct the educational process. They will not hear your mistakes and not be able to find a way to address them. Student himself is not able to do it too. Any other format classes, except the individual will inevitably lengthen the time taken to achieve these goals.

In summary, it can be argued that any adult can learn a language with a proper understanding of their specific perceptions, ways of consolidating and reproducing the material in the learning process.

There is a great variety of places and ways to learn English today. Sometimes there are new ways of studying the language, which, however, on closer inspection turn out to be variations on old themes. By and large there are two main methods of learning - classical and communicative. No matter how attractive and fascinating sounds phrase "communicative approach", though most often, teachers do not miss a moment, not to add anything to this system from the classical course. Namely - the grammatical terms and rules.

Practice shows that 100% of the trainees ever foreign language is only a small part of the most persistent, and those who need it knows and can use what is studied. In other words, only a small fraction can speak English. I would not want to give a complete list of obstacles and difficulties encountered in the process of learning English or any other foreign language. It is hardly possible to compile a complete list - we are all different, each has its own problems. I propose to draw attention to the following: how well a person (not possessing the professional philological and linguistic education) are familiar grammatical terms and grammar of their native language?

The question is not rhetorical, since the failure in the study of foreign and uncertainty in the knowledge of the grammar of the native language are closely intertwined. In most cases, is this: people come to the English course, and literally from the first lessons they begin with the rules of grammar and at the same time the teacher did not bother to explain grammatical terms to all those whom he undertook to teach. But why? For all studied grammar of the native language in school, so "everyone knows everything," and can restrict the translation of terms from English into your own! Here the root of the problem is.

The grammar of the native language we have mastered in childhood and naturally assimilated. In the process of communication, we intuitively understand the structure of language, rules for constructing sentences and correct sentences. Years later we begin to study grammar as a science in school. We already know how to use the language, and learn all the wisdom to understand the intricacies. Or just cramming rule, "because we must know." But when we speak the native language, then continue to start from practical skills, and sometimes adjust them in accordance with the theory - the grammar of the language. Before to build a phrase we have never pondered over what part of speech will be used in a sentence, in what places and in what forms they will be in accordance with the rules of grammar.

But not even the point. The bottom line is that if a person does not remember the exact rules, he can still talk - he has an extensive practice. He can not know for sure, in accordance with what the rule say it is, but knows that the phrase should be built this way.

I propose to recall what happens in the English classroom. You come to class and write a new rule book. Almost all of the terms you may know from the lessons of the native language. But you re-read the rules again and again and ... you want to give up. And all because you just know is bad terminology - words that describe the rule. For example: "in English reflexive pronouns agree with the subject in person, number and gender." All the words you have

heard many times and even once uttered. But clearly if you understand now what is at stake? Re-read the rule again. And more. Read carefully. Is it becoming clearer? You can already lead a couple of examples to understand what it is? How do you feel? (If you feel worse, just take a good dictionary or grammar book and understand the meaning of every word in this rule.)

Most likely, after the rules you are waiting for further explanation, examples from the teacher. According to the examples, you know from your childhood - intuitively - learn the rules of use of the most reflexive pronouns, and the rule itself is left in the notebook or textbook. A worse case scenario - you memorize a rule, but will be unable to use it. The worst - decide that English is not your teeth. But look what happened - the point is only that you have until the end is not well understood and learned the grammar of the native language!

What is a "pronoun"? Which of these we call "reflexive"? As soon as you refresh these concepts in your memory, you can use this rule. Until then, you will think that the English - an incredibly complex language. Although, as you well know, and the whole world believes it is extremely difficult Russian.

How to win? Learn to speak and think in English simultaneously. It is possible. So as you learn the native language in childhood.

I believe that everyone remembers himself at the age of 6-7 years. This is roughly the age at which children are already in school. Usually by this time people realize that they are children of their parents, close contact with relatives and friends. How many different topics are for discussion! Now tell honestly, can you at the age of six or seven years talk with different people on different topics? This is not a rhetorical question. Respond to it, even mentally.

Second question: How much time do you spend on the study of grammar of the native language at this point? Not at all! But the vast majority denies that it is possible to know the language, not knowing the grammar. How does this happen? Is Russian - a special language, in which there is no grammar or you can learn without having to learn it?

An interesting situation, is not it? With this example we would like to show how much we sometimes stick other people's ideas and become "our" only because we are too trust "authoritative source" from which we hear them. While we are still small - the source - adults who surround us. Certainly, we entrust to them. After all, they taught us how to live in this world - words, by their own example. At older ages - they are our teachers, professors, luminaries of science and simply people with special education, in this case - philologists and linguists, for example.

In fact, it would be very strange to see such a picture, just imagine: you are two years. After four years you should know the language well enough (because you have to go to school - to pass tests in reading, speak about yourself, family, hobbies, friends, read a poem at last) - it's time to begin to master the language.

And your mom takes you into her arms, sits at a table (or just sits side by side), lack grammar and says, "Well, honey, yesterday we learned with you, what is a noun, but today we know what is an adjective. By the way, do you remember what the word "noun" means? Can you define this word?" If language learning is going on in this way, you probably would never have mastered the native language. It's too complicated way.

How do you actually study the language? You learn to speak correctly in a very natural way: picking up a few words, and then building them into short and then in increasingly long sentences. And the rules of grammar (theory of language), you have to learn much later, while studying at school. Do you agree that your situation has developed that way?

Obviously, grammar is not so important at first. Of course, everything depends on perspective. But it is more important to depend on something, which gives the result. How do we learn foreign languages? Often begin with grammar. And the result? Do you have a complete record book, you're not too sure about all the grammar rules you learned and you cannot talk about what you want. Just to talk.

Sometimes a man gets on the road, having a good goal, but experiencing the difficulties of travel, loses the sight of this goal. Because the target becomes unattainable. Then he goes out of its way to relax, recalls or restores its goal and returns to the road to it. Gone from the target, or obstacle, or ignorance of the purpose. And if the goals you did not have originally or it was too small, it is not surprising that you are not able to overcome the way. But more often the problem is in the obstacles. The obstacles that we do not always recognize or even those which insist on the presence (because we are convinced that without overcoming victory does not happen).

What are we being taught usually when we come to the English courses? Alphabets, the first few words and begin to study English grammar. First, simple rules, then more and more complex, and only a table of irregular verbs. Still there is a problem to solve about cramming words. The most popular methods are the two-sided cards, and drawing large posters with lists of words, and hanging out with the words tabs on things, and computer simulators ... Sometimes it goes to such torment not months - years. The result? The aim has still not achieved.

How one can get rid of “the dumb English”? Learning English as a native language. No, you should not stop everything and go abroad to live “in the language environment.” Unfortunately, the experience of our countrymen, relying on this method of learning the language, suggests that this route does not productively standard of education. However, there are courses, training method which is as close to how we learned the native language.

We began to talk native language at once. The same with English – you should begin to say your first words and phrases from the first class. The difference is only in the speed of learning of the native and foreign. And also the fact that as an adult, other than having a need for an oral expression of thoughts and in their written statement, you practice and in the letter. So, you speak in English with the first lesson. But what about the grammar, we were told to study primarily in various educational institutions?

Not many people will present quite a satisfactory explanation; few will give it quickly, without any hitches. However, there is a very short, practical and understandable definition of grammar - it is a way to connect the words with which the thoughts and ide-

as can be transferred from one person to another. We are not talking about parts of the sentence and their place in it. After all, such a “natural grammar” (just pass the thought, the idea), you have learned from the childhood, have not you? First, we have mastered the short phrases, and then they are all overgrown with great detail. It was like a snowball, it was something like this:

A bird!

A bird flies.

A bird flies across the sky.

A bird with chicks flies across the sky.

And if we were wrong as a child, building a phrase, we were simply corrected, having been helped to express our thoughts. But no one began to explain us anything about predicates and objects and their role and place in sentences! And this method of teaching has always worked; we all started talking to 6-7 years! What prevents to use a similar way in learning English?

Communication – that is life. Communicate in Russian and communicate in English, and expand the circle of friends, live life to the fullest!

REFERENCES

1. Abalkina, P. (2002), Improved methods of teaching English. – Moscow: VLADOS. – 345 p.
2. Allen, V.F. (2003), Techniques in Teaching Vocabulary. – Oxford: Oxford University Press. – 136 p.
3. Lewis, M. Hill, J. (1995), Practical Techniques. For Language Teaching. – London: Language Teaching Publications. – 135 p.
4. Pakhnotskaya, M. (2007) Lingvoculturological competence as leading to the professional competence of Linguistics. Monograph, Togliatti: - Togliatti State University. – 88 p.
5. Schmitt, N. (2007), Vocabulary in Language Teaching. – Cambridge: Cambridge University Press, 2008. – 234 p.
6. Thornbury, S. (2010) How to Teach Vocabulary. – London: Pearson Education Limited. – 321 p.

Пахноцкая М.А. Обучение взрослых английскому языку: ключевые аспекты

Аннотация. Обучение взрослых сегодня является одним из самых актуальных вопросов в педагогике. Огромный спектр методик, технологий предлагается сегодня для персонального обучения, а также для корпоративного обучения, в случае заинтересованности работодателя в обучении и развитии персонала. Большое внимание российские компании уделяют обучению сотрудников иностранным языкам, в частности, английскому языку, поскольку количество проектов коммерческих и социально-политических имеющих статус международных неуклонно растет. Английский язык де-факто является языком международного общения. Это особенно характерно сегодня для сферы бизнеса. Если деловые партнеры - представители зарубежных стран, бизнес выстраивать в соответствии с мировыми стандартами, если существует цель продвигать свою продукцию на международном рынке, то необходимость уверенного знания английского языка, особенно делового английского, становится очевидной. Свободная коммуникация, отличное произношение и понимание речи своего партнера подчеркивает высокий уровень компании и ее сотрудников, являясь в некоторой степени конкурентным преимуществом компании перед лицом зарубежных контрагентов.

Ключевые слова: Обучение взрослых, педагогика, методы обучения, обучение персонала, корпоративное обучение, повышение квалификации, преподавание английского языка, иностранные языки, обучение взрослых, образовательные учреждения, новые технологии в обучении, коммуникация

Skvortsova S.A.¹, Gaevets Ya.S.²

Methodical system of training of future elementary school teachers for teaching younger schoolchildren narrative mathematical problems solving

¹ *Skvortsova Svetlana Alekseevna, Doctor of Science in Pedagogy, prof. of Department of Mathematics*

² *Gaevets Yana Stanislavovna, post-graduate student
South Ukrainian National Pedagogical University named after K. D. Ushynsky, Odessa, Ukraine*

Abstract: In this article there is introduced a methodical system that implements a complex of educational environment: creation of the competence-based model of the future elementary school teacher in teaching of narrative mathematical problems solving; development of competence-oriented program of the course "Methods of teaching mathematics in elementary school", in particular, the modules relating to methods of teaching problem solving; the use of learning technologies that provide content for future modeling career and active involvement of students in learning activities. The aim of methodical system is to form methodical competence of the future teachers in teaching younger schoolchildren to solve problems, the content includes knowledge, skills and activities experience that are the basis of methodical competence of teachers in teaching problem solving. The article represents the interpretation of the definition of "methodical competence of primary school teachers in teaching younger schoolchildren problems solving", its structure is characterized by the composition of the valuable motivational, cognitive, activity-oriented and reflective and creative components. The essence of the activity and cognitive components is specified through constituent components of their competencies: normative, selective, public-methodical, control and evaluation, design and modeling and technological. Methodical system is realized by means of semantic modules relating to methods of teaching problem solving in the course of a special course "Methods of teaching mathematics in elementary school." Therefore, teaching methods, according to the methodical system are a lecture, a workshop, self study and project work of the students/pupils. The article represents a problem lecture scheme and workshop scheme using interactive technologies, situational and contextual teaching. Due to experimental verification of the effectiveness of the developed methodology of implementing the complex educational environment in the experimental groups were observed statistically significant changes at the levels of methodical competence of future teachers in teaching younger students problems solving.

Keywords: teacher's professional competence, elementary school teacher, methodical competence, narrative mathematical problems.

The development of the national system of higher education in Ukraine on the principles of competence-based approach requires the gradual implementation of European norms and educational standards for the content of higher education and specialists' training. In this regard, in 2011, National Qualifications Framework was approved (Resolution of the Cabinet of Ministers of Ukraine of November 23, 2011 No 1341), in which the results of education are prescribed at every qualification level in the form of competencies that a person is able to demonstrate in standard and non-standard situations after finishing education program. Therefore, at the present stage of development of higher pedagogical education the aim of professional education of the future teacher is recognized as the acquisition of their professional competence.

In the structure of the professional competence of the teacher methodical competence there occupies an important place, which is interpreted by us as a personal educational system, which manifests itself in the ability to implement and organize the process of learning the subject at the up to date requirements level; in the possibility of successful methodological problems solutions based on the theoretical and practical readiness to teach the subject. Methodological competence is understood as a basis, an internal reserve of methodical competence, based on thematic-scientific, didactic and meth-

odological and psychological knowledge, skills in methodical tasks solving, available experience in the subject of teaching, emotional and valuable attitude to this process.

The subject of our study is methodical competence of the elementary school teacher in teaching mathematics. Its structure is represented by the composition of the valuable motivational, cognitive, activity-oriented and reflective and creative components. Based on the content of primary school teacher's activities in teaching mathematics younger schoolchildren, a cognitive nature and activity of components through the components of competence is presented: normative, selective, public-methodical, control and evaluation, design and modeling and technological.

In 2011, the Cabinet of Ministers of Ukraine approved a new edition of the State standard of universal primary education which is significantly different from the previous one [2, 1-18]. Significant changes have occurred in the education industry "Mathematics" - there appeared a separate semantic line "Narrative problems." "Narrative problems" is a separate section of the program, which defines kinds of problems and general techniques for working over them from the 1st to the 4th grade. Meanwhile, production functions and their corresponding standard tasks of activities prescribed in the educational and professional qualifications characteristics (an-

nex to the Industry standard of Higher Education on Direction of preparation 6.010102 "Primary/Elementary education"), remained unchanged [3, 271-320]. Thus, there is a discrepancy between the increasing role of content line "Narrative problems" in the course of mathematics for 1 - 4 grades and the lack of purposeful development of methodical competence in teaching younger schoolchildren narrative mathematical problems solving in the process of training of elementary school teachers in a higher educational establishment.

Methodical competence of the teacher in teaching younger schoolchildren narrative mathematical problems solving lies in the ability to implement and organize the process of teaching younger school children problems solving at the up to date requirements level; in the possibility to solve successfully the methodological problems that arise in the process of teaching. Methodological competence is based on the theoretical and practical learning readiness of primary school students narrative mathematical problems solving.

Based on the structure of methodical competence of primary school teachers in the teaching of mathematics, we have specified the activity and cognitive components of the methodical competence in teaching narrative problems solving, and also content of the normative, selective, public-methodical, control and evaluation, design and modeling and technological competence in the context of qualification requirements for training of primary school teachers. It is established that the backbone of the normative, selective, public-methodical, control and evaluation, design and modeling and technological competence is private and methodical competence. The leading competence in this hierarchy is the regulatory competence because it regulates, directs the activities of the teacher to achieve certain goals and tasks of the content line "Narrative problems" that are prescribed in the regulations.

Based on the structure of methodical competence of future elementary school teachers in in teaching younger schoolchildren narrative mathematical problems solving criteria (motivational, substantial and operationally-activity) are identified; also indicators are specified of methodical competence of elementary school teachers in teaching younger schoolchildren narrative mathematical problems solving and provided a qualitative description of the four level of development of methodical competence of elementary school teachers in problem solving education: elementary, medium, sufficient and advanced.

The structure of methodical competence of elementary school teachers in teaching problem solving, the qualitative characteristics of the levels of formation will present its professional competence

model which is the basis for the development of competence-oriented course program through which students acquire methodical competence in teaching problem solving.

Thus, the effective formation of methodical competence of a future elementary school teacher in teaching problem solving is possible when provided a competence model of the future teacher and the development of competence-oriented program of the course "Methods of teaching mathematics in elementary school," including semantic modules related to the educational techniques of teaching problem solving [4, 151-154]. To be carry out by the future teachers the process of acquiring the methodical competence it is appropriate to use educational technologies that create the ability to model the content of future careers and providing involvement of students in active cognitive activity. Also, the development of suitable training and methodological support modules on teaching methodology regarding to problems solving by the younger schoolchildren in the form of an electronic manual "Methods of teaching narrative math problems solving for the pupils of 1-4th grade."

To implement the conditions mentioned by us the methodical system of training of primary school teachers to teach younger students narrative mathematical problems solving .

The purpose of training according to the proposed methodology is to develop a system of primary school teachers methodical competence in teaching problem solving. To achieve this objective the expected result must be clearly designed as a competence model of the future elementary school teacher which is a characteristic of constituent components of methodical competence of elementary school teachers, designed at the level of teaching problem solving (the structure of methodical competence of primary school teachers in teaching problem solving), and qualitative characteristics of the levels of formation of these components: elementary, medium, sufficient and advanced. In such a way, there was implemented pedagogical condition of methodical competence formation of future teachers of elementary school by creating a competency model for the future elementary school teachers in teaching narrative mathematical problems solving.

Since the model of methodical competence of primary school teachers in teaching problem solving fully reflects the possible professional functions and tasks performed by the teacher in teaching problem solving and takes into account the requirements of the present stage of development of primary education, the learning content in the presented methodology can be considered as constituting a system of methodical competence of elementary school teach-

ers in teaching problem solving. Thus, the content of teaching lies in knowledge, skills and experience of training younger schoolchildren in narrative mathematical problems solving that are the basis of the components of the methodical competence. This content is required by the students through the discipline "Methods of teaching mathematics in elementary school." Competence model of primary school teachers is the basis for the development of competence-oriented program of the course of this discipline. Thus, realized pedagogical condition for the development of competence-oriented program of the course "Methods of teaching mathematics in elementary school", in particular the semantic modules on teaching problem solving techniques.

In competence-oriented syllabus it is provided purposeful formation of methodical competence in teaching narrative mathematical problems solving by determining the didactic goal stated in accordance with the functions of the future professional activity provided that each module provides a substantial increase in specific competence of the student. In it there is the content of the training modules that provide the basis for the formation of competencies; defined lists of competencies and skills acquired by students through the mastery of each module; defined the types of tasks by which this happens, is the number of points a student can receive for certain tasks.

Mastering the course "Methods of teaching mathematics in elementary school" comes in the form of lectures, workshops, self-study and classroom projects. We have improved the methods of lectures by implementing the technology of problematic learning; improved the methods of practical training through interactive technology, situational and contextual learning [1, 35-41].

Problem lecture scheme on the study of individual modules on teaching methodology in narrative mathematical problems solving in the course "Methods of teaching mathematics in elementary school", comprises the following steps: I. Motivation of students' learning activity (activity of the teacher). II. Creation a problem situation and problem statement (activity of the teacher). III. Analysis of the given issue: education program on the subject, an analysis of existing textbooks, examination of various methodological approaches, and view video segments lessons (activities of the teacher and the students). IV. Reflection of the self-learning activities of students (student activities). V. Formation of the hypotheses is the selection of one of the considered methodological approaches, through which the most effective form concepts and skills (students' activities). Actually, the proof or denial of the hypothesis occurs during the students' independent work, which involves the analysis of the considered

methodological approaches, the allocation of the benefits and drawbacks of each. Tasks for independent work may include a requirement to illustrate the approach with specific examples, making a comparative analysis of existing textbooks to meet a particular topic, and drawing up a compendium (draft) of the lesson, development of a system of training tasks, etc. Organization of independent work of students, its methodological support is possible through training and methodological manuals in electronic form, "Methods of teaching mathematical problems solution for the students of 1 - 4 grades."

Selecting a methodical approach having learnt to implement it during the solution of educational problems, the students are ready to discuss the results on a practical lesson. The dominant technology training which we believe should be applied to the practical session is an interactive technology and situational and contextual learning. In order to introduce these technologies to improve the efficiency of the formation of methodical competence of elementary school teachers we have proposed a scheme of practical lessons: 1) The explanation of the selection and illustration for chosen methodological approach (speech based on the reports), 2) discussion (upholding the selected item), and 3) the implementation of the selected methodological approach in solving professional problems (situational task solution).

At the final stage of mastering the students a meaningful unit, they are encouraged to choose a topic of educational project involving the creation of new educational product on the basis of the chosen methodological approach. In this educational product may be a compilation of educational objectives for training, familiarization, formation of concepts, skills in pupils of elementary school or the development of a draft-plan (the project) of the lesson. Thus there is a realization of pedagogical conditions regarding the use of learning technologies, providing content for future modeling career and the active involvement of students in learning activities.

The main medium of teaching, according to the methodology proposed system is an e-book "Methodology of training of narrative mathematical problems solution for the students of Grades 1 - 4," by which the opportunity is created for the students' free access to the plans and the content of lectures, list of primary and secondary literature, even to the corresponding literature sources; to tasks for independent work and guidelines for it, to the practice tests and tasks for self-examination, to the plans for the practical exercises; to scale evaluation of educational achievement, subject to the conditions noted.

As a result of the formative experiment there are recorded statistically significant changes in the lev-

els of methodical competence in teaching younger students problems solving when the students of the experimental group have been compared with the control group students. During the analysis of the

experimental data, we concluded that the effectiveness of the developed methodology of training of primary school teachers to teach younger students narrative mathematical story problems solving.

REFERENCES

1. Гаевец Я.С. Реалізація технологічного підходу при формуванні методичної компетентності майбутнього вчителя початкових класів” / Я.С. Гаевець // Зб. матеріалів III Всеукр. наук.-практ. конф. „Реалізація компетентнісного підходу в системі професійної освіти педагога” — Ялта: КГУ, 2013.- С.35-41.
2. Державний стандарт початкової загальної освіти // Початкова школа. – 2011. – №7. – С. 1-18.
3. Нормативно-методичні положення по розробці освітньо-кваліфікаційної характеристики вищого
4. Скворцова С.О. Формування методичної компетентності майбутнього вчителя в галузі викладання математики в початковій школі / С.О. Скворцова // Науковий вісник Волинського національного університету імені Л. Українки. – № 14. – 2010. – С. 151-154.

Скворцова С.А., Гаевец Я.С.

Методическая система подготовки будущих учителей начальных классов к обучению младших школьников решению сюжетных математических задач

Аннотация: В статье презентована авторская методическая система, реализующая комплекс педагогических условий: создания компетентностной модели будущего учителя начальных классов в обучении решению сюжетных математических задач; разработки компетентностно-ориентированной программы курса «Методика обучения математике в начальной школе», в частности модулей, касающихся методики обучения решению задач; использования технологий обучения, предусматривающих моделирование содержания будущей профессиональной деятельности и активное включение студентов в учебную деятельность. Целью методической системы является формирование у будущих учителей методической компетентности в обучении младших школьников решению задач, содержание - представляют знания, умения и опыт деятельности, являющиеся базисом методической компетентности учителя в обучении решению задач. В статье представлена трактовка дефиниции «методическая компетентность учителя начальных классов в обучении младших школьников решению задач»; ее структура охарактеризована посредством композиции мотивационно-ценностного, когнитивного, деятельностного и рефлексивно-творческого компонентов. Сущность когнитивного и деятельностного компонентов детализирована посредством составляющих их компетентностей: нормативной, вариативной, частно-методической, контрольно-оценочной, проектировочно-моделирующей и технологической. Методическая система реализуется посредством содержательных модулей, касающихся методики обучения решению задач, в курсе специальной дисциплины «Методика обучения математике в начальной школе». Поэтому формами обучения, согласно методической системе, являются лекция, практическое занятие, самостоятельная работа и проектная деятельность студентов. В статье презентована схема проблемной лекции и схема практического занятия с использованием технологий интерактивного, ситуационного и контекстного обучения. Вследствие экспериментальной проверки эффективности разработанной методической системы, реализующей комплекс педагогических условий, в экспериментальных группах зафиксированы статистически значимые изменения в уровнях методической компетентности будущих учителей в обучении младших школьников решению задач.

Ключевые слова: профессиональная компетентность учителя, учитель начальной школы, методическая компетентность, сюжетные математические задачи.

*Varetska O.V.*¹

Correlation of social intelligence with individual social competence

¹ *Varetska Olena Volodymyrivna, Candidate of Pedagogical Science, Associate Professor, Institute of Higher Education, National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Kiev, Ukraine*

Abstract. The research is relevant due to the aging of teaching staff, parents and society's concern, students' intellectual development, building of their spiritual and moral values, and the controversy of the issue of the ideal personality involving his/her professional characteristics or competency and career success, approved by the society, with a happy family life. The concept of 'social intelligence' has been analyzed, though before its meaning has often been limited to the chain enumeration of its features in relation to certain research areas or discourse. The functions of social intelligence have been specified. The link between social intelligence as a social reality cognition and social competence as a result of this cognition has been verified. The importance of emotional intelligence for successful life has been proved. The author suggests social intelligence and social competence as one of the landmarks of learning process development being in the direct relation to the system of higher, postgraduate education, as teachers tackle complex issues of social importance every day.

Keywords: social intelligence, emotional intelligence, social competence.

Target setting. All social institutions experience social and economic changes, and in the sphere of education in particular. On the one hand, the problem of pedagogical personnel aging is in the focus of attention (23 percent of all the teaching staff are at retirement age), on the other hand, the question which has remained debatable is the following: which way is more efficient – narrow specialist training or competent expert training, training a successful, socialized and happy personality.

Scholars and experts in the sphere of education and state administration, ordinary citizens (foremost parents) are concerned about the fact of how and who teaches schoolchildren and students, to what extend their knowledge will be in demand for national economy, whether it is possible to get a postgraduate degree and what young specialist or teacher should look like today. According to the telephone questioning data of Gorshenin Institute on "Protection of Children's Rights in Ukraine", held 29 – 31 May, 2012, every second citizen in Ukraine (50,8%) expressed the opinion that good education is most essential for the children. One third of polled consider that it is important to bring up honest and kind children (38,6%), to set them in the healthy way of life (36,7%). About fourth of respondents consider important to teach children courage, firmness, ability to defend themselves (23,8%). Other opinions concern mastering a profession that "always gives the slice of bread" (22,8%); teaching self-discipline, industriousness, good organization (18,6%); developing mental skills (16,4%); forming the ability to adapt to circumstances (11,5%); developing business skills (10,8%); familiarization with the democratic values (6,2%); teaching tolerance (5,7%); teaching sincere belief in God (4,8%). The answer "something else" was given preference by 6,2% respondents, and 4,7% failed to answer this question. Thus, we see that parents are concerned about intellectual development of schoolchildren

and by teaching children mankind values which are spiritually common to all.

The search of ideal attracts social attention to the problem of pedagogical personnel training. Progressive changes and achievements in all the spheres of human activity and society predetermine the guiding lines of educational process at higher school. One of such guiding lines there can be defined as social intellect and individual social competence.

Researches of current importance. The issue of social intellect has been in the focus of attention of such foreign and home scholars as K. Abulhanova-Slavskaya, H. Eysenck, N. Aminov, U. Babayeva, D. Veksler, G. Gardner, J. Gilford, U. Yemelianov, N. Kudriavtseva, V. Kunitsina, O. Lunyova, E. Myhailova, M. Molokanov, G. Olport, M. Saliven, R. Sternberg, E. Thorndike, D. Ushakov, T. Hant, A. Ujaninova, etc. Different views on social intellect show an enormous amount of unsolved questions in this sphere. Social competence, different aspects of individual social competence evolution have been studied by such home and foreign scholars as of V. Baidenko, R. Gryskkova, I. Zurnya, U. Kunning, B. Creme, V. Kunitsina, V. Landsheer, G. Rot, B. Runde, B. Seid, B. Shpinat, G. Shotmeer etc. The core, contextual and structural characteristics of social competence have been covered in scientific works of S. Goncharov, V. Kunitsina, V. Pervutynskyi etc. Even taking into account the research of O. Bodalyov, V. Kunitsina, V. Pervutynskyi and some others, the question of correlation between social intellect and social competence has been only partly examined.

The aim of the article is to investigate the correlation between social intellect and individual social competence.

Basic material exposition. The concept "social intellect" appeared in 1920 in Harper's in the article by E. Thorndike (Thorndike, 1920). The scholar as-

serted that there are three types of intellect, an abstract intellect (ability to understand abstract verbal and mathematical symbols and perform certain actions with them), concrete intellect (ability to understand notions and objects of the material world, perform actions with them) and social intellect (ability to understand people and cooperate with them) (After [4]). Emphasizing the value of social intellect in the professional activity, the scholar claimed, that the best mechanical engineer can fail as a leader through the shortage of social intellect.

In 1937 G. Olport suggested his own definition of this concept (After [4]). The results of our analysis considering the interpretation of concept "social intellect" give an opportunity to assert that in different times the supporters of different psychological schools interpreted this notion in their own way. In particular as:

- foresightedness in interpersonal relations and ability to behave wisely in human relations (Thorndike, 1920);
- special ability to evaluate people correctly, predict their behavior and provide adequate adaptation in interpersonal relations; as separate ability, that is included into the set of personal qualities contributing to the best understanding of others (G. Olport, 1937);
- ability to get along with other people (Moss F. & Hunt T., 1927);
- ability to deal with others (Hunt T., 1928); knowledge about people (Strang R., 1930);
- ability to get along with others, ability to put oneself in somebody's place (Vernon P.E., 1933);
- ability to estimate senses, mood and motivation of acts of other people critically and correctly (Wedek J., 1947);
- the adaptation of individual to human existence (Vechsler D., 1958).

J. Gilford group researches of social intellect contributed to the development of psychological idea of social intellect. N. Cantor and J. Kihlstrom claimed that the separation of two different aspects of social intellect, such as understanding of people behavior and adaptive cooperating with other people, played an important role in this process (Cantor, N., Kihlstrom, J.F., 2000).

One of the prime examples of the cognitive approach to intellect study is the theory of "plural intellects" suggested by G. Gardner. The scholar assumed that intellect is not a unitary cognitive ability and distinguished eight different types of intellect. G. Gardner marked that social intellect is in correlation with interpersonal intellect that in its turn is "based on the major ability to notice differences between people, to be more exact, contrasts in their mood, temperament, motivations and intentions". These abilities in their complexity are typical of

teachers, physicians, parents, and also religious and political leaders [1, 32]. Thus, the development of social and interpersonal intellect as a characteristic of competence is important for teacher's personality.

Further researches followed the path of matching individual differences with the description of decision making processes. We consider appropriate to pay attention to the statement of H. Eysenck about the existence of biological, psychometric and social intellect [12]. According to his opinion, 70% psychometric intellect depends on biological and 30% on the factors of environment (education, culture, social and economic status). For this reason intellect may be referred to as a fundamental property, and the variety of its behavioral displays may be referred to as consequences of its nature. H. Eysenck suggests estimating social intellect examining individual ability of psychometric intellect IQ application for social adaptation. At the same time, Russian psychologies, in particular V. Druzhinin proposed a model of range to correlate individual features and mental codes, and M. Holodna claims the necessity of ontological approach in the research of individual intellectual characteristics.

In researches of N. Cantor (1978) the fundamental notion for the interpretation of social intellect is "individual cognitive basis", that can be defined as declarative and operative (procedural) knowledge (presentation, personal remembrances and rules of interpretation, and also experience and certain approach of individual to the problems of social life) that an individual applies to interpret events and create plans in the situations of everyday life. This repertoire of knowledge is determined as a social intellect (After [4, 464]).

The conception of social intellect of S. Kosmitsky and O. John (1993) attracts our attention, in accordance with it seven components form two groups: "cognitive" (estimation of prospects, understanding of people, knowledge of social rules, openness in relationships with others) and "behavioral" (ability for interpersonal relations, social adaptation, warmth in interpersonal relations (After [7])). This conception represents the features of social intellect as a phenomenon clearly enough, in fact the very interaction of cognitive and behavioral factors contributes to the efficiency of this phenomenon in the practical use (N. Pylypenko).

In home researches U. Emelyanov (1987) is credited for the first attempt to define social intellect, which he considered closely connected with the concept of "social sensitivity".

An integral conception of social intellect was worked out by V. Kunitsina. In accordance with it social intellect is an independent psychological phenomenon, which is multidimensional with a complicated structure. It's a global ability "that emerges on

the basis of complex of intellectual, personality, communicative and behavioral characteristics, including the level of power material well-being of processes of self-regulation; these characteristics stipulate the prognostication of interpersonal situations development, interpretation of information and behavior, readiness to social cooperation and making decision". Such ability allows reaching harmony with an environment. In relation to social intellect, in the opinion of V. Kunitsina, it involves the following aspects:

- communicative and personality potential (complex of properties, that facilitate or bother communication, serving the basis of such integral communicative properties as psychological cooperativeness and communicative compatibility; it is a basic bar of social intellect, that plays a key role forming the long-term mutual relations oriented on the prospect of development and positive interaction);
- characteristics of consciousness (sense of self-esteem, freedom from complexes, superstitions, low-spirited impulses, openness to new ideas);
- social perception, social thinking, social imagination (capacity for understanding and design of the social phenomena, understanding of people and reasons which cause these phenomena);
- energy characteristics (psychical and physical endurance, activity, stamina).

V. Kunitsina distinguishes the basic functions of social intellect. They are: providing of relevance, adaptivity in changing environment; forming the program and plans of successful cooperation in tactical and strategic directions, decision of current problems; planning of interpersonal events and prognostication of their development; motivational function; expansion of social competence; self-development, self-knowledge, self-training [4].

The correlation of social intellect with social competence, specified by V. Kunitsina, is important for our research. In her opinion, these concepts can be estimated examining such properties of mature personality, as relevance, independence and authenticity. As well as O. Bodalyov, V. Kunitsina refers to social intellect as cognition of social reality, and social competence is referred to as a product of this recognition. The scholar determines their common features as providing the possibility of adequate adaptation in the conditions of social changes; providing the correct estimation of situation, acceptance and implementation of faultless decisions; having quantitative characteristics and levels that can be measured.

V. Kunitsina specifies also the differences, in particular, content features and functions of these phenomena. The fact that attracts attention emphasized by the scholar is the following: the less evaluation stereotypes of social competence a man has

in his consciousness, the higher and more integrated is his social intellect, the more differentiated is his perception, the more adequate is his understanding of himself and others. Nevertheless the more stereotypes a man keeps and uses in his consciousness, the simpler it is for him to behave in different typical social situations [4]. Taking into account this fact, it is important for development of social intellect of teachers to overcome some stereotypes that result in the decline of motivation in professional activity, development of social competence.

In the late 90th there was an opinion in science, that for successful realization of personality in life and activity of major importance is his ability to cooperate effectively with surrounding people in the system of interpersonal relations, ability to orient in social situations, to determine personality features and emotional states of other people correctly, to choose the adequate methods of communication and realize all these abilities in the process of cooperation. These ideas emerged as a result of emotional and social intellect studies.

The study of the Russian scholars, in particular of N. Kudryavtseva, O. Lunyova, D. Ushakova and others are of interest for the interpretation of the issue of social intellect. Thus, in the studies on correlation of general and social intellect N. Kudryavtseva (1994.) employs the concept of intellectual potential, which is referred to as a group of psychological properties and mechanisms that determine the progressive changes of intellect [8]. Its key elements are defined as intellectual status, cognitive motivation, ability to self-reflection and self-determination, and mental capacity. On the basis of her own studies the scholar distinguished the integrative index of intellectual personality potential – "intellect unity", that represents the key components of intellectual development mechanism, increase of coincidence on the levels of personality: general intellect (ability to solve tasks on interpersonal levels), social intellect (ability to solve problems on interpersonal levels), reflection (index that balances the development of intellect).

Thus, social intellect, according to the conception of N. Kudryavtseva, can be defined as an ability to rational, mental operations the objects of which are the processes of interpersonal cooperation. The individual is characterized as psychologically autonomous and independent, that allows him to resist the pressure of people and circumstances. An important component in the structure of social intellect is the self-appraisal of personality. And among the determinants causing quality changes in the development of social intellect, the author distinguishes a motivational component (After [4]). Thus, to develop the social intellect of teachers they should be en-

couraged and motivated supporting their achievements.

O. Lunyova outlines the content and functions of the concept “social intellect” as individual and interpersonal phenomenon, integrating the processes of cognition of social reality, personality descriptions and mechanism of adjusting of personality actions, determines his behavior in social interactions [5].

Special attention is deserved by the structural dynamic theory of the Russian psychologist D. Ushakov, in accordance with which the individual adult or child intellect features in the kind, they are fixed in the research process do not remain an unchanged invariant, but are altered in the process of life according to certain laws. It is the author’s opinion that exactly these laws of forming individual features must be in the focus of study of individual differences of intellect psychology. It refers to social intellect, as “social intellect, as we understand it as an intellect, is an ability for social phenomena cognition, that only involves one of the components of social abilities and competence, but does not conclude the agenda” [10]. Only at these terms, in the scholar’s opinion, social intellect can be referred to as one of the intellect types,... “forming together with the rest of them a capacity for the higher type of cognitive activity – generalized and mediated” [10, 18]. However, for the decision of this task in relation to prognostication of personality success on the further stages of development, other approaches are worth consideration. Thus, it is possible to state, that we lack clear and unambiguous views on the essence of concept “social intellect”. In scientific researches, we came across with its interpretation as a variety of general intellect (Binet, Spirman), as a general intellect type (Veksler), as an integral ability to communicate with people. It is important to state that in foreign and home researches the concepts “social intellect” and “social competence” are often combined, united, in fact “both phenomena give possibility to adapt in the conditions of social changes, provide the objective estimation of situation, acceptance, implementation of decisions” [2].

The level of personality social intellect, as D. Ushakov states, depends on: forming potential that is apparent on the level of general intellect; personality, first of all emotional, features, that more or less, bring over individual to communication with other people and their cognition; depends on the life of the individual (whether a man focused on cooperating with other people or on individual practice). Among the characteristic structural features of social intellect distinguished by D. Ushakov are continual character; non-verbal representation; loss of exactness of social evaluation in the process of verbalization; forming is in the process of implicit stud-

ies; use of “internal” experience, as it is the “internal” experience which supports in social cooperation, and is the very aspect that fully distinguishes social intellect from other types of intellect [10, 17].

Following D. Ushakov [9, 222], we are convinced, that there are other characteristics essential for success in the life besides intellect; an important role is often played by a case, and in addition, there are situations in which excessive intellect is contraindicated. Any teachers questioning shows a mental tendency in accordance with which it is enough to have subject knowledge, be demanding, persistent in decision making realization for successful pedagogical activity. At the same time, frank answers of students from the eighth form to two questions: “Lesson of what teacher would you like to skip and why?” and “What teacher would you like to conduct a lesson instead of a skipped one and why?” represent quite another picture. From 106 polled – 96 expressed a wish to skip the lesson of chemistry and 79 wished to have the lesson of physics, instead. The students expressed the following opinions: “Every lesson of chemistry spoils our mood”; “Her lessons make my heart sink – she is just about to ask me and shout at me”; “The teacher of physics always understands us and never offends”; “Even if you did not learn the lesson, you know that the teacher of physics will never humiliate you before others and will not scold, as others”; “We feel that the teacher of physics loves us and does not want to distress with cutting remarks”. The results of questioning also showed one very important circumstance: it turned out that the teacher of chemistry had got most of voices as an experienced specialist, as most intellectual authority and at the same time nobody loved her, students were afraid, and that is why made bad progress in her subject. Oppression of natural needs of children in self-esteem, dividing the class into “good” and “bad” when the only criterion is success in studies sooner or later can absolutely kill the cognitive needs of children, their educational activity.

At the same time, the problem of interpersonal cooperation between teachers and students remains one of the urgent for modern school. It is not all the same for student, parents, and state on the whole who gives knowledge. Our educational life asserts, as V. Zots states, that it’s not the mind cunning (tactical resources) to dot one’s “i’s” but wisdom (vital values) [3]. A modern student requires from the teacher abilities for changes, use of flexible pedagogical technologies, permanent search of new forms, continuous self-perfection. This situation introduces new requirements, and additional tension into teacher’s activity. Teachers must take this into account and try to change stereotypes for further successful development and self-realization.

It is impossible to set aside the opinion of D. Ushakov that in a profession people already appear to a certain degree to have equal intellect. However, as the scholar states, people with insufficient cognitive development do not choose difficult professions or are screened on the way [10]. Taking into account the above-mentioned, the results of Russian scholars N. Aminova and M. Molokanova research (1992) are important. They studied the correlation of social intellect with the professional orientation of personality. The results of analysis of modern psychologists' researches cover the idea that expansion of testable personality properties range, including personality emotional sphere and capacity for effective interpersonal cooperation to this list, gives an opportunity to get more exact picture of personality mental potential.

Moreover, as A. Savenkov states, special experiments manifested that many children and adults, that did not show high results after the special tests (intellect, creativity or educational success), but showed positive results on the parameters of emotional and social development, appeared successful enough in life and work. Their advantages in the life progress often appear so dramatic, that are able to provide not only social status, but even and to drive them further to make them prominent.

However, as V. Yurkevitch asserts, referring to his own researches and works of other authors, 95% of intellectually gifted experience certain difficulties of emotional intellect functioning. V. Yurkevitch accents on the fact that this category of children are characterized of "brightly expressed infantilism in emotional sphere", depressed interest in the activity not related to getting knowledge, "difficulties in communication with peers" etc. [11].

Just the same opinion is expressed in researches by R. Riggio (Riggio RE, 1991). It was proposed to conduct social intellect testing on the basis of six social skills: emotional expressiveness, emotional sensitivity, emotional control, social expressiveness and social control. The scholar also used a test on the hidden ethic skills (when the knowledge of proper behavior is estimated in social situations). The fact that attracts attention is that P.R. Riggio suggests to refer to "social intellect" as "emotional intellect". It is non-random and they are inseparably linked with each other. We can find the same opinion expressed by A. Savenkov [7].

Approximately 80% of life success is provided by so called non-cognitive factors such as emotional intellect for instance. Such opinion is expressed by the American psychologist D. Golman. In early 90s D. Golman drew the attention of scholars and experts to the issue of emotional intellect. He suggested interpreting it as self-motivation, resistance to disappointments, control above emotional flashes, ability to re-

nounce pleasures, adjusting of mood and ability not to give way to emotions interfere with the ability to think, feel empathy and hope.

Special interest for our research of social intellect evolution and social competence forming is presented by the idea of K. Jones and J.D. Day (Jones K. & Day JD 1997), about the interaction between two characteristic factors of social intellect: "crystallized social knowledge" (declarative and knowledge on the basis of experience about the well known social events) and "social and cognitive flexibility" (ability to apply to social knowledge solving unknown problems). In fact the change of economic, social terms of life pulls out new, unknown problems before teachers, which must be successfully solved at different life periods by the teachers who must behave as a role model.

That is the reason why the research by N. Cantor and R. Harlow (Cantor N. & Harlow R., 1994) attracts our attention. Taking into account transitional life periods, in particular, transition from a college to higher school, the scholars, managed to find the method of individual differences assessment in human priorities determination.

The conclusion of A. Savenkov [6; 7] that people formulate the plans of their actions, watch their progress, assess the results of their own activity, address to their biographic memory to understand different reasons that caused their achievement and possible alternative actions, appears important in this context. When the vital job processing runs into serious difficulties, people must revise the plans or revise their plans and set them anew. Herein, in our opinion, both optimistic constituent to teacher's mastery and optimistic ability of personality is revealed.

Supporting A. Savenkova we consider that emotional intellect can be examined as an element of social intellect. Three groups that describe the criteria of the above-mentioned concept also deserve our attention: cognitive, emotional and behavioral. Each of these groups involve the following:

1. Cognitive: social knowledge is knowledge about people, knowledge of the special rules, understanding of other people; social memory (names, persons); social intuition, which refers to feelings interpretation, mood interpretation, understanding of people activity impulses, ability to perceive the behavior within the framework of social context; social prognostication, that is action plan formulation, personal development control, reflection of personal development and estimation of untapped alternative possibilities.

2. Emotional: social expressiveness that is emotional expressiveness, emotional sensitivity, emotional control; empathy – the ability to put oneself in

somebody's place (to overcome a communicative and moral egocentrism); ability for self-regulation.

3. Behavioral: social perception, that is an ability to listen to an interlocutor, sense of humor; social cooperation – an ability and willingness to work together, ability for collective interaction, collective creative work; social adaptation, that is an ability to explain and convince others, ability to get along with other people, openness in relationships with others.

The scholar is convinced that these criteria enable to develop procedures of discovering and quantitative assessment of social intellect parameters. It is especially important that the conception of social intellect fully represents its constituents and can be helpful as the general program of its evolution of educational activity.

Conclusions. Interpreting the content of the concept “social intellect” most scholars confine themselves to enumeration of its features within the limits of certain scientific approaches or their own reasoning. It can be explained by the structural and notional complexity of the phenomenon, its internal and external multi-contextuality. In most cases the essence of the concept is referred to cognitive, behavioral and emotional aspects. There is a correlation between a social intellect and social competence.

The problem of social intellect and social competence evolution is directly related to the system of higher, postgraduate education as teachers have to solve social problems every day.

REFERENCES

1. Гарднер Г. Множинні інтелекти. Теорія у практиці. Хрестоматія / пер. з англ. Купко Д., Свято Р. – К.: Мегатайт, –2004. – 288 с.
2. Доценко Л.В. Розвиток комунікативної компетентності студентів ВНЗ як чинник їх професійного становлення. – Режим доступу: jrn1.nau.edu.ua/index.php/VisnikPP/article/
3. Зоц В. Нам нужна Общественная молодежная педагогическая школа [Видео]. – Режим доступа: <http://www.openschool.com.ua/v-zoc-nam-nuzhna-obschestvennaja-molodezhnaja-pedagogicheskaja-shkola/>
4. Куницына В.Н. Межличностное общение / В.Н. Куницына, Н.В. Казаринова, В.М. Погольша. – Изд-во «Питер», 2002. – 544 с.
5. Лунева О.В. Социальный интеллект – условие успешной карьеры // Проблема понимания. – 2006. – №1. – С. 53-58.
6. Савенков А.И. Эмоциональный и социальный интеллект как предикторы жизненного успеха // Вестник практической психологии образования. Методологический семинар. – № 1 (6) январь – март 2006. – С. 30-38.
7. Савенков А.И. Концепция социального интеллекта // День за днем. – Режим доступа к журн.: <http://www.den-za-dnem.ru/page.php?article=388>
8. Структура интеллекта как основа его развития [Текст]: / Н.А. Кудрявцева // Интеллектуальный потенциал человека: проблемы развития: коллект. моногр. / С.В. Артамонов, Ж.А. Балакшина, Л.А. Головей и др. – СПб., 2003. – С. 12-20.
9. Ушаков Д.В. Интеллект: структурно-динамическая теория. – М.: Издательство «Институт психологии РАН», 2003. – 260 с.
10. Ушаков Д.В. Социальный интеллект как вид интеллекта // Социальный интеллект: теория, измерение, исследования / под ред. Д.В. Ушакова, Д.В. Люсина. М., 2004. – С. 11-29.
11. Юркевич В.С. Проблема эмоционального интеллекта // Вестник практической психологии образования. – 2005. – № 3 (4). – Июль—сентябрь. – С. 4-10.
12. Eysenck H.J. The structure and measurement of intelligence. N.Y.: Springer, 1979.

Варецкая Е.В. Взаимосвязь социального интеллекта и социальной компетентности личности

Аннотация. В статье рассматриваются различные мнения о сущности, компонентах и эволюции социального интеллекта, соотношении социального интеллекта и социальной компетентности личности, показана их взаимосвязь и необходимость развития у учителей. Раскрыта актуальность проблемы, которая обусловлена старением педагогических кадров, обеспокоенностью родителей, общества интеллектуальным развитием школьников, воспитанием у них духовных, общечеловеческих ценностей и спорностью вопроса об идеале – узком профессионале или компетентном человеке, успешном в карьере, признанном в обществе, счастливым в семье. Проанализировано понятие «социальный интеллект», в содержании которого ученые чаще всего ограничиваются перечислением его характеристик в пределах конкретных научных направлений или собственных рассуждений. Это связано со структурной и содержательной сложностью самого феномена, его внутренней и внешней поликонтекстностью. Чаще всего сущность понятия касается когнитивного, поведенческого и эмоционального аспектов. Конкретизированы функции социального интеллекта. Показано существование связи между социальным интеллектом как познанием социальной действительности и социальной компетентностью как продуктом этого познания. Оба феномена позволяют адекватно адаптироваться в условиях социальных изменений, обеспечивают объективную оценку ситуаций и принятия исполнения решений. Рассмотрена также связь между социальным интеллектом и профессиональной направленностью личности, между социальным и эмоциональным интеллектом. Подтверждена важность эмоционального интеллекта для достижения жизненного успеха человека, а также взаимосвязи между характерными факторами социального интеллекта как «кристаллизованные со-

циальные знания и социально-когнитивная гибкость». Автором предлагается рассматривать одним из ориентиров процесса обучения развитие социального интеллекта и социальной компетентности личности, которые непосредственно связаны с системой высшего, последиplomного образования учителя, поскольку педагоги каждый день решают сложные вопросы социального содержания.

Ключевые слова: социальный интеллект, эмоциональный интеллект, социальная компетентность.

*Архипова С.П.*¹

**Профессиональная подготовка социальных работников
как посредников в информационно-образовательных процессах взрослых**

¹ *Архипова Светлана Петровна, кандидат педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой социальной работы и социальной педагогики, Черкасский национальный университет имени Богдана Хмельницкого, г. Черкассы, Украина*

Аннотация. Представлен анализ особенностей подготовки социальных работников как посредников в информационно-образовательных процессах и ее детерминированность социокультурными факторами. Проанализирована специфика деятельности социального работника как андрагога. Акцентировано внимание на основных требованиях к деятельности будущего специалиста в области образования взрослых, которая обусловлена: особенностями целей и задач деятельности; направлениями и содержанием деятельности; а также особенностями субъектов образования. Установлено, что профессиональная деятельность социального работника как андрагога является полифункциональной и заключается в организации и реализации процесса обучения; консультировании по вопросам социальной защиты, правовой и административной помощи, психолого-педагогической коррекции; предоставлении социально-педагогической помощи, организации, координации, обеспечения, поддержке (психологической и физической) и выполнении организационно-управленческих функций в среде взрослых людей. Аргументирована специфическая роль социального работника в системе образования социально незащищенных категорий взрослых, которая заключается именно в том, что он выступает интегративной личностью, соответствующей особенностям образовательного и межличностного взаимодействия со взрослыми, что, в свою очередь, требует от социальных работников как андрагогов владения комплексом специальных андрагогических знаний, умений и навыков, обеспечивающих образовательную деятельность со взрослыми с учетом специфики их образовательных потребностей, психофизиологических и возрастных особенностей. Рассмотрены особенности андрагогической подготовки социальных работников. Андрагогическая направленность профессиональной подготовки социальных работников предполагает в самом общем виде подготовку специалиста, работающего со взрослыми, способного оказывать им поддержку в усвоении нового социального опыта в различных его аспектах – нормативном, аксиологическом, компетентностном, познавательном и практически-бытовом. Доказано, что андрагогическая подготовка социальных работников – это целенаправленный, поэтапный, системный процесс, который может моделироваться, базируется на андрагогических принципах и андрагогических технологиях, целью которого является создание определенных условий для формирования готовности к работе в области образования взрослых

Ключевые слова: андрагог, социальный посредник, взрослые, образовательные услуги.

Постановка проблемы. Актуальность рассматриваемой проблемы определяется особенностями современной национальной системы образования, методологическими, теоретическими и практическими потребностями в ее модернизации, необходимостью переосмысления ценностных основ образования в XXI в. через призму приоритетов устойчивого развития Украины как европейского государства. Традиционная система образования трансформируется в систему непрерывного образования. Важное значение приобретает образование различных категорий взрослых.

Приоритетное задание образования различных категорий взрослых состоит в том, чтобы сформировать у них способность жить в современном динамично изменяющемся обществе,

адекватно воспринимать и творить такие изменения. Таким образом, образование должно стать основным пролонгированным видом деятельности всего взрослого населения, а, следовательно, и отдельной, самостоятельной общественной отраслью. Отсюда возникает потребность конструирования образовательного пространства различных категорий взрослых, в котором предоставление образовательных услуг – это разновидность социально-педагогической деятельности специалиста-андрагога, в частности, социального работника, направленный на создание благоприятных условий для переподготовки и повышения квалификации безработных, помощи пенсионерам и людям пожилого возраста в их самоопределении и адаптации к новой ситуации жизнедеятельности, социальной по-

мощи и поддержки лиц, находящихся в сложных жизненных обстоятельствах.

Важность разработки вопросов андрагогической направленности профессиональной подготовки социальных работников подтверждена Концепцией развития образования взрослых в странах – участниках Содружества Независимых Государств, утвержденной Решением Совета глав правительств СНГ в мае 2006 года и Концепцией образования взрослых в Украине. В этих документах, в частности, говорится, что одним из основных направлений развития образования взрослых является совершенствование подготовки, переподготовки и повышения квалификации кадров для системы образования взрослых [2, с. 34, 5, с. 8–16].

Анализ актуальных исследований. Научные положения и выводы, характеризующие развитие образования взрослых нашли свое отражение в трудах отечественных и зарубежных ученых, среди них: С. Вершловский, А. Владиславлев, С. Змеев, А. Зязюн, С. Гончаренко, М. Громкова, А. Даринский, А. Кукуев, Т. Кононигина, Ю. Кулюткин, Л. Лесохина, С. Лебедева, Л. Лукьянова, Н. Ничкало, В. Онушкин, Л. Сигаев, Г. Сухобская, И. Фольварочный и другие. Эти научные исследования создают основу для специального анализа деятельности специалистов, осуществляющих образовательное взаимодействие с различными категориями взрослых. Теоретико-методические аспекты социальной работы как научной теории и профессиональной деятельности нашли в последние 10–15 лет отражение в научных трудах как отечественных, так и зарубежных ученых В. Бочаровой, И. Зимней, А. Капской, Е. Карпенко, И. Козубовский, И. Миговича, Л. Мищик, В. Полищук, С. Харченко, А. Холостовой и др.. Однако тщательный анализ научных трудов и эмпирических материалов позволяет констатировать отсутствие отечественных исследований в области концептуального осмысления, системного теоретико-методического и научного обеспечения образования взрослых, в частности, социально незащищенных. В то же время, общество предъявляет новые требования к специалисту, который способен осуществлять системный анализ проблем в области образования различных социальных групп взрослых, находить пути оптимального их решения, организовывать и реализовывать андрагогическую деятельность.

Цель статьи – проанализировать особенности профессиональной подготовки социальных работников к предоставлению образовательных услуг различным категориям взрослых.

Изложение основного материала. Специалисты, работающие в различных государственных

и негосударственных организациях и направляющих свои усилия на оказание помощи людям, находящимся в сложных жизненных ситуациях, путем образования, информирования, консультирования, организации различных форм поддержки, называют андрагогами и выделяют в особую социально-профессиональную группу, для которой характерны общие идеи, ценности, направления деятельности. Эта группа специалистов, которую объединяет андрагогическая идея, специфика задач и особенностей осуществления профессионального посредничества в различных формах информационно-образовательного взаимодействия со взрослыми людьми, практически еще только формируется.

В этой социально-профессиональной группе особое место принадлежит социальным социальным работникам, которые являются сотрудниками социальных служб, учебных заведений и социальных институтов, ресурсных центров, служб занятости и организуют социально-педагогическую деятельность со взрослыми в разных социальных средах с целью создания для них благоприятных условий социализации. Эти специалисты, как отмечают Г. Веремейчик, Е. Соколовская, Г. Сухобская, Т. Шадрина, способствуют андрагогическому обеспечению образования взрослых. Необходимой предпосылкой обоснования проблем подготовки специалистов к работе в области образования различных социальных категорий взрослых является анализ специфики профессиональной деятельности социальных работников как андрагогов и анализ выполняемых ими ролей. Исследователи в области образования взрослых (С. Вершловский, С. Змеев, А. Капитанская, И. Колесникова, Л. Лукьянова, Г. Сухобская и другие) и специфики социально-педагогической деятельности (А. Капская, Е. Карпенко, И. Козубовская, Г. Музина-Мазнова, Л. Мищик, В. Полищук, С. Харченко, А. Холостова и др.), а также практические работники единодушны в том, что деятельность социальных педагогов и социальных работников в области образования взрослых направлена на решение широкого спектра задач социального (консультирование социально незащищенных категорий взрослых в плане адекватного осознания ими социальной реальности), содержательного (обеспечение связи образования и культуры, ориентация на ценностные компоненты образования), процессуального (постановка и реализация образовательных целей, определения содержания и способов деятельности - адаптационной, реабилитационной и др.. – ориентация на использование новых образовательно-информационных технологий) и личностного (стимулирование развития личностных позиций, устано-

вок, ориентация клиентов на проектирование новых форм конструктивного взаимодействия) характера, который, в свою очередь, подтверждает ее многоаспектность. По результатам теоретического исследования и анализа собственного практического опыта установлено, что специфика деятельности социального работника как андрагога обусловлена:

– особенностями целей и задач деятельности (создание благоприятных условий для социализации и ресоциализации, интеграции в общество, всестороннего развития социально незащищенных категорий взрослых, удовлетворения их культурных и духовных потребностей, содействие адаптации в новой среде, самоорганизации и саморазвития, личностному самоопределению, создание психолого-педагогических условий для образовательного взаимодействия, обеспечение социальной поддержки и социальной защиты средствами образования и др..)

– направлениями и содержанием деятельности (образовательные и консультативные услуги по вопросам социальной защиты, адаптации в новой среде, индивидуального развития, консультирование по вопросам социально-трудовой реабилитации, оценка ситуации, уровней развития взрослых, предоставление рекомендаций по идентификации собственных проблем, разработки и использования стратегий их решения; регулирования процессов образовательного взаимодействия, реализация образовательных программ различных форматов (тренингов, бесед, круглых столов и др..)

– особенностями субъектов образования (отдельные лица или группы социально незащищенных категорий взрослых, нуждающихся в помощи и поддержке, процесс социального становления и развития и адаптация к социуму в которых происходит более успешно при условии формирования в них личностных позиций, установок, ценностей средствами образования, с одной стороны и тех, кто осуществляет учебно-консультативную деятельность (андрагогов) – с другой).

Следует отметить, что содержание деятельности социальных работников как андрагогов раскрывается в процессе организации образования социально незащищенных категорий взрослых как средства социально-профессиональной адаптации безработных, как условия интеграции в общество инвалидов, социализации уволенных в запас военнослужащих, как фактора личностного самоопределения пожилых людей и т.п.. Содержание деятельности социального работника-андрагога определяется организацией совместной деятельности по планированию, реализации, оценки и коррекции процесса обучения

взрослых. При этом социальный работник решает следующие задачи: обеспечение условий, необходимых для овладения необходимыми знаниями, умениями и навыками; разнообразие форм и методов обучения. Достижение цели, выполнение задач и реализация содержания андрагогической деятельности осуществляется с помощью совокупности методов, приемов, средств и форм (беседы, лекции, практические занятия, консультации, монолог, диалог, полилог, поощрения, опосредованное влияние, убеждение, предупреждение, активизация внутренних резервов, деловые и ролевые игры, тренинги, круглые столы, устные журналы, дистанционные формы обучения, работа с Интернет-ресурсами, СМИ и т.д.), которые являются составляющими различных образовательных технологий деятельности социального работника как андрагога. Считаем целесообразным акцентировать внимание на основных требованиях к личности и деятельности будущего специалиста в области образования взрослых. Социальный работник как андрагог по своим профессиональным назначением должен предупреждать проблемы, своевременно выявлять и устранять причины, которые их порождают, создавать психолого-педагогические условия для эффективной образовательной деятельности, адаптации, социализации и интеграции в общество социально незащищенных категорий взрослых. Поэтому им приходится осваивать различные социальные роли (эксперта, консультанта, организатора, фасилитатора, посредника, тренера, тьютора, модератора и т.д.) и менять их в практической деятельности в зависимости от ситуации и характера проблем, которые нужно решить. Как видим, профессиональная деятельность социального работника как андрагога является полифункциональной и заключается в организации и реализации процесса обучения; консультировании по вопросам социальной защиты, правовой и административной помощи, психолого-педагогической коррекции; предоставлении социально-педагогической помощи, организации, координации, обеспечения, поддержке (психологической и физической) и выполнении организационно-управленческих функций в среде взрослых людей. При этом они тесно сотрудничают с преподавателями учебных заведений, консультантами, практическими психологами, представителями служб занятости, специалистами по информационным технологиям, администраторами, руководителями центров образования различных категорий взрослых, менеджерами, специалистами на производстве, работниками социальных, медицинских и реабилитационных центров и других учреждений. Рассмотрим более подробно требования к социаль-

ному работнику как андрагогу сквозь призму тех образовательных задач, которые он решает. Отметим, что специфическая роль социального работника в системе образования социально незащищенных категорий взрослых заключается именно в том, что он выступает интегративной личностью, соответствующей особенностям образовательного и межличностного взаимодействия со взрослыми. Прежде всего речь идет об умении социального работника оказывать консультативную помощь в информационно-образовательных процессах жизни взрослых людей, формировать у них навыки интерпретационного осмысления информации и перевод ее в деятельностно-практическое пространство. Это, в свою очередь, требует от социальных работников как андрагогов владения комплексом специальных андрагогических знаний, умений и навыков, обеспечивающих образовательную деятельность со взрослыми с учетом специфики их образовательных потребностей, психофизиологических и возрастных особенностей.

Под специальными андрагогическими знаниями, умениями и навыками мы понимаем совокупность специальных профилирующих знаний, умений и навыков, знаний о феномене взрослого человека в его социально-психологических и педагогических взаимодействиях, о теории и технологии обучения взрослых, об особенностях социальной, досуговой, бытовой деятельности взрослых, которыми должен обладать специалист, задействованный в области образования различных категорий взрослых для качественного обеспечения образовательного процесса. При этом андрагог должен обладать достаточной информацией об особенностях социальной защиты различных категорий взрослых, их образовательных и личностных потребностях, особенностях протекания мыслительных процессов [1].

Результаты теоретического исследования и структурно-функциональный анализ профессиональной деятельности андрагога позволили выделить ролевую структуру и функции социального работника (проектирование, организация и реализация программ образования различных социальных групп взрослых, управление процессами развития и т.д.) как специалиста в области предоставления образовательных услуг различным категориям взрослых. Учитывая это, следует отметить, что социальному работнику как андрагогу необходимо иметь, как отмечает М.Кочиш, системное перспективное видение и инновационное мышление, а также компетентность в области управления развитием активов человека (человеческих ресурсов) для включения в различные виды деятельности [6, с. 30-32]. Современный социальный работник как андрагог должен

иметь четко сложившуюся профессиональную позицию, которая предусматривает:

- осознание цели социально-педагогической деятельности как целостного развития взрослого человека с приоритетом на формировании морально-гуманной личности, способствует формированию духовно-нравственных основ, социальной зрелости субъекта образовательного процесса;

- ориентацию на построение образовательного процесса как цепи важных событий взрослого человека как процесса овладения социальным опытом;

- использование методов и приемов активного взаимодействия, создание ситуаций свободного выбора индивидуального темпа и видов деятельности;

- опора на принципы личностно-ориентированного образования;

- целостность собственного мировосприятия с позиций аксиологического подхода;

- владение методами, приемами и формами гуманизации социально-педагогического взаимодействия, которые стимулируют активность и раскрывают творческий потенциал объекта образовательного процесса.

Следует также выделить ряд особых личностных характеристик, которыми должен обладать социальный работник для качественного осуществления образовательного взаимодействия со взрослыми:

- иметь надлежащую профессиональную подготовку;

- обладать качествами, обеспечивающими профессиональную пригодность – эмпатия, аттракция, доброжелательность, открытость, конкретность, непосредственность, коммуникабельность, инициативность;

- придерживаться высоких моральных стандартов, этических обязательств по отношению к клиентам, коллегам;

- быть компетентными и постоянно заниматься профессиональным самосовершенствованием;

- обладать высокой общей культурой, быть хорошо информированным о современных политических, экономических, социальных процессах в обществе;

- уметь предвидеть последствия своих действий, внедрять в жизнь продуманную и последовательную линию;

- формировать профессиональную адаптированность,

- проявлять тактичность и толерантность в решении образовательных проблем [1, 3, 4, 7].

Анализ требований к специалистам в области образования социально незащищенных катего-

рий взрослых и основных компонентов их деятельности, убеждает в том, что эффективность андрагогической деятельности зависит от понимания специфических целей, стоящих перед различными категориями взрослых учащихся, мотивов их образовательной деятельности, умения оказывать не только образовательную помощь, но и обеспечивать социально-педагогическую поддержку, развивать рефлексивные умения взрослых, помогая им уменьшить зависимость от предшествующего жизненного опыта, уметь диагностировать образовательные потребности и возможности взрослых и разрабатывать на этой основе оптимальные образовательные траектории, андрагогического оптимизма и умения позиционировать себя как специалист-андрагог.

Андрагогическая направленность профессиональной подготовки социальных работников предполагает в самом общем виде подготовку специалиста, работающего со взрослыми, способного оказывать им поддержку в усвоении нового социального опыта в различных его аспектах – нормативном, аксиологическом, компетентностном, познавательном и практически-бытовом [5, 3].

Решение проблемы андрагогической подготовки, по нашему мнению, возможно на базе образовательных учреждений, которые уже осуществляют профессионально-педагогическую подготовку. Ключевым понятием, необходимым для понимания и определения понятия «андрагогический подготовка», выступает понятие «андрагог». Наиболее исчерпывающее определение понятия «андрагог», по нашему мнению, принадлежит С. Змееву: «Андрагог – это специалист в области образования, управления, консультирования, социальной реабилитационной и коррекционной работы в среде взрослых людей [1, с. 235].

Учитывая вышесказанное, андрагогическая подготовка может быть определена как совокупность заранее спланированных и разработанных мероприятий по организации и осуществлению образования и воспитания андрагогов. При этом, как отмечает А. Кукуев, существенное значение имеет содержательный компонент андрагогической подготовки. Е. Худякова предложила под андрагогической подготовкой понимать наличие высокого уровня готовности к андрагогической деятельности, который включает в себя: мотивы, знания, умения и навыки, способность к профессиональной рефлексии [3]. В ряде других исследований подготовка рассматривается как процесс, целевым назначением которого является готовность к выполнению профессиональной деятельности, формирование различных ее видов (мотивационной, содержательной, операцион-

ной) [3]. Анализ материалов исследований, проведенных Т. Бондаревой, А. Кукуев, Т. Ломтевой, Г. Мусиной-Мазиной, В. Нефедовой, Е. Худяковой, позволил выделить ряд характеристик андрагогической подготовки социальных работников:

– андрагогический подготовка является целенаправленным, системным процессом обучения теоретическим основам социальной работы (в частности, консультирование, информирование, реализация тренинговых программ, организация различных форм поддержки средствами образования различных категорий взрослых);

– цель андрагогической подготовки – создание условий для овладения будущими специалистами индивидуальными, профессионально значимыми ориентациями в сфере социальной работы, социальной защиты и поддержки социально незащищенных категорий взрослых;

– процесс андрагогической подготовки предусматривает разделение на этапы, каждый из которых имеет определенную цель, содержательное наполнение, набор средств подготовки (например, лекционные, семинарские и практические занятия, различные виды практик, творческие работы, деловые и ролевые игры, анализ ситуаций). Центральным звеном андрагогической подготовки является осознание будущими специалистами необходимости формирования андрагогической готовности;

– результатом андрагогической подготовки будущего социального работника является готовность к образовательному взаимодействию с социально незащищенными категориями взрослых.

Таким образом, социальный работник как андрагог должен быть специалистом широкого профиля, который сможет повести за собой взрослых в процессах их личностного роста и развития тех видов деятельности, в которые они вовлечены.

Выводы. Итак, андрагогическая подготовка социальных работников – это целенаправленный, поэтапный, системный процесс, который может моделироваться, базируется на андрагогических принципах и андрагогических технологиях, целью которого является создание определенных условий (в нашем понимании – это разработка и внедрение андрагогической компоненты в учебный процесс; формирование умений и навыков образовательного взаимодействия со взрослыми; активизация самообразования и самоорганизации будущих специалистов) для формирования готовности к работе в области образования социально незащищенных категорий взрослых. В дальнейшем целесообразно более детально исследовать особенности формирова-

ния готовности будущих социальных педагогов и социальных работников к андрагогической деятельности и возможности вуза по реализации системы ее формирования. Требуется также изучения вопроса о внесении в реестр педагогических

специальностей профессии «андрагог» (например, социальный работник-андрагог). Это открыло бы возможности получения соответствующей подготовки в рамках формальной системы образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Змеев С.И. Андрагогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых / С.И. Змеев. – М.: ПЕР СЭ, 2007. – 272 с.
2. Концепция развития образования взрослых в государствах – участниках Содружества Независимых Государств // Новые знания: Журнал по проблемам образования взрослых. – 2007. – № 1. – С. 33-39.
3. Кукуев А.И. Андрагогическая подготовка преподавателя мегавуза: содержательный аспект : учебно-метод. пособие / А.И. Кукуев. – Ростов-на-Дону : «Булат», 2008. – 160 с.
4. Лебедева С.С. Образование инвалидов: практика и теоретико-прогностическая модель: монография / С.С. Лебедева. – СПб.: НПО «Омега», 2001. – 316 с.
5. Лук'янова Л.Б. Концепція освіти дорослих в Україні / Л.Б. Лук'янова // Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи : зб. наук. пр. / Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України. – К.: ЕКМО, 2011. – Вип. 3, ч. 1. – С. 8-16.
6. Модельная программа подготовки андрагогов: учебно-методическое пособие / Н.Н. Кошель и др.; под ред. Н.Н. Кошель.– Минск: АПО, 2011. – 314 с.
7. Сухобская Г.С. Психологические аспекты в деятельности социального работника как андрагога / Г.С. Сухобская // Социальный работник как андрагог / под ред. Г.С. Сухобской, Е.А. Соколовской, Т.В. Шадринной. – Иркутск–СПб.: ИОВ РАО, 2001. – С. 36-75.

Arkhipova S.P. Professional preparation of development workers as mediators in the informatively-educational processes of adults

Abstract. Under review is the substantiation of the peculiarities of social workers training as intermediaries in information and educational adult processes and its determination by means of socio-cultural factors. The specific character of social worker's activity as andragogue is analyzed, the basic requirements for the personality and the activity of a future specialist in the field of adult education are focused on, the peculiarities of andragogical training of social workers are paid attention to.

Keywords: andragogue, social worker, social intermediary, andragogical training, adults, educational services.

Критерії оцінки якості електронного посібника з ділової англійської мови

¹ Биконя Оксана Павлівна, кандидат педагогічних наук, доцент, докторант, Київський національний лінгвістичний університет, м. Київ, Україна

Анотація. У статті досліджуються критерії оцінки якості електронних посібників, їхніх показників для самостійного оволодіння майбутніми економістами діловою англійською мовою, передусім, англомовним діловим говорінням та письмом.

Ключові слова: електронний посібник, ділова англійська мова, критерії оцінки якості, ділове говоріння та письмо, самостійна позааудиторна робота, студенти економічних спеціальностей.

У процесі переходу української системи освіти до Болонського процесу зростає роль самостійної роботи, особливо позааудиторної, у підготовці фахівців, зокрема, майбутніх економістів. Частка самостійної роботи складає від 1/2 до 2/3 навчального навантаження з навчальної дисципліни. Це вимагає відповідного методичного забезпечення організації самостійної позааудиторної роботи студентів (СПРС). Переважна кількість годин СПРС вимагає наявності достатньої кількості навчальних матеріалів, навчальних підручників та посібників. Звідси, постає необхідність розробки викладачами електронних посібників (ЕП) зі своїх дисциплін, складовою частиною яких є індивідуальна та самостійна робота. Передусім, зазначимо, що ЕП – це сучасний засіб навчання, який значною мірою підвищує якість навчання іноземної мови, зокрема, ділової англійської мови (ДАМ), розвиває творчі здібності, інтуїтивне, образне мислення, сприяє вдосконаленню самостійних умінь і навичок, особливо позааудиторних, допомагає раціонально економити час. Використання ЕП дозволяє оптимізувати роботу викладача і покращити мотивацію студентів немовних спеціальностей, передусім економічних спеціальностей.

Проблемі структурування змісту електронного підручника, використання ЕП у навчальному процесі вищих та середніх навчальних закладах присвячені праці В.М. Базуріна, М. Байло, О.Б. Бігич, Е.К. Блинової, В.П. Вембер, О.В. Виштак, В.П. Волинського, О.О. Гриценчук, Т.М. Каменевої, О.І. Каменського, О.С. Красовського, Т.І. Коваль, Ю.Б. Кузнецова, В.М. Мадзігон, Н.В. Майєр, О.О. Полях, Л.П. Сущенко, С.О. Сисоєвої, С.Б. Фіялки, А.Ю. Чуфарлічевої, В.Б. Ясинського, М.І. Ястребова, D. Donovan, J. Roche та інші.

Метою статті є висвітлення критеріїв оцінки якості ЕП, їхніх показників для самостійного оволодіння майбутніми економістами ДАМ, передусім, англомовним діловим говорінням та письмом.

По-перше, нам треба розглянути класифікацію ЕП і засоби ІКТ, необхідні для їх створення,

по-друге, критерії створення та використання ЕП з ДАМ у СПРС.

Значимо, що дослідники визначають різні класифікації ЕП. Так, С.А. Раков класифікує ЕП за їх дослідницькими можливостями [22], В.Б. Ясинський – за їх базою [29]. В.П. Волинський пропонує свою класифікацію навчальних програмних засобів у залежності від базової архітектури [6]. В. П. Волинський поділяє педагогічні програмні засоби на такі групи: електронний довідник, електронний навчальний посібник, електронні навчальні посібники, електронний діагностуючий програмний засіб, комбіновані навчальні програмні засоби, комплексні пакети педагогічних програмних засобів [7]. В.Б. Ясинський поділяє ЕП на ті, що вимагають наявності спеціального програмного забезпечення для своєї роботи, і ті, що не вимагають такого забезпечення [29]. На думку науковця, ЕП, для функціонування яких достатньо наявності на комп'ютері браузера, більш перспективні [29].

Значимо, що С.А. Раков виділяє такі вагові коефіцієнти – умовні одиниці, за допомогою яких можна визначити педагогічну потужність ЕП [22]: 1. Гіпертекстовість (вага 1 у.о.) – можливість перегляду навчального матеріалу за гіперпосиланнями (за асоціативним зв'язком, змістом, індексним показником тощо). 2. Мультимедійність (вага – 2 у.о.) – можливість використання всіх засобів мультимедіа для більш ефективного подання навчального матеріалу (звук, графіка, мультиплікація, анімація, відео). 3. Інтегрованість (вага – 4 у.о.) – ЕП може включати не тільки навчальні матеріали, а й запитання, тести для контролю та самоконтролю, гіперпосилання та іншу довідкову та навчальну літературу, при розміщенні в Інтернеті може включати ще вебграфію предметної галузі. 4. Конструктивність (вага – 8 у.о.) – тільки на основі ІКТ можна будувати навчальний курс за принципами конструктивізму у навчанні, згідно з якими навчання реалізується через конструювання когнітивних (уявних) моделей через експерименти з реальністю чи її комп'ютерними моделями, які краще за все будувати за допомогою фахових пакетів або

спеціалізованих діяльнісних середовищ, які можна розглядати як інструментальні системи побудови та дослідження комп'ютерних моделей об'єктів предметної галузі, що вивчається у даному навчальному курсі. 5. Інтерактивність (вага – 16 у.о.) – можливість організувати навігацію (послідовність пред'явлення навчального матеріалу) ЕП у залежності від успішності, психофізіологічних або інших індивідуальних характеристик студента, тобто забезпечити ЕП засобами зворотного зв'язку – механізму, який забезпечує керування процесу навчання (при цьому можливе керування як автоматичне, за допомогою самого ЕП, так і самостійне керування студентом послідовністю вивчення матеріалу електронного курсу на основі об'єктивних критеріїв моніторингу його навчання) [22, 109-110].

Також, С.А. Раков виділяє 4 класи ЕП: базового рівня, достатнього рівня, просунутого рівня, визначного рівня та перспективно-дослідницького рівня [22, 111-112].

ЕП базового рівня – електронний варіант звичайного підручника, який оздоблено системою гіперпосилань, електронним змістом та електронним індексним показником.

ЕП достатнього рівня – ЕП базового рівня, який додатково оздоблений мультимедійними засобами подання матеріалу.

Посібник просунутого рівня – ЕП, який додатково до розвиненої системи гіперпосилань та мультимедійних засобів подання навчального матеріалу оснащений також системою комп'ютерних тестів для тематичного та підсумкового контролю успішності навчального процесу.

Посібник визначного рівня – ЕП, який додатково до якостей просунутого рівня інтегрований з фаховим пакетом для даної предметної галузі або діяльнісним середовищем для комп'ютерного моделювання завдань предметної галузі та дослідження їх на основі комп'ютерних експериментів.

Посібник перспективно-дослідницького рівня – ЕП, побудований у діалоговій формі, де подання навчального матеріалу передують обговорення та постановка завдання, особливо вагомого для студента, яке займає ключове місце у даному курсі, розв'язання якого будується у режимі діалогу «студент – ЕП», для формулювання гіпотез використовується комп'ютерне моделювання, виконується постійний моніторинг успішності на основі діалогів та тестів, який визначає порядок вивчення тем [22, 111-112].

Згідно з С.А. Раковим, ЕП базового та достатнього рівнів не потребують ніякого спеціального програмного забезпечення для своєї розробки. Текстовий редактор MSspan lang="EN-US" Wordspan lang="EN-US" забезпечує всі технічні

потреби для цього. Розроблений ЕП можна зберегти у форматі DOC, span lang="UK" а можна перевести у формат HTML для наступного запису на CDspan lang="EN-US" або розміщення в локальній мережі або Інтернеті [22, 113].

Найдоцільнішим, вважає В.Б. Ясинський, створювати ЕП у форматі HTML, оскільки програмне забезпечення для такого посібника є стандартним і встановлюється на кожному комп'ютері [29]. Для підготовки графічних зображень доцільно використати графічний редактор (MSspan lang="EN-US" Paint,span lang="UK" Adobespan lang="EN-US" Photoshop або ін.). Для підготовки відеофрагментів доцільно використати відеоредактор. Для додавання в ЕП презентацій доцільно використати редактор презентацій (MS PowerPoint, MySlideShow, SlideShow MovieMaker або ін.).

Що ж стосується ЕП просунутого рівня, згідно із В.М. Базуріним, його створення ускладнюється необхідністю мати механізм зворотного зв'язку [1]. Звідси, технологія створення такого посібника буде складніша і не має єдиного вирішення. Можна створити ЕП у вигляді EXE-файлу за допомогою мови програмування (наприклад, Delphi). Можливо створити посібник у вигляді зв'язаних між собою HTML-файлів, а для реалізації зворотного зв'язку використати одну з мов сценаріїв (JavaScript, VBScript). ЕП для роботи в електронній мережі можливо створити за допомогою мови програмування PHP. Для функціонування такого посібника необхідний виділений сервер, на якому встановлені сервер Apache, інтерпретатор PHP і система керування базами даних MySQL (існує цілий ряд програм, які поєднують ці програми: PHPTrid, Denwer, XAMPP та ін.). В цьому випадку настроювання сервера зводиться до внесення змін в один конфігураційний файл httpd.conf, а процес створення електронного посібника наближається до процесу створення сайту. Зрозуміло, що створити аналогічну локальну версію ЕП важко.

Оскільки викладачі не настільки компетентні у створенні програмного ЕП, їм слід звертатися до професіоналів, тобто програмістів, які достатньо володіють мовами програмування або мовами сценаріїв, і зможуть допомогти викладачам створити якісний продукт. Неодмінною умовою створення якісного програмного продукту є також залучення до цього процесу кваліфікованого редактора. Отже, однією з організаційних проблем є взаємодія між автором змістової частини ЕП, редактором та програмістом.

При створенні ЕП для СПРС із ДАМ ми не можемо не враховувати систему *критеріїв* якості ЕП. Зауважимо, що вчені розходяться у поглядах, щодо оцінювання якості цього програмного

засобу для студентів немовного ВНЗ, але, вважаємо, що необхідно більше уваги приділяти науково обґрунтованим аспектам педагогічних і ергономічних передумов створення ЕП, розробці методики комплексного його використання у СПРС, а також створенню ЕП, який за своєю структурою, змістом, методикою подачі та пояснення навчально-методичної інформації відповідає би діючим навчальним та робочим програмам з ДАМ, передбачав практичну реалізацію основних дидактичних принципів навчання ДАМ та сприяв інтенсифікації роботи студентів економічних спеціальностей [11-14; 18; 21; 24; 29].

Першим критерієм оцінки якості ЕП, виокремлюємо, *ціннісний критерій*. Слідом за О.В. Віштак, до ціннісного критерію ми відносимо професійну значущість відібраного для ЕП навчального матеріалу з ДАМ, особливо ділового англомовного говоріння та письма, оскільки під час самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів у позааудиторний час, саме ЕП стає джерелом знань з ДАМ [6].

Показниками ціннісного критерію ЕП є: 1) мета створення ЕП відповідно до загальних цілей професійного навчання майбутніх економістів ДАМ; 2) у процесі СПР буде використовуватися ЕП; 3) передбачається, що студенти економічних спеціальностей будуть застосовувати ЕП з ДАМ, коли вони опанують *загальну* АМ на рівні В1.2.-В2.1; 4) мотиваційні чинники неперервного навчання студентів та зацікавленого їх ставлення до навчально-пізнавальної діяльності в інформаційно-комп'ютерному середовищі в позаурочний час.

Наступний критерій щодо структури ЕП з ДАМ та застосування чинних технологій у процесі його створення та впровадження у навчальний процес, ми виділяємо, *технологічний критерій*. До його показників, слідом за вченими, відносимо такі: нелінійність та багаторівневість структури ЕП з використанням гіпертекстових технологій подання інформації; можливість доповнення та модифікації навчального матеріалу ЕП з використанням мережних технологій; введення мультимедійних та мережних технологій у процес створення та впровадження в навчальний процес ЕП; рівень технічної досконалості і складності ЕП, його структури та стійкості до помилкових дій користувача [3-5; 8-11; 15-17; 31-32].

Зазначимо, що при розробці ЕП, необхідно використовувати можливість організації природного взаємозв'язку навчального матеріалу за допомогою гіперпосилань. Наявність їх розгалуженої структури дає змогу отримати додаткову інформацію у процесі його засвоєння і при цьому швидко повернутися до основного тексту

в певному модулі (темі). Гіперпосилання допомагають переміщуватися по ЕП, переглядати малюнки, звертатися до інших видань, навіть написати електронного листа. Зокрема, гіперпосилання можуть забезпечувати перехід: від змісту до тексту; від посилань у тексті до ілюстрацій, таблиць, списків літератури; від тексту до деяких інших електронних документів, розміщених в інтернеті, що розглядаються як додаткова література, а також до анімаційних, аудіо- і відеофайлів із динамічним описом процесів чи явищ тощо; від термінів, що трапляються в основному тексті й потребують пояснення, до глосарія; від умовних позначень і скорочень, наявних у тексті, до їх узагальненого переліку тощо; від тексту до блоку додаткової інформації (за його наявності); від тексту до приміток і коментарів; від термінів і понять, які містяться в покажчиках, до основного тексту, в якому вони згадуються.

Щодо *ергономічного критерію* створення та використання ЕП з ДАМ у СПРС, то його показники визначають параметри посібника, які впливають на ефективність навчання з точки зору психічного та фізичного здоров'я студентів, а саме: 1) інтерфейс ЕП не повинен генерувати повідомлення, що припускають неоднозначне тлумачення, надмірну допомогу, відео- та аудіоефекти, спричинити негативні емоції в користувача; 2) організація інформації на екрані ЕП повинна передбачати наявність стандартних навігаційних елементів (повернення до попереднього рівня та до головного меню, управління вікном, наявність контекстно-орієнтованої допомоги тощо), які використовуються в багатьох програмних продуктах, та максимально можливого використання робочої площі екрану [3-5; 8-11; 15-17; 29-32].

Зауважимо, що зв'язки в ЕП для навчання ділового англомовного усного та писемного спілкування необхідно здійснювати за допомогою таких засобів навігації:

1. *Меню*. Це – зміст із гіперпосиланнями, потрібними для переходу до основних розділів ДАМ згідно з відібраними нами ситуаціями ділового усного та писемного спілкування.

2. *Кнопки внутрішньої навігації* — текстові чи графічні гіперпосилання для гортання сторінок з певними видами завдань та вправ по тематиці уроку для самостійного позааудиторного опрацювання навчального матеріалу, які дають змогу: перейти на наступну сторінку уроку, повернутися на попередню або до змісту всього ЕП тощо.

3. *Підказки та посилання*, завдяки яким можна заглибитися в тему, розширити її, уточнити деталі. Вони допомагають у разі потреби (наприклад, під час виконання тестів) отримати пояс-

нення або посилання на опрацювання даного навчального матеріалу тощо. Важливо, як зазначає С.Б. Фіялка, щоб користувач, відкривши посилання, міг без проблем перейти до вихідної сторінки [26]. Інакше кажучи, "посилання в посиланнях" доцільні в розумних межах.

4. *Мультимедійний програвач*, який дозволяє звернутися до зовнішніх аудіо- чи відеофайлів, що містять звукові коментарі до ЕП з оволодіння АКК у говорінні та письмі.

Наступні критерії – *дидактичні*. Слідом за вченими, ми відносимо до них [6; 11-12; 22; 32-35]:

1) *критерій відбору навчального матеріалу* такий, як загальність у підходах до вивчення ДАМ і її розділів, саме навчання ділового усного та писемного спілкування на методологічному та методичному рівнях, що забезпечує широту підготовки майбутніх економістів і важливість розробки ЕП для їх подальшої роботи;

2) *критерій складності та трудності навчального матеріалу* з метою запобігання невизначеності під час СПР з ДАМ;

3) *критерій доцільності введення гіпермедіа*;

4) *критерій застосування*, тобто частоти використання понять у подальших фрагментах навчального матеріалу з ділового усного та писемного спілкування;

5) *критерій новизни інформації*, тобто співвідношення відомих і невідомих повідомлень і понять у тому чи іншому фрагменті навчального матеріалу з ділового англомовного говоріння та письма;

6) *об'ємно-часовий критерій*, який вводить обмеження не лише на обсяг навчального матеріалу, а й вимагає урахування часових норм навчальної діяльності тих, хто навчається;

7) *критерій модульності* електронних навчальних матеріалів, що забезпечує поетапне впровадження ЕП у навчання;

8) *критерій доступності і придатності форм подання навчального матеріалу*, що обираються, який слід розглядати із врахуванням психолого-педагогічних особливостей навчання ДАМ з використанням ЕП.

До показників дидактичних критеріїв відносимо [6; 11]: 1) професійно-діяльнісне спрямування змісту навчального матеріалу з ділового усного та писемного спілкування АМ, його інноваційність; 2) модульну організацію змісту навчального матеріалу з ДАМ, що реалізується впровадженням в ЕП спеціально спланованих та розроблених навчальних модулів та оптимального обсягу навчального матеріалу для самостійного оволодіння майбутніми економістами діловим говорінням та письмом у них; 3) складність навчального матеріалу з ДАМ; 4) об'ємно-часовий

показник, який вводить обмеження не лише на обсяг навчального матеріалу для СПР над формуванням англомовних компетентностей у говорінні та письмі, а й вимагає врахування часових норм, передбачених навчальною програмою ДАМ; 5) наочність інформації (у формі ілюстрації, демонстрації, відео-звукового супроводу); 6) розгалуженість та диференціацію змісту вправ та завдань у навчанні ділового говоріння та письма, що передбачає відбір навчального матеріалу для навчальних чи контролюючих вправ та завдань з урахуванням рівнів їх складності; 7) інтегративність змісту навчання ділового говоріння та письма, що забезпечує інтеграцію елементів у змісті ДАМ відповідно до міждисциплінарної цілісної системи.

Для СПРС, майбутніх економістів, над формуванням англомовних продуктивних компетентностей під час створення ЕП необхідно також звернути увагу на врахування *навчально-методичного критерію* організації навчання студентів у середовищі ЕП. Слідом за Т.І. Коваль, віризмемо такі його показники [11]:

1) *інтерактивність ЕП*, що передбачає здатність забезпечувати діловий вербальний та невербальний усний та письмовий навчальний діалог між суб'єктами навчання і між студентом та ЕП через комунікаційні канали зв'язку, завдяки якому здійснюється обмін навчальним матеріалом з ДАМ та результатами його опрацювання;

2) *реалізація в середовищі ЕП методів*, що спонукають студентів до *вмотивованої розумової та рефлексивної діяльності*, які передбачають включення в текст зразків ділового усного та писемного спілкування АМ, тестів і завдань для самоконтролю та самоаналізу, посилань на спеціалізовані інформаційні ресурси мережі Інтернет для самостійного опрацювання тощо;

3) *реалізація в середовищі ЕП методів стимулювання пізнавальної діяльності студентів і управління* нею, які передбачають, наприклад, поступове ускладнення матеріалу у навчанні ділового усного та писемного мовлення, використання питань наведення та коригуючого методу типу „підказка" у зворотному зв'язку, впровадження проблемного навчання, автоматизованого навчального тестування тощо;

4) *відтворення в середовищі ЕП методів виховання*, спрямованих на формування патріотизму, дисциплінованості, поваги до праці, до міжкультурного ділового спілкування, прагненням постійно вдосконалюватися у процесі самоосвіти тощо.

Під час СПРС над формуванням продуктивних компетентностей ДАМ необхідно врахувати *контрольно-оціночний критерій* когнітивної складової готовності майбутніх економістів до

інформаційно-комп'ютерної діяльності з ЕП. Показниками цього критерію є: орієнтація на цілісну систему контролю та оцінювання рівня володіння продуктивними компетентностями у СПРС та наявність модифікованої шкали оцінювання, що дозволяє адаптувати ЕП до відповідних норм чинної у ВНЗ модульно-кредитної системи контролю й оцінювання навчальних досягнень студентів.

Останній критерій, який відіграє дуже важливу роль у навчанні ділового усного та писемного спілкування АМ при організації СПРС є *критерій управління траєкторією навчання*. До показників цього критерію можна віднести типи стратегій управління, реалізованих у ЕП для ДАМ, що визначають дії суб'єктів навчання в інформаційно-комп'ютерному навчальному середовищі.

Таким чином, при створенні ЕП для СПРС з навчання ділового англомовного говоріння та письма нам необхідно враховувати такі *критерії якості придатності* ЕП як: ціннісний, технологічний, ергономічний, дидактичний (критерій відбору навчального матеріалу; критерій складності та трудності навчального матеріалу; критерій доцільності введення гіпермедіа; критерій частоти використання понять з ДАМ; критерій новизни інформації; об'ємно-часовий критерій; критерій модульності електронних навчальних матеріалів; критерій доступності і придатності форм подання навчального матеріалу), навчально-методичний, контрольний-оціночний та критерій управління траєкторією навчання. Подальшими перспективними напрямками нашої роботи є розглянути етапи розробки ЕП для СПРС з ДАМ.

ЛІТЕРАТУРА

1. Базурін В.М. Електронний посібник у розвитку дослідницьких умінь майбутніх учителів математики і фізики [Електронний ресурс] / В.М. Базурін. Режим доступу: <http://umniki.com.ua/?q=node/695>.
2. Байло М. Використання електронних посібників для організації самостійної роботи студентів (на прикладі матеріалознавства) / М.Байло // Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах. – 2008. – №5. – С. 67-73.
3. Биков В.Ю. Підвищення значущості інформаційно-комунікаційних технологій в освіті України / В.Ю. Биков // Педагогіка і психологія. — 2009. — №1. — С.28-33.
4. Бовтенко М.А. Комп'ютерна лингводидактика : [учеб. пособие] / М.А. Бовтенко. – М.: Флинта : Наука, 2005. – 216 с.
5. Вембер В.П. Що слід враховувати під час структурування матеріалу в електронному підручнику / В.П. Вембер // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2007. – №4. – С. 38-42.
6. Виштак О.В. Критерии создания электронных учебных материалов / Ольга Васильевна Виштак. – Педагогика. – 2003. – № 8. – С. 19-22.
7. Волинський В.П. Класифікація програмних засобів навчального призначення / В.П. Волинський // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2005. – № 1. – С. 19-20.
8. Гризун Л.Е. Дидактичні основи створення сучасного комп'ютерного підручника : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09 / Л.Е. Гризун; Харк. держ. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. – Х., 2002. – 20 с.
9. Жалдак М.І. Комп'ютерно-орієнтовані засоби навчання математики, фізики, інформатики / М.І. Жалдак, В.В. Шут, М.І. Лапінський. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова. – 2004. – 182 с. – (Посібник для вчителів).
10. Жосан О.Е. Електронний посібник у школі: дидактичні можливості / Олександр Едуардович Жосан // Дев'ята Міжнародна науково-практична інтернет-конференція «Простір і час сучасної науки» – Режим доступу : <http://intkonf.org/kand-ped-nauk-zhosan-oe-elektronniy-posibnik-u-shkoli-didaktichni-mozhливosti/>.
11. Коваль Т.І. Підготовка викладачів вищої школи: інформаційні технології у педагогічній діяльності : [навчальний посібник] / Т.І. Коваль, С.О. Сисоєва, Л.П. Сущенко. – К.: Вид. центр КНЛУ, 2009. – 380 с.
12. Красильникова В.А. Использование информационных и коммуникационных технологий в образовании // В.А. Красильникова / Оренбургский гос. ун-т. – Оренбург: ОГУ, 2012. – 291 с.
13. Красовський О.С. Дидактичні основи формування змісту електронних підручників / О.С. Красовський // Педагогіка і психологія. – 2008. – № 2. – С. 134-142.
14. Кузбит І.М. Створення та використання електронних посібників у навчальному процесі [Електронний ресурс] / І.М. Кузбит // Комп'ютер у школі та сім'ї. – 2009. – № 1 (73). – С. 202-210. – Режим доступу до журн.: www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/komp/2009_1/r1_5.pdf.
15. Лапінський В.В. Проблемні аспекти розробки і використання електронного підручника [Електронний ресурс] / В.В. Лапінський. – 2000. – Режим доступу: <http://edu.ukrsat.com/labconf/tezy/8/problemspect.html>. – Заголовок з екрану.
16. Мадзигон В.М. Дидактичні вимоги до електронних підручників / В.М. Мадзигон // Проблеми сучасного підручника. – Вип. 10. – К. : Ін-т педагогіки НАПН України, 2010. – С. 4-7.
17. Машбиц Е.И. Компьютеризация обучения: проблемы и перспективы / Ефим Израилевич Машбиц. – М.: Знание, 1986. – 80 с. – (Новое в жизни, науке, технике. Сер. „Педагогика и психология“; № 1).
18. Осадчий В.В. Створення електронного підручника: принципи, вимоги та рекомендації. [навчальний посібник] / В.В. Осадчий, С.В. Шаров – Мелітополь: РВЦ МДПУ, 2011. – 120 с.
19. Педагогические технологии: [Учебное пособие для студентов педагогических специальностей] / [под общей ред. В.С. Кукушина]. – М.: ИКЦ

- "МарТ"; Ростов н/Д : Издательский центр "МарТ", 2004. – 336 с.
20. Потапова Р.К. Новые информационные технологии и лингвистика / Р.К. Потапова. – М.: МГЛУ, 2002. – 573 с. – (Серия "Библиотека лингвиста").
21. Програма з англійської мови для професійного спілкування/ Г.Є. Бакаєва, О.А. Борисенко, І.І. Зуєнко та інші. – К.: Ленвіт, 2005. – 119 с.
22. Раков С.А. Математична освіта: компетентісний підхід з використанням ІКТ: Монографія / С.А. Раков. – Х.: Факт, 2005. – 360 с.
23. Самарина Н.В. Создание гипертекста в процессе работы над электронным учебником по истории / Н.В. Самарина // Опыт компьютеризации исторического образования в странах СНГ: сб. ст. / под ред. В.Н. Сидорцова, Е.Н. Балыкиной. – Мн.: БГУ, 1999. – С. 195-200.
24. Стрикелева Л.В. Педагогические основы повышения эффективности учебного процесса в вузе с помощью применения АОО: дис. ...канд. пед. наук. 13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования / Лариса Владимировна Стрикелева. – Минск: БГУ, 1984. – 209 с.
25. Ухань П.С. Интерактивный Web-Apache&PHP / П.С. Ухань // Комп'ютер у школі та сім'ї. –2007. – № 2. – С. 36-38.
26. Фіялка С.Б. Принципи організації електронних навчальних видань із культурознавства / С.Б. Фіялка // Інститут журналістики. – 2008. [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://journalib.univ.kiev.ua/index.php?act=article&article=2348>.
27. Цатурова И.А. Компьютерные технологии в обучении иностранным языкам: [Учебно-метод. пос.] / И.А. Цатурова, А.А. Петухова. – М.: Высш. школа, 2004. – 95 с.
28. Яковенко Т.В. Обзор требований к созданию электронных учебников [Электронный ресурс] / Т.В. Яковенко, И.В. Пустовалов // Проблеми інженерно-педагогічної освіти : зб. наук. праць. – 2007. – № 18-19. – С. 202-210. – Режим доступу до журн.: www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/Pipo/2007_18-19/07ytvcsec.PDF.
29. Ясинский В.Б. Каким должен быть электронный учебник в формате HTML [Электронный ресурс] / В.Б. Ясинский // Электронный журнал «ИССЛЕДОВАНО В РОССИИ». Режим доступа к журналу: <http://zhurnal.ape.relam.ru/articles/2001/011.pdf>.
30. Ястребов М.І. Електронний підручник — компонент сучасного освітнього середовища / М.І. Ястребов, О.О. Полях // Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут». Серія – Радіотехніка. Радіоапаратобудування. – 2010. – Вип. 40. – С. 161-164.
31. Donovan D. Computer Mediated Communication and the Basic Speech Course / D. Donovan // Interpersonal Computing and Technology: An Electronic Journal for the 21st Century. – 1995. – Vol. 3. – No. 3. – P. 32-53.
32. Hurd S. Developing autonomy in a distance language learning context: issues and dilemmas for course writers / S. Hurd, T. Beaven, A. Ortega – Oxford : Oxford University Press, 2001. – 370 p.
33. Narcy-Combes J-P. Didactique des langues et TIC / J-P. Narcy-Combes. – P.: Orphys, 2005. – 240 p.
34. Nelson M.R. E-Books in Higher Education: Nearing the End of the Era of Hype? / M.R. Nelson // EDUCAUSE Review. – 2008. – Vol. 43. – №. 2. – P. 40-56.
35. Roche J. Handbuch Mediendidaktik / J. Roche. – Ismaning : Hueber, 2008. – 176 S.

Bykonya O.P. Quality assessment criteria of electronic textbook in Business English

Abstract. This article deals with quality assessment criteria of electronic textbook to the organization of future economists' self-study work of a class in Business English, especially in English Business Speaking and Writing. On the basis of critical analysis of scientific literature psychological, pedagogical prerequisites of future economists' self-study work organization with using electronic textbook on acquiring Business English has been grounded. A set of demands on multimedia learning tools and criteria for the evaluation is suggested. The main stages of developing multimedia learning materials using authoring software are distinguished.

Keywords: electronic textbook, quality assessment criteria, Business English, Business Speaking and Writing, self-study work of a class, students of economic specialities

Биконя О.П. Критерии оценки качества электронного пособия по деловому английскому языку

Аннотация. В статье анализируются критерии оценки качества электронного пособия по деловому английскому языку для самостоятельной позааудиторной работе студентов экономических специальностей, особенно для самостоятельного овладения будущими экономистами англоязычным деловым говорением и письмом. На основании критического анализа научной литературы по проблемам исследования в статье обоснованы психолого-педагогические и методические предпосылки организации самостоятельной позааудиторной работы студентов экономических специальностей с использованием электронного пособия для изучения делового английского языка. Рассмотрены компоненты таких средств (графический и аудитивный текст, видео, статистическая и динамическая графика), основные свойства и характеристики (интерактивность, гипермедийность, обратная связь), а также пути и способы учебного воздействия на студентов с помощью мультимедийных средств обучения. Конкретизированы критерии оценки качества электронного пособия: определение ориентировочных характеристик мультимедийных материалов перед началом разработки; корректировка и детализация требований в процессе разработки; оценка качества мультимедийных материалов после окончания разработки).

Ключевые слова: электронное пособие, критерии оценки качества, деловой английский язык, деловое говорение и письмо, самостоятельная позааудиторная работа, студенты экономических специальностей

Гомозова Т.В.¹

**Формирование эстетического отношения к народной музыке
у студентов педагогического колледжа**

¹ *Гомозова Татьяна Викторовна, преподаватель кафедры фортепиано,
Харьковская гуманитарно-педагогическая академия, г. Харьков, Украина*

Аннотация: В статье анализируется проблема приобщения студенческой молодежи к ценностям народной музыки, раскрывается сущность и особенности эстетического отношения к народному музыкальному искусству, определяются педагогические условия формирования у будущих учителей эстетического отношения к этномузыкальным ценностям.

Ключевые слова: эстетическое отношение, народное музыкальное искусство, студенты педагогического колледжа

На современном этапе социально-экономического развития украинского общества особую остроту и актуальность приобретают вопросы духовного развития молодого поколения, приобщения студенческой молодежи к ценностям художественной и эстетической культуры. Восприятие, понимание и оценка прекрасного в жизни и искусстве создает важную основу для становления личности, ее вкусовых предпочтений, ценностных ориентаций, формирования художественно-образного мировоззрения, развития творческой активности. В этой связи возникает потребность в обосновании образовательно-воспитательной системы, которая бы обеспечивала последовательное и эффективное решение указанной проблемы, создавала на личностном уровне необходимые предпосылки для установления активного диалога с миром прекрасного, освоения и созидания художественно-эстетических ценностей.

Успешному решению задач эстетического воспитания студенческой молодежи способствует развитие нового педагогического мышления, которое состоит в том, чтобы открывать широкие перспективы для творческой самореализации формирующейся личности. Как отмечает В. Кремень, сегодня образование чаще рассматривается как открытая система. «Открытое» образование не отрицает его классический вариант. Оно продолжает и развивает «закрытое» образование в новых условиях, однако привносит и утверждает принципиально другое, отличительное содержание. Закрытый тип образования характеризуется линейностью, завершенностью, объективностью, закрытостью, полнотой описания, абсолютной точностью, устойчивостью, всеобщностью основ знаний, которые передаются, предвидением результатов их применения. Такой системе характерны: определение целей образования, учитывая государственные потребности, формирование личности с заданными качествами, что понимается как ее всестороннее формирование, приоритет личности преподава-

теля над личностью ученика, который выступает в качестве объекта педагогического влияния, рассмотрение личности ученика как средства для достижения образовательных целей. При этом открытая система образования характеризуется: нелинейностью, знания и опыт поведения не только наращиваются, но и возникают спонтанно, субъективно, не предусмотрено благодаря процессам открытия их учащимися, незавершенностью и открытостью (информация о знаниях сообщается в неполной форме), субъективностью (знание принадлежит только конкретному индивиду, независимо от условия обобщенности знания), нестойкостью и нестабильностью (знания изменчивы, находятся, как и человек, в постоянном развитии, определяют возможность развития личности) [1, 20-21].

Эстетическое воспитание студенческой молодежи средствами народного музыкального искусства предполагает целенаправленное развитие личностных качеств, последовательное влияние на эмоциональную, интеллектуальную и творческую активность. Эти качества важны для личностной самореализации, а также для профессиональной педагогической деятельности будущих учителей. Именно поэтому столь важным и перспективным представляется формирование у студентов педагогического колледжа эстетического отношения к этномузыкальным ценностям.

Вопросы эстетического воспитания студентов педагогического колледжа средствами народной музыки получили в научной литературе определенное освещение. В научно-педагогических исследованиях В. Бутенко, Г. Падалки, О. Рудницкой, Т. Смирновой, Т. Танько, А. Троцко, Г. Шевченко и др. подчеркивается необходимость эффективного использования эстетико-воспитательных возможностей народной музыки. При этом внимание ученых акцентируется на содержательной и функциональной стороне указанного процесса, рассматриваются возможности отдельных видов и жанров этномузыкально-

го искусства. Так, Г. Шевченко отмечает, что искусству во всем разнообразии его видов и жанров принадлежит важная роль в эстетическом становлении личности, формировании задатков быть человеком высокодуховным, гуманным, добрым и ответственным. Все виды искусства благодаря своим возможностям осуществлять эмоционально-эстетическое влияние на психику человека, утверждают меру морально-эстетического развития человека и общества, аккумулируют социокультурный опыт человечества. Значение искусства как средства воспитания проявляется в том, что оно способствует оптимальному решению задач комплексного, целостного развития личности благодаря многогранности его эстетического содержания и полифункциональности [2, 219].

Приобщение студентов педагогического колледжа к эстетическим ценностям народной музыки предполагает развитие у них важных духовных качеств, обогащение опыта непосредственной связи с миром прекрасного. Именно потому столь важным и необходимым представляется вопрос о формировании у студентов педагогического колледжа эстетического отношения к этномузыкальным ценностям. Как отмечает В. Бутенко, в системе отношений человека к окружающей действительности происходят процессы, которые не всегда отвечают тем тенденциям, которые имеют место в целом на основе социальных, экономических и культурологических отношений. Отношение человека к предметам, явлениям, процессам, которые он призван воспринимать, понимать, оценивать, интерпретировать не на уровне упрощенного, репродуктивного воссоздания внешних или функциональных проявлений, а на уровне установления с ними более сложной духовно-практической связи, которая характеризуется как эстетическое отношение к действительности, природе, быту, искусству, этнокультурным ценностям [3, 11].

Народная музыка является важным средством эстетического обогащения студенческой молодежи. Ее познание, восприятие, осмысление позволяет влиять на эстетическое сознание, создает необходимую основу для проявления творческой активности студентов. Как отмечает О. Рудницкая, формирование музыкального восприятия имеет важное значение в развитии культуры будущего учителя. В этой связи появляется необходимость поиска качественно новых подходов к организации общения студентов с музыкой, возможностей перенесения способов взаимодействия с музыкальными ценностями в диалог с учащимися. С учетом этого на первый план выдвигаются задачи относительно исследования восприятия как атрибута духовной культуры и в

тоже время феномена профессиональной деятельности, ее продукта и структурно-функционального компонента, который обеспечивает развитие личности в целом и реализует сущностные силы будущего учителя в различных ситуациях педагогического процесса [4, 7].

В современной научной практике эстетическое отношение к ценностям этномузыкальной культуры интерпретируется многоаспектно. При этом определяется роль и значение эстетического отношения к народной музыке, особенности его становления в истории общественного развития, возможности и условия обогащения художественно-эстетического диалога в системе социально-культурной жизни украинского общества. Учеными отмечается, что эстетическое отношение к этномузыкальным ценностям связано с духовной активностью человека, его способностью самостоятельно воспринимать, сопереживать, наслаждаться, оценивать и творчески реагировать на воспринятые художественно-эстетические явления культурной и художественной жизни. Научные данные, полученные учеными, убедительно подтверждают необходимость учета и изучения составляющих эстетического отношения к этномузыкальным произведениям, которые проявляются на уровне чувств, мышления, представлений, творческой активности личности.

Исследования ученых в области культурологии, искусствознания позволяют глубоко осознать социально-исторические и культурологические аспекты развития народного музыкального искусства, выделить вопросы, связанные с развитием музыкальных жанров, особенностями сохранения народных традиций в сфере музыкального исполнительства, обогащения содержания, стиля, музыкальной формы и техники игры на народных музыкальных инструментах. С учетом полученных знаний представляется возможным учет особенностей народной музыки, которые получают свое воплощение в музыкальных произведениях, жанрах и способах использования в культуротворческом и образовательно-воспитательном процессе.

Научный поиск позволяет исследователям констатировать тот факт, что среди любителей народной музыки определенное место занимает студенческая молодежь. В этой связи актуальным представляется вопрос об использовании образовательно-воспитательных возможностей народной музыки в учебных заведениях, клубной работе, семейном воспитании, культуротворческой деятельности.

Следует подчеркнуть, что в решении проблемы формирования эстетического отношения к этномузыкальным ценностям у студентов педа-

гогического колледжа особая роль принадлежит исследованиям в области теории, истории и методики воспитания. Ученые-педагоги стремятся определить условия, необходимые для обогащения эстетических знаний, понятий и представлений студенческой молодежи о народной музыке, развития эмоционально-чувственного опыта, умения воспринимать и оценивать этномузикальные произведения, использовать их на практике, в повседневной жизни и профессионально-педагогической деятельности. В этой связи предметом научного осмысления становятся вопросы эстетического воспитания студенческой молодежи в процессе клубной работы, культуротворческой деятельности, подготовки учителя и формированию эстетических ориентаций учащихся на ценности народного искусства, формирования поликультурной компетентности будущего учителя в процессе профессиональной подготовки.

В поисках ответа на указанные вопросы ученые-педагоги (Ю. Максимчук, И. Королева, Н. Савченко, Л. Бутенко, О. Ивушкина, Е. Пономарева, Л. Чередниченко, В. Одарченко, Е. Павленко, О. Щелокова и др.) обращаются к народной музыке, рассматривая ее в качестве важного средства влияния на национальное сознание и художественно-педагогическую культуру будущих учителей. При этом исследуются такие вопросы, как: педагогическое обеспечение процесса формирования эстетического отношения к этномузикальным ценностям у студенческой молодежи; подготовка программно-методических материалов, необходимых для ознакомления студентов педагогического колледжа с этномузикальными ценностями; роль отдельных учебных дисциплин в формировании музыкально-эстетического сознания будущих учителей; инновационный опыт использования этномузикальных ценностей в эстетическом воспитании студенческой молодежи; организация культуротворческой деятельности студентов на материале этномузикальных ценностей.

Системный подход к решению указанной проблемы предполагает целенаправленное педагогическое влияние с учетом того, что будущие учителя должны соответствовать основным критериям сформированности эстетического отношения и народной музыке. К их числу следует отнести: осознание студентами педагогического колледжа сущности и значения эстетического отношения к этномузикальным ценностям; наличие у студентов необходимого опыта освоения этномузикальных ценностей; проявление студентами эстетического отношения к народной музыке. Важно отметить, что на основе указанных критериев представляется возможным

учет таких параметров педагогического влияния, как установление между студентами колледжа и народной музыкой осознанной связи, наполненной стремлением к плодотворному общению, познанию и созиданию прекрасного в жизни и искусстве. Поэтому формирование эстетического отношения и этномузикальным ценностям у студентов педагогического колледжа должно иметь программно-целевой характер, способствовать тому, чтобы будущие учителя активно использовали приобретенный опыт общения и познания народной музыки в своей жизнедеятельности.

Для успешного формирования у студентов педагогического колледжа эстетического отношения к этномузикальным ценностям необходимо создание соответствующих педагогических условий. К их числу следует отнести: определение цели, задач и основных направлений формирования эстетического отношения и этномузикальным ценностям у студентов педагогического колледжа; ознакомление студентов педагогического колледжа с эстетическими возможностями этномузикальных ценностей; овладение студентами педагогического колледжа необходимыми способами эстетического освоения этномузикальных ценностей; приобщение студентов педагогического колледжа к художественно-эстетической деятельности на материале этномузикальных ценностей.

Педагогическое обеспечение процесса формирования эстетического отношения к этномузикальным ценностям у студентов педагогического колледжа предусматривает прежде всего его программно-целевую направленность. Для этого важно определить цель, задачи, направления эстетико-воспитательного влияния на будущих учителей, создание программно-методического материала, который бы способствовал выбору правильного вектора подготовки студентов педагогического колледжа к освоению и использованию народной музыки в качестве средства формирования эстетического сознания и развития эстетической активности личности. Важно подчеркнуть, что цель и задачи указанного процесса должны быть направлены на решение вопросов саморегуляции эстетического отношения студентов к народной музыке, обновление содержания и способов ее освоения.

Будущие учителя должны иметь необходимые знания в области музыкальной этнокультуры, владеть информацией, которая позволяла бы им глубоко воспринимать, понимать, интерпретировать народную музыку. Для этого целесообразно знакомить студентов педагогического колледжа с такими эстетическими возможностями народной музыки, как ее эстетическая вырази-

тельность, эстетическое содержание и функции. Информационно-педагогическое обеспечение указанного процесса важно осуществлять в тесной взаимосвязи с овладением будущими учителями такими способами эстетического освоения этномызыкальных ценностей, как их восприятия, оценка, интерпретация.

Приобретаемый студентами педагогического колледжа опыт познания и непосредственного освоения музыкально-эстетических ценностей важно использовать на практике, в процессе художественно-творческой деятельности. Для решения этого вопроса целесообразным является приобщения будущих учителей и таким видам художественно-эстетической деятельности, как

художественно-эстетическое общение, познание и творчество на материале этномызыкальных ценностей.

Таким образом, формирование эстетического отношения к народной музыке у студентов педагогического колледжа является актуальной научно-педагогической проблемой, успешное решение которой возможно на основе педагогических условий, предполагающих целенаправленные эстетико-воспитательные действия, ознакомление студентов с необходимыми эстетическими знаниями, способами освоения и использования на практике этномызыкальных ценностей.

ЛИТЕРАТУРА

1. Кремень В.Г. Освіта у вимірах методології синергетики / В.Г. Кремень // Педагогічна і психологічна науки в Україні: зб. наук. праць: в 5 т. – Т. 1: Загальна педагогіка та філософія освіти. – К.: Педагогічна думка, 2012. – С. 11-22.
2. Шевченко Г.П. Естетичне одухотворення студентської молоді / Г.П. Шевченко // Педагогічна і психологічна науки в Україні. – К.: Педагогічна думка, 2007. – Т. 4 – С. 215-225.
3. Бутенко В.Г. Естетичне виховання молоді засобами етнохудожньої творчості як актуальна педагогічна проблеми / В.Г. Бутенко // Естетичне виховання учнів засобами етнохудожньої творчості: метод. посібник. – Херсон, 2012. – 148 с.
4. Рудницька О.П. Музика і культура особистості: Проблеми сучасної педагогічної освіти [навч. посібник] / О.П. Рудницька. – К.: ІЗМН, 1998. – 248 с.

Gomozova T. Formation of the aesthetic attitude to folk music in the students of the Teachers College

Abstract: The problem of familiarizing students to the values of folk music, the essence and features of the aesthetic relation to the folk art of music. Pedagogical conditions of formation of the aesthetic relation in the future teachers to Ethnomusical values are defined in the article.

Keywords: aesthetic attitude, folk art of music, teaching college students.

Довбня С.О.¹

Сучасні тенденції програмно-методичного забезпечення ігрової діяльності дітей дошкільного віку в Україні

¹ Довбня Софія Олегівна, старший викладач, Київський університет імені Бориса Грінченка, Педагогічний інститут, кафедра дошкільної освіти, м. Київ, Україна

Анотація: У статті розкрито ключове поняття дослідження «тенденція»; проаналізовано та узагальнено погляди вчених на основні тенденції у суспільстві, що впливають на освіту; окреслено провідні тенденції програмно-методичного забезпечення ігрової діяльності дітей дошкільного віку в Україні в межах досліджуваного періоду та на перспективу.

Ключові слова: тенденція, програмно-методичне забезпечення ігрової діяльності, діти дошкільного віку.

Мета полягає в характеристиці провідних тенденцій програмно-методичного забезпечення ігрової діяльності дітей дошкільного віку в Україні на початку ХХІ століття, визначених крізь призму актуальних питань сучасного розвитку дошкільної освіти.

Відповідно до мети визначено наступні **завдання:**

- розкрити ключові поняття дослідження «тенденція»;
- проаналізувати та узагальнити погляди вчених на основні тенденції розвитку освіти в Україні;
- окреслити сучасні тенденції програмно-методичного забезпечення ігрової діяльності дітей дошкільного віку в Україні на початку ХХІ століття.

Виклад основного матеріалу. Для з'ясування шляхів подальшого розвитку програмно-методичного забезпечення ігрової діяльності дітей дошкільного віку необхідно охарактеризувати тенденції, що знайшли відображення у дошкільній освіті у другій половині ХХ – початку ХХІ століття та позначаються на програмно-методичному забезпеченні ігрової діяльності дітей дошкільного віку.

Розкриємо насамперед ключове поняття дослідження – «тенденція». *Тенденція* (від латинської *«tendo»* – направляю) у філософському словнику розглядається як напрям, у котрому відбувається розвиток (суспільства, економіки, держави і тощо) думки чи ідеї, здійснювання закону за внутрішньо притаманною йому логікою руху. В суспільстві реалізація закону відбувається не в «чистому вигляді», а визначається внутрішніми і зовнішніми умовами, що спроможні прискорити, уповільнити або взагалі припинити дію закону. В об'єктивній дійсності діє не один закон, а сукупність взаємопов'язаних за змістом законів, що забезпечують стійку тривалу тенденцію руху системи. «К. Маркс наголошує таким чином, що закон діє тільки як тенденція, вплив якої виразно виступає тільки за певних обставин і на протязі тривалих періодів часу» [9, 500].

Під «тенденціями» в контексті сучасних методологічних підходів до порівняльно-педагогічних досліджень розуміють спрямованість руху та якісні зміни, що відбуваються під час цього руху [4]. Отже, тенденції розвитку освіти потрактовують як напрями її еволюції, що зумовлені впливом як зовнішніх, так і внутрішніх чинників.

В. Кремень у праці «Філософія освіти ХХІ століття» окреслив основні, що зародилися в останні десятиліття, які розвиватимуться протягом ХХІ століття і впливатимуть буквально на всі сфери життєдіяльності особистості й суспільства, загальноцивілізаційні тенденції: *глобалізація суспільного розвитку*, яка характеризується такими основними рисами:

- зближення націй, народів, держав, суспільних відносин у різних країнах світу;
- створення спільного економічного поля, інформаційного простору тощо;
- значною залежністю прогресу кожної країни від здатності спілкуватися зі світом;
- об'єктивною неможливістю країни, чиї суспільні відносини неадекватні відносини більшості країн світу, успішно розвиватися, що унеможливує тривале існування;
- поділом світу на протилежні соціально-економічні системи;
- небувалим раніше загостренням конкуренції між державами, у вир якої потрапляють крім економічної й інші сфери, що надає процесу глобальних масштабів;
- зміною сутності держави, що змушена передавати частину традиційних функцій об'єднаних держав континентального характеру чи загальносвітового.

Усе це, помножене на зрослі технічні можливості вчинення терористичних акцій, призводить до зростання технічної ймовірності самознищення людства; перехід людства від *індустріальних до науково-інформаційних технологій*, що, на відміну від індустріального виробництва значною мірою базується не на матеріальній, а на інтелектуальній власності, на знаннях як субста-

нції виробництва і визначається рівнем людського розвитку в країні, станом національного потенціалу нації. Суспільство стає більш людиноцентристським. Індивідуальний розвиток особистості за таких умов стає, з одного боку, основним показником прогресу, а з другого – головною передумовою дальшого розвитку суспільства. Ось чому найпріоритетнішими сферами XXI стають наука як сфера, що продукує нові знання, та освіта як сфера, що олюднює знання і насамперед забезпечує індивідуальний розвиток особистості. І тільки та країна, яка спрямована забезпечити пріоритетний розвиток цих сфер, зможе претендувати на гідне місце у світовому співтоваристві, бути конкурентоспроможною [3, 7–8].

У компаративній педагогіці визначені теоретико-методологічні аспекти. Теоретичне обґрунтування тенденцій базується на тому, що розвиток освітньої системи здійснюється у напрямках, які забезпечують поліпшення виконання нею своїх функцій дошкільної освіти [7, 70].

За дослідженнями А.А. Сбруєвої згідно з теорією функціональних систем останні йдуть на будь-які удосконалення, перебудови, збурення заради реалізації свого призначення. Тому тенденції освіти щонайперше зумовлюються її функціями, реалізація яких може мати сприятливі або несприятливі зовнішні соціально-культурні умови. Знання тенденцій в освіті дає основу для її прогнозування і доцільного оновлення, підвищення рівня цілісності, системного управління нею, подолання емпіризму в педагогічній науці і практиці. Адже « у розбудові національної освітньої системи в Україні необхідні науково вивірені підходи, позиції, що визначали б сутність і стратегічні напрями реалізації поставленого завдання». У зв'язку із цим роль прогнозування безперервно зростає, оскільки воно «становить якісно новий механізм самозбереження людства, нову форму випереджаючого відображення» А.А. Сбруєва, аналізуючи тенденції сучасної вищої освіти, одночасно вказує на протиріччя, які виникають в освітніх системах: між глобальними і локальними проблемами, між традиціями і модернізмом, між конкуренцією у досягненні успіхів і прагненням до рівності можливостей в освітній сфері тощо [7, 163].

Питання про виявлення тенденцій в освітній сфері стає дедалі актуальнішим. У наукових розвідках О.В. Глузмана, В.І. Лугового [5], Л.П. Пуховської [6] проаналізовано та узагальнено загальнопланетарні та специфічно-регіональні тенденції розвитку педагогічної освіти (стосуються і Західної Європи), глобальні тенденції (мегатенденції) та підпорядковані ним субтенденції, які в свою чергу поділяються на

сукупності ще менш загальних тенденцій. Така ієрархія понять ґрунтується на системному вивченні освіти.

Б.Л. Вульфсон в своїх працях розкриває провідні тенденції розвитку системи дошкільної освіти до яких належать: загальне розширення мережі дошкільних закладів; пріоритетне створення повноцінних дошкільних навчальних закладів, що ставлять за мету як турботу про повноцінне харчування, догляд за здоров'ям дітей, та їх різнобічний розвиток, підготовку до школи, психологічну адаптацію до умов подальшого навчання; розвиток системи психолого-педагогічного консультування майбутніх та молодих батьків [2].

Аналіз досліджень Т.М. Степанової зумовив висновок про те, що під «тенденціями» науковець розуміє нові напрями і спрямованості її розвитку, прогресивні, інноваційні ідеї і прагнення її подальшого реформування й модернізації відповідного до нових соціокультурних і економічних умов освітнього простору [8, 379]. У контексті нашого дослідження цінними є виокремлені Т.М. Степановою тенденції, що окреслюють стратегію подальшого розвитку й трансформації змісту передшкільної освіти у сучасному освітньому просторі. Виклики XXI століття та цивілізаційні зміни, що сьогодні відбуваються, вимагають окреслення нових завдань та визначення перспективних тенденцій модернізації і подальших трансформацій насамперед загального змісту освіти. Автор виділяє провідні тенденції оновлення світового освітнього простору:

– значне поширення нововведень за умов збереження національних традицій, що склалися, та національної ідентичності країн і регіонів [8, 379].

Відповідно до означених актуальних напрямів розбудови системи дошкільної освіти на найближчу перспективу, які окреслені в Білій книзі національної освіти України (підвищення на державному рівні статусу працівників дошкільної освіти;

– неухильне виконання законодавства щодо забезпечення, дітям рівного доступу до дошкільної освіти;

– відновлення функціонування груп для дітей 7-го року життя, які не вступили до школи, а продовжують відвідувати дошкільний заклад;

– запровадження механізму фінансування педагогічних працівників на придбання науково-методичної літератури для підвищення свого професійного рівня;

– створення для дітей дошкільного віку іграшок та ігор нового покоління;

– розроблення варіативної складової змісту дошкільної освіти, що відкриває широкі можли-

вості для створення регіональних та авторських програм [1, 90], автором визначено провідні тенденції модернізації і подальших трансформацій змісту передшкільної освіти як проміжної ланки між дошкільною і початковою освітою. Серед найбільш головних і перспективних тенденцій визначено такі:

- стандартизація змісту передшкільної освіти;
- орієнтація змісту передшкільної освіти на реалізацію принципу дитиноцентризму;
- орієнтація на компетентнісну парадигму передшкільної освіти;
- всеохопленість дітей передшкільного віку їх перебуванням у навчальних закладах різного типу: варіативність програм та методик передшкільної освіти [8, 382].

Таким чином, на основі аналізу наукових досліджень Б.Л. Вульфсона, О.В. Глузмана, В.Г. Кременя, О.І. Локшиної, В.І. Лугового, Л.П. Пуховської, А.А. Сбруєвої, Т.М. Степанової, нами було уточнено сутність поняття «тенденції програмно-методичного забезпечення ігрової діяльності дітей дошкільного віку». Під «тенденціями програмно-методичного забезпечення ігрової діяльності дітей дошкільного віку» розуміємо освітній напрям, зокрема дошкільну освіту, у якому відбувається створення, удосконалення, оновлення та трансформація програм, методичного забезпечення ігрової діяльності та іграшок, які зумовлені змінами в освіті (зовнішніми і внутрішніми).

Інтенсивного розвитку програмно-методичне забезпечення ігрової діяльності дітей дошкільного віку за роки незалежності набуло завдяки розбудові законодавчо-правих документів інноваційного характеру, зокрема визначальними були ухвалення Конституції України (1996), Закону України «Про освіту» (1991), Закону України «Про дошкільну освіту» (2001).

Важливими для подальшого розвитку методологічних засад функціонування системи дошкільної освіти стало прийняття нормативних документів стратегічного значення: «Державної національної програми «Освіта» (Україна XXI століття), Базового компоненту дошкільної освіти (1998), Базового компоненту дошкільної освіти в Україні (нова редакція)(2012) та Національної доктрини розвитку освіти (2002).

На основі аналізу наукових досліджень та програмно-методичного забезпечення ігрової діяльності дітей дошкільного віку в Україні на початку XXI століття охарактеризуємо і виокремимо сучасні тенденції програмно-методичного забезпечення ігрової діяльності на Україні на початку XXI століття. Сучасними тенденціями програмно-методичного забезпечення ігрової ді-

яльності дітей дошкільного віку в Україні на початку XXI століття є:

- деполітизація і набуття національного і регіонального характеру програмно-методичного забезпечення ігрової діяльності дітей дошкільного віку;
- диференційований та інтегрований підхід до структурування програмно-методичного забезпечення ігрової діяльності дітей дошкільного віку;
- трансформація виховання і навчання дітей дошкільного віку на компетентнісних засадах;
- домінантність особистісно-орієнтованого підходу щодо програмно-методичного забезпечення ігрової діяльності дітей дошкільного віку;
- реалізація педагогічного супроводу ігрової діяльності дітей дошкільного віку на суб'єкт-суб'єктних засадах.

Для сучасних тенденцій програмно-методичного забезпечення ігрової діяльності дітей дошкільного віку в Україні на початку XXI століття характерні динамічність, інтегративність, демократичність тенденцій дошкільної освіти. Враховуючи дані характеристики тенденцій досліджуваного періоду вважаємо, за необхідне вказати на те, що вони мають проєктивний характер. Тенденції визначають напрям програмно-методичного забезпечення ігрової діяльності дітей дошкільного віку не лише в окреслений період (початок XXI ст.), але визначають подальші перспективи дошкільної освіти в Україні: реформація змісту навчання; корекція спрямованості навчального процесу; трансформація сфери знань, особистісно орієнтованої педагогічної системи; органічна адаптованість особистості до життя у світі багатоманітних зв'язків; інноваційний характер освіти; інноваційні педагогічні технології, розвитку й поглиблення риторичного виміру в освіті [3].

Висновки. Виділення сучасних тенденцій проблеми є важливим моментом в історико-педагогічному дослідженні. Аналіз наукових досліджень та програмно-методичного забезпечення ігрової діяльності дітей дошкільного віку досліджуваного періоду засвідчив, що програмно-методичне забезпечення ігрової діяльності дітей дошкільного віку є категорією динамічною; воно перебуває у постійному розвитку, який пов'язаний з програмами, методичним забезпеченням з ігрової діяльності, в якому виокремлено сучасні та перспективні стратегічні тенденції демократичної системи освіти, зокрема дошкільної, оновлення програм, впровадження інноваційних педагогічних технологій у методичне забезпечення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Біла книга національної освіти України / За ред. В.Г. Кременя. – К.: ТОВ «Інформаційні системи». 2010. – 342 с.
2. Вульфсон Б.Л. Стратегія розвитку образования на Западе на пороге XXI века / Б.Л. Вульфсон – М.: Изд-во «УРАО», 1999. – 208 с.
3. Кремень В.Г. Філософія освіти XXI століття / Василь Кремень // Педагогіка і психологія. – 2003. – №1 – С.7-8
4. Локшина О.Г. Тенденції розвитку змісту шкільної освіти в країнах Європейського Союзу: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д. пед. н.: 13.00.01 «Загальна педагогіка та історія педагогіки» / Олена Ігорівна Локшина.- Київ – 2011 – 40 с.
5. Луговий В.І. Тенденції розвитку педагогічної освіти в Україні: (теоретико-методологічний аспект): дис. ... д. пед. н: 13.00.01 / Луговий Володимир Іларіонович. – Київ, 1995. - 429 с.
6. Пуховська Л.П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі в кінці XX століття: дис. ... д. пед. н.: 13.00.04 / Пуховська Людмила Прокопівна. – Київ, 1998. - 354 с.
7. Сбруєва А.А. Порівняльна педагогіка / Аліна Анатоліївна Сбруєва. – [навчальний посібник]. – Суми: Редакційно-видавничий відділ СДПУ, 1999. – 300с.
8. Степанова Т.М. Трансформації змісту передшкільної освіти в історії розвитку вітчизняної дошкільної педагогіки (кінець XIX-XX століття): [монографія] / Т.М. Степанова. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2011. - 424 с.
9. Філософський словник / [за редакцією М.М. Розенталя, П.Ф. Юдіна.] – К.: Політична література України, 1964. – 500 с.

Dovbnia S.

Modern tendencies of programm and methodological ensuring of preschool children play activity in Ukraine

Abstract. The article deals with the problem of modern tendencies of program and methodological ensuring of preschool children's play activity in Ukraine. The notions "tendency", one of the main notions of the scientific investigation, provided by the author, is analysed; prominent scientific views on the main tendencies in the society, that influence on education are generalized in the issue; conductive tendencies of program and methodological ensuring of preschool children's play activity in Ukraine within the lines of investigative period and on the perspective are delineate by the author. The aim of the article is the characteristics of the key tendencies of program and methodological ensuring of preschool children's play activity in Ukraine at the beginning of XX-th century; the distinguishing of actual problems of modern preschool education development in the context of the analysis. It should be mentioned that on the basis of scientific analysis of the prominent Ukrainian scientists (B. Voolphson, O. Gluzman, V. Kremen, O. Lokshyna, L. Pukhovska and others), that the notion "tendencies of the program and methodological ensuring of preschool children's play activity" is understood by the author as preschool educational developmental direction in the process of which creating, improving, renovation, transformation of the programs and methodological ensuring of preschool children's play take place and which are influenced by inner- and outer- factors in general education. In Ukraine, at the beginning of XXI century, the modern tendencies of the program and methodological ensuring of preschool children's play activity are characterised by dynamics, integrations, democratisation of preschool education. These tendencies distinguish the direction of the program and methodological ensuring of preschool children play activity not only during the period from the second part of XX- at the beginning of XXI centuries, but they influence and distinguish the future perspectives of preschool education in Ukraine, such as: reformation of educational content, correction of educational process, transformation of knowledge, spreading of personally-oriented pedagogical system, personal adaptation for the life and dynamics of the world, innovations in education, innovative pedagogical technologies, the development and rhetoric measurement in education. The analysis of scientific investigations and the program and methodological ensuring of preschool children's play activity within the mentioned period has proved that the program and methodological ensuring of preschool children's play activity is the dynamic category, it is constantly in development, which is connected with programmes' content and methodological recommendations for preschool children's play activity, where modern and perspective tendencies are distinguished.

Keywords: tendency, the program and methodological ensuring of play activity, preschool children (preschool-aged children).

Довбня С.О.

Современные тенденции программно-методического обеспечения игровой деятельности детей дошкольного возраста в Украине

Аннотация. В статье раскрыто ключевое понятие исследования «тенденция»; проанализированы и обобщены взгляды ученых на основные тенденции в обществе, что влияют на образование, изложены основные тенденции программно-методического обеспечения игровой деятельности детей дошкольного возраста в Украине в пределах исследуемого периода и на перспективу.

Ключевые слова: тенденция, программно-методическое обеспечение игровой деятельности, дети дошкольного возраста.

Жаровцева Т.Г.¹

Психолого-педагогическая культура семьи в контексте семейного воспитания

¹ *Жаровцева Татьяна Григорьевна, доктор педагогических наук, профессор, директор института дошкольного и специального образования, заведующий кафедрой семейного и эстетического воспитания, Южноукраинский национальный педагогический университет имени К.Д. Ушинского, г. Одесса, Украина*

Аннотация: В статье рассматривается сущность и формирование психолого-педагогической культуры как потенциальной основы семейного воспитания детей, определена структура культуры и ее влияние на дифференциацию воспитательных возможностей родителей, определено понятие психолого-педагогической культуры родителей и составляющие ее компоненты, а также особенности дифференцированного подхода в процессе взаимодействия социальных институтов семьи и дошкольного учреждения.

Ключевые слова: психолого-педагогическая культура, семья, семейное воспитание, методика контактного взаимодействия, педагогический такт, дифференцированный подход, рефлексия.

Психолого-педагогическая культура семьи в самых разных формах отражает тот образ мышления и ту культуру, которые традиционны для данного общества в данную эпоху, обусловлены реальной историей народа, его духовно-психическим складом, укладом жизни.

Как показывает исторический экскурс, психолого-педагогическая культура претерпевала определенные изменения. Необходимо отметить, что в процессе своего становления психолого-педагогическая культура семьи претерпевала значительные изменения. Признаками этого процесса был рост заинтересованности в воспитании детей, совершенствование целей, задач и методов, используемых родителями, что в свою очередь было следствием определенных устоев общества, духовных приоритетов, что говорит о неразрывной связи психолого-педагогической культуры семьи и общей культуры общества.

В трудах педагогов таких, как Я.А. Коменский, Д. Локк, И.Г. Песталоцци, К.Д. Ушинский, П.Ф. Лесгафт рассматривались вопросы о культуре семейных отношений; о роли родителей в формировании личности ребенка: влиянии семейного уклада на детей; о пользе педагогической литературы для родителей в плане самообразования, расширения теоретических знаний в области семейного воспитания.

Исследование психолого-педагогической культуры семьи предполагает выяснение ряда вопросов: определение ее сущности, характерных признаков как целостного феномена.

В работах зарубежных специалистов Д. Добсона, Р. и Дж. Байярд, В. Сатир, М. Раттера, Б. Спока, Ю. Хамяляйнен находим обращение к таким вопросам, как воспитательные функции родителей; влияние на развитие ребенка внутренней атмосферы, образа жизни семьи; зависимость методов воспитания от целей и стремлений родителей; формы передачи знаний родителям; позитивная семейная психотерапия [8].

Одним из основных признаков психолого-педагогической культуры семьи является определенный уровень развития эмоциональной сферы, психологическая способность к управлению и саморегуляции эмоций и поведения. У ребенка, как и у взрослого, по мере личностного его становления, повышаются способности к произвольной психической саморегуляции и самоконтролю. За этими понятиями стоит возможность управлять своими эмоциями и действиями, умение моделировать и приводить в соответствие свои чувства и мысли из физической жизни. Родители должны способствовать росту произвольности психической саморегуляции у детей. Ведя речь о пользе усвоения родителями знаний о воспитании детей, нельзя забывать, что их воспитательная деятельность всегда происходит на фоне уклада семейной жизни, она – часть его. И возможности родителей создать в семье благоприятные условия для развития ребенка зависят в большей мере от наличия у них психолого-педагогической культуры, особенно от чувства и эмоций как необходимого компонента психолого-педагогической культуры семьи.

Психолого-педагогическая культура семьи – это процессуальная целостность, которая проявляется в семейном укладе и выражается в степени зрелости родителей как воспитателей. Ее составляющими являются специальные знания, родительские умения (конструктивные, организаторские, коммуникативные, гностические проективные) и психологические позиции (целеполагание, определенный уровень развития интеллектуальной, эмоциональной сферы, психологическая способность к управлению и саморегуляции эмоций и поведения).

Эти элементы, входящие в структуру культуры, регулируют потребности, интересы личности и чувства, вырабатывают установки организуют волевые усилия, включают в систему социальных отношений человека. Психолого-педагогическая культура автоматически не усваивается, а

вырабатывается в процессе деятельности и зависит в определенной мере от конкретного уклада жизни семьи: микроклимата, стиля общения, традиций, от характера ценностных ориентаций. Она служит основой собственно педагогической деятельности родителей.

Источниками информации явились: суждения исследуемого объекта (монолог, беседа, интервью, анкета, сочинение и др.); наблюдение и оценка повседневной деятельности респондентов; оценка деятельности и суждений, возникающих в специально организованных и создаваемых ситуациях; самооценка исследуемого, выявленная при помощи специальных методик; использование генограмм трех поколений.

В понятие «психолого-педагогическая культура семьи» вошли следующие структурные компоненты: деятельность родителей, детей, воспитателей; отношения (деловые, индивидуально-личностные, интеллектуальные, эмоциональные и др.); организационно-педагогические воздействия (научное просвещение, обучение, воспитательная работа в социуме).

Основным критерием эффективности повышения психолого-педагогической культуры семьи является «наличие оптимальной родительской позиции» (А. Спиваковская), проявляющейся в степени зрелости родителей как воспитателей и положительно влияющей на весь семейный уклад [4].

Важная составная часть повышения психолого-педагогической культуры семьи – самообразование, что включает в себя чтение соответствующей литературы, которое позволяет развивать педагогическое мышление родителей.

Современной наукой установлено, что эффективность педагогической деятельности вообще и родительской. в частности, детерминирована рядом способностей и непосредственно связанных с ними педагогических умений. К их числу прежде всего относятся конструктивные способности и умения, которые реализуются в процессе проектирования личности. В этой связи целеполагание весьма существенно.

Конструктивная деятельность родителей заключается в выборе форм и методов воспитания, проектировке собственной будущей деятельности по воспитанию детей. Конструктивные способности тесно связаны с организаторскими умениями, обеспечивающими как организацию жизни и деятельности детей, так и соответственно собственную деятельность.

Организаторская деятельность отцов и матерей включает умения в области оперативного решения задач, связанных с организацией жизни и занятий детей (режим, игра, труд, домашняя

учебная работа, спорт, домашнее чтение и т.д.) и своей собственной, включая досуг и поведение.

Коммуникативная деятельность родителей заключается в установлении взаимоотношений между взрослыми, между родителями и детьми, между другими членами и детьми. Коммуникативные способности отца и матери позволяют устанавливать педагогически целесообразные взаимоотношения между собой, единство взглядов и требований к воспитанию детей.

Гностические способности и умения дают возможность проникнуть во внутренний мир ребенка, знать возрастные и индивидуальные типологические особенности детей, видеть результаты собственной деятельности, ее достоинства и недостатки.

Проектировочный компонент включает умения формулировать родителями систему задач в воспитании ребенка, планировать его деятельность на длительный срок, а также и свою деятельность.

Таким образом, взаимодействие всех этих видов педагогической деятельности в значительной мере обуславливает педагогическое мастерство, которым и должны обладать родители.

Успешная воспитательная деятельность родителей зависит от уровня их теоретических знаний, но и от педагогических умений и способностей. Уровень же развития педагогических умений и способностей, в свою очередь, в немалой степени зависит от психолого-педагогической грамотности родителей, особенно от характера их деятельности как воспитателей.

Серьезное внимание в нашем исследовании было уделено изучению семей, что позволило дифференцированно работать с семьями на основе методики контактного взаимодействия. Дифференциация семей на группы в зависимости от уровня психолого-педагогической культуры позволила осуществить индивидуальный подход и использовать конкретные методы воздействия на родителей, давать им задания практического характера, позволяющие осваивать приемы воспитательного влияния.

Психолог Л. Алексеева отмечает, что такой привычный для педагогов термин, как «работа с родителями» – это прежде всего общение с ними, осуществляемое как коммуникативная деятельность [1].

Установление таких контактов педагога с родителями осуществлялось нами по «Методике контактного взаимодействия», разработанной Л. Филоновым, которая основывается на принципе стадийности осуществления взаимодействия [7].

При этом специалист вел разговор с родителями, подчеркивал, каким должно быть отноше-

ние к ребенку (вера в его физические и умственные возможности, доверие и уважение к нему). Педагог побуждал родителей высказывать взгляды на воспитание, выявлял используемые ими способы и средства влияния на отрицательные поступки ребенка. Мнения родителей, даже если они не совсем верные, он выслушивал внимательно, не опровергая их, как бы поддерживая их педагогическую позицию и уверенность в том, что они правильно воздействуют на ребенка. Вместе с тем он предлагал свои, педагогически обоснованные методы воздействия, призыва объединить усилия, предъявлять единые педагогические требования.

Педагогически целесообразное поведение инициатора контакта (педагога) обеспечивает эффективное продвижение к взаимопониманию, взаимоуважению, взаимодоверию. При этом устанавливается диалог, как специфическая форма общения, в которой другой человек воспринимается как равный собеседник с правом на собственную позицию, с присущей только ему системой ценностей, с индивидуальным способом восприятия мира.

Дифференциация воздействия педагога на семью с различным уровнем психолого-педагогической культуры предполагала также применение определенных методов работы с ними. Мы понимаем концепцию методов как основной каркас или рамки, в соответствии с которыми педагоги применяют свои знания и навыки в действии. Опираясь на приоритет семьи в социальном формировании и развитии человека, педагог не подменяет семью, а вовлекает всех ее членов в активную деятельность, направляет свои усилия на работу вместе с семьей.

Организуя такую работу, педагог, прежде всего, главной задачей ставит реализацию потребности людей в общении, в обогащении их опытом, взаимной информацией, в приобретении социального опыта, знаний, умений и навыков, стимулирует на развитие их собственных сил, использование внутренних резервов.

И, наконец, еще одна особенность наиболее значимая в контексте проблемы взаимодействия педагога с родителями. В дошкольном учреждении любого типа педагог всегда работает в условиях его взаимодействия как с детьми, так и с родителями. В большинстве педагогических и психологических работ традиционно подвергаются анализу две базовые диады: «взрослый-ребенок» и «взрослый-взрослый». В первой диаде взрослый и ребенок выступают, с одной стороны, как отдельные личности, и тогда рассматриваются вопросы динамики развития каждой из сторон, их отношений, направления и механизмы взаимовлияния, с другой стороны, каждый из

них является представителем соответствующей социальной группы. В этом случае речь идет о взаимозависимостях между социальными группами как субъектами окружающего мира, а также между отдельной личностью (педагога) и социальной группой (семьей). Диада «взрослый-взрослый» изучается с позиций взаимодействия, взаимоотношений и взаимовлияний взрослых друг на друга, взрослого (педагога) на жизнедеятельность семьи и, наоборот, отдельной семьи на конкретного педагога.

Однако нам представляется вполне логичным анализ более сложной взаимозависимости между основными развивающими личность ребенка факторами – его собственной активностью, взрослыми между собой. Очевидно, что педагог, в условиях общественного дошкольного воспитания, может влиять на развитие ребенка, только с учетом его жизненных связей с родителями. Поэтому влияние взрослого (педагога) на ребенка в группе дошкольного учреждения образования, в известном смысле, опосредованно другим взрослым (родителями), а влияние взрослых друг на друга, как правило, опосредовано ребенком.

Таким образом, фактически, педагог имеет всегда дело с диадой «взрослый – ребенок», а, следовательно, схема «взрослый – взрослый» в контексте его профессиональной деятельности превращается в следующую схему «ребенок – педагог – родители». При этом речь идет не только о формальной, с точки зрения традиции общественного воспитания, необходимости включения ребенка в группу сверстников. Поэтому триада, обозначенная нами выше, может характеризовать педагогическую деятельность более обобщенно. Однако еще раз следует подчеркнуть, что первые социальные связи ребенка, развивающие его индивидуальность и внутреннюю состоятельность, формируются в дошкольном возрасте, и фактически только педагог дошкольного образования вместе с семьей может непосредственно и целенаправленно влиять на становление и развитие личности дошкольника.

Специфика педагогической деятельности предъявляет определенные требования к воспитателю, работающему в условиях постоянного взаимодействия с ребенком и его семьей. Обратим наше внимание на некоторые особенности такого взаимодействия.

Абсолютное принятие каждой семьи такой, какая она есть. Это один из главных педагогических законов, который составляет основу современной концепции дошкольного образования. Сформулированная позиция в определенном смысле усложняет работу с каждой семьей в условиях совместного общения. Традиционная

авторитарная педагогика насильно «подтягивала» каждую семью к тем общим ценностям, критериям, которые жестко формулировались требованиями общества и существующей системы образования. Поэтому педагог, как правило, взаимодействовал с семьями своих воспитанников как с целостными объектами, выделяя в своем сознании отдельные семьи только для того, чтобы сделать их такими же, как другие, лучшие, по его мнению семьи, или, наоборот, подчеркнуть его «эталонную» значимость для работы с другими семьями. Не смотря на признаваемую практически всеми новую педагогическую парадигму, попытка формально подвести семьи под определенный стандарт продолжает быть достаточно устойчивой. Поэтому сложность педагогической работы с семьей воспитанника и состоит в необходимости осознания педагогом равноправного статуса семьи в процессе взаимодействия.

Понимание каждой семьи и социально-психологических процессов, происходящих в ней. Проблема понимания в педагогике существовала в различных формах на протяжении всей истории педагогики. Прежде всего, она рассматривается в контексте общения между воспитателем, детьми и родителями. Как справедливо указывали Г. Батищев и Н. Лебедева, осознавая ущербность утилитарно-функциональных отношений в сфере образования, прогрессивно мыслящие педагоги всегда стремились расширить область значения проблемы понимания, распространяя ее на круг задач, связанных с развитием ребенка, а значит, с изучением его внутреннего мира, его потребностей и интересов, способностей и ценностей [2].

Однако знание и понимание педагогом ребенка и его семье гарантирует развивающего характера педагогического взаимодействия, если воспитатель неуважителен к семье и детям. Причем, педагоги достаточно открыто оценивают и детей, и их родителей: одних часто хвалят, других, в основном, порицают. Образуется замкнутый круг, в который прочно попадает ребенок и его семья: непопулярные семьи становятся еще более непопулярными в силу того, что воспитатель склонен подчеркивать и усугублять недостатки семьи или те особенности семьи, которые она не способна пока изменить (например, неполная семья).

Поэтому важно не только то, стремиться ли педагог к пониманию своего воспитанника и его семьи и умеет ли он его понять. Важно, чтобы взаимодействие взрослых было таковым, чтобы родители всегда были уверены в понимании и, одновременно, в поддержке со стороны педагога.

Признание педагогом равных прав семьи в процессе взаимодействия с ней. Обозначение этого требования обусловлено рядом причин. Новые педагогические концепты, утверждающие воспитательную самоценность семьи, и даже принятие ее педагогом не приводят автоматически к изменению сущности педагогического процесса. Несмотря на то, что родители могут в различных формах отстаивать свои интересы, как правило, своеволие педагога, его авторитаризм, могут поддерживаться самими родителями. Педагог воплощает в глазах родителей компетентность и авторитет. В этих условиях педагогу сложно избежать соблазна утвердить позицию сведущего человека, тем более, что и большинство родителей воспринимают педагога именно так. Кроме того, несмотря на современную ориентацию науки и практики на субъект-субъектный характер взаимодействия педагога с семьей, для педагога это может означать в значительной степени только изменение технологической сущности процесса педагогического взаимодействия сторон. С точки зрения целевых установок семьи родители сохраняют для педагога все же статус объекта. Во-первых, педагог, признавая и уважая равные с ним права родителей, сохраняет свой статус более осведомленного и авторитетного человека. Во-вторых, в условиях работы с родителями публично подчеркивание педагогом признания равноправия взаимодействующих сторон как значимых нравственных норм социальных контактов повышает социальный статус родителей. Тем самым контактам участников триады «педагог – ребенок – родители» придается характер равноправных.

Наличие педагогического такта в процессе взаимодействия с семьей ребенка. Педагогический такт выступает в двух ипостасях. Первая (внутреннее состояние педагога, характер его отношения к семье) достаточно широко обсуждается в педагогической литературе, в том числе и в работах, посвященных структуре профессионально важных качеств личности педагога дошкольного образования, поскольку педагогический такт выступает как одно из этих качеств. Здесь же нас интересует та сторона педагогического такта, которая может быть обозначена как внешняя – это характеристика поведения человека в процессе его взаимодействия с другим человеком. Именно в этом смысле мы включили наличие педагогического такта в качестве требования профессиональной деятельности педагога.

Психолог И. Страхов предельно точно описал эту черту педагогического поведения как тонкую грань между отдельными воздействиями, естественность, простоту обращения без фамильярности, искренность без фальши, доверие без по-

пустительства, как просьбу без упрощения, рекомендации и совет без навязчивости, воздействия в форме предупреждения, как внушения и требования без подавления самостоятельности, серьезность без натянутости, юмор без насмешки, требовательность без придирки, настойчивость без упрямства, деловой тон без сухости [4].

Очевидную значимость педагогического такта педагога в процессе взаимодействия с семьей можно рассматривать с нескольких позиций. Прежде всего, только в условиях эмоционального комфорта в общении с педагогом родители могут сохранить открытое стремление к социальным контактам; устойчивая напряженность в подобных ситуациях приводит к подавлению социогенных потребностей, возникновению страха потерпеть неудачу в процессе общения. Вместе с тем, такт предполагает акцентирование педагогом внимания на удачах, положительных сторонах каждой семьи, он подчеркивает веру в педагогические возможности родителей. Тем самым создает общий положительный и доверительный эмоциональный фон общения с семьями дошкольников. И, наконец, педагог предлагает родителям образец социального поведения, в основе которого лежит уважительное отношение человека к себе и к другим.

Наличие рефлексии в педагогической деятельности. Прежде всего, взаимодействие педагога с семьей должно быть основано на глубоком понимании внутреннего мира каждой семьи в целом. В какой степени представление педагога о каждой семье адекватно ее индивидуальной психологической действительности, педагог может судить только благодаря анализу и оценке результатов собственных педагогических действий, а также в равной степени реакциям семьи на действия педагога, эмоциональному состоянию семьи. Иными словами, знание о семье, понимание ее психологического состояния не может быть абсолютно полным, это всегда процесс динамичный и развивающийся. Подчеркнем также, что необходимость рефлексии в процессе деятельности педагога, работающего с семьей, обусловлена и предельной подвижностью, пластичностью двух взаимосвязанных между собой систем, находящихся в поле внимания педагога – ребенок и его семья. Тем более, находясь в среде сверстников, ребенок может проявлять такие поведенческие черты, которые скрыты и не характерны в условиях контактов с родителями. Поэтому в ситуациях общения как с детьми, так с их родителями педагог постоянно включен в процесс познания каждого ребенка и системы его отношений со взрослыми.

Вместе с тем, рефлексия позволяет педагогу постоянно ориентироваться в изменениях, закономерных происходящих в своей собственной личности, и от которых в значительной степени зависят оценки детей, их родителей и собственная педагогическая деятельность. В первую очередь это касается уровня профессионального мастерства, мировоззрения, ценностей личности, психологических характеристик, значимых для профессиональной деятельности конкретного педагога. Именно педагогическая рефлексия включается как одно из наиболее важных в структуру профессиональных качеств личности педагога всеми учеными, изучающими педагогическую деятельность.

Таким образом, обобщенными выделяемыми наиболее важными требованиями к личности педагога его профессиональной деятельности в условиях взаимодействия с семьями дошкольников, которые находятся в русле современных концепций дошкольного образования.

Это, прежде всего, гуманистические установки, основанные на уважении к семье ребенка, интересе к каждой семье как объективной среде жизнедеятельности воспитанников, а также на уважении и интересе к своей собственной личности, в том числе и как профессионала. Далее, глубокое знание и понимание каждой семьи ребенка, системы ее социальных контактов, ценностей, взглядов, особенностей взаимодействия ребенка со взрослыми сверстниками. Также культура общения и совместной деятельности педагога с родителями и с детьми, культура отношений педагога с самим собой как личности и как профессионала.

В основе совершенствования содержания и методики семейного воспитания лежит становление психолого-педагогической культуры родителей. Педагог решает в основном такие задачи: повышение качества воспитательной работы с детьми в микросоциуме и на этой основе активизация педагогических возможностей и защита их интересов. Трудности в решении этих задач связаны с тем, что семьи различны по интеллектуальному уровню, нравственному облику, педагогической подготовленности. Весьма специфичен и сам процесс семейного воспитания. Он более естественен и динамичен, чем в дошкольном учреждении. Ребенку менее заметны преднамеренные воспитательные воздействия, и он активнее проявляет себя как субъект самостоятельной деятельности. При этом нельзя забывать, что в семейном воспитании допускается немало ошибок. В настоящее время процесс формирования личности стал значительно сложнее. Родители нередко полагаются на свой индивидуальный не всегда оправданный опыт, не за-

думываются над последствиями своих воздействий на ребенка, недооценивают силу воспитательных знаний и умений, часто сами нуждаются в помощи.

Дифференцированный подход в работе педагога строился на выделении групп семей, объединенных единственными параметрами в выборе педагогических средств, адекватных семьям с различным уровнем психолого-педагогической культуры. Разделение семей на группы требовало применения разносторонних форм работы с родителями для повышения их психолого-педагогической культуры.

Первую группу составили семьи с высоким уровнем воспитательных возможностей, то есть педагогически развитые семьи. Здесь уклад семейной жизни в основном позитивный, стабильный и уровень психолого-педагогической культуры достаточно высокий. В семье благоприятная нравственная атмосфера, общие установки, семейные ценности, традиции, высокая ролевая адекватность ее членов, весьма низкий уровень конфликтности. Родители имеют осознанные знания в области семейного воспитания. У них сформированы воспитательные умения, систематически занимаются воспитанием детей, понимают и принимают их, поддерживают постоянную связь с дошкольным учреждением.

Во вторую группу вошли семьи со средним уровнем воспитательных возможностей. Уклад семьи, как правило, противоречивый, уровень психолого-педагогической культуры родителей в основном средний. Нравственная атмосфера семьи является позитивной, имеют место семейные традиции, но отношения между взрослыми и детьми зачастую противоречивые, возникают конфликты, ссоры на почве неудовлетворенных потребностей одного или нескольких членов семьи. Родители обладают определенными знаниями в области педагогики, но они отрывочны, недостаточно осмыслены. Они не всегда умеют применять свои знания на практике.

К третьей группе отнесли педагогически слабые семьи, с низким уровнем воспитательных возможностей, где уклад семейной жизни неустойчивый, неблагоприятный, уровень психолого-педагогической культуры низкий. Эта группа родителей очень неоднородна. Отношения между членами семьи неурегулированные, имеют место нарушения правил поведения в быту, гипертрофия материальных потребностей и вытеснение ими духовных, индивидуалистическая направленность членов семьи, высокий уровень конфликтности. Для родителей характерно частичное и безответственное отношение к своим детям, деспотичный стиль отношений.

Диапазон изменений, которые свидетельствуют о повышении психолого-педагогической культуры, мы определили следующий: переосмысление роли родителей; новый уровень осознания себя как родителей; ощущение родителями большой уверенности в себе; становление более доверительных отношений взрослых с детьми.

Исследование показало, что эффективность становления психолого-педагогической культуры семьи повышается, если оно осуществляется с учетом следующих условий: изучено состояние психолого-педагогической культуры семьи; функционирует система дифференцированной работы с учетом особенностей семейного уклада и использованием разнообразных методов и форм (медико-психолого-педагогическая служба, консультирование, педагогические практикумы, конференции, родительские собрания); активно вовлекаются родители в воспитательный процесс; используется исследовательский подход педагога по работе с семьей; сотрудничают семья, дошкольное учреждение и другие социальные институты воспитания и учитываются при этом национально-этнические особенности семьи.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алексеева Л.С. Особенности работы школы с неблагополучными семьями / под ред. Ю.В. Гербева. – Иркутск; 1987. – 125 с.
2. Батищев Г.С., Лебедева Н.Н. Педагогическое понимание как сотворчество (К философской проблеме нового педагогического мышления) // Вестн. высш. шк. – 1989. - № 8. – С. 58-63.
3. Макаренко А.С. Лекции о воспитании детей // Пед. соч.: В 8 т. / Сост.: М.Д. Виноградова, А.А. Фролов. – М.: 1984. - Т.4.-С.59-116.
4. Спиваковская А. Как быть родителями. – М.: 1986. – 160 с.
5. Страхов И.В. Психология педагогического такта. – Саратов: СГУ, 1966. – 280 с.
6. Сухомлинский В.А. Как воспитать настоящего человека // Избр. Произв.: В 5 т. – Киев: 1979. – Т. 2. – С. 159-446.
7. Филонов Л.Б. Методика контактного взаимодействия // Формы и методы воспитательной работы с педагогически запущенными учащимися. – М.; 1980. – С.24-44.
8. Хамяляйнен Ю. Воспитание родителей. Концепция, направления и перспективы: пер.с фин.: Кн. Для воспитателей дет.сада и родителей. – М.: Просвещение, 1993. – 112 с.

Zharovtseva T. Psychological and educational potential of teaching culture of family

Abstract. This article discusses the nature and formation of the psychological and educational culture as a potential basis of family upbringing, the structure of a culture and its influence on the differentiation of the educational opportunities their parents. Psycho-pedagogical culture of the family - is a procedural integrity, which manifests itself in family structure and is expressed as the maturity of parents as educators. Its components are the special knowledge, parenting skills (structural, organizational, communication, Gnostic Engineering) and psychological position (goal-setting, a certain level of intellectual, emotional sphere, the psychological ability to control and self-regulation of emotions and behavior). Serious attention in our study was paid to the families that allowed a differentiated work with families based on the methodology of contact interaction. Differentiation of families into groups according to the level of psychological and pedagogical culture allowed to carry out personal approach and use particular methods of influencing parents to give them practical assignments that allow master the techniques of educational influence. We highlight the most important requirements of the teacher's personality and his professional activity in interaction with the families of pre-school children who are in the mainstream of modern concepts of pre-school education. This humanistic attitudes based on respect for the child's family, interest in each family as the objective environment of cadets, as well as the respect and interest in his own person, including as a professional. Thorough knowledge and understanding of each child's family, her system of social contacts, values, attitudes, characteristics of the child's interaction with adults and peers. Also, the culture of communication and collaboration with parents and teachers with children, the culture of the teacher relationship with yourself as a person and as a professional.

Keywords: psychological-pedagogical culture, family, family education. method of contact interaction, pedagogical tact, differentiated approach, reflection

Зінченко В.М.¹

Проблема формування мовно-мовленнєвої компетенції учнів старших класів профільної школи як об'єкт теоретичного аналізу

¹ *Зінченко Вікторія Миколаївна, викладач кафедри інженерної педагогіки та мовної підготовки, Криворізький національний університет, м. Кривий Ріг, Україна*

Анотація. У статті охарактеризовано мовно-мовленнєву компетентність учнів старших класів профільної школи, розглянуто поняття «мовна компетенція», «мовленнєва компетенція», «комунікативна компетенція», «мовна норма», окреслено тенденції навчання української мови в профільній школі.

Ключові слова: формування мовно-мовленнєвої компетенції, мовна компетенція, мовленнєва компетенція, комунікативна компетенція, мовна норма, профільне навчання.

Перехід старшої школи на профільне навчання суттєво підвищує вимоги до психолого-педагогічного й лінгвістичного забезпечення курсу української мови. Філологічний профіль навчання мови в профільній школі зорієнтований на формування в учнів лінгвістичної свідомості, розширення їх наукового світогляду, поглиблення мовно-мовленнєвої компетенції. У дослідженнях вітчизняних учених-лінгводидактів значну увагу приділено вивченню методики навчання української мови в загальноосвітній школі та в гімназії, проте філологічна підготовка учнів профільних класів відповідного профілю ще недостатньо опрацьована в науковій і методичній літературі.

Метою статті передбачено розглянути зміст навчання учнів української мови, виявити специфіку мовно-мовленнєвої діяльності учнів профільних філологічних класів, окреслити стан розробки проблеми в сучасних лінгво-дидактичних дослідженнях.

Проблему навчання мови в середніх загальноосвітніх закладах досліджують З. Бакум, М. Вашуленко, Т. Донченко, С. Дорошенко, О. Караман, С. Караман, Л. Мацько, М. Пентилюк, Т. Симоненко, Г. Шелехова, І. Юшук та ін.

Теоретичні засади профільного навчання української мови розкрито в Концепції навчання української мови в системі профільної освіти. Концепцію розроблено М. Пентилюк, О. Горошкіною, А. Нікітіною [5]. Науковці визначили сутність, мету та завдання профільного навчання української мови в школах філологічного напрямку.

Аналіз наукових джерел із лінгвістики, психолінгвістики, психології, лінгводидактики, дидактики засвідчує, що в теорії та практиці навчання української мови в класах філологічного профілю й у класах з поглибленим вивченням мови накопичено певний досвід (З. Бакум, О. Біляєв, О. Горошкіна, В. Горяний, Т. Донченко, С. Караман, Л. Мацько, М. Пентилюк,

М. Плющ, О. Семенов, Л. Скуратівський, В. Тихоша, Г. Шелехова й ін.).

Науковцями та методистами визначено такі пріоритетні напрями в оновленні змісту лінгвістичної освіти: українознавчий аспект, що передбачає вивчення української мови в контексті оновлення й розширення її функцій, зростання інтересу до народознавства, української літератури, усної народної творчості, народних звичаїв, традицій, народної педагогіки тощо; дотримання пріоритетів, визначених концепцією мовної освіти, що передбачають особистісну основу, демократизацію та гуманізацію навчання й ін.; оптимальне співвідношення інтенсивного й екстенсивного навчання, вивчення теоретичного матеріалу цілісними одиницями (блоками); пріоритет у навчанні мови мовленнєвої діяльності, її психолінгвістичної сутності, орієнтацію на опанування учнями аудіюванням, говорінням, читанням, письмом; упровадження інноваційних освітніх технологій – комп'ютеризації навчання, методу проектів, рейтингової системи оцінювання.

Деякі аспекти проблеми лінгвістичної підготовки здібних учнів висвітлено в працях В. Алфімова, В. Горяного, Ю. Мальованого, М. Пентиліюк. Особливості методики навчання української мови в освітніх закладах нового типу розглядаються в працях В. Бондаренко, О. Горошкіної, С. Карамана, І. Карасової, О. Макаренко, Г. Онкович, В. Ситдикової, Л. Скуратівського, С. Трубачової, Г. Шелехової, В. Шпортенко й ін.

Лінгвістичні та лінгводидактичні засади навчання української мови в старших класах природничо-математичного профілю висвітлено О. Горошкіною. Науковець розкрила зміст мовної освіти в школах природничо-математичного профілю, напрями діяльності вчителя-словесника, представила систему видів мовленнєвої діяльності учнів [4].

С. Караман розробив методику навчання української мови в гімназії, а саме: особливості змісту, форм, методів і технології навчання української мови здібних учнів, сучасні підходи до лінгвістичної підготовки школярів навчального закладу нового типу [4]. Теоретико-методичні засади вивчення фонетики в гімназії розглядає в своєму дослідженні З. Бакум [1].

Останнім часом у фахових статтях акцентується увага науковців, методистів і вчителів-практиків на важливості ґрунтовної філологічної підготовки учнів профільних класів. Вироблено практичні рекомендації щодо вивчення мовного матеріалу (З. Бакум, Л. Гончаренко, О. Горошкіна, С. Караман, Л. Мацько, Г. Шелехова й ін.), що стали основою для

визначення наукових засад навчально-виховного процесу саме у філологічних класах профільної школи. Проте не всі порушені дослідниками актуальні проблеми знайшли своє висвітлення. Так, потребує подальшої розробки проблема формування мовно-мовленнєвої компетенції старшокласників, особливо в практичному застосуванні.

Філологічна освіченість випускника профільної школи, майбутнього філолога, перекладача, журналіста, педагога має ґрунтуватися на взаємодії ключових компетентностей: мовної, мовленнєвої, комунікативної, риторичної.

Зміст профільного курсу мови має свої особливості й передбачає поглиблення знань старшокласників про лінгвістику як науку, мову як багатофункціональну систему. Його мета – сформувати в учнів усвідомлення взаємозв'язків основних одиниць і рівнів мови. Учні повинні засвоїти мовні норми, оволодіти вміннями мовленнєвої поведінки в різних сферах спілкування, розуміти стилістичну систему мови. Також на профільному рівні відбувається вироблення в учнів таких умінь і навичок: аналізу й класифікації мовних явищ; оцінювання мовлення на предмет нормативності, відповідності комунікативній ситуації; виявлення мовленнєвих порушень. Урешті-решт, профільний рівень навчання мови сприяє застосуванню знань і вмінь, здобутих учнями, у мовленнєвій практиці, формуванню в них філологічної свідомості, мовної стійкості. Адже головне завдання навчання мови й мовлення в профільних класах – це формування свідомої мовної особистості, людини з філологічним мисленням, яка через призму мови оцінює всі суспільні явища й здатна на них впливати.

Мовно-мовленнєва підготовка учнів профільних філологічних класів ґрунтується на лінгвістичних засадах, зокрема на загальнодидактичних і специфічних принципах, методах і прийомах навчання, на сучасних підходах. У процесі навчання мови в учнів необхідно сформувати уявлення про природу людської мови, про україністику як галузь мовознавства, ознайомити їх з особливостями мовної ситуації в Україні, з тенденціями розвитку мови як засобу комунікації. Старшокласники повинні зрозуміти причини порушення мовних норм у мовленні, уміти орієнтуватися в численних лінгвістичних інформаційних джерелах. Безперечно, що потребують більшого тлумачення такі поняття, як мова, мовлення, спілкування, функції мови, культура мовлення, якості мовлення, текст і його будова, актуальне членування, комунікативний підхід до навчання мови тощо.

У змісті навчання мови в профільній школі мають бути закладені три взаємопов'язані аспекти

ти – мовні й мовленнєві знання, практичні вміння та навички, загальнолюдські й національні цінності. Зміст навчання мови складається з теоретичних відомостей про мову та її систему (фонетику, лексику, словотвір, морфологію, синтаксис, стилістику, орфоепію й правопис), теоретичних засад мовленнєвої діяльності, основних світоглядних ідей, пов'язаних з духовною та матеріальною культурою людства й України. Передбачається обізнаність учнів з актуальними проблемами функціонування мови в суспільстві, з різними аспектами мовленнєвої діяльності; учні повинні розуміти феномени мови, мислення й мовлення у їх взаємозв'язку. У профільних класах філологічного профілю українська мова як навчальний предмет є засобом поглиблення знань учнів з лінгвістики, удосконалення їхньої мовної та мовленнєвої компетенції, комунікативних знань і навичок.

Поняття мовної компетенції розробляють у своїх працях С. Караман, Ю. Караулов, Т. Ладженська, Л. Мацько, М. Пентилюк, Т. Симоненко й ін. На думку вчених, основні характеристики мовної компетенції – це здібність до мови, знання мови, реалізація мови в мовленні. Метою навчання мови методисти вважають формування комунікативної компетенції, соціальних навичок, світоглядних переконань, морально-етичних якостей особистості, творчого (креативного) типу людини.

С. Караман виділяє чотири типи компетенції: мовну, мовленнєву, соціокультурну й функціонально-комунікативну. На переконання дослідника, мовна компетенція визначається загальноприйнятими орфоепічними, лексичними, словотворчими, граматичними, стилістичними нормами; мовленнєва – чотирима видами мовленнєвої діяльності: аудіюванням, говорінням, читанням, письмом; соціокультурна – рівнем знань національної культури; функціонально-комунікативна – умінням використовувати мовні засоби в межах функціональних стилів [8, 3-6].

З. Бакум пропонує розрізнити мовну, мовленнєву та комунікативну компетенції. Науковець відзначає таку особливість комунікативної компетенції, як оволодіння учнями спеціальними мовленнєвознавчими знаннями. На думку дослідниці, першорядне місце в структурі комунікативної компетенції посідають комунікативні вміння та навички: уміння обрати необхідні мовлені засоби, форми, способи вираження думки залежно від умов комунікативного акту. З. Бакум розглядає комунікативну компетенцію як уміння спілкуватися для обміну інформацією, що забезпечує мовленнєву діяльність її носіїв і впливає на їхній духовний розвиток [1, 193].

Досліджуючи методику навчання української

мови, Т. Окуневич і М. Пентилюк виділяють такі види комунікативної компетенції: мовну компетенцію, соціокультурну компетенцію, мовленнєву й емотивну культуру [14, 15]. Важливий аспект комунікативної компетенції учнів під час навчання української мови дослідники вбачають у формуванні вмінь і навичок у різних видах, стилях, жанрах мовленнєвої діяльності.

Осмилення лінгвістичних засад формування мовнокомунікативної компетенції учнів неможливе без визначення літературних мовних норм – їх знання учасниками спілкування є важливою складовою мовної компетенції. К. Городенська визначає поняття «мовна норма» як сукупність мовних засобів, які відповідають системі мови й сприймаються її носіями як зразок суспільного спілкування у певний період розвитку мови і суспільства. Мовна норма – це важливе поняття теорії мови, що відбиває характерні ознаки системи мови [3, 93].

Культура мовлення майбутнього філолога передбачає виразність, багатство, логічність, доступність, чистоту, точність, доречність, а також правильність – дотримання норм літературної мови – як основну комунікативну ознаку [9].

С. Єрмоленко виділяє такі ознаки високої культури мови (мовлення): точність, ясність, виразність, стилістичну вправність і майстерність у доборі структурних варіантів висловлювання, у використанні лексичних і граматичних синонімів. Ознаками низької культури мови (мовлення), що свідчить про бідність думки й обмеженість духовного світу її носія, є порушення правил слововживання, граматики, вимови та наголошення, написання; мовні стереотипи, недбалість у висловленні [8, 285].

Ми визначаємо *мовну компетенцію* як знання норм і правил української літературної мови, вмиле їх використання в процесі мовлення, система вироблених і засвоєних у процесі мовленнєвої діяльності мовознавчих правил, достатніх для адекватного сприйняття й вербального відтворення явищ об'єктивної дійсності.

Мовленнєву компетенцію тлумачимо відповідно до загальноприйнятих формулювань: уміння говорити, слухати, читати, писати, тобто вміння, пов'язані з мовленнєвою діяльністю, з побудовою монологічних і діалогічних висловлювань у конкретній ситуації відповідно до рівнів мовної компетенції учасників спілкування.

Комунікативна компетенція у спеціальній літературі розглядається як здатність розуміти чужі й творити власні програми мовленнєвої поведінки, адекватні меті, сфері, ситуації спілкування. Комунікативна компетенція включає в себе знання основних понять про стиль і типи мови, побудову опису, розповіді, роздуму, способи

зв'язків речень у тексті тощо. Вагоме місце в комунікативній компетенції відведено власне комунікативним умінням і навичкам – вибирати необхідну мовну форму, тобто вмінням і навичкам мовленнєвого спілкування відповідно до комунікативної ситуації.

Досконале володіння мовою та формування комунікативних умінь учнів вимагає орієнтації на мовленнєвий аспект під час викладання рідної мови. При побудові системи навчання мови учнів профільної школи варто спиратися на думку С. Єрмоленко й Л. Мацько про те, що в основу вивчення мови має бути покладена мовленнєва діяльність [7, 31].

Шляхи оволодіння різними видами мовленнєвої діяльності розробляють у своїх працях Є. Голобородько, Н. Голуб, Н. Дика, В. Капінос, Л. Мацько, В. Мельничайко, Г. Михайловська, А. Нікітіна, Л. Паламар, Е. Палихата, Т. Симоненко, М. Стельмахович, Г. Шелехова й ін.

Особливої уваги в навчанні мови потребують мовленнєвознавчі поняття та система формування комунікативних умінь і навичок учнів. Удосконалювати процес навчання мови можна при систематичному формуванні пізнавальної самостійності, засвоєнні учнями загальних понять курсу, посиленні практичної спрямованості навчання.

У профільних філологічних класах кожний з розділів курсу сучасної української літературної мови необхідно вивчати, урахувавши останні досягнення лінгвістичної та методичної науки: вивчення мови повинно ґрунтуватися на останніх досягненнях лінгвістики тексту, адже лише в тексті можна простежити взаємозв'язки, які виникають між одиницями різних мовних рівнів, а

це, у свою чергу, сприяє розвитку мислення школярів.

Набута учнями під час навчання у профільній школі філологічна освіченість сприятиме високому рівню їх подальшої професійної самоосвіти, продуктивним способам мисленнєво-мовленнєвої діяльності, високій комунікативній і риторичній культурі.

Рівень розвитку учнів профільної школи дозволяє викладати українську мову на українознавчих, історичних, культурологічних і етнопедagogічних засадах. Це дає можливість використовувати навчальний матеріал про розвиток українського народу як етносу, історію його культури, освіти, науки, мистецтва. До основного наповнення курсу української мови варто вводити додаткові відомості зі старослов'янської мови, історії української мови, історії України, народознавства, фольклору й етнографії. Ця інформація може також становити зміст курсів за вибором, факультативів, загалом позакласної роботи в профільній школі.

Отже, у процесі навчання української мови в старших класах профільної школи необхідно дати учням наукові знання про мову, її фонетичну систему й орфоepію, лексику та фразеологію, граматичну будову, словотвір, стилістику, на основі яких виробити вміння і навички зв'язного мовлення, розвивати філологічне мислення, навчити виражати свої думки грамотно, логічно, точно. Адже завданнями філологічного профілю є формування мовної особистості учнів, мовної стійкості та національної мовної свідомості; виховання почуття патріотизму, любові до рідної мови, загальнолюдських цінностей, розвиток прагнення оволодіти мовою досконало.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бакум З. Теоретико-методичні засади навчання фонетики української мови в гімназії: монографія / З.П. Бакум. – Кривий Ріг: Видавничий дім, 2008. – 338 с.
2. Бацевич Ф. С. Онови комунікативної лінгвістики: підручник / Ф.С. Бацевич – К.: Академія, 2004. – 344 с.
3. Городенська К. Підвищуймо культуру фахового мовлення / К. Городенська // Українська мова. – 2004. – № 2. – С. 92-97.
4. Горошкіна О.М. Лінгводидактичні засади навчання української мови в старших класах природничо-математичного профілю: монографія / О.М. Горошкіна; Луган. нац. пед. ун-т ім. Т. Шевченка. – Луганськ: Альма-матер, 2004. – 360 с.
5. Гудзик І. П. Компетентнісне спрямування шкільних мовних курсів / І.П. Гудзик // Педагогічна і психологічна науки в Україні. – Т. 2. – К.: Педагогічна думка, 2007.
6. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, навчання, оцінювання / наук. ред.: проф. С.Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
7. Єрмоленко С., Мацько Л. Навчально-виховна концепція вивчення української (державної) мови / С. Єрмоленко, Л. Мацько // Дивослово. – 1994. – № 7. – С. 28 - 33.
8. Єрмоленко С.Я. Культура мови / С.Я. Єрмоленко // Українська мова: Енциклопедія. – [2-ге вид.]. – К.: Вид-во "Українська енциклопедія" ім. М. П. Бажана, 2004. – С. 285-286.
9. Караман С.О. Методика навчання української мови в гімназії: навчальний посібник [для студентів вищих навчальних закладів освіти] / С.О. Караман. – К.: Ленвіт, 2000. – 272 с.
10. Кочерган М.П. Загальне мовознавство: підручник / М.П. Кочерган. – [вид. 2-ге, виправл. і доп.] – К.: Видавничий центр «Академія», 2006. – 464 с.
11. Методика навчання рідної мови в середніх навчальних закладах / За ред. М.І. Пентилюк. – К.: Ленвіт, 2000. – 302 с.
12. Пентилюк М.І. Концепція навчання української мови в системі профільної освіти (проект) /

- М.І. Пентиліук, О.М. Горошкіна, А.В. Нікітіна // Методичні діалоги. – № 10. – 2006. – С. 2–7.
13. Пентиліук М. Компетентнісний підхід до формування мовної особистості в євроінтеграційному контексті / М.І. Пентиліук // Українська мова і література в школі. – № 2. – 2010. – С. 2-5.
14. Пентиліук М.І., Окунович Т.Г. Методика навчання української мови в середніх навчальних закладах у таблицях і схемах: [навч. посібник] / М.І. Пентиліук, Т.Г. Окунович. – К.: Ленвіт, 2010. – 136 с.
15. Шелехова Г. Компетентнісний підхід до мовленнєвого розвитку старшокласників в умовах профільного навчання української мови / Г. Шелехова // Вісн. Луган. нац. ун-ту імені Тараса Шевченка. – 2010. – № 22 (209): Пед. науки. – С. 144–151.

Zinchenko V. Challenge of formation of the profession-oriented school higher forms students linguistic and verbal proficiency as a theoretical analysis object

Abstract. The article determines the linguistic and verbal proficiency of the profession-oriented school higher forms students, the terms “linguistic competence”, “verbal competence”, “communicative competence”, “language norm” were researched, tendencies of Ukrainian language instruction in profession-oriented school were also defined.

Keywords: creation of the linguistic and verbal proficiency, linguistic competence, verbal competence, communicative competence, language norm, subject oriented instruction

Зинченко В.Н. Проблема формирования языково-речевой компетенции учеников старших классов профильной школы как объект теоретического анализа

Аннотация. В статье охарактеризованы языково-речевую компетенцию учеников профильной школы, рассмотрены понятия «языковая компетенция», «речевая компетенция», «коммуникативная компетенция», «языковая норма» исследованы тенденции обучения украинскому языку в профильной школе.

Ключевые слова: формирование языково-речевой компетенции, языковая компетенция, речевая компетенция, коммуникативная компетенция, языковая норма, профильное обучение

Козак Л.В.¹

Аналіз магістерських програм підготовки майбутніх викладачів дошкільної педагогіки і психології в Україні

¹ *Козак Людмила Василівна, кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник науково-дослідної лабораторії освітології, Київський університет імені Бориса Грінченка, м. Київ, Україна*

Анотація: У статті проаналізовано програми підготовки майбутніх викладачів дошкільної педагогіки і психології на освітньо-кваліфікаційному рівні «магістр» у вищих навчальних закладах України з метою виявлення спрямованості змісту навчальних дисциплін на підготовку майбутніх викладачів дошкільної педагогіки і психології до інноваційної професійної діяльності. Як позитивне відмічено, що магістерські програми забезпечують підготовку майбутнього викладача дошкільної педагогіки і психології до викладацької, науково-дослідної, методичної та організаційно-управлінської діяльності у вищих навчальних закладах, сприяють особистісному та професійному зростанню, розвитку інформаційної та професійної культури, педагогічної майстерності. Однак, проведений аналіз засвідчив і про певні недоліки, а саме: відсутність єдиних підходів до вибору дисциплін, їх назв та кількості годин на їх вивчення. Кожний навчальний заклад орієнтується переважно на власні можливості, регіональні потреби та обрані спеціалізації у виборі як нормативних, так і вибіркових дисциплін; незначне місце у навчальних програмах відводиться спеціальним дисциплінам, що забезпечують підготовку майбутнього викладача дошкільної педагогіки і психології до інноваційної професійної діяльності, орієнтують його на застосування інноваційних технологій у вищому навчальному закладі. Навчальна дисципліна «Педагогічна інноватика» є скоріше винятком, ніж правилом. У змісті дисциплін професійно-педагогічної підготовки не достатньо відображена інноваційна складова, що сприяє формуванню готовності майбутнього викладача дошкільної педагогіки і психології до інноваційної професійної діяльності, зокрема, відсутні модулі та теми, в яких розглядається специфіка інноваційної професійної діяльності викладача вищого навчального закладу, етапи та форми її здійснення, нормативні документи, що регулюють інноваційну діяльність в освіті та інше. Це призводить до того, що майбутні викладачі, виявляючись необізнаними в питаннях теоретико-методологічних і технологічних основ здійснення інноваційної професійної діяльності, відчують складнощі в процесі створення й упровадження педагогічних нововведень, що уповільнює процес їхнього професійного зростання.

Ключові слова: магістерська програма, навчальна дисципліна, майбутній викладач дошкільної педагогіки і психології, підготовка до інноваційної професійної діяльності

Основним питанням при реорганізації вищої освіти в Україні є питання змісту освіти на кожному фаховому рівні, зокрема, на фаховому рівні магістра.

Зміст освіти визначається освітньо-професійними програмами, навчальними планами,

програмами навчальних дисциплін, іншими нормативними документами.

Відповідно до Національної рамки кваліфікацій [6] обов'язковою складовою є сформованість здатності магістра до інноваційної діяльності. Це, в свою чергу, активізує підготовку майбутніх викладачів до цього виду діяльності. При цьому передбачається сформованість вмінь фахівця вищої кваліфікації застосовувати інноваційні підходи; проводити дослідження та/або здійснювати інноваційну діяльність; розв'язувати комплексні проблеми в галузі професійної та/або дослідницько-інноваційної діяльності, розробляти та реалізовувати проекти, включаючи власні дослідження.

Сформульована актуальність проблеми дозволяє визначити *мету статті*, яка полягає в аналізі магістерських програм підготовки майбутніх викладачів дошкільної педагогіки і психології, виявленні спрямованості змісту програм навчальних дисциплін на підготовку майбутніх викладачів дошкільної педагогіки і психології до здійснення інноваційної професійної діяльності.

Магістратура є першим етапом професійної освіти майбутніх викладачів дошкільної педагогіки і психології. Завдання магистратур спрямовано на забезпечення магістрантів знаннями та вміннями інноваційного, науково-дослідницького та управлінського характеру.

Відповідно до Закону України «Про вищу освіту» [2], магістр - це освітньо-кваліфікаційний рівень вищої освіти особи, яка на основі освітньо-кваліфікаційного рівня бакалавра здобула повну вищу освіту, спеціальні уміння та знання, достатні для виконання професійних завдань та обов'язків (робіт) інноваційного характеру певного рівня професійної діяльності, що передбачені для первинних посад у певному виді економічної діяльності.

Сьогодні у 26 вищих навчальних закладах України державної форми власності відкрито магистратуру за спеціальністю 8.01010101 «Дошкільна освіта». Випускники магистратури отримують кваліфікацію викладача дошкільної педагогіки і психології і можуть займати посади асистента, викладача вищого навчального закладу I-IV рівнів акредитації, організатора-управлінця в різних ланках системи дошкільної освіти, навчатися в аспірантурі.

Зміст освіти магістрантів зі спеціальності 8.01010101 «Дошкільна освіта» визначається нормативною та варіативною частинами освітньо-професійної програми (ОПП), яка розробляється в установленому порядку для даної спеціальності відповідно до Переліку спеціальностей (Державний Класифікатор України «Класифікатор професій» ДК 003-2010), що визначений для

освітньо-кваліфікаційного рівня «магістр», та відображається в галузевому стандарті.

Галузевий стандарт вищої освіти за освітньо-кваліфікаційним рівнем «магістр» та напрямом підготовки 0101 «Педагогічна освіта» є основою для професійної підготовки майбутніх викладачів дошкільної педагогіки і психології.

Освітньо-професійна програма (ОПП) є складовою галузевого стандарту вищої освіти і використовується під час: розроблення складової галузевого стандарту вищої освіти (засоби діагностики якості вищої освіти); розроблення складових стандартів вищої освіти вищих навчальних закладів (варіативні частини освітньо-професійної програми підготовки фахівців та засобів діагностики якості вищої освіти); розроблення навчального плану, програм навчальних дисциплін й практик [3].

Вищі навчальні заклади на підставі освітньо-професійної програми (ОПП) розробляють навчальний план з кожного напрямку (спеціальності), який визначає перелік та обсяг нормативних і варіативних навчальних дисциплін, послідовність їх вивчення, конкретні форми проведення навчальних занять та їх обсяг, графік навчального процесу, форми поточного та підсумкового контролю. На основі освітньо-професійної програми (ОПП) і навчального плану розробляються навчальні програми підготовки фахівців.

У контексті дослідження проблеми розглянемо особливості формування змісту професійної підготовки майбутніх викладачів дошкільної педагогіки і психології за циклами дисциплін, встановлених державним стандартом: гуманітарної та соціально-економічної підготовки; природничо-наукової, професійної та практичної підготовки. Важливо було з'ясувати наявність спеціальних дисциплін, які забезпечують підготовку майбутніх викладачів дошкільної педагогіки і психології до інноваційної професійної діяльності, а також інноваційного компоненту у змісті навчальних дисциплін для забезпечення теоретичної, практичної та наукової підготовки майбутніх викладачів для виконання професійних завдань науково-дослідницького та інноваційного характеру в галузі вищої педагогічної освіти та сучасної дошкільної педагогіки.

З цією метою нами було проаналізовано зміст магістерських програм спеціальності 8.01010101 «Дошкільна освіта» 3-х вищих навчальних закладів України: Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича [4], Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка [1], Київського університету імені Бориса Грінченка [5].

Розглянемо зміст підготовки майбутніх викладачів дошкільної педагогіки і психології у

вищезазначених вищих навчальних закладах України. Так, у Чернівецькому національному університеті імені Юрія Федьковича навчання в магістратурі за спеціальністю «Дошкільна освіта» триває 1 рік. Нормативною частиною навчального плану магістерської підготовки передбачено вивчення таких навчальних дисциплін: *гуманітарної та соціально-економічної підготовки* – «Вища освіта України і Болонський процес», (36 год., усього 1 кредит); «Цивільний захист», (36 год., усього 1 кредит); «Охорона праці в галузі освіти», (36 год., усього 1 кредит); «Інтелектуальна власність», (36 год., усього 1 кредит); *професійно-практичної підготовки* – «Педагогіка і психологія вищої школи» (108 год., усього 3 кредити); «Методика викладання дошкільної педагогіки у ВНЗ» (180 год., усього 5 кредитів); «Сучасні технології викладання методик дошкільного виховання» (180 год., усього 5 кредитів); «Методологія науково-педагогічних досліджень у ВНЗ» (126 год., усього 3,5 кредити); «Проблеми професійного і особистісного становлення викладача» (108 год., усього 3 кредити); «Методика соціально-виховної роботи в сучасних умовах» (36 год., усього 1 кредит); «Акмеологія з основами психології кар'єри» (144 год., усього 4 кредити); «Актуальні проблеми сучасної дошкільної освіти» (144 год., усього 4 кредити); «Управління навчально-виховним процесом у ВНЗ» (72 год., усього 2 кредити); «Основи професійно-педагогічного спілкування» (126 год., усього 3,5 кредити), а також проходження асистентської практики (432 год., усього 12 кредитів) та захист магістерської роботи (360 год., усього 10 кредитів).

Проведений аналіз показав, що магістерською програмою Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича не передбачено вивчення спеціальної дисципліни «Педагогічна інноватика», спрямованої на підготовку педагогів до інноваційної професійної діяльності. Тому ми вдалися до аналізу навчальних програм циклу професійно-практичної підготовки для виявлення у їх змісті інноваційної складової.

Позитивним є те, що зміст проаналізованих нами програм навчальних дисциплін циклу професійно-практичної підготовки забезпечує фундаментальну психолого-педагогічну та фахову підготовку майбутніх викладачів дошкільної педагогіки і психології, сприяє формуванню методологічної культури, становленню та розвитку педагогічного професіоналізму викладача вищої школи на акмеологічних засадах, виробленню особистісного стилю професійно-педагогічної взаємодії та спілкування.

У процесі вивчення професійно-орієнтованих дисциплін майбутні викладачі дошкільної педа-

гогіки і психології оволодівають загальними основами педагогіки та психології вищої школи; психолого-педагогічними особливостями навчально-виховного процесу у вищій школі та управління навчально-пізнавальною діяльністю студентів; методами викладання дошкільної педагогіки та фахових методик; сучасними психолого-педагогічними технологіями навчання і виховання у вищій школі; методикою впровадження особистісно-орієнтованих систем виховання; засобами виховання і розвитку особистості студента; методологією науково-педагогічних досліджень у вищому навчальному закладі; психолого-педагогічною характеристикою науково-педагогічної діяльності викладача вищої школи та особливостями його професійно-особистісного становлення; психологією педагогічної комунікативної взаємодії викладача зі студентами; професійним самовихованням майбутнього педагога.

Однак, проведений аналіз показав, що у навчальних програмах відсутніми є модулі та теми, які знайомлять майбутніх викладачів з інноваційними процесами у вищій освіті та в галузі обраної спеціальності, видами педагогічних інновацій та критеріями їх оцінювання, структурою, змістом та формами інноваційної діяльності викладача вищого навчального закладу, етапами її здійснення.

У нормативну частину змісту підготовки магістрів спеціальності 8.01010101 «Дошкільна освіта» Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка увійшли такі навчальні дисципліни: *до циклу гуманітарної та соціально-економічної підготовки* - «Педагогіка вищої школи. Болонський процес» (81 год., усього 1,5 кредити); «Педагогічна психологія вищої школи» (81 год., усього 1,5 кредити); «Філософія науки» (108 год., усього 2 кредити); «Ділова іноземна мова» (81 год., усього 1,5 кредити); «Комп'ютерні інформаційні технології в освіті та науці» (81 год., усього 1,5 кредити); «Менеджмент в освіті» (54 год., усього 1 кредит); «Правові основи діяльності вищої школи» (54 год., усього 1 кредит); «Інтелектуальна власність» (27 год., усього 0,5 кредитів); «Організація управління виховним процесом у навчальному закладі» (27 год., усього 0,5 кредитів); *до циклу професійної підготовки* – «Методика викладання дошкільної педагогіки» (162 год., усього 3 кредити); «Методологія наукового дослідження» (108 год., усього 2 кредити); «Методика викладання психології» (126 год., усього 2,333 кредити); «Методика викладання образотворчого мистецтва» (126 год., усього 2,333 кредити); «Технологія викладання методик дошкільного виховання»: Математики – (81 год., усього 1,5 креди-

ти), Природознавства – (81 год., усього 1,5 кредити), Розвитку мови – (81 год., усього 1,5 кредити), Фізичного та валеологічного виховання – (81 год., усього 1,5 кредити). До циклу дисциплін за вибором навчального закладу – «Магістерський семінар» (72 год., усього 1,333 кредити); за вибором студента – «Психологія управління» (54 год., усього 1 кредит); *до циклу практичної підготовки* – науково-дослідна практика – 4 тижні та асистентська практика на кафедрах університету – 4 тижні. Навчання в магістратурі триває 1 рік.

Проведений аналіз також показав, що за програмою магістерської підготовки не передбачено вивчення майбутніми викладачами дошкільної педагогіки і психології дисципліни «Педагогічна інноватика». Значна увага у підготовці майбутніх викладачів приділяється вивченню методик викладання психолого-педагогічних і фахових дисциплін (загальний обсяг 846 год. – усього 15, 666 кредитів, що становить майже 50 % від загального обсягу годин нормативної частини змісту).

Позитивним є те, що зміст інтегрованого курсу «Технологія викладання методик дошкільного виховання: Математика. Природознавство. Розвиток мови. Фізичне та валеологічне виховання» забезпечує професійну підготовку магістрантів до організації роботи з дітьми дошкільного віку, а також до подальшої педагогічної праці у вищих навчальних закладах I-II рівня акредитації. Магістранти набувають знань, умінь і навичок організації та проведення роботи з формування елементарних математичних уявлень у різних вікових групах дитячого садка, занять з розвитку мовлення дошкільників, застосування педагогічних інновацій у плануванні і обліку роботи з ознайомлення дітей з природою; оволодівають змістом та формами організації роботи з дошкільнятами з фізичного і валеологічного виховання, технологіями формування оптимального психічного і морального здоров'я дошкільнят та забезпечення соціального благополуччя у дитини дошкільного віку.

Однак, проведений аналіз програм навчальних дисциплін засвідчив про недостатню увагу їх розробників вивченню магістрантами фахових та педагогічних інновацій. У програмах не розглядаються питання щодо особливостей, змісту та форм інноваційної професійної діяльності викладача вищого навчального закладу.

У перелік навчальних дисциплін нормативної частини підготовки магістрів спеціальності «Дошкільна освіта» у Київському університеті імені Бориса Грінченка відповідно увійшли такі навчальні дисципліни: *до циклу гуманітарної та соціально-економічної підготовки* – «Філософія

освіти» – (108 год., усього 3 кредити); «Ділова іноземна мова» – (108 год., усього 3 кредити); «Інтелектуальна власність» – (54 год., усього 1,5 кредити); *до циклу природничо-наукової, професійної та практичної підготовки* – «Педагогіка вищої школи» – (108 год., усього 3 кредити); «Психологія вищої школи» – (108 год., усього 3 кредити); «Методика викладання дитячої психології» – (108 год., усього 3 кредити); «Методика викладання дошкільної педагогіки» – (108 год., усього 3 кредити); «Охорона праці в галузі» – (36 год., усього 1 кредит); «Порівняльна педагогіка» – (108 год., усього 3 кредити); «Оздоровчі технології та діагностичні методики фізичного розвитку дітей» – (108 год., усього 3 кредити); «Організація дослідно-експериментальної діяльності дітей в природі» – (72 год. – 2 кредити); «Технології формування екологічної культури дошкільників» – (72 год., усього 2 кредити); «Теорія і технологія художньо-естетичного розвитку дітей» – (72 год., усього 2 кредити); «Актуальні проблеми організації дошкільної освіти (інтегрований курс)» – (360 год., усього 10 кредитів); «Актуальні проблеми дошкільної освіти» – (144 год., усього 4 кредити); «Актуальні проблеми викладання фахових методик» – (108 год., усього 3 кредити); «Методологія психолого-педагогічних досліджень» – (72 год., усього 2 кредити); *до циклу дисциплін за вибором вищого навчального закладу* – «Дошкільна психолінгвістика» (108 год., усього 3 кредити); «Психолого-педагогічні основи роботи з обдарованими дітьми» (108 год., усього 3 кредити); «Теорія і методика ігрової діяльності дітей дошкільного віку» (108 год., усього 3 кредити); «Професійно-педагогічна іміджологія» – (108 год., усього 3 кредити); «Інформаційно-комунікаційні технології у дошкільній освіті» – (90 год., усього 2 кредити); *до циклу дисциплін за вибором студента* – «Тренінг розвитку комунікативної компетентності викладача вищої школи» – (72 год., усього 2 кредити); «Проектування освітнього процесу у ВНЗ» – (72 год., усього 2 кредити).

До програми магістерської підготовки увійшов блок дисциплін спеціалізації та дисципліни, які вивчаються магістрантами, котрі не мають спеціалізації.

Практична підготовка майбутніх викладачів передбачає чотири види практик: організаційно-методична практика в ДНЗ – (162 год., усього 4,5 кредити); інспекторсько-методична практика в районних управліннях освіти – (162 год., усього 4,5 кредити); професійна (асистентська) практика – (378 год., усього 10,5 кредитів); науково-дослідна практика – (216 год., усього 6 кредитів).

Навчання в магістратурі триває 2 роки і завершується захистом магістерської роботи та складанням комплексного екзамену зі спеціалізації.

Випускники магістратури отримують кваліфікацію викладача дошкільної педагогіки і психології та організатора дошкільної освіти.

Аналіз змісту навчальних курсів циклу *професійної та практичної підготовки* показав, що у Київському університеті імені Бориса Грінченка значна увага приділяється вивченню сучасних технологій у дошкільній освіті («Сучасні технології в дошкільній освіті», «Сучасні інформаційно-комунікаційні технології в дошкільній освіті», «Оздоровчі технології та діагностичні методики фізичного розвитку дітей», «Технології формування екологічної культури дошкільників», «Теорія і технологія художньо-естетичного розвитку дітей»).

На увагу заслуговує інтегрований курс «Актуальні проблеми організації дошкільної освіти», що включає курси: «Організація та керівництво методичною роботою в дошкільній освіті», «Планування та організація освітнього процесу ДНЗ», «Управління педагогічною взаємодією з різними соціальними інститутами», «Фінансово-господарська діяльність ДНЗ», «Основи документообігу в ДНЗ».

Загалом, розкриваючи позитивні сторони проаналізованих курсів, вкажемо і на деякі недоліки. У програмі підготовки майбутніх викладачів дошкільної педагогіки і психології у Київському університеті імені Бориса Грінченка відведено незначну кількість годин на вивчення методик і технологій викладання фахових дисциплін, не передбачено вивчення курсів «Педагогічна інноватика» та «Сучасні технології навчання у вищому навчальному закладі», у змісті навчальних програм (окрім курсу «Сучасні педагогічні технології у дошкільній освіті») не розглядаються питання щодо специфіки та особливостей інноваційної педагогічної діяльності, що, на нашу думку, не може забезпечити повноцінну ефективну підготовку майбутніх викладачів дошкільної педагогіки і психології до інноваційної професійної діяльності.

За результатами проведеного аналізу магістерських програм та навчальних планів підготовки майбутніх викладачів дошкільної педагогіки і психології у Чернівецькому національному університеті імені Юрія Федьковича, Дрогобицькому державному педагогічному університеті імені Івана Франка, Київському університеті імені Бориса Грінченка можемо констатувати, що серед навчальних дисциплін тільки «Педагогіка вищої школи», «Психологія вищої школи», «Методика викладання дошкільної педагогіки», «Методологія науково-педагогічних досліджень», «Викла-

дання методик дошкільної освіти» («Актуальні проблеми викладання фахових методик», «Технологія викладання методик дошкільного виховання») викладаються у всіх представлених вищих навчальних закладах. Інші навчальні дисципліни є специфічними для кожного вищого навчального закладу.

Аналізуючи магістерські програми, можна стверджувати про єдність підходів до практичної підготовки майбутніх викладачів дошкільної педагогіки і психології, яка забезпечується такими видами практик, як виробнича, науково-дослідна, асистентська. На завершальному етапі магістерської підготовки передбачається захист магістерської роботи.

Як позитивне відмітимо, що навчальні програми забезпечують підготовку майбутнього викладача дошкільної педагогіки і психології до викладацької, науково-дослідної, методичної та організаційно-управлінської діяльності у вищих навчальних закладах, особистісного та професійного зростання, розвитку інформаційної та професійної культури, педагогічної майстерності.

Однак, проведений аналіз навчальних планів та програм підготовки майбутніх викладачів дошкільної педагогіки і психології у вищих навчальних закладах України засвідчив і про певні недоліки, а саме: відсутність єдиних підходів до вибору дисциплін, їх назв та кількості годин на їх вивчення. Кожний навчальний заклад орієнтується переважно на власні можливості, регіональні потреби та обрані спеціалізації у виборі як нормативних, так і вибіркового дисциплін; незначне місце у навчальних програмах відводиться спеціальним дисциплінам, що забезпечують підготовку майбутнього викладача дошкільної педагогіки і психології до інноваційної професійної діяльності, орієнтують його на застосування інноваційних технологій у вищому навчальному закладі. Так, навчальна дисципліна «Педагогічна інноватика» є скоріше винятком, ніж правилом. У змісті дисциплін професійно-педагогічної підготовки не достатньо відображена інноваційна складова, що сприяє формуванню готовності майбутнього викладача дошкільної педагогіки і психології до інноваційної професійної діяльності, зокрема, відсутні модулі та теми, в яких розглядається специфіка інноваційної професійної діяльності викладача вищого навчального закладу, етапи та форми її здійснення, нормативні документи, що регулюють інноваційну діяльність в освіті та інше. Це призводить до того, що майбутні викладачі, виявляючись необізнаними в питаннях теоретико-методологічних і технологічних основ здійснення інноваційної професійної діяльності, відчують складнощі в процесі

створення й упровадження педагогічних нововведень, що уповільнює процес їхнього професійного зростання.

Узагальнення результатів проведеного дослідження дозволило дійти висновку про існування цілого комплексу суперечностей між інноваційними процесами, що відбуваються сьогодні в системі вищої освіти в Україні та недостатнім рівнем теоретичної та практичної підготовки май-

бутніх викладачів дошкільної педагогіки і психології до інноваційної професійної діяльності.

У зв'язку з цим, необхідним є оновлення магістерських програм спеціальності «Дошкільна освіта» з метою осучаснення й підвищення рівня підготовки майбутніх викладачів дошкільної педагогіки і психології до інноваційної професійної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Дошкільна освіта: Серія «Бібліотечка дошкільного педагога» / за заг. ред. Чепіль М.М., Скотна Н.В. – Дрогобич: Редакційно-видавничий відділ Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка, 2009. – 270 с.
2. Закон України «Про вищу освіту» від 17 січня 2002 р. №2984 - III – [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2984-14>
3. Лист МОН України від 31.07.2008 р. N 1/9-484 щодо нормативно-методичного забезпечення розроблення галузевих стандартів вищої освіти – [Електронний ресурс] – Режим доступу: http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/MUS8203.html
4. Магістерська програма спеціальності 8.01010101 «Дошкільна освіта». Методичний посібник / Укл. Олійник М.І., Двіжона О.В., Струннікова Д. І., Комісарик М. І., Федірчик Т. Д. – Чернівці. – 2012. – 80 с.
5. Освітньо-професійна програма (ОПП) підготовки магістрів зі спеціальності 8.01010101 «Дошкільна освіта» Київського університету імені Бориса Грінченка - 2011.
6. Постанова КМУ «Про затвердження Національної рамки кваліфікацій» від 23 листопада 2011 року № 1341 – [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF>

Kozak L.V.

Analysis of master's degree programs of preparation future teachers of preschool pedagogics and psychology in Ukraine

Abstract. In the article the programs of preparation of future teachers of preschool pedagogics and psychology are analysed at educationally qualification levels «master's degree» in higher educational establishments of Ukraine for exposure orientation of maintenance of educational disciplines for preparation future teachers preschool pedagogics and psychology to innovative professional activity. As the positive is marked, that the master's degree programs provide preparation of future teacher of preschool pedagogics and psychology to teaching, scientific-research, methodical and organizationally administrative to activity in higher educational establishments, personality and professional growth, development of informative and professional culture, pedagogical trade. However, the conducted analysis revealed the certain failings, namely: absence of the unique approaches in the choice of disciplines, their names and amount of hours for their study. Every educational establishment is oriented mainly to own possibilities, regional necessities and select specializations, in the choice both normative and selective disciplines; an insignificant place in on-line tutorials is taken the special disciplines which provide preparation of future teacher of preschool pedagogics and psychology to innovative professional activity, orient him on application of innovative technologies in higher educational establishment. Educational discipline «Pedagogical innovatika» is rather exception, than rule. In maintenance of disciplines professionally pedagogical preparations an innovative constituent which is instrumental in forming of readiness of future teacher of preschool pedagogics and psychology to innovative professional activity is represented not enough, in particular, absent modules and themes, the specific of innovative professional activity of teacher of higher educational establishment, stages and forms of its realization, normative documents which regulate innovative activity in education et al, is examined in which. It results in a volume, that future teachers, appearing uninformed in questions theoretical, methodological and technological bases of realization of innovative professional activity, feel complications in the process of creation and introduction of pedagogical innovations, which slows the process of their professional growth.

Keywords: Master Program, a training course, the future teacher of preschool education and psychology, preparation for professional innovation

Козак Л.В. Анализ магистерских программ подготовки будущих преподавателей дошкольной педагогики и психологии в Украине

Аннотация. В статье проанализированы программы подготовки будущих преподавателей дошкольной педагогики и психологии на образовательно-квалификационном уровне «магистр» в высших учебных заведениях Украины с целью выявления направленности содержания учебных дисциплин для подготовки будущих преподавателей дошкольной педагогики и психологии к инновационной профессиональной деятельности. Как позитивно отмечено, что магистерские программы обеспечивают подготовку будущего преподавателя дошкольной педагогики и психологии к преподавательской, научно-исследовательской, методической и организационно-управленческой деятельности в высших учебных заведениях, способствуют личностному и профессиональному росту, развитию информационной и профессиональной культуры, педагогического мастерства. Однако, проведенный анализ показал и определённые недостатки, а именно: отсутствие единых подходов к выбору дисциплин, их названий и количества часов на их изучение. Каждое учебное заведение ориентируется преимущественно на собственные возможности, региональные потребности и избранные специа-

лизации в выборе как нормативных, так и выборочных дисциплин. Незначительное место в учебных программах отводится специальным дисциплинам, которые обеспечивают подготовку будущего преподавателя дошкольной педагогики и психологии к инновационной профессиональной деятельности, ориентируют его на применение инновационных технологий в высшем учебном заведении. Учебная дисциплина «Педагогическая инноватика» является скорее исключением, чем правилом. В содержании дисциплин профессионально-педагогической подготовки недостаточно отражена инновационная составляющая, способствующая формированию готовности будущего преподавателя дошкольной педагогики и психологии к инновационной профессиональной деятельности, в частности, отсутствуют модули и темы, в которых рассматривается специфика инновационной профессиональной деятельности преподавателя вуза, этапы и формы ее осуществления, нормативные документы, регулирующие инновационную деятельность в образовании и прочее. Это приводит к тому, что будущие преподаватели, оказываясь в неведении в вопросах теоретико-методологических и технологических основ осуществления инновационной профессиональной деятельности, испытывают трудности в процессе создания и внедрения педагогических новшеств, замедляет процесс их профессионального роста.

Ключевые слова: магистерская программа, учебная дисциплина, будущий преподаватель дошкольной педагогики и психологии, подготовка к инновационной профессиональной деятельности

*Kosenkova I.A.*¹

The readiness to use the means of communication as a component of professional competence of a future specialist of preschool education

¹ *Kosenkova Inna Anatoliivna, an applicant of department of pedagogics of higher school and educational management of Bogdan Khmelnytsky National University at Cherkasy, a chief of the Cherkasy local methodical office of educational establishments, Cherkasy, Ukraine*

Abstract. The subject of study is the theoretical and practical preparation of future teachers. Changes that take place in the economic, socio-political, scientific and technical spheres of society became the main reason of system transformation of professional education, including pedagogical one. The process of becoming a specialist on the stage of undergraduate education becomes complicated. The primary among the factors of modernisation of higher professional-pedagogical education are: acquisition of principles of pedagogical creativity and pedagogical mastery by the graduating students of establishments of higher education, updating of semantic constituent of studies, a search of sources in correlation of theoretical and practical preparation of students, the introduction of multilevel preparation of pedagogical specialists. We believe that the development of the Ukrainian nation can be possible only because of the existence of well-educated, highly spiritual, intellectual parts – professional teachers. Nowadays great hopes rely on innovative professional training of preschool education as a student of a university should be created as one of the most important figures of a society. A systematic approach to the analysis of readiness of professional activity of future teachers of preschool education makes the unity of all components of this process, which is based on continuous ensuring of intellectual, creative and professional development of the individuality of a student while studying at the university throughout his life.

Keywords: means of communication, preschool education, professional competence readiness to professionally-pedagogical activity, components of readiness

Changes that take place in the economic, socio-political, scientific and technical spheres of society became the main reason of system transformation of professional education, including pedagogical one. The role of theoretical and practical preparation of future teachers rises in higher educational establishments? The process of becoming a specialist on the stage of of undergraduate education becomes complicated. The primary among the factors of modernisation of higher professional-pedagogical education are: acquisition of principles of pedagogical creativity and pedagogical mastery by the graduating students of establishments of higher education, updating of semantic constituent of studies, a search of sources in correlation of theoretical and practical preparation of students, the introduction of multilevel preparation of pedagogical specialists.

The main role of becoming of young specialist for all further professionally-pedagogical activity is marked (S. Vershlovskyi, I. Karpjuk, K. Levytan, L. Lesohina, V. Nykytenko, T. Poljakova). Researchers are form the different going near preparation of teachers at higher school (I. Zyazun, A. Kuzminsky, V. Kan-Kalik, G. Selevko, S. Sisoeva, N. Tarasenko). Different approaches to the preparation of teachers in a higher school were formed. (J. Babanskbi, T. Illin, B. Lihachov, P. Pidkasystyi, P. Pidlasy, B. Slastjonin).

However, the modern idea of technologization of education formed in a certain part of researchers and educators the idea that the success of the educational process of educational establishments of the future will be ensured only by qualitatively used technology. Paying attention to the ideas of technologization

of education, we can not agree with the idea that it eliminates the problem of pedagogical skillful. A truly humane society can not exist without a teacher – the spiritual leader, mentor, helper, who know the art of influence, awaken the idea, encourage. We believe that the development of the Ukrainian nation can be possible only because of the existence of well-educated, highly spiritual, intellectual parts – professional teachers. Nowadays great hopes rely on innovative professional training of preschool education as a student of a university should be created as one of the most important figures of a society. As the researchers note, it is much easier to transform the self-consciousness of the future specialist in the direction of national cultural and moral values than to try to change the settings of experienced teachers [3]. We believe that the content and the multistage process of preparing future teachers in pedagogical universities is necessary to study with the considering the entire life of students and young professionals as a result of a complex variety of teaching and non-teaching factors as well as self-activity. The introduction to the research of valuable orientations of students of various courses of higher educational establishments shows that often enter the college people, who do not plan to continue to work in education or temporarily go to work there because of the inability to use their strength in other areas [10, 15; 17]. The transformation of interest to the profession of a teacher during the process of study confirms the conclusion that some students lose the interest in the future profession still in a higher educational establishment.

The studies of pedagogy and psychology of higher education there is a direct correlation of the efficiency of learning of its motivation. "Among the major goals facing every teacher, there is nothing more important and at the same time more complex task than forming in students a positive, sustained motivation that encourage to be persistent, systematic educational work" [7, 34]. The desire to work better, more efficiently occurs mainly under the influence of internal motivation: feelings of conscience and honor, the need for self-fulfillment, success, interest in the teaching profession. The source of personal development of future teachers of preschool education is an activity and communication in the field of education and self-education. The development of a new professional and personal level can be fulfilled mainly through personal efforts and student's creativity. Inner influence primarily orients to the organization of conditions to stimulate activity of the individual. Thus, the use of internal resources to improve the training of students during the whole time of learning in a higher educational establishment we consider as a trigger of the formation of readiness for future activity and the formation of

professional competence. Many Ukrainian and foreign scientists, including N. Bibik, S. Vitvytska, A. Voznyuk, A. Dubasenyuk, A. Pometun, S. Sysoev, N. Talyzina are interested in the problem of formation of professional competence of future specialists in teaching in a higher education establishments [1, 2, 11, 14].

The competence and ownership system skills are the components of professionalism in any field. Under the professional competence of a teacher we understand the personality features that allow him to it to implement the objectives of the pedagogical process independently and effectively. Thus, N. Bibik considers the competence established quality, the result of the activity, "heritage" of the individual to "ensure the ability of graduates to meet the new demands of the market, have the appropriate capacity to solve practical problems in life, finding his" I "in the profession, and social structure "[11, 145]. L. Khoruzhaya defines professional competence as a set of theoretical knowledge, practical skills, experience, personal qualities of a teacher, the dialectical progress which ensures the efficiency and effectiveness of educational action" [15, 18]. Thus, the professional pedagogical competence is a unity of theoretical and practical readiness to the implementation of educational activities.

However, as I. Zyazyun notices professional and pedagogical competence of the specialist can be assessed only in practical activity and is defined as "the ability and willingness of a teacher to perform professional pedagogical functions in accordance with regulations and standards, requires actual knowledge, skills, experience accepted in society at this time, "[8, 234].

Considering the current educational practice and research in didactics of higher education allows the author to justify his own assumption that the improving of the professional competence of future specialists of preschool education in the sphere of communication caused by:

- studying the motives and stimulus of improving the studying and development on this basis of valuable understanding and constant self education of students;
- the use the opportunities of individual-typological, competence and active approaches in a higher pedagogical education;
- studying of the dynamics of communicative qualities of the teacher on the basis of cross-sections of the level of their formation;
- studying of the mechanisms and patterns of reserve establishment of educational technology of young professionals in local educational systems of a particular pre-school education;
- the creation of model of preparation for the using of communication in professional and educa-

tional activities of the future specialist of pre-school education, the study of social and educational conditions and problems of objective and subjective factors, considering of which provide to implementation of models;

– the development of complex components of the training of the professional activity of future teachers during the studying in a high educational establishments;

– the use of forms and methods of joint activity of the university and pre-school educational establishments in the professional development of students, and appropriate diagnostic tools.

The contradiction between the new requirements of the educational activities of the teacher as a person, capable for professional and personal self-determination and self-development, design and implementation of humanistic educational systems and technology and the real level of training and professional competencies of pre-school education require the resolution.

Methodological guideline in determining of the resolution of these objectives we believe the use of the ideas of competence, personal and active approaches in training of the future teachers of pre-school education in a high educational establishment. The analysis of domestic and foreign research on didactics of higher education, allowed the author to specify the content of the competence approach as part of the individual-oriented educational paradigm in conjunction with the active approach, which is found in the following positions:

a) The competence-based approach does not contradict the essential features of a traditional approach, because it rejects the need to develop knowledge and skills, but focuses on their development to the level of structuring into activities that aims to implement creative goals in learning and foresee the development of the competence through specially organized process of the development of skills;

b) b) in order to achieve the development of skills to the level of competence and expertise it is necessary to establish a clear sequence of steps in this process;

c) c) the basic competencies required for the teaching and learning activities defined cognitive, communicative and reflective.

In determining the basic educational competencies of pedagogical activity we use the interpretation of the term "competence" as the ability to act in situations of uncertainty (V.V. Mariko) [5,5], which requires from the individual the correlation of their deeds with their own abilities (cognitive), with the norms and values of society (communicative) with their personal norms and values (reflective).

It should be stressed that the structure of key competence of standards of higher professional education, communicative competence as an independent unit together with other (value-contextual, common cultural, scientific and educational, informative, social and labor competencies and competence of personal self-improvement) [16] as the communication as an exchange of information, the expression of opinions, ideas, knowledge is the cause and basis for the formation of new concepts, knowledge, consciousness and human culture.

In our study, under the professional competence of pre-school education of a specialist we understand the integrative professional and personal characteristics that reflect his professionalism, willingness to fulfill professional functions and achieve good results in teaching activities, which includes a set of professional competencies, the pedagogical, psychological, communicative, methodological, subject, research and so on.

In turn, the formation of each competence should be considered as an integral part of the overall process of establishing of professional competence of a teacher of preschool education, which focused on the change of the internal structure of professional and pedagogical competence and external forms of its manifestation leads to new qualitative states, the basis of which is the dialectical unity of potential and actual, as well as a self-regulation process as inner required movement, "self development" of the future specialist from the existing level of professional competence to higher according to the stages of this process.

Researchers have shown that competence as opposed to knowledge and skills, which are of a linear structure, have non-linear character, when some parts of competence can be located at different hierarchical levels and mutually influence each other. In particular, the construction of general competence of specialist John Raven provides, using nonlinear structure of the model itself, which includes educational competence as one of its subsystems [12, 178]. This means that directing the efforts to form competence in the field of communication in the future teachers of pre-school education, we help to consolidate two other basic cognitive and reflective skills, which in their turn positively affect the development of communicative competence. Undoubtedly, the best effect will be achieved by complex formation of all basic competencies of students. As you know, competence always implements in the activity. A teacher demonstrates communicative competence while solving professional tasks. Researchers emphasize the importance of studying the context in which competence is implemented. The nature of competence appears only in the organic unity with the values of the individual, that is, a

deep personal interest in a particular kind of activity. In practice, the form Communicative competence of activity, which has personal value can be specific result (product), or form of action. Therefore, researchers of pedagogical communication, including B. Kang and M. Kalyk Nykandrov, note that in the training process of professional preparation is focused on the formation of the communicative competence of the individual and must be determined beforehand, and therefore the methods and means of its development [4, 37].

In psychology several aspects of preparation for the activities are distinguished:

a) motivating – is the system of encouraging qualities of a particular activity (the motivation of learning, achievement, self-fulfillment, etc.);

b) socio – psychological – the maturity level of communicative sphere of a personality, ability to implement a socially-purposeful activity, to maintain the relationships in a team, to avoid destructive conflicts, etc.;

c) Operative – to get a certain set of methods, knowledge and skills, as well as possible new experience within a certain activity;

d) psycho physiological – readiness of system of the body to operate in a certain direction.

The researchers stress that the process of professional self-determination of students is not a single-step act, but a system of reflex-evaluating actions aimed at understanding themselves (their vocational skills quality) recognition of themselves (their individual characteristics) and the recognition of something other (particular qualities of a child as a pupil) [9, 248]. According to the above mentioned, it can be claimed that the willingness of students to the use the means of communication in teaching activities in preschool education as a part of general readiness for professional and educational activities includes three main components: motivational value (attitudes and personal goals), cognitive (knowledge), action-communicative (skills and abilities). According to the subject of our research, we note that the separation of the structure of generally-vocational teacher commitment is contingent, abstract, theoretically adapted to solve research problems.

Obviously, each of these components provide general readiness for professional and pedagogical teacher preparation items, but the scope of our interests are specific elements that are characteristic for the future organizing by a student teaching and learning activity of children through the use of means of communication.

Based on the methodological principle of a leading role of motives and values in activities of an individual (O. Leontiev, V. Merlin, S. Rubinstein), we identified valuable attitude to the future specialist of

pre-school education to the use of communication as a core structure of readiness.

Motivationally-valuable component of readiness reflects the willingness of a future specialist orientation to problems associated with the assimilation and reflection theory of communication in their educational activities. State of psychological readiness is derived from the value of in-depth training in the field of application of the means of communication of the individuality of a student. We believe that without a psychological readiness it can not be captured a certain system of knowledge and skills. The effectiveness of training of students for the educational process with the use of means of communication in pre-school education is not possible without awareness of the importance of this factor, the desire to teach children through the new innovative methods, motivations and beliefs in the possibility of overcoming the difficulties in implementing the technology in the daily practice of teachers.

In our opinion, a motivational component is a leading one, system, around which cognitive and communicative components of studied readiness are surrounded. Exploring the needs and interests of students and future teachers is the starting step in preparing future specialists to using the means of communication.

We can develop such an attitude to the development of appropriate needs, interests and motivations of the individuality.

The cognitive component of readiness of future professionals of pre-school education to use means of communication should provide a number of requirements for their training. Among them we distinguish the following:

- organizational, allowing the instructor to carry out professionally the pedagogical process (conduct classes with a preschool child, be able to keep their attention on a particular phenomenon within a specified time, to make to be interested and motivate them to work);

- constructive, which gives the opportunity to see the prospects of the educational process, taking into account the peculiarities of a particular group of students and each child separately;

- researching, which help to explore the intellectual, emotional, creative, communicative abilities of each child and the group as a whole;

- informative, providing constant updating of their knowledge by learning new psycho-educational and instructional materials;

- communicative, that allow to build successful relationships with each pupil and with the groups of children . The presence of these capabilities enables friendly relations with colleagues, parents, administration and so on.

The content of cognitive component represents not only by theoretical knowledge of teaching of preschool children, but also by methodological knowledge according with the practical implementation of their educational process.

Psycho-pedagogical competence of a student's knowledge based on methods and techniques of instruction and education of children, taking into account individual inclinations and abilities of each participant in the pedagogical process, using modern educational technology, which based on the organization of a group learning activities. So such competence of a future specialist of pre-school education can be defined as the ability to create the most favorable conditions for the development and self-development, to identify to use actively its individual features in the design of studies in groups of children (groups) based on modern teaching technologies.

Mastering the cognitive component of readiness allows the specialist of preschool education to implement effectively educational technologies in the educational process.

The main meaning for the formation of a future specialist of pre-school education in contemporary circumstances becomes scientific and theoretical values of educational activities; getting the professional knowledge, skills and communicative competence that allows already in the process of learning in a higher educational establishments of a student to identify the professional community.

The contest of action-communicative component is determined by the presence of pre-school education of future pre-school specialist of professional skills to use their professional activities and the full range of means of communication in the field of teaching and learning of preschool pupils, consistently and effectively implement all elements of verbal and non-verbal communication. According to

this approach, we provide pre-school education to future professionals the knowledge of behavioral theory and technology that students can transfer to the concrete conditions of educational work with children

Another important task is the formation of students' communicative and technological culture of a teacher. The components of communicative activity is to encourage the interlocutor to implement the interchange partners of information, the organic use of verbal and non-verbal communication, active listening to communication, to update the content of the interlocutor according to the expectations and pedagogical appropriateness [6, 10]. Communicative and technological culture that is shaped and improved on the inner level, implemented in external actions. Etiquette included in the structure of interconnected and dynamic components of communicative and technological culture, promotes training of teachers and guides him to the need for further improvement.

A systematic approach to the analysis of readiness of professional activity of future teachers of preschool education makes the unity of all components of this process, which is based on continuous ensuring of intellectual, creative and professional development of the individuality of a student while studying at the university throughout his life.

In conclusion, we note that one of the most important features of the national higher education of teachers is the increasing of importance of competence of future specialists. The realities of today urgently require future specialist of pre-school education to be intellectually developed and socially active, apply a variety of educational technologies and means for the most important professional function – to prepare students to adapt and coexistence in a society. An appropriate level of competence is an integral part of the professional characteristics of future teachers of pre-school education.

REFERENCES

1. Vitvytska S.S. Basics of Pedagogy of High School: Teacher / S.S. Vitvytska. - K.: Center studies. Literature, 2003. - 316 p.
2. Voznyuk O.V. System synthesis of conceptual approaches to vocational and educational training: Achievements of Polish and Ukrainian scientists / O. Voznyuk. [Electronic resource] - Access mode: http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/Up/2011_8/v_ozhuk.pdf;
3. Goncharenko A.M. Readyness of a kindergarten teacher to introduce the basic program of pre-school age children "I am in the world" // International Conference "Childhood in Modern society: first 7 years and the whole life", Moscow, 21-26 June, 2009. - Mode of access: <http://www.ukrdeti.com/firstforum/p12.html>
4. Kang - Kalyk V.A. Teaching Creativity / V.A. Kang - Kalyk, N.D. Nykandrov. - Moscow: pedagogy, 1990. - 144 p.
5. Maryko V.V. Using of discussing forms of learning for the development of communicative competences of students: methodic handbook / V.V. Mariko, E.E. Mikhailova. - N. Novhorod, 2010. - 242 p.
6. Mishchenko, V.A. Formation of communicative - technological culture of a teacher: Author. the candidate of ped. sciences: 13.00.01 / V.A. Mishchenko: MGPI. - M., 1999. - 20 p.
7. Obschaya and professionalnaya pedagogy / Ed. VD Simonenko. - Moscow: Ventana-Graf, 2006. - S. 34.8.
8. Pedagogical skills: Manual / IA Zyazyun, L. Kramuschenko, IF Krivonos et al., Ed. I.A. Zyazyuna. - K.: High School, 2004. - S. 34.
9. Pinchuk V. Psycho-pedagogical principles innovative technologies in higher education / V.M. Pinchuk / Modern High School: psychological-pedagogical aspect: Monograph. - K.: IPPP, 1999. - S. 248.

10. Problems pedagogy young teacher / Ed. prof. VP Taranteya. - Grodno: HrHU, 1999. - 157 p.
11. Vocational teacher education: innovative technologies and techniques: Monograph / Ed. O.A. Dubasenyuk. - Exactly: Type of Waiting for them. Franko, 2009. - 564s.
12. Raven J. competence in Modern society. Identify, Development and realizatsiya / J. Raven. - Moscow: Kohnyto Center, 2002. - 396 p.
13. Sysoev S.O. Fundamentals of educational work: Tutorial. - K.: Millennium, 2006. - 344 p.
14. Talyzyna N.F. Pedagogicheskaya psichology / NF Talyzyna. - Moscow: Academy, 1998. - 288 p.
15. Khoruzhaya LL Ethical competence of a primary school teacher: theory and practice / L. Khoruzhaya, Institute of Pedagogy Ukraine. - K.: Type of Pedagogical Sciences of Ukraine, 2003. - 319s.
16. Hutorskoy A.V. Key competence and obrazovatelnye standarty / A.V. Hutorskoy / / Internet magazine "Eydos." - 2002. - April 23. [Elektronnyi resource]. - Mode of access: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>
17. Chohey V. sociological portrait of the modern student: the experience of Ukrainian researchers / V. Chohey / / Ukrainian Journal of Education Region. Politics. Psychology. Communication. [Electronic resource] - Access mode:

Кубська Л.Л.¹

Педагогічні умови інформаційної діяльності керівників професійно-технічних навчальних закладів

¹ *Кубська Лариса Іванівна, науковий співробітник, Львівський науково-практичний центр професійно-технічної освіти НАПН України, м. Львів, Україна*

Анотація: У статті охарактеризовано педагогічні умови інформаційної діяльності керівників професійно-технічних навчальних закладів (ПТНЗ), її вплив на підготовку конкурентоспроможних спеціалістів-робітників для потреб України. На основі проведеного автором дослідження визначено види інформації, які необхідні для використання під час управління, для прийняття менеджерських рішень, адже сучасний стан професійно-технічної освіти вимагає адекватних змін в роботі керівників ПТНЗ, зокрема, щодо застосування модернізованих, інноваційних функцій управління замість стандартних. Розглянуто прийняття управлінських рішень на основі засад інформаційного менеджменту. Проаналізовано джерела інформації у ПТНЗ, інструменти інформаційної роботи зі ЗМІ, серед яких виділено наступні: прес-конференції; конференції, дискусії, "круглі столи"; семінари, виставки творчості та конкурси фахової майстерності серед учнів і майстрів; Дні відкритих дверей; а також особисті зустрічі, письмова комунікація (прес-релізи, брошури, буклети, листівки). У статті встановлено інформаційні зв'язки, які дозволяють формувати позитивний імідж професійно-технічних навчальних закладів, співпрацювати з роботодавцями, загальноосвітніми школами, вищими навчальними закладами, громадськими організаціями, батьками, засобами масової інформації з метою підвищення ефективності навчально-виробничого і виховного процесів, популяризації робітничих професій. Розкрито роль інформаційної компетентності у структурі професійної компетентності керівника ПТНЗ, яка є базовим компонентом ефективної інформаційної діяльності керівників ПТНЗ. З'ясовано, що управління ПТНЗ вважається цілеспрямованою зміною її стану. Ефективне і результативне управління потребує знання відповідної інформації для прийняття управлінських рішень; нових механізмів і ресурсів їх реалізації; науково обґрунтованого прогнозування розвитку ринку праці, створення чіткого механізму взаємодії центральних і регіональних органів виконавчої влади, підприємств, установ, організацій, професійно-технічних навчальних закладів при формуванні державного замовлення на підготовку робітничих кадрів.

Ключові слова: інформаційна діяльність, педагогічні умови, інформаційний менеджмент, інформаційне забезпечення, управління, професійно-технічна освіта.

Україна знаходиться на етапі переходу від пост-індустріального суспільства до інформаційного, в якому інформація стала важливим соціальним, економічним, політичним ресурсом.

У Законі України «Про основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007-2015 роки» [6, 8] зазначено, що ступінь розбудови інформаційного суспільства в нашій країні порівняно зі світовими тенденціями не відповідає потенціалу та можливостям України. Недостатніми є розвиток інформаційно-правової

бази інформаційної сфери; рівень комп'ютерної та інформаційної грамотності населення, а впровадження нових методів навчання із застосуванням сучасних ІКТ – повільним.

Одним із пріоритетних напрямів реформування професійно-технічної освіти є її інформаційне забезпечення. Саме інформаційна діяльність керівників професійно-технічних навчальних закладів (ПТНЗ) дозволяє підвищувати ефективність організації навчально-виробничого і виховного процесів.

Інформаційна складова управлінської праці керівників закладів освіти є об'єктом дослідження багатьох вчених (Н. Баловсяк, В. Гуменюк, Р. Гуревич, Л. Довгань, Л. Забродська, Л. Даниленко, Г. Єльнікова, Л. Калініна, В. Коган, І. Лікарчук, А. Литвин, В. Маслов, О. Матвієнко, Н. Мойсеюк, В. Олійник, Н. Островецька, В. Петров та ін.).

Мета даної статті полягає у дослідженні педагогічних умов інформаційної діяльності керівників професійно-технічних навчальних закладів, що дозволить підвищити ефективність навчально-виробничого і виховного процесів.

Виклад основного матеріалу. Одним із напрямів удосконалення системи освіти є впровадження ідеї інформаційного забезпечення процесу управління. Тільки завдяки інформаційним процесам система управління здатна координувати власну внутрішню діяльність, впливати на зовнішнє середовище і взаємодіяти з ним.

Педагогічні умови інформаційної діяльності управлінців оптимізують форми, методи, підходи до організації навчально-виховного і виробничого процесів у ПТНЗ.

На основі аналізу науково-педагогічних джерел виділимо наступні основні необхідні педагогічні умови, що дозволять керівнику ПТНЗ ефективно здійснювати інформаційну діяльність в умовах інформаційного суспільства: структурно-змістове забезпечення процесу інформаційної діяльності керівників ПТНЗ; науково-методичне забезпечення; матеріально-технічне забезпечення процесу інформаційної діяльності; психологічне забезпечення процесу формування готовності директорів ПТНЗ та їхніх заступників до інформаційної діяльності.

Структурно-змістове забезпечення процесу інформаційної діяльності передбачає формування системи знань з інформаційного менеджменту. На сучасному етапі розвитку України потрібні керівники, які здатні швидко приймати управлінські рішення, основою яких має бути науковий підхід до управління, що ґрунтується на засадах інформаційного менеджменту – науки, що перебуває на стадії становлення.

Інформаційний менеджмент – це інноваційна діяльність, що орієнтована на постійний пошук нових, більш ефективних способів організації інформаційної діяльності, на створення матеріальних і соціальних передумов для ефективного доступу до інформації і забезпечення інформаційно-комунікаційних процесів, на активізацію і розвиток наявних інформаційних ресурсів і форм їх раціонального використання [8, 12].

Суть інформаційного менеджменту полягає у розробці і реалізації внутрішньої і зовнішньої комунікативної політики організації [9, 23].

На думку О. Матвієнко, інформаційний менеджмент складається з таких елементів: інформаційне забезпечення, інформаційні ресурси, інформаційні послуги, інформаційні системи та управління ними, організація комунікації, управління інформаційними технологіями [8, 9].

Інформаційний менеджмент містить основні концептуальні і технологічні особливості інформаційної діяльності. На думку науковців, «інформаційна діяльність пов'язана зі створенням інформаційних моделей всіх об'єктів і явищ природи і суспільства, які беруть участь у людській діяльності, а також із створенням моделей самої цієї діяльності» [2, 28].

Для того, щоб підвищити оперативність і покращити якість управління, а також постійно вдосконалювати методи управління, необхідно своєчасно забезпечувати управлінців різних рівнів об'єктивно необхідною інформацією, котра давала б змогу оцінити зовнішнє і внутрішнє середовище. До факторів зовнішнього макро- і мікросередовища належать: демографічні; економічні; природні; науково-технічні, політичні; юридичні; культурні; соціальні та інші.

До факторів внутрішнього середовища належать: кваліфікований рівень управлінського персоналу; стан основних засобів і технологій виробничих процесів; наявність кваліфікованих керівних та інженерно-педагогічних кадрів; рівень надання освітніх послуг і якість підготовлених робітничих кадрів.

Управлінська інформація повинна вчасно та в повному обсязі поповнювати базу даних, тому що вона необхідна керівнику навчального закладу на всіх етапах управлінського циклу: на етапі аналізу, планування роботи, організації виконання, контролю та моніторингу. Від уміння організувати надходження, обробку, аналіз і використання інформації залежить ефективність управління і функціонування ПТНЗ.

Одним із головних напрямів управлінської діяльності керівників ПТНЗ є організація навчально-виробничого і виховного процесів, підготовка та ведення документації, обліку, передачі інформації для забезпечення керування закладом. Внутрішньоучилищне управління – це діяльність управляючої підсистеми, яка спрямована на реалізацію мети ПТНЗ шляхом створення умов (прогностичних, педагогічних, психологічних, кадрових, організаційних, матеріально-фінансових та інших), необхідних для належного розвитку педагогічного процесу.

Використання соціальної інформації важливе для вирішення таких функцій внутрішнього управління: аналіз інформації (параметричний, тематичний і підсумковий); планування (перспективні плани і комплексно-цільові програми, рі-

чний план, оперативні плани на місяць; організація (під організацією розуміють діяльність директорів ПТНЗ, спрямовану на формування і регулювання структури взаємодій і відносин, яка необхідна для виконання прийнятих планів і управлінських рішень). Ефективність використання організаційних форм управління ПТНЗ залежить від їх цілеспрямованості, значимості обраної мети для всіх її учасників; здійснення завдань контролю можливе за умов дотримання важливих вимог: систематичності, об'єктивності, гуманізації, індивідуалізації, диференціації контролю; прийняття рішень – прийняття рішення є вибором того, як і що аналізувати, планувати, організовувати, контролювати.

Класичною функцією управління вважається управлінське рішення. Будь-яка управлінська дія (функція) керівника ПТНЗ є результатом його управлінського рішення. Прийняття рішення відбувається на основі наступного алгоритму дій: постановка мети, визначення завдань, прогнозування очікуваних результатів, обрання методів і шляхів, розробку технологій їх реалізації учасниками навчально-виховного та виробничого процесів щодо досягнення мети. Обов'язковим є дотримання принципів щодо підготовки управлінського рішення (раціональності, демократичності, варіативності, узгодженості шляхів реалізації рішення, врахування стилю роботи ПТНЗ і управління).

Управлінське рішення має відповідати певним вимогам: мати цільову спрямованість, бути обґрунтованим, мати розробку базової основи з використанням сучасних методів і засобів переробки інформації, передбачати позитивні результати його реалізації, бути сумісним з існуючою системою управління, відповідати умовам конкретності за часом його реалізації, передбачати критерії оцінки ефективності його реалізації з урахуванням усіх витрат, відповідати умовам функціонування закладу освіти [5, 58].

Управлінська діяльність має починатися з отримання інформації про стан навчально-виховного і виробничого процесів. Далі необхідно здійснити аналіз отриманої інформації, визначити мету управлінського рішення, спрогнозувати очікувані результати, змодельювати управлінське рішення, здійснити його проектування, призначити виконавців, здійснити контроль за виконанням рішення, проаналізувати отримані результати.

Обсяги і зміст інформації залежать від масштабу і важливості управлінського рішення; кількості й характеру параметрів, які керуються і регулюються в керованій системі; кількості варіантів можливого стану й поведінки керованої системи; величини та різноманітності спричинюва-

них внутрішніх і зовнішніх дій; кількості та якості показників, які характеризують результати роботи системи; структури системи управління й кількості рівнів у ній та ін. Для цього необхідною є використання соціальної інформації. У Законі України «Про інформацію» [7] вказані наступні види соціальної інформації: статистична, адміністративна, масова, соціологічна, правова, інформація органів державної влади, місцевого і регіонального самоврядування та осіб, інформація довідково-енциклопедичного характеру. У ПТНЗ можна виділити такі види інформації: законодавча, директивна, управлінська, економічна, фінансова, освітня, соціологічна, правова, наукова, педагогічна, естетична, масова, інформація органів державної та виконавчої влади, місцевого самоврядування тощо.

Поняття “інформація” має сенс лише за наявності джерела (інформатора) і одержувача. При розгляді інформації в сучасних умовах використовують наступні показники: обсяг, вірогідність, цінність, насиченість, відкритість, своєчасність надходження.

Щоб інформація відповідала цим показникам, в організації педагогічної діяльності ПТНЗ доцільно використовувати різні джерела інформації. Відповідно до Закону України “Про інформацію” “джерелами інформації є передбачені або встановлені Законом носії інформації: документи та інші носії інформації, які являють собою матеріальні об'єкти, що зберігають інформацію, а також повідомлення засобів масової інформації, публічні виступи” [7]. Під документом розуміємо “передбачену Законом матеріальну форму одержання, зберігання, використання і поширення інформації шляхом її фіксації на папері, магнітній, кіно-, відео-, фотоплівці або іншому носіїві” [7].

Для ефективного управління ПТНЗ важливо налагодити вхідні та вихідні інформаційні потоки щодо систем освіти, соціальних, фінансово-економічних, технологічних, правових компонентів зовнішнього середовища ПТНЗ. У першу чергу таке управління вимагає від керівника створення позитивного іміджу ПТНЗ, виваженої інформаційної політики закладу, моніторингу якості навчання та працевлаштування випускників ПТНЗ для мотивації молоді вибрати саме цей ПТНЗ для майбутнього навчання, приваблювати потенційних роботодавців, партнерів, спонсорів, друковані, електронні, радіо і телевізійні засоби масової інформації.

У ПТНЗ внутрішня інформація містить відомості про діяльність підсистем професійно-технічного навчального закладу. Вона охоплює інформацію про стан і результати, умови навчання, професійний розвиток учнів; інженерно-

педагогічний колектив і його діяльність; матеріально-технічне забезпечення процесу навчання; фінансово-господарську діяльність; правове, організаційне, економічне, екологічне, соціальне, інформаційне, методичне забезпечення функціонування об'єкта управління професійно-технічного навчального закладу.

Зовнішня інформація складається з відомостей про навколишнє середовище й характер його взаємодії (зовнішні зв'язки) з ПТНЗ.

Результат управління, без сумніву, залежить від того, наскільки продумано, систематично і професійно відбувається інформаційна взаємодія між суб'єктом і об'єктом управління. Суб'єкт управління виробляє і передає рішення об'єкта управління, оформлюючи інформацію у вигляді організаційно-розпорядчих документів (положень, інструкцій, правил, наказів, постанов, рішень та ін.). Часто для одержання ефективного результату в процесі управління необхідна і усна, і письмова взаємодія між суб'єктом та об'єктом. Схемою потоків інформації, використовуваної у процесі управління ПТНЗ, є інформаційна модель, що відображає різні процедури виконання функцій управління організацією і представляє за кожним завданням зв'язок вхідних і вихідних документів та показників.

Науково-методичне й матеріально-технічне забезпечення процесу інформаційної діяльності передбачає використання засобів ІКТ. З підключенням більшості ПТНЗ до мережі Інтернет стало можливим запровадження інформаційно-аналітичної системи «Профтех», яка призначена для оперативного моніторингу результативності діяльності ПТНЗ з метою забезпечення інформаційних потреб органів управління ПТО і користувачів системи.

Т.І. Волкова [3] зазначає, що технічні можливості системи дозволяють не лише при введенні показників ПТНЗ розраховувати індикатори ефективної діяльності, а й отримувати завдяки конструктору звітів оперативну інформацію у візуальній формі відповідно до індивідуальних потреб і запитів користувачів. Завдяки консолідації даних кожен індикатор має можливість бути представленим і проаналізованим на рівні ПТНЗ, на загальнодержавному і регіональному рівнях. В ІАС «Профтех» реалізовано можливість бути доступною, відкритою системою за допомоги Інтернету всім користувачам (керівникам різних рівнів управління освітою, педагогічним працівникам, роботодавцям, абітурієнтам, їхнім батькам, іншим соціальним партнерам).

З розширенням доступу до мережі Інтернет в галузі освіти відповідно збільшився запит на отримання інформації науково-педагогічного та методичного змісту. Вирішенню цього питання

сприяє створення освітніх сайтів. Інтернет – це ідеальне середовище для пошуку і поширення інформації, профорієнтаційної діяльності ПТНЗ. Завдяки йому можна співпрацювати із засобами масової інформації, роботодавцями, загальноосвітніми школами, вищими навчальними закладами, громадськими організаціями, батьками з метою формування позитивного іміджу закладу. Інструментами інформаційної роботи є прес-конференції; конференції, дискусії, "круглі столи"; семінари, виставки творчості та конкурси фахової майстерності серед учнів і майстрів; Дні відкритих дверей; а також особисті зустрічі, письмова комунікація (прес-релізи, брошури, буклети, листівки).

Інтернет вважають мегаджерелом зовнішньої інформації. Він надає керівникам можливості необмеженого доступу до різних джерел інформації, інформаційних ресурсів у галузі науки, культури, освіти, мистецтва; інтерактивного діалогу з будь-яким суб'єктом у мережі як джерело інформації в режимі реального часу і асинхронно; оперативного пошуку постійно оновленої інформації; підвищення ефективності управління та прийняття рішень за рахунок скорочення витрат часу на пошук релевантної та актуальної інформації; інформаційна взаємодія суб'єктів управління під час обговорення проблем і перспектив розвитку освіти та управління нею на інтернет-конференціях, форумах, чатах.

Зв'язки між інформаційними середовищами систем різного підпорядкування повинні мати об'єкти інформаційного зв'язку у вигляді статистичних форм звітності на різних рівнях підпорядкування та доступу до необхідної інформації. У 2008 році відкрито веб-портал професійно-технічної освіти України, створений з метою формування інтерактивної інформаційної бази в галузі профтехосвіти, висвітлення діяльності ПТО загалом і окремих навчальних закладів та установ. Також веб-портал використовується для оперативного обміну інформацією між департаментом професійно-технічної освіти, управліннями освіти і науки обласних (міських) державних адміністрацій, професійно-технічними навчальними закладами.

Важко уявити керівника, який не використовує в процесі управління сучасні види інформаційних зв'язків: он-лайн спілкування в інтерактивному режимі під час конференцій, чатів; оф-лайн обговорення важливих освітніх тем на форумах; обмін важливою інформацією за допомогою e-mail, skype-зв'язку, ICQ, соціальні мережі.

Ще однією педагогічною умови інформаційної діяльності керівників ПТНЗ є психологічне забезпечення процесу формування готовності

директорів ПТНЗ та їхніх заступників до роботи з інформацією.

Управлінська діяльність в системі освіти стає професією, яка потребує підвищення компетентності управлінців усіх рівнів [4, 5].

Управління ПТНЗ вимагає нових керівників-менеджерів, які були б професійно підготовленими до праці в інформаційному суспільстві в умовах ринку. І головним є не технічний компонент навчання, а розвиток людського потенціалу: високий рівень освіти, професійна компетенція, спроможність до творчих рішень у нестандартних ситуаціях. Для досягнення цього потрібні принципово нові підходи до змісту і структури системи освіти. Психолого-педагогічні засади підготовки керівників ПТНЗ до використання інформації в управлінні ПТНЗ передбачають діагностичний, розвивальний, оцінювальний, коригувальний компоненти.

Професійна компетентність керівника складається з таких компетентностей: аналітичних, інформаційних, комунікативних, ринково-креативних, навчально-виховних, організаторських, лідерських, загальнокультурних.

Однією з найважливіших компетенцій, які прийняті Радою Європи, є «компетенції, пов'язані зі зростанням інформатизованості суспільства. Володіння відповідними технологіями, – від уміння їх застосовувати, розуміння слабких і сильних сторін, до критичного сприйняття інформації, що поширюється мас-медіа та рекламою» [1, 11]. Тобто, інформаційна компетенція є

базовим компонентом ефективної інформаційної діяльності керівника ПТНЗ.

Висновки. Практика доводить, що повнота, актуальність і своєчасність в інформаційно-аналітичному забезпеченні управлінських кадрів є найважливішими чинниками, від яких залежить оперативність реагування на зміни зовнішнього середовища, процеси прийняття рішень, формування стратегії. Структурно-змістове, науково-методичне, матеріально-технічне; психологічне забезпечення процесу формування готовності директорів ПТНЗ та їхніх заступників до інформаційної діяльності – основні педагогічні умови, котрі дозволяють керівникам ПТНЗ ефективно здійснювати інформаційну діяльність. Для управлінців необхідно створити систему регулярної консультативної підтримки щодо налагодження інформаційної діяльності; запровадити проведення постійно діючих семінарів; тематичних курсів, готувати науково-методичних рекомендації для самоосвіти щодо роботи в умовах інформаційного суспільства. Адже ефективне і результативне управління потребує знання відповідної інформації для прийняття управлінських рішень; нових механізмів і ресурсів їх реалізації; науково обґрунтованого прогнозування розвитку ринку праці, створення чіткого механізму взаємодії центральних і регіональних органів виконавчої влади, підприємств, установ, організацій, професійно-технічних навчальних закладів при формуванні державного замовлення на підготовку робітничих кадрів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Nutmacher Walo. Key competencies for Europe Report of the Symposium Bern, Switzerland 27-30 March, 1996 / Council for Cultural Co-operation // Secondary Education for Europe. – Strasbourg, 1997. – С. 11.
2. Айламазян А.К., Стась Е.В. Информатика и теория развития. – М.: Наука, 1989. – 174 с. – с. 28.
3. Волкова Т. Інформаційно-аналітична система «Профтех» в управлінні професійно-технічною освітою в регіоні [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <http://www.tmpe.gb7.ru/docs/3/12volver.pdf>.
4. Демчук В.С. Основи освітнього менеджменту. – К.: Ленвіт, 2007. – 263 с. – с.5.
5. Забродська Л.М. Інформатизація закладу освіти: управлінський аспект / Забродська Л.М. – Х.: Видав. група «Основа», 2003. – 240 с.
6. Закон України «Про основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007-2015 роки» // Голос України. – 2007. – 6 лютого. – С. 8-10.
7. Закон України про інформацію // Законодавство України про інформацію. – К.: Парлам. вид.-во, 1999. – 168 с.
8. Матвієнко О. Основи інформаційного менеджменту: Навч. посіб. / О. Матвієнко. – К.: Центр навчальної літератури, 2004. – 128 с.
9. Минкина В.А. От информационного обеспечения к информационному управлению / НТИ. Сер.1., 2002. – № 4. – С. 19-23.

Kubska L. Pedagogical conditions of information activity of vocational schools' principals

Abstract. The article characterizes pedagogical conditions of informational activity of vocational schools' principals and its influence on the training of competitive specialists being able to work for the needs of Ukraine. The author determines the types of information necessary to be used in management, to make managerial decisions, since current state of vocational education requires adequate changes in the work of vocational schools' principals, in particular concerning the use of modernized, innovative management functions instead of standard ones. The paper analyzes sources of information in vocational schools and tools of informational work with mass media including allocated as follows: press conferences; conferences, discussions, debates, "round tables"; seminars, art exhibitions, professional skills com-

petitions among students and masters; Welcome days; personal meetings, written communications (press releases, brochures, booklets, flyers). The article sets up information links that allow to create a positive image of vocational schools, to cooperate with employers, schools, universities, community organizations, parents, and mass media in order to improve the efficiency of educational and educational-production processes as well as to promote working professions. We consider decision-making based on the principles of information management. Information competence in the structure of professional competence is considered to be the basic component of effective information work of vocational schools' principals. It is found out that the management of vocational schools is regarded to be the focused change of its state. Efficient and effective management requires knowledge of relevant information for decision making; new tools and resources for their implementation; science-based forecasting of labour market development, creation of a clear mechanism of interaction between central and regional executive bodies, enterprises, institutions, organizations, and vocational schools in formation of state order for training labour force.

Keywords: information activity, pedagogical conditions, information Management, information support, information activities, management, vocational and technical education.

Кубская Л. Педагогические условия информационной деятельности руководителей профессионально-технических учебных заведений

Аннотация. В статье охарактеризованы педагогические условия информационной деятельности руководителей профессионально-технических учебных заведений (ПТУЗ), ее влияние на подготовку конкурентоспособных специалистов-рабочих для нужд Украины. На основе проведенного автором исследования определены виды информации, которые необходимы для использования в управлении, для принятия менеджерских решений, поскольку современное состояние профессионально-технического образования требует адекватных изменений в работе руководителей ПТУЗ, в частности, применение модернизированных, инновационных функций управления вместо стандартных. Рассмотрены принятия управленческих решений на основе принципов информационного менеджмента. Проанализированы источники информации в ПТУ, инструменты информационной работы со СМИ, среди которых выделены следующие: пресс-конференции; конференции, дискуссии, "круглые столы"; семинары, выставки творчества и конкурсы профессионального мастерства среди учащихся и мастеров; Дни открытых дверей, а также личные встречи, письменная коммуникация (пресс-релизы, брошюры, буклеты). В статье установлены информационные связи, которые позволяют формировать позитивный имидж профессионально-технических учебных заведений, сотрудничать с работодателями, общеобразовательными школами, вузами, общественными организациями, родителями, средствами массовой информации с целью повышения эффективности учебно-производственного и воспитательного процессов, популяризации рабочих профессий. Раскрыта роль информационной компетентности в структуре профессиональной компетентности руководителей ПТУ, которая является базовым компонентом эффективной информационной деятельности руководителей ПТУЗ. Выяснено, что управление ПТУЗ считается целенаправленным изменением его состояния. Эффективное и результативное управление требует знания соответствующей информации для принятия управленческих решений; новых механизмов и ресурсов их реализации, научно обоснованного прогнозирования развития рынка труда, создания четкого механизма взаимодействия центральных и региональных органов исполнительной власти, предприятий, учреждений, организаций, профессионально-технических учебных заведений при формировании государственного заказа на подготовку рабочих кадров.

Ключевые слова: информационная деятельность, педагогические условия, информационный менеджмент, информационное обеспечение, управление, профессионально-техническое образование.

Ленчук І.Г.¹

Методичні засади рисункового моделювання

¹ Ленчук Іван Григорович, кандидат технічних наук, професор, Житомирський державний університет імені І. Франка, м. Житомир, Україна

Анотація. У статті актуалізується проблема становлення в майбутніх учителів математики стереотипів якісного, економного в часі виконання зображень яких завгодно об'єктів стереометрії. Пропонується, як універсальний у навчанні, авторський метод «аксонометричних напрямів і умовних співвідношень». Аксонометричні напрями гарантують найкращу наочність бінарних моделей тривимірних конструкцій до теорем і задач стереометрії, а умовні співвідношення між елементами фігур – вірність таких зображень. Наведено приклади побудов.

Ключові слова: аксонометрія, зображення, вірність, наочність, умовні співвідношення, діяльність

Актуальність проблеми. Вирішуючи стереометричну пропозицію, суб'єкт учіння оперує переважно не реальними геометричними тілами, а ізоморфними їм бінарними моделями, які ще називають зображеннями або проєкційними кресленнями (рисунками). З метою виконання якісних зображень користуються паралельним проєкціюванням. Обґрунтуванню методу, його вмотивованому застосуванню ще мало приділяється уваги в середніх закладах освіти. Тому абсолютна більшість їх випускників неспроможні кваліфіковано оперувати уявними просторовими об'єктами, не вміють «від руки» швидко, наочно і правильно виконувати навіть найпростіші супутні, допоміжні в задачах геометрії зображення.

Прикро усвідомлювати, проте залишається фактом, що суть справи не стільки у специфіці шкільного навчання, особливостях та нюансах стосовно змісту програм і підручників, скільки в низькій професійній компетентності з питань окресленої тематики тих, хто навчає геометрії, – в минулому студентів фізико-математичних факультетів педагогічних університетів.

Системна праця над вихованням здібностей досконало й оперативно виконувати якісні зображення об'єктів з уявлень чи з натури, професійно здійснювати графічні та обчислювальні операції на рисункових моделях стереометричних фігур, а отже формувати і розвивати природні задатки унаочнення просторових умовиводів, є визначальною умовою становлення неординарної особистості людини-винахідника. Відмінна відтворююча уява як ніщо інше сприятиме реалізації творчих задумів суб'єкта навчання в його майбутній суспільно-корисній, професійній діяльності. Зокрема, майбутній учитель по справжньому пізнає геометрію, свідомо перейметься проблемами предмету і способами вирішення різнохарактерних, різного ступеня складності задач за допомогою якісних зображень.

Проєкційне креслення в навчанні, як графічне джерело інформації, особливо корисне, служить опорою в міркуваннях. Вміння розумом «бачити» рисунок, переосмислювати оригінальні розта-

шування фігур і їх комбінацій, виділяти суттєві, визначальні співвідношення між ними є надзвичайно важливою умовою успішного пошуку шляхів до результату в геометричних пропозиціях. Бачення ситуації полегшує виконання будь-яких дій на зображенні, допомагає їх інтуїтивному прогнозуванню і покроковій візуалізації, зберігає на папері все, що вмотивовано розумом. З іншого боку, вже виконані якісні рисунки лише зримо моделюють оригінал, тому для відшукування «ключа» до істини, створення логічно виваженого ланцюжка доречних умовиводів потрібно відтворити у власних уявленнях просторові фігури. Отже, *якісне зображення немов у ланцюжку розміщується між просторовою фігурою та її абстрактним уявленням.*

Учитель математики на уроках стереометрії якомога ширше користується найбільш доступним, перевіреним практикою засобом унаочнення фактичного матеріалу – вірними і простими у виконанні зображеннями просторових фігур, які з'являються на дошці поступово, в унісон міркуванням і умовиводам. Це не лише підкреслює доказовість останніх, полегшує розуміння учнями логічних схем мислення педагога, а й, до того ж, рисунки в динаміці операцій викликають уявлення істинних **закономірностей, які включаються в діяльність або ж є її результатом**, і надають геометричним фактам візуальної форми.

У педагогічних і технічних ліцеях, школах із фізико-математичним ухилом просторові уявлення учнів, їх успіхи у вивченні стереометрії неодмінно пов'язані з **культурою** площинних стереометричних побудов, набутими навичками поміркованого співвіднесення міри абстракції на проєкційних кресленнях з їх доладним, адекватним поставленим цілям ступенем наочності. Важливо розуміти, що одним із керівних принципів методу М.Ф. Четверухіна є *«вільне виконання зображень»*. Однак апріорі більшість учнів не у змозі відразу вільно й ефективно користуватися «четверухінським» методом – необхідна серйозна підготовча робота. Перш за все потрібно навчитися «бачити» зображення, відчувати найбільш

вдалі ракурси у виконанні стереометричних побудов. Цьому **вчить** елементарна **аксонометрична** грамота. (Аксонометрія: від старогрецького «аксон» – вісь, «метрію» – вимірюю.)

Як з'ясувалося, на чому наголошував М.Ф. Четверухін, тільки «...**аксонометричний метод** вдало поєднує наочність зображень з їх хорошими вимірjuвальними властивостями, що дозволяє точно визначити зображуваний об'єкт» [1, 5]. Ідея проф. Четверухін М.Ф, визнаний всіма задум базується на основній теоремі аксонометрії, властивостях паралельних проєкцій та вимогах до навчальних проєкційних креслень. **Позитивом** методу, **за наявних суб'єктивних умов**, є належна **якість** проєкційних рисунків, виконуваних із мінімальними затратами. **Негативом – безсистемність** у навчанні. «Однобоко» математизований метод дезорієнтує студента (учня) в розумових міркуваннях і операціях, не додає чіткості дій, в ньому відсутні універсальність і стержень покрокової алгоритмізації. У студента завжди на часі запитання: «З чого розпочати побудову»? і «Яким має бути наступний крок рисункової діяльності»? Такий підхід придатний лише для доведеного до автоматизму, майже підсвідомого використання вчителем, який має досвід, значну рисункову практику. Відпрацьовується останній за принципом «спроб і помилок», як правило, роками.

У класичному шкільному підручнику ([3], §2, п. 13) подаються **лише** три **базові** властивості (**інваріанти**) паралельних проєкцій:

- *прямолінійні відрізки фігури зображуються на площині рисунка відрізками;*
- *паралельні відрізки фігури зображуються на площині рисунка паралельними відрізками;*
- *відношення відрізків однієї прямої або паралельних прямих зберігається при паралельно-му проєкціюванні.*

Наслідки з них не доводяться, вірним і наочним побудовам не навчають.

Мета дослідження. Ми, в ракурсі нових (інноваційних) технологій співпраці зі студентами, воліємо розкрити змістовну лінію, анонсувати одну з найбільш ефективних **методик наочності** всіх без винятку стрижневих питань побудови зображень просторових фігур, **відносно жорстко закріплених** за осями координат.

Виклад основного матеріалу. В наших дослідженнях регламентується чітко здійснювати закономірні побудови як інструментами, так і без них. Уміння користуватися лінійкою і циркулем знадобиться учням при оформленні конкурсних робіт, вирішенні стереометричних завдань у математичні журнали тощо. Для успішного доведення теорем, умілого розв'язування якнайскладніших задач із просторовими об'єктами на класній дошці чи на папері у клітинку потрібно навчи-

тися виконувати відповідні побудови швидко, акуратно і якісно «від руки», строго дотримуючись всіх вимог, яким повинні задовольняти навчальні зображення. Найбільше розповсюдження у візуальному моделюванні творчих задумів винахідника, у виробничій практиці інженера-технолога, конструктора тощо мають однокартинні аксонометричні проєкції (прямокутні ізометрія і диметрія). Стандартні проєкції строго алгоритмізовані та **гарантують найкращу наочність**. **Правильність** зображень забезпечують так звані **умовні співвідношення**. Важливо чітко означити принципи введення умовних співвідношень між елементами багатокутників і кола та з'ясувати закономірності виконання зображень вживаних у стереометрії багатогранників і тіл обертання. Засвоївши правила побудови зображень кожного з тіл, **геометрично строго** подаємо їх наочні зображення в комбінаціях.

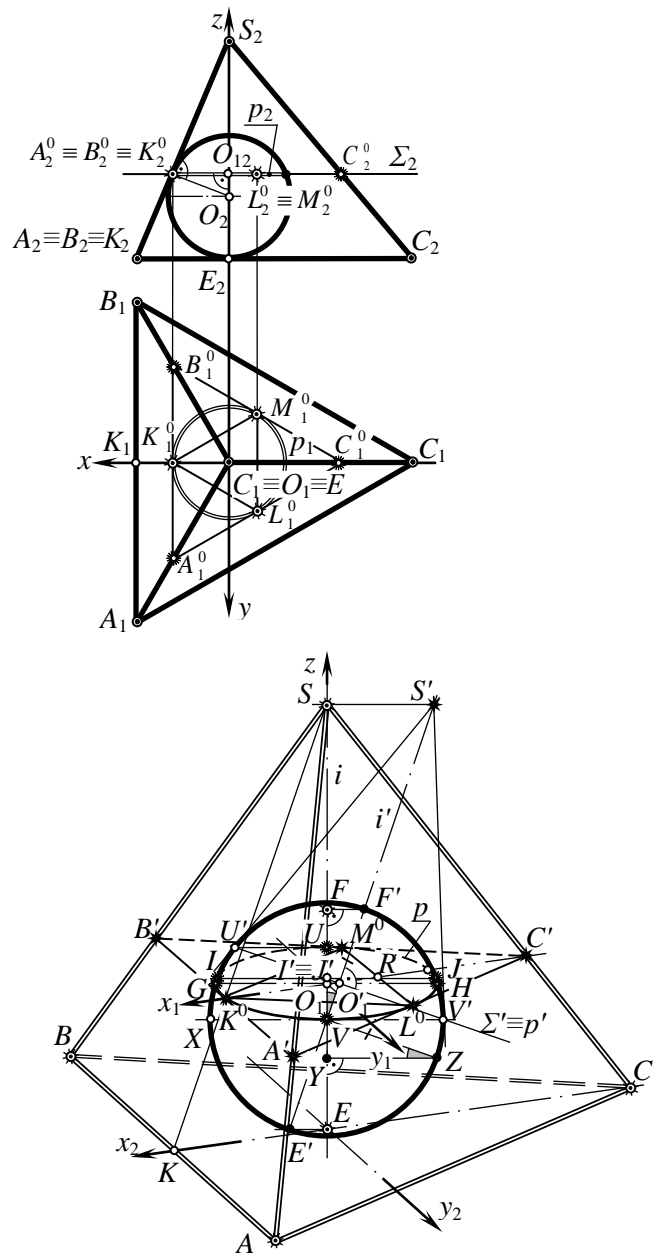
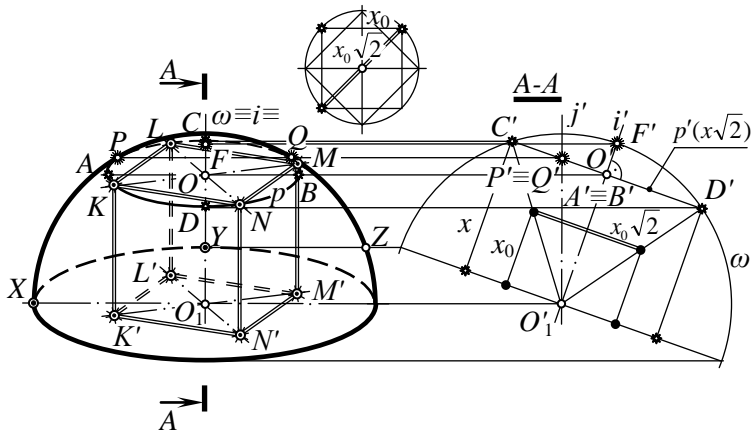


Рис. 1.

У першій із задач (Побудувати зображення правильної (напівправильної) піраміди, описаної навколо кулі, якщо висота піраміди у два рази більша за діаметр кулі, рис. 1) здійснюємо аналіз просторової ситуації, встановлюємо місце розташування спільних елементів поверхонь піраміди і кулі за допомогою двокартинного креслення Г. Монжа.



Другу задачу (В півкулю з радіусом R вписати куб так, щоб чотири його вершини лежали на основі півкулі, а інші чотири – на її сферичній поверхні. Обчислити об'єм куба, рис. 2) розв'язуємо графічно двома методами: в системі площин проєкцій Π_2, Π_3 , а також – методом суміщення (обертання навколо нульової лінії рівня).

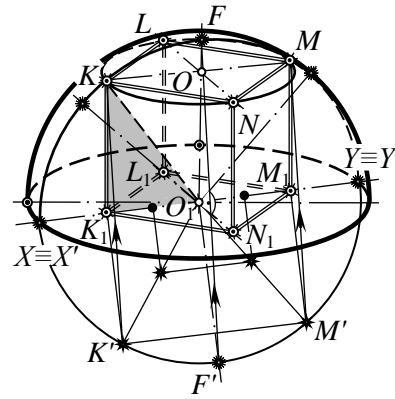


Рис. 2.

В останньому ж випадку (Зобразити правильну чотирикутну піраміду, вписану в кулю, якщо висота піраміди складає три чверті діаметра кулі, рис. 3), ввівши умовності та спрощення і посилаючись на вже набутий досвід високоточних побудов, зображення комбінації двох тіл виконано швидко і якісно «від руки» (див. детально [2], р. III).

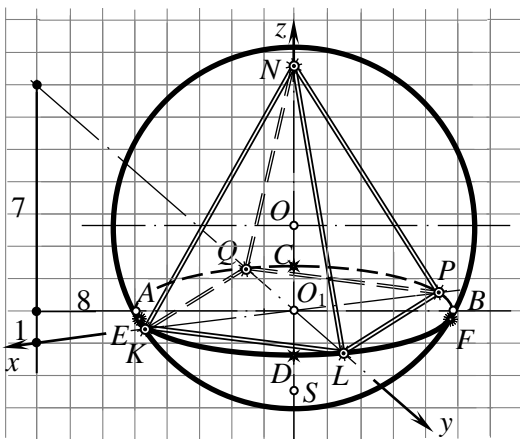


Рис. 3.

Суворо дотримуватися всіх настанов потрібно лише на стадії науціння грамоті побудов і в умовах виконання надто відповідальних робіт. Досвід, набуті навички «бачення» розумом, в уявленнях кожної стереометричної фігури, їх комбінацій та, навіть, технічних деталей, скомпонованих із багатовиду відомих фігур у комплексі, як у кресленні, де в його окремому розділі вчать виконанню «технічних рисунків» деталей машин і механізмів, сприятимуть станов-

ленню стереотипів дій і остаточній переорієнтації на «чотверухінський» метод. Але вільне виконання зображень вже не буде викликати негативних емоцій: *невпевненість у собі та невизначеність у виборі найбільш вдалого ракурсу цезнуть*; запитання «З чого розпочати?» і «Що за чим?» не будуть більше бентежити свідомість суб'єкта навчання. Керований процес в усталених, звичних стереотипних діях набуде статусу «живий», «алгоритмізований».

Для ефективного, якісного опанування закономірностей стереометрії з допомогою проєкційних рисунків вкрай необхідно спочатку здобути стабільні **графічні** вміння і навички в побудові правильних (вірних) зображень окремо взятих **планіметричних фігур** загального розташування відносно площини проєкції: багатокутників і кола, а також багатокутників описаних навколо кола та вписаних у нього. Останньому потрібно навчитися безпосередньо в оригіналі. За рисунками оригінальної форми найбільш зручно складати правила-орієнтири ідентичних операцій в аксонометрії.

В умовах навчального процесу, на етапі вироблення тривких уявлених умінь і навичок у виконанні на плоскому екрані якісних зображень **комбінації** кількох стереометричних тіл суть важливо дотримуватись таких позицій.

По-перше, строго дотримуючись геометричних закономірностей, навчитися професійно будувати одноосібні зображення найбільш популярних у практичних, прикладних задачах науки і техніки тривимірних тіл – кулі, конуса, циліндра, тора, пі-

раміди та призми визначених форм і, навіть, певних розмірів та розташувань.

По-друге, зображення вписана-описана пара завжди виконувати (в т.ч., «від руки») лише в ортогональній проекції і за стандартними (аксонометричними) спряженими напрямками в координатних площинах.

По-третьє, здійснювати покрокове моделювання за усталеною, вивіреною досвідом схемою дій: 1) скориставшись, як допоміжними, або проекціями Г. Монжа, або нарисами проекційних креслень, зробленими нашвидку, або ж **уявляючи комбінацію в думці** провести її ретельний аналіз і обрати метод побудови зображення (графічний чи графоаналітичний); 2) за особистісним вибором суб'єкта навчання побудувати зображення поверхні одного із заданих тіл; 3) закономірно, чітко встановити на ньому спільні елементи обох поверхонь – точки (лінії) дотику чи перетину; 4) побудувати зображення іншого тіла так, щоб знайдені точки (лінії) належали також і його поверхні.

По-четверте, ретельно виконати наведення проекційного креслення за умов, що описана поверхня є прозорою по відношенню до вписаної в неї поверхні, а кожна з них – непрозора по відношенню до себе; видимість елементів обох поверхонь подавати незалежно одна від одної.

Висновки. Конструктивним методам у вирішенні пропозицій елементарної евклідової стереометрії традиційно не приділяють належної уваги. Пріоритети віддано формально-логічному підходу. Проте об'єктом дисципліни «Геометрія» є фігура, а засобом – рисунок (модель). Дію моделювання психологами і фізіологами визнано методом наукового, творчого, дослідницького пізнання, що проявляється у візуальному, наочному вивченні оригінального об'єкта із залучен-

ням ізоморфного замітника. Наочність, до того ж, є фундаментальним принципом дидактики. Навчання, на думку Я.А. Коменського, слід починати «...не зі словесного тлумачення про речі, а з реального спостереження за ними». Під унаочненням (наочностю) розуміють аналітико-синтетичну діяльність суб'єкта навчання відносно оригінальних предметів і явищ.

У процесі формування професійних компетентностей і мотивацій фахової діяльності майбутніх учителів, питання **навчання** зображенням є одним з основоположних у стереометрії. Неможливо навчитися переконливо доводити теореми чи майстерно розв'язувати задачі «з тілами» без усталених навичок і вмінь будувати якісні зображення просторових конфігурацій. Проекційний рисунок, як головний засіб навчання науки «Геометрія», є «ключем» до правильного результату. Запропоновані нами правила-орієнтири візуальних операцій характеризуються **інваріантністю схем** для всіх чинних тривимірних тіл та їх комбінацій. У підвалини цієї *діяльності* покладено оригінальний, популярний в інженерній практиці **метод прямокутної аксонометрії**, який, в сукупності із введеними **умовними співвідношеннями** між елементами плоскої фігури в основі тіла, дозволяє просто, швидко і, що надто важливо, **правильно та гарантовано наочно моделювати** – будувати проекційні креслення до будь-якої теореми чи задачі.

Технологічна завершеність дій, якість, образність, візуальна привабливість таких зображень сприятимуть пошуку оптимального, естетично «красивого» шляху розв'язання задачі. Раціоналізм і чіткість алгоритмів розвиватимуть у студентів (учнів) просторові уявлення і уяву, логіку мислення, творчий підхід і цікавість до конструктивної стереометрії, а отже й упевненість у собі.

ЛІТЕРАТУРА

1. Глазунов Е.А. Аксонометрия / Е.А. Глазунов, Н.Ф. Четверухин. – М.: Гостехиздат, 1953. – 291 с.
2. Ленчук І.Г. Конструктивна стереометрія в задачах: Навч. посібник монографічного характеру для студентів математичних спеціальностей ВПНЗ / І.Г. Ленчук. – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І.Франка, 2010. – 368 с.
3. Погорелов О.В. Геометрія: Стереометрія: Підручник для 10-11 кл. серед. шк. – 4-те вид. – / О.В. Погорелов. – К.: Освіта, 1998. – 128 с.

Lenchuk I.G. Methodical bases of modeling pictures

Abstract. This article describes the problem of the formation stereotypes by the future mathematics teachers regarding the quality and quick execution of image stereometric objects. The author proposes a method of «axonometric directions and contingent relations». Since axonometric direction ensures the best visibility of the binary models of three-dimensional structures, and the conditional relationships between the elements guarantee the correctedness of the figures (fidelity) of such images. The author also proves the learners need to understand each step in the graphic figure actions and the need to implement the principle of regular stereometric constructions into the learning process. Since each construction holds either geometric positional or metric character, all operations can easily be supported with evidence, and the result would not pose any indecisiveness. However, in the schooled level world of Euclidyus' stereometry, when the teacher plans to solve as more tasks as possible, the teacher has to create the model quickly and accurately. Since the axonometric axis as the basis for figures can easily be created under common circumstances, the resolution of the prob-

lem would lie in construction of the images that are created by using the proposed algorithms are fully consistent with the requirements of fidelity, clarity and simplicity. In the classroom setting the subject is offered to identify specific elements in the image that define the structure approximately in the place where it should be positioned (visualization of the exact construction), and all lines of the image need to be accurately traced «by hand». This algorithmic scheme of the stereometric constructions involves the creation of training programs which enable the student (or teacher) to learn visualization of modeling various operations with the solids. The formal implementation of the defined category of the figures assembled into a single software product, has a binding determination of the coordinate of individual elements to spatial objects and their combinations (as in applied geometry for CNC machine tools). Technically, this problem can be solved by a local denial of free execution of images and rigid fixation of the spatial model of the axes of orthogonal projections. Presented examples of constructions.

Keywords: axonometry, image, fidelity, clarity, conditional relations, activities

Ленчук И.Г. Методические основы моделирования рисунками

Аннотация. В статье актуализируется проблема становления у будущих учителей математики стереотипов качественного, экономного во времени выполнения изображений объектов стереометрии. Предлагается, как универсальный, авторский метод «аксонометрических направлений и условных соотношений». Аксонометрические направления гарантируют наилучшую наглядность бинарных моделей трёхмерных конструкций, а условные соотношения между элементами фигур – правильность (верность) таких изображений. Необходимость внедрения в учебный процесс принципа строго закономерных стереометрических построений обоснована потребностью понимания студентом (учеником) каждого шага графических действий на рисунке. Все операции обосновываются, а результат не вызывает сомнений, поскольку каждое из построений есть, на самом деле, геометрической задачей позиционного или метрического характера. Однако в евклидовой стереометрии школы, когда учитель планирует решить как можно больше задач, моделировать нужно быстро и качественно. К требованиям верности и наглядности прибавляется не менее важное требование: изображение должно быть простым с позиций его видимого представления. Поскольку аксонометрические оси в стандартных проекциях строят быстро и просто, изображения, выполненные по нашим алгоритмам действий, полностью соответствуют также требованию простоты в построениях. Таким образом, в условиях аудиторных занятий субъекту обучения предлагается отдельные элементы изображения, определяющие в конструкции, выбирать «на глаз» там, где и должен бы быть этот элемент (срабатывает опыт, эффект «видения» точных построений), а все линии изображения аккуратно наводить «от руки». Данная схема алгоритмизации стереометрических построений предполагает создание обучающих программ, дающих возможность ученику (или учителю) самостоятельно, один на один с компьютером учиться визуальному моделированию разнообразных операций с телами. Формальная реализация установленной совокупности построений, собранных в единый программный продукт, имеет в виду обязательную координатную определённость отдельных элементов пространственных объектов и их комбинаций (как в прикладной геометрии для станков с ЧПУ). Эта проблема методологически просто решена путём локального отказа от свободного выполнения изображений и жёсткого закрепления пространственной модели за осями ортогональной диметрии (или изометрии). Наведено примеры построений.

Ключевые слова: аксонометрия, изображения, верность, наглядность, условные соотношения, деятельность

Литвин И.Н.¹

Мотивация профессионального самоопределения социального педагога к фасилитативной деятельности

¹ *Литвин Инна Николаевна, аспирантка кафедры социальной работы Черкасского национального университета имени Богдана Хмельницкого, г. Черкассы, Украина*

Анотація: У статті розглянуто та проаналізовано чинники формування мотивів професійного самовизначення у соціального педагога до фасилитативної діяльності. В основу дослідження покладено психолого-педагогічний досвід, за допомогою якого виявлено особливості формування мотивації у соціальних педагогів, основні шляхи самовизначення в професійній діяльності.

Ключові слова: фасилітація, мотивація професійного самовизначення, фасилітативна взаємодія

Постановка проблемы. Современное образование требует профессиональной компетентности социальных педагогов, ведь их функции все больше сводятся к фасилитации, т.е. к помощи в саморазвитии и самореализации, собственного совершенствования и самоопределения. Более индивидуализированным становится консультирование, основанное на партнерских отношениях. Фасилитация – это тип педагогического взаимодействия, при котором главной целью деятельности социального педагога становится создание благоприятных условий для саморазвития и самореализации другого субъекта. Социальные педагоги не только обеспечивают условия для профессионального развития других, но и сами приобретают профессионализм в процессе взаимодействия с теми, кого консультируют.

Профессиональная деятельность специалиста социально-педагогической сферы включает взаимодействие с воспитанником (клиентом), которая направлена на развитие его личности, адаптацию клиента к окружающей среде и его социализацию в целом.

Анализ последних исследований и публикаций по проблеме. Общие фасилитационные аспекты педагогического профессионального взаимодействия с воспитанниками освещены в многочисленных работах отечественных и зарубежных ученых и практиков (Ш. Амонашвили, Ю. Бабанский, Б. Блум, Д. Дьюи, О. Захаренко, В. Кан-Калик, Я. Коменский, Н. Кузьмина, А. Макаренко, К. Роджерс, С. Русова, Г. Скворода, В. Сухомлинский, В. Шаталов, К. Ушинский и др.).

Целью написания статьи является обоснование факторов формирования мотивов профессионального самоопределения в социальных педагогов к фасилитативной деятельности.

Изложение основного материала исследования. В контексте определенной нами актуальности основной нашей задачей является поиск и анализ теоретических, методических аспектов подготовки специалиста к фасилитативной вза-

имодействии в системе «социальный педагог-клиент».

По нашему мнению, социальный педагог – это специалист, имеющий высшее профессиональное образование по специальности «Социальная педагогика», способный к социально-педагогической работе в ученической среде, приоритеты которой видит: в содействии всестороннему развитию детей, их социализации, адаптации и самореализации; в организации социально-педагогического сопровождения; в профилактике негативных воздействий на учащихся внешнего социального окружения, формировании здорового образа жизни учащейся молодежи – с целью духовного развития и гармонизации отношений на личном, межличностном и надличностном уровнях.

Мы согласны с исследователями (А. Капска, И. Козубовска, Ю. Ленина, Е. Максимов, Л. Мищук [3]), что деятельность социального педагога сориентирована на все категории населения, людей разного возраста, разных профессий, социальных групп, на работу с человеком в контексте личность-среда, где в эпицентре всегда должен быть человек и усилия социальных педагогов должны направляться на решение его проблем. Таким образом, ключевой фигурой в учебно-воспитательном заведении становится социальный педагог – фасилитатор, который способен побудить и вдохновить личность на интенсивную, осознанную духовно-нравственную самозмененность и самосовершенствование согласно индивидуально-приоритетных изменений жизнедеятельности.

Готовность социального педагога к фасилитативного взаимодействия является внутренней силой, которая формирует инновационную позицию педагога и определяется совокупностью качественных показателей, которые охватывают мотивацию к профессии, теоретические знания и практические умения, формирование специальных личностных качеств.

Термин «фасилитация» в теорию и практику ввел американский психотерапевт и педагог

К. Роджерс. Также, феномена фасилитации посвятили свои исследования А. Адлер, Л. Выготский, А. Маслоу, В. Соловьев, В. Франкл, Э. Фромм терминологически не определяя его.

Фасилитация в понятийно-терминологическом словаре по социальной работе (под редакцией И. Козубовской, И. Мигович) определяется как термин, используемый в психологии для обозначения процесса и феномена облегчения, оптимизации деятельности одного человека (или группы) при активной поддержке другого человека.

Понятие фасилитация (с английского *to facilitate social* – облегчать, способствовать, создавать благоприятные условия).

Развитие умений фасилитации в социального педагога в первую очередь связан с формированием мотивационных целей в профессиональной деятельности.

Педагогическая фасилитация – специфический вид педагогической деятельности, основанный на принципах гуманизма, толерантности, имеет целью помогать ученику осознать себя как ценность, поддерживать его стремление к саморазвитию, самореализации, способствовать личностному росту, раскрытию способностей, актуализировать обще ценные идеалы на основании вспомогательного, диалогического общения, атмосферы безусловного принятия, понимания и доверия.

Способность педагога к фасилитативного действия детерминирована рядом его личностных качеств, свойств, прежде всего таких, как эмпатийность, ориентированность на сотрудничество, конгруэнтность. Ученые считают, что существуют личностные детерминанты, которые существенно влияют на формирование фасилитативных качеств педагога, в частности чрезмерная демонстративность и т.п. Кроме того, не каждый педагог может осуществлять процесс фасилитации. Необходимо, чтобы он был способен к созданию фасилитативного взаимодействия с учеником, был профессионально подготовленным к такой деятельности.

Таким образом, ключевой фигурой на пути гуманистической перестройки школы становится социальный педагог – фасилитатор, который сможет заставить и вдохновит ученика на интенсивное, осознанное саморазвитие.

Отечественные ученые при разработке проблемы мотивации используют парадигму о социально-исторической детерминации психики. По их мнению, существенные черты мотивации человека определяются не индивидуальными особенностями ее развития, а особенностями его сознания как общественного существа. В рамках этой парадигмы возникло несколько направле-

ний развития представлений о мотивации. Среди них концепции С. Рубинштейна[11], Д. Узнадзе, А. Леонтьева, В. Мясищева, В. Ядова и др.[2].

Изучение личности социального педагога-фасилитатора с целью мотивации профессиональной деятельности можно еще назвать предварительной профессиональной диагностикой. На этом этапе необходимо изучить характерные особенности личности:

– ценностные ориентации – направленность личности на усвоение (создание) общественных ценностей в соответствии с конкретными потребностями. То есть понятие «ценностные ориентации» следует из взаимосвязи между потребностями личности и общественными ценностями.

Ценностные ориентации имеют определенную структуру, которая включает:

– интересы – профессиональный интерес могут проявляться как проявление интереса к содержанию профессиональной деятельности, в возможных перспектив профессионального роста и как осознание социальной значимости результатов конкретного дела. При благоприятных условиях профессиональный интерес личности переходит в профессиональную направленность;

– необходимости – состояние личности, вызванный необходимостью взаимодействовать с окружающей средой для того, чтобы обеспечить свое существование, функционирование и свое развитие. Различают первичные (органические) потребности – в пище, одежде и т.д. и вторичные (духовные) потребности. Потребности – это источник активности личности: они активизируют определенные возможности человека, направляют его деятельность. Реализуются же потребности через конкретные объективные ценности: мотивы выбора сферы деятельности цели; объективные ценности, например, самосовершенствования и самовыражения, материально-практические ценности (высокое денежное обеспечение, возможности карьерного роста), самоутверждения; наклоны – побуждение, которые имеют в своей основе активное, творческое отношение к объекту, и в этом заключается их основное отличие от интересов; способности – совокупность индивидуально-психологических особенностей личности, характеризующих скорость, глубину и прочность овладения способами и приемами деятельности. Различают элементарные и сложные, общие и специальные (познавательные, технические, художественные, организаторские) способности. Общие способности – такие индивидуальные качества личности, которые обеспечивают относительную легкость и продуктивность в овладение знаниями и осуществлении различных видов деятельности.

Специальные способности – система свойств личности, которые помогают достичь высоких результатов в определенной сфере деятельности. С способностями тесно связаны задатки – врожденные анатомо-физиологические особенности индивида, естественная предпосылка развития его способностей и профессиональная направленность личности – внутренняя позиция, которая формирует определенность в поведении и отношения к воздействию окружающей среды. Общая направленность личности характеризует сферу ее потребностей и стремлений, систему ее отношений к действительности, к другим людям и к самому себе. Профессиональная направленность характеризует сферу потребностей и интересов относительно профессиональной деятельности социального педагога-фасилитатора: профессиональные намерения – осознанное положительное отношение личности к сфере деятельности, определяется наличием знаний о ее сущности, стремление выбрать профессию в данной сфере деятельности и получить соответствующее образование; черты характера. Характер – совокупность индивидуально-своеобразных психических свойств, которые проявляются в типичных для данной личности способах деятельности, обнаруживаются в типичных обстоятельствах и определяются отношением личности к этим обстоятельствам; темперамент – индивидуальные особенности психики человека, определяющих динамику ее психологической деятельности и одинаково проявляются в различных видах деятельности независимо от ее содержания, целей, мотивов и остаются постоянными в течение всей жизни, состояние здоровья.

В своем исследовании Б. Щербатюк рассматривает мотивационный компонент как движущую силу самоопределения человека. Все это позволяет рассматривать профессиональную мотивацию как динамическое образование, развитие которого происходит в процессе профессиональной деятельности специалиста и обусловлено как спецификой самой деятельности, так и индивидуальными особенностями [1].

По мнению А. Марковой, составляющими мотивационной сферы профессионализма являются: профессиональные ценности, идеалы, понимание назначения и миссии профессии, профессиональное мировоззрение, профессиональные мотивы, цели, профессиональные смыслы, стремление к профессиональному росту, к достижению успеха в профессиональной деятельности, удовлетворенность трудом и др. [7].

Операционная сфера профессионализма включает профессиональные и психологические знания о труде, профессиональной сознание, образ профессионала, профессиональные действия,

пути, приемы техники, технологии, профессиональные навыки, профессиональные способности, профессиональное мышление, результативность, эффективность труда, новые пути профессиональной деятельности, профессиональной творчество. Главными признаками готовности к профессиональной деятельности Е. Климов называет: предпосылки общественно ценного результата; осознание обязательности достижения заданного результата; владение внешними и внутренними средствами деятельности, ориентация в человеческих отношениях [6].

Мы поддерживаем мнение К. Завялова, который утверждает, что эффективность адаптации социального педагога-фасилитатора обусловлена спецификой саморегуляции, способностью организовывать социальные взаимодействия в соответствии с особенностями личностного потенциала. На стадии постепенного практического овладения функциональными обязанностями происходит адаптация, корректировка профессиональных мотивов и целей в соответствии с характером изменений. При этом доминирующими становятся мотивы овладения высокими нормами и эталонами профессионального мастерства, возникает первая удовлетворенность от проделанной работы, а также растет количество стимулов в мотивационной сфере, усложняется их иерархия [4]. На сегодня прочно доминируют конструктивные мотивационные тенденции побуждают социального педагога-фасилитатора к самосовершенствованию и овладение инновационно-творческим стилем деятельности.

Таким образом, теоретический анализ показывает, что мотивацию профессиональной деятельности можно рассматривать как процесс и результат формирования системы мотивов, детерминирующих профессиональную деятельность социального педагога-фасилитатора. Мотивация является динамической системой мотивационных образований, структурированные на принципе ведущих мотивов и регулирующих профессиональную деятельность.

Выводы. В структуре мотивации профессиональной деятельности можно рассматривать три уровня ее организации: высший уровень – профессиональная направленность специалиста, средний уровень – мотивационные компоненты, отражающие содержание мотивации различных сторон профессиональной деятельности; базовый уровень – совокупность отдельных профессиональных мотивов. Доминирующий мотивационный комплекс во многом обуславливает характер профессиональной направленности. Результаты проведенного теоретического анализа свидетельствуют о динамике мотивации профессиональной деятельности, отражает процесс ста-

новления и развития всей структуры мотивации профессиональной деятельности специалиста в период его профессионализации.

Итак, в рамках фасилитативного подхода на перспективу проблема критериев правильности как педагогическая требует дальнейшего исследования. Но надо не терять ситуацию, а созда-

вать условия с естественной интеграции развития процесса воспитания и обучения, когда содержание обучения усваивается как личностная ценность, а социальному педагогу удается обратиться к глубинным структурам его сознания, закладываются в школьном возрасте.

ЛІТЕРАТУРА

1. Асеев В.Г. Мотивация поведения и формирование личности / В.Г. Асеев. – М.: Мысль, 1976. – 158 с.
2. Балл Г.О. Сучасний гуманізм і освіта: [навчально-методичний посібник] / Г.О. Балл.– Рівне, 2003.– 180 с.
3. Бех І.Д. Теоретико-прикладний сенс компетентнісного підходу у педагогіці/ І.Д. Бех // Виховання і культура. – 2009.– №1-2 (17-18).
4. Васильев И.А. Мотивация и контроль за действием / И.А. Васильев, М.Ш. Магомед-Эминов. – М.: Изд-во Моск. гос. ун-та, 1991. –144 с.
5. Галузяк В.М. Мотиваційно-ціннісні детермінанти індивідуального стилю педагогічного спілкування : дис.. канд. психол. наук: 19.00.07 / Галузяк Василь Михайлович – Київ., 1998. – 199 с.
6. Завьялова Е.К. Социально-психологическая адаптация женщин в современных условиях (Профессионально-личностный аспект) : автореф. дис. на соискание наук. степени д-ра психол. наук : 19.00.05 „Социальная психология” / Е.К. Завьялова. – С., 1998. – 24 с.
7. Кальницька К.О. Мотивація педагога до підвищення професійної кваліфікації : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.05 „Социальная психология” / К. О. Кальницька. – Київ, – 20 с.
8. Маркова А.К. Психология профессионализма / Маркова А.К. – М.: Просвещение, 1996. – 308 с.
9. Панчук Т.В. Мотивація вдосконалення управлінської діяльності директора школи : дис... канд. психол. наук : 19.00.05 / Панчук Тетяна Володимирівна. – К., 2002. – 227 с.
10. Пенкрат Л.В. Мотивы выбора профессии / Л.В. Пенкрат // Книга для учителя. – Минск: Нар. асвета, 1986. – 53 с.
11. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / Рубинштейн С.Л. – СПб. : Питер, 1999. – 720 с.
12. Сорочан Т.М. Фасилітація – нова функція післядипломної педагогічної освіти / Сорочан Тамара Михайлівна // Освіта на Луганщині. – № 2(21), – 2004. – С. 8-12.

Lytvyn I.N. Motivation of professional self-determination of social teacher is to fasylytatyvnoyi activity

Abstract: The article reviews and analyzes the factors that affect the motivation of professional self in social pedagogy to fasylytatyvnoyi activities. The study laid psycho-educational experience through which revealed peculiarities of motivation for social workers, the main ways of self in professional activities.

Keywords: facilitation, professional self-motivation, fasylytatyvna interaction

Литвин И.Н. Мотивация профессионального самоопределения социального педагога к фасилитативной деятельности

Аннотация: В статье рассмотрены и проанализированы факторы, влияющие на формирование мотивации профессионального самоопределения социального педагога к фасилитативной деятельности. В основу исследования положен психолого-педагогический опыт, при помощи которого выявлены особенности формирования мотивации у социальных педагогов, основные пути самоопределения в профессиональной деятельности.

Ключевые слова: фасилитация, мотивация профессионального самоопределения, фасилитативное взаимодействие

Михайленко О.В.¹
Юридична освіта в США

¹ Михайленко Олена Вікторівна, кандидат педагогічних наук, викладач,
Чернігівський національний педагогічний університет імені Т.Г. Шевченка, м. Чернігів, Україна

У будь-якій країні юридична професія відіграє дуже важливу роль. У розвинутих країнах світу без участі юриста не вирішується ні одна справа. Однак саме у США юриспруденція надзвичайно глибоко проникла в усі сфери життя і попит на послуги фахівців – юристів дуже великий.

Аспекти юридичної професії та освіти в США розглядаються у працях В. Бігуна, М. Барщевського, О. Бойко, Роберта У. Гордона, О. Костромова, Анкет Кук, Мейер Д. Вільяма, А. Мережко, Девіза Піттса, Джона А. Сіберта, Джозефа А. Троттера, та інших.

Метою даної статті є аналіз структури та особливостей юридичної освіти в США.

В Сполучених Штатах професія юриста багатогранна. Існують судові адвокати, які виступають на процесах перед суддями і присяжними; юристи, що працюють при керівництві компаній; адвокати, що практикують поодиночі або в невеликих фірмах, які допомагають сім'ям і малим підприємствам вирішувати їх юридичні проблеми – розлучення, заповіти, майнові операції і спори; державні адвокати, прокурори і судді; викладачі в юридичних коледжах; юристи, що відстоюють суспільні інтереси та інші. [4]

Отже, всіх фахівців – юристів можна поділити на три категорії: юристи-практики, що займаються роботою яка пов'язана з правом; фахівці з дипломом юриста, що виконують функції які не пов'язані з правом; юристи, які займаються науково-викладацькою діяльністю.

Так, з першої категорії юристів найбільш велика професійна група – приватно практикуючі адвокати, їх в США приблизно 700 тисяч. Велику групу утворюють юристи державних установ: штатні службовці юрисконсультських служб відомств виконавчої влади, адміністративних установ, місцевих органів влади, законодавчих органів, а також службовці та керівники державних органів звинувачення, судді. Друга категорія юристів – це особи, які відійшли від юридичної практики або науки і обрали бізнес або політику. Підкреслимо, що з 43 президентів США, 25 мали саме юридичну освіту (А. Лінкольн, Ф. Рузвельт, Г. Трумен, Б. Клінтон та інші). Дві треті сенаторів і майже половина членів палати представників Конгресу США – юристи за фахом. Диплом юриста має половина губернаторів штатів і 40% дипломатів. Третя категорія юристів – це фахівці, які займаються науково-викладацькою діяльністю. [2; 3]

До якої б категорії не відносились фахівці – юристи, всі вони належать до єдиної професії і формально мають одну і ту ж базову кваліфікацію, освіту і підготовку.

У США станом на 2006 рік діяло більше 220 правничих шкіл, з них 193-акредитовані Американською асоціацією юристів (ААЮ), де навчається абсолютна більшість майбутніх фахівців – юристів, функціонують і правничі школи, акредитовані чи ліцензовані лише відповідними установами в штаті їх місцезнаходження. Здобуття юросвіти в акредитованій правничій школі є необхідною передумовою для допуску до складання кваліфікаційного іспиту на право практики у 50 штатах і територіях США. Випускники неакредитованих ААЮ правничих шкіл можуть скласти правничий іспит тільки в тому штаті, де знаходиться школа. [1, с.50]

Значимо, що на відміну від більшості країн світу, юридична освіта в США вважається другою вищою освітою. Для того щоб вступити до юридичного коледжу, американець повинен закінчити звичайну середню школу, а також коледж з будь-якої спеціальності, після закінчення якого (3-4 року навчання) випускник отримує диплом «бакалавра мистецтв».

Вступних іспитів до юридичного коледжу немає, їх замінює тест – іспит, який називається LSAT (Law School Admission Test), висланий поштою абітурієнтові. Він складається із 101 пункту з запропонованими відповідями і необхідно вибрати одну правильну.

За допомогою цього тесту, перевіряється чи готовий потенційний студент осилити достатньо складну програму в галузі юриспруденції, чи володіє він на достатньому рівні знаннями, логікою та аналітичним мисленням.

Всі завдання тесту розбиті на декілька розділів:

- логічне аргументування (необхідно проаналізувати запропоноване висловлювання та знайти логічну помилку);
- аналітичні ігри (розв'язати логічну дедуктивну загадку); аналітичне читання (прочитати текст і відповісти на чітко сформульовані питання);
- задачі, які вимагають уміння знаходити експериментальні, неочікувані рішення;
- і на завершення необхідно написати есе на відповідну тему, що дозволяє виявити спроможність вступника до аналітичного письма. [5]

Але, як зазначає В.Бігун, результат вступного тесту є лише одним із багатьох, однак не основним критерієм. Вступна комісія бере до уваги більш ніж 15 позицій:

- результат LSAT (спеціалізований тест);
- середній арифметичний бал оцінок (GPA), отриманих в університеті (коледжі);
- зміст пройдені навчальної програми в університеті (коледжі), де було отримано базову університетську освіту;
- академічна та громадська (позаакадемічна) діяльність у коледжі;
- етнічна й расова приналежність;
- індивідуальні якості й особистість;
- рекомендаційні листи;
- уміння писати;
- есе – обґрунтування бажання навчатися в обраному закладі;
- набутий досвід роботи і його суть;
- громадська діяльність (активність);
- мотивація та причини, з яких абітурієнт бажає вивчати право;
- місце (штат) постійного проживання;
- досягнення, подолані труднощі;
- отримана підготовка до коледжу;
- досягнення та лідерство;
- будь-що інше, що видається екстраординарним. [1, с. 60]

Після вступу до коледжу, всі студенти повинні підписати так званий «Кодекс Честі» За порушення багатьох положень даного документа, студенти автоматично відраховуються з коледжу. Крім того, студентам – першокурсникам пропонується підписати декларацію, в якій вони повинні заявити про будь-які попередні порушення закону, чи то ДТП з 5-літнім стажем, чи то штраф за вживання спиртних напоїв у громадському місці. Головною метою цього декларування є перевірка майбутніх адвокатів на чесність. [6]

Навчання у юридичному коледжі США триває 3-4 роки в залежності від обраної програми, по завершенню якої випускники можуть отримати юридичні ступені доктора юриспруденції – JD, магістра права – LL.M або доктора юридичних наук – JDS/JSD.

Ступінь доктора юриспруденції отримують після 3-х річного навчання. Метою цієї освіти є отримання загальних професійних знань, які необхідні щоб стати юристом.

Ступінь магістра права має на меті більш вузьку спеціалізацію в галузі юриспруденції після отримання ступені доктора юриспруденції. Наприклад, в галузі міжнародного права, кримінального права, комерційного права, захисту інтелектуальної власності та ін. Термін навчання, для отримання ступені магістра права – один рік.

Слід зазначити, що ця програма призначається також для тих, хто бажає стати викладачами або для іноземних правників, які бажають вивчати американське, міжнародне або порівняльне право. [7]

Програма ступені доктора юридичних наук орієнтована на висококласних спеціалістів, котрі бажають професійно займатися науково – дослідною і викладацькою діяльністю.

Дуже цікавим є тривалість курсу навчання у коледжах США, який передбачений стандартами Американською асоціацією юристів. В.Бігун зазначає, що один навчальний рік повинен тривати не менше 130 днів, але не більше 8 календарних місяців. Навчання на освітньо – кваліфікаційному рівні «бакалавра» має тривати не менше 24 і не більше 84 місяців із початку навчання.

Науковець стверджує, що юридичні коледжі самостійно встановлюють перелік обов'язкових та вибіркових навчальних дисциплін. До обов'язкових дисциплін належать: контракти, делікатне право, право власності, кримінальне право, цивільний процес та конституційне право тощо. Вибіркові дисципліни охоплюють різноманітні предмети: міжнародне право, історія права, філософія права, трудове право, право та бухгалтерія, правове регулювання у сфері цінних паперів. Через відсутність у США обов'язкової практики, дуже важливу роль відіграють такі курси: «судова практика», «інтерв'ювання клієнтів та надання правової допомоги», «ведення переговорів», «альтернативні способи врегулювання спорів», «апеляційна адвокатура», «процесуальні навички», «навчальні судові процеси», «клініки». Ці дисципліни викладають досвідчені правники. [1, с. 59]

Однією з найяскравішою особливістю американського юридичного коледжу є специфіка проведення навчальних занять. Всі навчальні заняття не поділяються на лекції та семінари. Більшу частину матеріалу студенти готують самостійно, а потім на заняттях проводиться колективне обговорення вивчених тем. Таке обговорення називається «методом Сократа». Суть цього методу полягає в тому, що діючими особами дискусії є студенти, а професор лише керує процесом обговорення. Професори, зазвичай, не люблять відповідати на запитання студентів на заняттях, вони або переадресовують ці питання іншим студентам, або той хто задає питання повинен сам на нього відповісти.

Не мало важливим є той факт, що при підготовці домашнього завдання, недостатньо правильно визначити у тексті судової справи необхідні правові норми, або вивчити їх. Необхідно правильно застосувати підходяще правило і пояснити свій вибір.

В деяких юридичних коледжах США використання студентами ноут-бука для ведення конспекту є обов'язковим. Справа в тому, що професор дискутує зі студентами у швидкому темпі, і тому, необхідно бути дуже уважним і вміти швидко конспектувати необхідні положення.

Цікавою особливістю є іспити в юридичних коледжах США. По-перше, іспити проходять у письмений формі і є анонімними. Кожен студент перед іспитом отримує в деканаті свій номер, яким він ідентифікує свою працю. Таким чином, професор, при перевірці екзаменаційної роботи, не знає, чию саме роботу він перевіряє, що дозволяє уникнути упередженості.

По-друге, оцінка, отримана на іспиті є єдиною оцінкою студента за пройдений курс, тобто, ніяка, навіть сама активна, участь на заняттях протягом семестру на неї не впливає.

На іспиті кожен студент отримує декілька сторінок з хаотичним набором фактів. Використовуючи отримані протягом семестру знання, студент повинен за три години визначити максимальну кількість спірних юридичних ситуацій, які можуть виникнути на основі представлених фактів. Фактично, малюнок підібраний таким чином, що 100%-их правильних відповідей не існує. Студент повинен визначити сильні та слабкі сторони кожної сторони потенційного спору. Професору абсолютно не цікаво, яку із сторін вибере студент. Його цікавить процес мислення студента, завдяки якому, студент прийшов до того чи іншого висновку.

Ще однією особливістю є система оцінювання знань. Професор, який перевіряє екзамена-

ційні роботи, має відповідну інструкцію. Наприклад, середній бал всього класу повинен бути 3.0 (по 4-х бальній шкалі). Таким чином, якщо якась робота оцінена на 3.1, то інша гарантовано отримає оцінку нижче за 3.0 тощо. За результатами всіх іспитів складається «рейтинг студентів курсу». Бути серед перших 20% кращих студентів надзвичайно престижно і вигідно для майбутнього працевлаштування. [6]

Таким чином, ми можемо зробити висновок, що юридична професія в США є багатогранною, а юридична освіта є престижною, неординарною та ефективною. Вона є другою вищою освітою і тому починаючи зі вступу до юридичного коледжу, враховуються дуже багато факторів, серед яких не тільки відповідні знання, але і спроможність абітурієнтів до навчання, індивідуальні якості і особистість, рекомендаційні листи, набутий досвід роботи, громадська діяльність, досягнення та лідерство та інші. Той факт, що після вступу до коледжу, студенти підписують декларацію, щодо попередніх проблем із законом, говорить про те, що американські адвокати дуже ретельно борються за чистоту своїх рядів.

Юридична освіта в США дуже відрізняється від юридичної освіти в Україні. Відмінні є не тільки правила вступу до юридичного навчального закладу, але і програми, методи навчання та оцінювання знань.

Так, для виявлення ідей, які б сприяли суттєвому підвищенню якісного рівня підготовки фахівців-юристів в Україні, необхідно більш детально розглянути програми та методи навчання у юридичних коледжах США.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бігун В.С. Юридична професія та освіта. Досвід США у порівняльній перспективі. – Київ: Видавнича організація «Юстініан», 2006. – 272с. Використані Internet-джерела:
2. <http://www.yur-gazeta.com/article/652/> - 51.61 Кб
3. <http://www.rusus.ru/?act=read&id=62> – 169.69 Кб
4. <http://law-edu.dp.ua/yurydychna-profesiya-i-yurydychna-osvita-v-ssha.html>
5. <http://content.mail.ru/arch/13863/2381905.html> - 122.64 Кб
6. lawstudents.net/modules.php?name=News&file=article&sid=468 – 36к
7. <http://www.mbastrategy.com.ua/content/view/1276/216/lang,Rus/> - 68к -

Mykhailenko O. Legal education in the USA

Abstract: The author of the article investigates the structure and the peculiarities of legal education in the USA.

Молчанова В.В.¹

Педагогические условия использования проектов на уроках в начальной школе

¹ Молчанова Виктория Васильевна, аспирант, старший преподаватель, кафедры педагогики, теории и методики начального образования, Переяслав-Хмельницкий государственный педагогический университет имени Г.С. Сковороды, Переяслав-Хмельницкий, Украина

Аннотация: В статье осуществлён анализ различных типов проектов, которые используются на уроках в начальной школе. Раскрыта сущность понятия «проект», «метод проектов», «проектная технология». Рассмотрены особенности проектирования в зависимости от вида и содержания деятельности на уроках.

Ключевые слова: проект, метод проектов, проектная технология, проектная деятельность, проектирование, учебный проект.

Современные педагогические технологии предусматривают новый подход в обучении, воспитании и формировании личности ученика. Традиционная система начального образования недостаточно ориентирована на индивидуальность ученика, поэтому необходим поиск новых форм и методов. Особое внимание современные педагоги начального звена уделяют системе развивающего обучения, которая разработана Д. Элькониним и В. Давыдовым. Вместе с тем, практика показала, что современный учитель не всегда подготовлен к воплощению инновационных педагогических технологий в полном объеме. Поэтому их следует представлять в более доступном виде для использования учителями в их педагогической деятельности. Одним из них является метод проектов, позволяющий организовать исследовательскую творческую деятельность младших школьников в соответствии с принципами личностно-ориентированного обучения [5]. Метод проектов считается технологией XXI века, так как позволяет эффективно формировать мышление детей, привлекать их к научно-исследовательской и поисковой деятельности, дает возможность уже в раннем возрасте наиболее полно определять и развивать интеллектуальные и творческие способности [2].

Проектный подход можно применять в начальных классах для изучения любой дисциплины. Он позволяет приблизить учебный процесс к жизни, к потребностям детей: адаптировать учебный материал к реальным жизненным ситуациям, а главное – делает обучение младших школьников интересным и содержательным, а процесс приобретения знаний простым и доступным.

Изучению проблем педагогических технологий посвящено немало научных исследований (С. Бондарь, И. Дичковская, Л. Пироженко, О. Пометун). Общие теоретические положения о методе проектов рассматриваются в работах украинских (К. Баханов, А. Касперский, О. Коберник, Е. Павлютенков, В. Сидоренко,

С. Яшук) и российских (Е. Полат, Н. Пахомова, Н. Матяш, И. Чечель) ученых.

Теоретико-прикладные подходы к проектной деятельности исследуются в работах отечественных и зарубежных ученых – И. Ермаковой, И. Подласого, В. Воропаева, В. Позднякова, В. Шапиро и др.). Классификации проектов раскрыты в исследованиях А. Клименко, О. Подколзина, О. Пехоты, Е. Полат [4, 6, 7]. Однако нужно отметить, что проблемы применения проектной технологии освещены недостаточно в научной литературе.

Цель статьи заключается в раскрытии педагогических условий эффективного использования различных типов проектов на уроках в начальной школе. Задачи – рассмотреть сущность и особенности проектирования в зависимости от вида и содержания деятельности учащихся.

Разработанный в первой половине XX в. на основе прагматической педагогики Джона Дьюи метод проектов является особенно актуальным для использования в современном информационном пространстве. Метод проектов не инновационность в мировой педагогике: его начали использовать в практике обучения значительно раньше выхода в свет известной статьи американского педагога У. Килпатрика «Метод проектов» (1918), в которой он определил это понятие как «от души выполняемый замысел» [3, с. 17].

Проект (в переводе с латинского «projectus») – брошенный вперед; разработанный план сооружения; предварительный текст какого-либо документа; замысел, план. В педагогике проект – это метод обучения. Он может применяться как на уроках, так и во время внеклассной работы, ориентированный на достижение целей самих учащихся, поэтому неповторим; формирует значительное количество учебных и жизненных компетентностей, поэтому является эффективным; формирует опыт, поэтому незаменим.

Проект – это особая форма философии образования, которая предусматривает цель деятельности, достижения результатов, приемлемая для школы настоящего, так как позволяет соединить

ценностно-содержательные основы культуры и процесс деятельностной социализации.

Главное назначение метода проектов заключается в предоставлении учащимся возможности самостоятельного приобретения знаний в процессе решения практических задач или проблем, требующих интеграции знаний из различных предметных областей. Определяя метод проектов как педагогическую технологию, отмечаем, что она предусматривает совокупность исследовательских, поисковых, проблемных методов, которые являются творческими в своей основе. Учителю в рамках проекта отводится роль проектанта, координатора, эксперта, консультанта.

Метод проектов – образовательная технология, направленная на получение учащимися знаний в тесной связи с реальной жизненной практикой, на формирование у них специфических умений и навыков благодаря системной организации проблемно-ориентированного учебного поиска [1].

Метод проектов – это способ достижения дидактической цели через детальную разработку проблемы (технологию), которая должна завершиться вполне реальным, осязаемыми практическими результатами, оформленными тем или иным образом [7]; это совокупность приемов, действий учащихся в их определенной последовательности для достижения поставленной задачи – решения проблемы лично значимой для учащихся и оформленной в виде определенного конечного результата [1].

Проект (проектирование) – это содержание обучения. Наиболее современные сферы человеческой деятельности базируются на проектировании, поэтому оно может быть основой профессиональных спецкурсов [2].

Проект – это форма организации учебного процесса. Проектная деятельность может стать альтернативой классно-урочного обучения, а будущее – за балансом альтернатив.

Итак, убеждаемся, что проект является содержанием, формой и методом обучения. В основе метода проектов лежит развитие: познавательных умений и навыков учащихся; умений ориентироваться в информационном пространстве; умений самостоятельно конструировать свои знания, интегрировать свои знания из различных областей науки, критического мышления.

Основные требования к использованию метода проектов:

1. Наличие значимой в исследовательском, творческом плане проблемы (задачи), требующей интегрированных знаний, использование исследовательского поиска для ее решения.

2. Практическая, теоретическая, познавательная значимость предполагаемых результатов.

3. Самостоятельная (индивидуальная, парная, групповая) деятельность учащихся.

4. Структурирование содержательной части проекта (с указанием поэтапных результатов).

5. Использование исследовательских методов, предусматривающих определенную последовательность действий:

– определение проблемы и поиск решения задач исследования (использование в ходе совместного исследования метода «мозговой атаки», «круглого стола»);

– постановка гипотез их решение;

– обсуждение методов исследования (статистических, экспериментальных, мониторинга и др.);

– обсуждение способов оформления конечных результатов (презентаций, защиты, творческих отчетов, просмотров и др.);

– сбор, систематизация и анализ полученных данных;

– подведение итогов, оформление результатов, их презентация;

– выводы, формулировка новых проблем исследования [5].

Проекты являются сложными уже сами по себе, поскольку они включают и выполнение многочисленных взаимосвязанных действий. В отдельных случаях эти взаимосвязи достаточно очевидны, в других – они скрыты. Некоторые промежуточные задачи не могут быть реализованы, пока не будут завершены предыдущие; часто задачи могут осуществляться только в параллельной реализации и так далее. Если нарушается синхронизация выполнения разных задач, весь проект может быть поставлен под угрозу. Становится очевидным, что проект – это система, то есть единое целое, состоящее из взаимосвязанных частей, поскольку она является динамичной и, следовательно, это требует особых подходов к управлению [2].

Проект выполняется на протяжении определенного отрезка времени. У него есть четко выраженные начало и конец. Проект заканчивается, когда достигнута его основная цель. Значительная часть усилий при работе с проектом направлена именно на обеспечение того, чтобы проект был завершён в определенное время. Проект является однократной, нециклической деятельностью. Проект как система деятельности существует ровно столько времени, сколько требуется для получения конечного (требуемого) результата.

Сегодня широко исследуется представленная Е. Полат [7] типология проектов, для которой характерными являются следующие признаки:

1. Доминирующая в проекте деятельность: исследовательская, поисковая, творческая, ролевая, прикладная (практико-ориентированная), ознакомительно-ориентированная и др. (исследовательский проект, игровой, практико-ориентированный, творческий);

2. Предметно-содержательная область: монопроект (в рамках одной области знания); межпредметный проект.

3. Особенности координации проекта: непосредственный (жесткий, гибкий), скрытый (невяный, имитирующий участника проекта, свойственный для телекоммуникационных проектов).

4. Характер контактов (среди участников одной школы, класса, города, региона, страны, разных стран мира).

5. Количество участников проекта.

6. Продолжительность.

Структура различных типов проектов:

1. По методу или виду деятельности, доминирующей в проекте:

1. Исследовательские проекты – требуют четко продуманной структуры, определения цели, актуальности проекта для всех участников, социальной значимости, продуманных методов работы.

2. Творческие проекты – обычно не имеют четко продуманной структуры, она согласуется, на основе подчинения интересов всех участников проекта. Результаты могут быть оформлены в виде сборника, сценария, программы праздника и т.д.

3. Игровые проекты – структура таких проектов остается открытой до их окончания. Участники принимают на себя определенные роли. Результаты могут определяться до начала проекта, или до его завершения. Им присуща высокая степень творчества.

4. Информационные проекты – направлены на сбор информации, ее анализ и обобщение фактов. Они нуждаются в четкой структуре, возможности систематической коррекции при проектной деятельности.

К обязательным структурным элементам относятся: цель проекта – результат (статья, реферат, доклад, видеоматериалы и т.д.); предмет информационного поиска – поэтапность поиска с определением результатов – аналитическая работа над собранными фактами – выводы – коррекция, в случае необходимости дальнейший поиск информации – анализ новых данных – выводы – оформление результатов.

5. Практически ориентированные – отмечаются четко определенным изначально результатом деятельности участников проекта, который ориентирован на социальные интересы самих

участников работы (газета, документ, видеофильм, спектакль, программа действий, проект закона, справочный материал и т.д.). Требуют продуманной структуры, даже сценария деятельности участников с определением функции каждого. Важной является организация координационной работы в процессе обсуждения, коррекция общих действий, презентация полученных результатов и возможных способов использования их на практике, внешняя оценка проекта.

II. По смысловому аспекту проекта:

1. Литературно-творческие – распространенный тип совместных проектов.

2. Естественно-научные – обычно имеют четко очерченную исследовательскую задачу (например, исследовать состояние окружающей среды данной местности).

3. Экологические проекты – в основном требуют использования исследовательских, научных методов, интегрированных знаний из разных областей.

4. Речевые (лингвистические) учебные проекты, направленные на овладение языковым материалом, формирование определенных речевых навыков и умений; лингвистические, направленные на изучение языковых особенностей, языковых реалий, фольклорного материала; филологические предусматривают изучение этимологии слов, литературные исследования и т.д.

5. Культурологические имеют связь с историей и традициями разных стран. По содержанию могут быть историко-географическими, этнографическими, политическими, искусствоведческими, экономическими.

6. Игровые (ролевые) – по содержанию могут быть мнимыми путешествиями; имитационно-деловыми, моделирующими профессиональные и коммуникативные ситуации; драматизации, социальные имитации.

7. Спортивные.

8. Географические.

9. Исторические.

10. Музыкальные.

Итак, убеждаемся, что метод проектов интересен тем, что, с одной стороны, позволяет создать условия для развития интеллектуальных способностей одаренных детей, а с другой – проект дает возможность всем детям участвовать в интересной и результативной для них работе. Кроме того, типология проектов, позволяет детям выбрать для себя наиболее комфортный характер деятельности. Есть дети, которым интересно сделать всё самим от начала и до конца, поэтому для них лучшим вариантом становятся индивидуальные проекты. Другие – предпочитают работать в группах. На практике можно

наблюдать, как идеи отдельных индивидуальных проектов трансформируются в групповую проектную деятельность.

Учебный проект – совместная учебно-познавательная, творческая или игровая деятельность учащихся-партнеров, имеющих общую цель, согласованные методы, способы деятельности, направленная на достижение общего результата в решении определенной проблемы, которая является значимой для участников проекта. Учебное проектирование – это ведущая форма организации познавательной деятельности учащихся в рамках метода проектов. Оно предусматривает системное и последовательное моделирование тренировочного решения проблемных ситуаций, требуют от участников образовательного процесса поисковых усилий, направленных на исследование и разработку оптимальных путей их решения (проектов), а их обязательной публичной защитой и анализом итогов внедрения.

Проектное обучение имеет множество вариантов:

- по продолжительности работы над задачей (от одного урока – до полугодия или года (например научные проекты);
- по формам организации (индивидуальная или групповая работа);
- по формам представления результатов работы (письменный или устный отчет, презентация, защита).

Проекты могут быть однопредметные и межпредметные. Иногда тема проекта выходит за рамки школьной программы. Межпредметные проекты могут выступать в роли интегрируемых факторов, преодолевающих традиционную предметную разобщенность школьного образования.

Виды проектной деятельности имеют между собой ряд общих признаков, которые и способствуют отличию проектов от других видов учебной деятельности:

- направленность на достижение конкретных целей;
- координированное выполнение взаимосвязанных действий;
- ограниченность во времени реализации с определенным началом и концом;
- неповторимость и уникальность [7].

Проекты направлены на получение желаемых результатов – на достижение целей. Именно эти цели являются движущей силой проекта, и все усилия по его планированию и реализации предпринимаются для того, чтобы поставленные цели были достигнуты. Проект обычно предполагает целый комплекс взаимосвязанных целей. Тот факт, что проекты ориентированы на дости-

жение целей, имеет большой внутренний смысл для управления ими. Прежде всего, предполагается, что важной чертой управления проектами является точное определение и формулирование целей, начиная с конечного уровня, а затем происходит детализация и определение поэтапных целей и действий. Учитывая вышесказанное, проект можно рассматривать как алгоритм тщательно выбранных и продуманных целей.

Основной движущей силой в реализации каждого проекта является учитель, который осознает свою социальную ответственность, постоянно совершенствует свой личностный и профессиональный рост. С целью достижения результатов воплощения метода проектов, педагогу следует пройти многоуровневую систему подготовки:

- информационно-теоретическую;
- организационно-практическую (закрепление и апробация теоретических знаний на практике);
- рефлексивную (самостоятельная работа учителей с целью переосмысления и творческого анализа своей деятельности);
- коррекционную (пополнение знаний и практических навыков учителей для преодоления имеющихся трудностей);
- методологическую (подготовка педагогов-тренеров, которые могут учить других, проводить собственные мастер-классы).

По итогам организации учителем проектной деятельности учащихся было доказано, что проектирование – комплексная деятельность, которой свойственны:

- признаки автодидактики (участники проектирования как бы автоматически, без специально обозначенной дидактической задачи со стороны организаторов усваивают новые понятия, новые представления о различных сферах жизни, о производственных, личностных, социальных отношениях между людьми, формируют новое понимание содержания тех изменений, которых требует жизнь);
- участие в проектной деятельности ставит детей и взрослых в позицию хозяина жизни, то есть проектирование выступает как принципиально иная субъектная, а не объектная форма участия в социальной деятельности;
- проектирование – это специфический индивидуально-творческий процесс, который требует от каждого новых оригинальных решений и в то же время это процесс коллективного творчества.

Таким образом, проектирование может стать средством социального и интеллектуально-творческого саморазвития всех субъектов образования (учащихся, учителей, родителей), а в более узком смысле – средством развития про-

ектных способностей учащихся. Работа над проблемной темой вызывает необходимость изучения национального и международного передового опыта, создания материально-технической базы (компьютерные классы, подключение к Интернету сети и т.п.), общего обновления содержания образования.

Итак, начальное образование дает не только те знания, которые понадобятся в будущей взрослой жизни, но и знания, умения и навыки, которые помогут ребенку уже сегодня решить его текущие жизненные проблемы. Начальная школа – это не место подготовки будущих взрослых, а место, где ребенок живет и учится жить в сложном окружающем мире, организо-

вывать совместную деятельность и общаться с другими людьми получая необходимые знания. Учителя и ученики идут этим путем вместе, от проекта к проекту.

Можно утверждать, что когда ребенок участвует в разработке и реализации различных проектов, он приобретает навыки и умения, которые существенно повышают его адаптацию к условиям современной жизни. Учителя, в свою очередь, должны уметь помочь ребенку реализовать его потенциал. Поэтому мы считаем, что перспективным направлением нашей дальнейшей научной работы является разработка методики обучения учителей применению метода проектов в практике начальной школы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вікіпедія / [Електронний ресурс]. – режим доступу: <http://www.uk.wikipedia.org/>
2. Зазуліна Л.В. Педагогічні проекти : [наук.-метод. посіб.] / Л.В. Зазуліна. – Кам'янець-Подільський: Абетка – НОВА, 2006. – 40 с.
3. Килпатрик В.Х. Метод проектов. Применение целевой установки в педагогическом процессе / В.Х. Килпатрик. – П.: Блокгауз - Ефрон, 1925. – 43 с.
4. Клименко А.В. Проектная деятельность учащихся / Клименко А.В., Подколзина О.А. // Преподавание истории и обществознания в школе. – 2002. – № 9. – С. 22-25.
5. Курицина В.Н. Метод проектов: вчера, сегодня, завтра / Н.В. Курицина // Образовательная технология как система, объединяющая теорию, практику и искусство. – Воронеж : ВГПУ, 2000. – С. 59-63.
6. Пехота О.М. Освітні технології : навч.-мет. посібник / О.М. Пехота, А.З. Кіктенко, О.М. Любарська та ін.; за ред. О.М. Пехоти. – К.: А.С.К., 2001. – 256 с.
7. Полат Е. Что такое проект? / Полат Е., Петрова И., Бухаркина М., Моисеева М. // Відкритий урок. – 2004. – № 5—6. – С. 9-15.

Molchanova V.V. Pedagogical Conditions of Project Usage at the Lessons in a Primary School

Abstract. The method of projects is proved (on the theoretical level) to be a component of personality-oriented education and corresponds to its principles. Project approach is used in primary classes in learning all the subjects. The notion of a project, a method of projects, project technology is unfolded. It's concluded that the project should be regarded as the content, form and a method of education. The demands for usage of the method of projects are pointed out. More used types of projects are shown and the analysis of various types of projects, which are available in study practice during the classes in primary schools, was made. The structure of different types of projects and the peculiarities of projection according to a form and content of activities at the lessons. The result of studying the research resources is generalization of the working notion the academic project – joint educational, creative, or play activity of pupil-partners, who have the same aim, concerted methods, activity devices, referred to the achievement of a general result in solving this problem, significant for the participants of a project. Project education has many variants: according to the duration of work at the task, according to the forms of organization, according to the forms of showing work results. General indications of types of project activity, which promote the difference of projects from other types of educational activity are pointed out. It is concluded that the projects are leveled at getting wishful results – achieving goals. Characterization to pedagogical conditions for usage of various types of projects at the lessons in a primary school is given. The system of training for future teachers of a primary school to using projects is presented here. Due to made analysis we can assert the fact that when a child participates in exploitation and realization of different projects, he gains proficiency and skills that increase his adaptation to modern life.

Keywords: project, project method, project technology, project activity, projection, educational project.

Немченко С.Г.¹

**Концепція спрямованої самоорганізації магістранта –
майбутнього керівника навчального закладу**

¹ *Немченко Сергій Геннадійович, доцент кафедри педагогіки вищої школи, управління навчальним закладом та методики викладання суспільствознавчих дисциплін, Бердянський державний педагогічний університет, м. Бердянськ, Україна*

Анотація: У статті розглядаються основні положення концепції спрямованої самоорганізації, її основні ідеї та базові компоненти: пріоритетний розвиток магістранта в процесі навчальної діяльності, діяльність з метою досягнення діалогічно узгоджених параметрів особистого розвитку; суміщення процесів управління та самоврядування, що забезпечують спрямовану самоорганізацію магістранта за визначеними їм параметрами діяльності. Самоспрямування магістрантом дій на досягнення усвідомленої мети вважається спрямованою самоорганізацією. Усвідомлена мета визначається як рівнодіюча різноспрямованих сил впливу на особистість магістранта. Процес спрямованої самоорганізації обумовлює узгодженість між вищим навчальним закладом і магістрантом параметрів особистісного розвитку, що забезпечує ефективність навчальної діяльності і залучає магістранта до самоуправління – невід’ємної складової частини самоорганізації.

Ключові слова: концепція, самоорганізація, узгодження цілей, управління, самоврядування, рефлексивне управління

Постановка проблеми у загальному вигляді.

Однією з найбільш важливих суспільних проблем вважається потреба у формуванні особистості як реального суб’єкта діяльності, управління і самоврядування, що має здібності до саморозвитку та життєтворчості [1, с. 28]. В умовах самоврядності відбувається прояв особистістю ініціативи, уміння самостійно приймати рішення і нести за них відповідальність, здібностей до самореалізації в соціально прийнятному варіанті. Тому проблема формування сучасних якостей керівника загальноосвітнього навчального закладу в умовах магістратури одне з головних завдань цілісної системи вищої освіти, вона потребує зміни міжсуб’єктних відносин по всій вертикалі управління від магістранта до Міністерства освіти і науки України. Перш за все, це стосується переорієнтації мети навчання: від колективного до особистісно-орієнтованого. Для цього необхідно надати магістранту більше повноважень по організації своєї навчальної діяльності, зорієнтувати його на власний розвиток тому, що найпродуктивніша діяльність – це та, яка спрямована власним мотивом. Виникає необхідність узгоджувати власний мотив із зовнішніми вимогами і враховувати існуючу ситуацію. Це забезпечить реальність виконання дій і зробить їх корисними як для магістранта – майбутнього керівника навчального закладу, що має внутрішні потреби, так і для суспільства, держави, які висувають зовнішні вимоги перед ним [3].

Вирішення цих завдань обумовлює створення гнучкої, відкритої, варіативної системи освіти, потребує переходу на нові педагогічні технології, що забезпечують не тільки оволодіння майбутнім керівником великим об’ємом знань, скільки формуванням здібностей до саморозвитку

та вмінню бути готовим до виявлення своїх сутнісних сил.

Згідно з зазначеним вище, необхідність глибокого реформування освітньої галузі полягає не тільки в зміні педагогічної, управлінської парадигми, але і в зміні ціннісних орієнтацій у підготовці майбутнього керівника загальноосвітньої школи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У наш час закладені фундаментальні підходи до створення теоретичної та технологічної бази педагогічної освіти (С. Гончаренко, М. Євтух, О. Киричук, Н. Ничкало, Є. Павлютенков, І. Карамушка та інш.); відбувається активний процес вивчення професійного становлення фахівця на етапі його навчання у вищому навчальному закладі (А. Алексюк, І. Бех, В. Бондар, І. Зязюн, О. Пехоти, С. Сисоевої та ін.), розробляються і удосконалюються положення: філософії професійної педагогічної освіти (В. Андрущенко, І. Зязюн, В.Г. Кремень, В. Лутай та ін.); наукові основи управлінської діяльності керівників ЗНЗ (Л. Даниленко, Г. Єльнікова, В. Маслов, В. Пикельна ін.) та педагогічної інноватики (Л. Ващенко, Л. Даниленко, В.Ф. Паламарчук та інш); психолого-педагогічні основи розвитку особистості в умовах неперервної професійної освіти (І. Бех, Н. Бібік, Л. Карамушка, С. Максименко, В. Олійник, Н. Протасова, Т. Сорочан, та ін.).

Але не дивлячись на те, що система вищої педагогічної освіти за останні роки інтенсивно розвивається, вона має декілька суттєвих недоліків таких як: технологічна не забезпеченість формування професійної діяльності, спрямованість її на повідомлення готових знань; дисциплінарний, у більшості випадків, характер освітнього процесу, авторитарний стиль управління, слабкість міждисциплінарних зв’язків: відрив логіки

засвоєння навчального матеріалу від майбутньої професійної діяльності: недостатньо акцентована професійно-педагогічна спрямованість освітнього процесу: неповне використання потенціальних можливостей майбутнього педагога і керівника. Це призводить до того, що отримав освіту у межах традиційної системи підготовки, молоді керівники не тільки потерпають від неможливості оволодіти новітніми технологіями, але виявляються психологічно не здатними працювати по-новому. Природно, що такий стан речей, потребує пошуку нових підходів не тільки у самій педагогічній освіті, але і у визначенні засобів удосконалення процесу професійної підготовки майбутнього керівника загальноосвітньої школи на етапі навчання у магістратурі педагогічних університетів.

Зазначене вище дозволяє виокремити ряд протиріч між:

- потребою суспільства у розвитку вищого навчального закладу як центру освітньої культури, науки, нових технологій та недостатньо розробленими теоретичними основами процесу професійного становлення майбутнього керівника загальноосвітньої школи;

- потребою суспільства у підготовці фахівця, здатного до самостійної педагогічної діяльності та реальним станом освітнього процесу у вищій школі;

- декларуванням педагогічних вимог інтеграції загальнокультурних, психолого-педагогічних, управлінських та предметних блоків у підготовці майбутніх керівників загальноосвітньої школи і відсутністю необхідної для такої інтеграції програмно-методичного забезпечення освітнього процесу;

- об'єктивних вимог суспільства до керівника школи, зокрема, постійної орієнтації у проблемах ціннісного самовизначення, яке потребує від них готовності до роздумів про своє місце та призначення з одного боку, а з іншого – типової системи професійної підготовки, що не сприяє до ціннісного самовизначення, пошуку особисто визначеного сенсу професії, що не забезпечує одну з важливих соціально-професійних функцій – рефлексивного функціонального аналізу педагогічної діяльності;

- декларування вимог реалізації здібностей і потенційних можливостей педагога і необхідністю забезпечення для такої реалізації визначених засобів в процесі професійного становлення.

Не зважаючи на фундаментальність та різноманітність сучасних досліджень проблеми професійної підготовки майбутнього керівника загальноосвітньої школи, їх спрямованість на вирішення вказаних вище недоліків та протиріч, передумова професійного становлення та само-

розвитку майбутнього керівника як професіонала – рефлексія особистісної навчально-пізнавальної та майбутньої діяльності керівника загальноосвітньої школи – є недостатньо вивчена.

При цьому необхідно особливо підкреслити, що процес підготовки майбутнього фахівця не може бути ефективним без дії рефлексивних механізмів, які на різних етапах соціальної організації сприяють внесенню змін до управлінських процесів.

Формулювання цілей статті: визначення концептуальних основ спрямованої самоорганізації магістранта – майбутнього керівника навчального закладу.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Самоорганізація – це природне явище, яке здійснюється за об'єктивними законами і забезпечує стійку форму існування системи. Самоспрямування магістрантом дій на досягнення усвідомленої мети вважається спрямованою самоорганізацією. Усвідомлена мета визначається як рівнодіюча різноспрямованих сил впливу на особистість магістранта.

Процес спрямованої самоорганізації обумовлює узгодженість між вищим навчальним закладом і магістрантом параметрів особистісного розвитку, що забезпечує ефективність навчальної діяльності і залучає магістранта до самоуправління – невід'ємної складової частини самоорганізації. В цьому процесі відбувається децентралізація зовнішнього впливу (управління), а саме делегування повноважень магістрантам з боку суб'єкта управління.

Сполучення зовнішнього управління й самоуправління дозволяє: визначити зовнішні вимоги і реальні обставини, в межах яких можлива реалізація власних потреб магістранта; виробити мету діяльності на основі узгодження зовнішніх вимог, власних потреб і реальних обставин; дізнатися про відповідність висунутих зовнішніх вимог можливостям магістранта. Реалізація узгоджених цілей відбувається в процесі спрямованого самовпливу – управлінської взаємодії, яка спрямовує діяльність магістранта на самоорганізацію і саморозвиток у межах діа(полі)логічно узгодженої та усвідомленої мети. Спрямована самоорганізація відбувається в процесі управлінської взаємодії і охоплює одночасно всіх її учасників. Кожний з учасників створює модель своєї діяльності у відповідності до напрямків свого особистісного розвитку. Таким чином спрямована самоорганізація сприяє магістранту у визначенні моделі своєї діяльності на основі діалогічного узгодження зовнішніх вимог та власних цілей. Таке узгодження і створення моделі своєї діяльності відбувається тіль-

ки у спеціально створених умовах, а саме у освітньому просторі магістратури і має свій вияв у вигляді індивідуального освітнього маршруту. Це явище можна покласти в основу управлінської взаємодії, що передбачає делегування повноважень.

Таким чином основними ідеями концепції спрямованої самоорганізації магістранта – майбутнього керівника навчального закладу, на нашу думку, є: пріоритетний розвиток магістранта в процесі навчальної діяльності; діяльність з метою досягнення діалогічно узгоджених параметрів особистого розвитку; сполучення процесів управління і самоуправління, що забезпечують спрямовану самоорганізацію магістранта за визначеними їм параметрами діяльності.

Головна ідея концепції : з метою забезпечення координованої взаємодії магістранта та вищого навчального закладу створити умови для його самоорганізації.

Базовими поняттями концепції є: управління, самоуправління, організація, самоорганізація, розвиток, саморозвиток, спрямування, спрямована самоорганізація, діалог, реалістичність мети, освітній простір, рефлексивний простір, індивідуальний освітній маршрут, рефлексивне управління.

Філософський словник трактує управління як особливу функцію, вид діяльності високоорганізованих систем [9, с. 674].

Управління в педагогічних системах, що складаються з великої кількості підсистем, розглядається як вплив на їх власний механізм саморегуляції та самоуправління з метою його оптимізації.

Самоуправління – це планомірний, цілеспрямований активний процес вибору системою своєї поведінки таким чином, щоб забезпечувалися її виживаність, подальше функціонування у певному для даної системи діапазоні змін зовнішнього середовища [327].

Організація – це упорядкування та подальше удосконалення певного зв'язку між складовими системи, які визначають її структуру й оптимізують зв'язок з зовнішнім середовищем.

Самоорганізація – це самоупорядкування, при якому відбуваються процеси кооперації, співпраці на основі узгодження різних точок зору, пов'язаних співіснуванням різних систем. [2; 6; 7].

Розвиток – це процес руху, зміни й переходу від одного до якісно нового в результаті єдності й боротьби протилежностей, закладених у структурі особистості, та зв'язків із зовнішнім середовищем, цей процес внутрішній, спонтанний і об'єктивний [4].

Саморозвиток – результат самоорганізації,

що виявляється у прогресивному перетворенні системи для збереження й підтримки режиму, структури та мети своєї діяльності.

Діалог – узгодження дії двох сторін без зовнішньої примусовості та внутрішньої обумовленості, що відбувається на основі інтуїтивного відчуття спільності походження різних точок зору.

Реалістичності мети – результуюча дія трьох сил впливу на людину: зовнішніх вимог (треба), внутрішніх потреб (хочу) й реальних обставин наявної ситуації (можу).

Освітній простір – це упорядкована структура, яка характеризує всі процеси, форми, траєкторії руху і виражає відношення між об'єктами освітньої діяльності, забезпечуючи соціальну та особистісну значущість результату вдосконалення здібностей і поведінки її суб'єктів [5].

Рефлексивний простір магістратури – система, що спрямована на вирішення проблемно-конфліктних ситуацій (у мисленні магістранта), на здатність працювати у команді (у діяльності), на відносини, що обумовлюють здатність аналізувати та передавати свій досвід і використовувати досвід іншої людини (у спілкуванні).

Індивідуальний освітній маршрут – орієнтація на пошук індивідуальних моделей соціалізації, що сприяють використанню внутрішніх сутнісних сил і можливостей конкретної людини; надання магістранту права обирати навчальні програми з урахуванням інтересів і проблем його індивідуальних особливостей.

Рефлексивне управління – полісуб'єктна діалогічна взаємодія, у якій зворотні зв'язки здійснюються переважно у вигляді рефлексивних процесів і забезпечують доцільний напрямок саморозвитку особистості на основі власних тенденцій за допомогою надання "підстав", що дозволяють перевести її з позиції "реагування" у позицію "інтенсивного самокерованого розвитку".

Рефлексивне управління відповідно до концептуальних положень синергетики відображає діалектичну детермінацію природного самокерованого розвитку, у якій рівноправно та одночасно враховуються як внутрішня складова (процеси самоорганізації), так і зовнішня (керівні дії); рефлексивне управління встановлює причинно-наслідкові зв'язки і залежності з урахуванням процесу моделювання самокерованого розвитку в галузі біфуркацій (нестійкості), що забезпечує перехід зі стану екстенсивного самокерованого розвитку до інтенсивного самокерованого розвитку.

Важливою перевагою рефлексивного управління є те, що він сприяє максимальному залученню особистості у співтворчий процес спілкування та індивідуально-творчий процес. За реф-

лексивного управління об'єктом управлінської діяльності є не особистість, а процеси, що опосередковано впливають на магістранта. При цьому магістрант постає перед проблемою реагування на ситуацію, яка впливає на особистий або соціальний результат. Опосередковане управління є засобом регуляції продуктивного процесу, що конструктивно впливає на магістранта, але в той же час не має жорсткого регуляційного впливу та надає йому право обрання особистісної стратегії організації діяльності. Це реалізується на основі рефлексії та співтворчої взаємодії в процесі продуктивної діяльності. Педагогічна система – складна багатофакторна система, яка розглядається, як така, що самоорганізується та саморозвивається та здатна породжувати особистість, що має здатність до критичного мислення. Роль такої особистості у діяльності колективу дуже важлива: наявність високого рівня рефлексії призводить до того, що така особистість усвідомлює необхідність змін у професійній діяльності, спрямовує свою діяльність на досягнення більш високого її рівня, чим створює ситуацію у якій іншим необхідно обрати залишитися на тому рівні, що були, або зламати існуючі стереотипи та рухатися до нового.

Усе, зазначене вище, дає змогу сформулювати **основні положення концепції спрямованої самоорганізації магістранта – майбутнього керівника навчального закладу.**

Управління – цілеспрямований вплив на систему для її переведу у якісно новий стан.

В освітньому просторі магістратури такою системою є магістрант, який рухається в просторі й часі.

Рухом для магістранта є розвиток, що здійснюється через діяльність.

Усвідомлена діяльність завжди спрямована. Якщо вона спрямована на розвиток, вона раціональна, а значить ефективна.

Магістрант, вищий навчальний заклад, суспільство зацікавлені в ефективній діяльності, яку можна забезпечити створенням умов для його розвитку.

Розвиток спрямовується через усвідомлення магістрантом життєво важливих для нього цілей.

Якщо ці цілі висуває перед собою магістрант й організує свою діяльність на їх досягнення, то це самоуправління, що завжди спрямовано на розвиток.

Цілі магістранта не завжди можуть відповідати цілям вищого навчального закладу. суспільства, але можуть бути реалізованими тільки в узгодженні з ними.

Цілі вищого навчального закладу, суспільства також не завжди відповідають цілям окремого магістранта, але можуть бути реалізованими тільки через діяльність у освітньому просторі .

Залучити магістранта для виконання зовнішніх для неї цілей можна, висунувши перед нею певні вимоги й одночасно створивши умови для її розвитку, що приводить до узгодження зовнішніх і внутрішніх цілей.

Якщо це узгодження відбувається без зовнішньої примусовості та внутрішньої обумовленості на основі когерентного зближення неоднакових вимог, то має місце діалог у рефлексивному просторі магістратури.

У процесі діалогу відбувається визначення напрямку саморозвитку магістранта на основі власних тенденцій за допомогою надання "підстав", що дозволяють перевести його з позиції "реагування" у позицію "інтенсивного самокерованого розвитку" – рефлексивне управління.

Людині неможливо "нав'язати" ззовні шлях розвитку, який не відповідає її базовим потребам, можна тільки сприяти або перешкоджати її власним тенденціям [2, с. 60]. Тому ефективне управління розвитком магістранта реалізується через процеси рефлексивного управління.

Розвиток магістранта здійснюється на основі індивідуального освітнього маршруту у просторі вищого навчального закладу.

Висновок. Управління за допомогою спрямованого саморозвитку націлене на узгодження вимог магістранта, вищого навчального закладу, суспільства основі діалогу у освітньому просторі. Це забезпечує його розвиток при виконанні суспільних обов'язків. Управління трансформується у самоуправління. Діяльність стає вмотивованою та ефективною.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вульфсон Б.Л. Управление образованием на Западе: тенденции централизации // Педагогика. – 1997. – № 2. – С. 110-117.
2. Гусинский Э.Н. Построение теории образования на основе междисциплинарного системного подхода. – М.: Школа, 1994. – 184 с.
3. Сльникова Г.В. Підготовка керівників шкіл до адаптивного управління // ідготовка керівника середнього закладу освіти: Навчальний посібник / За ред. Л.І. Даниленко. – К.: Міленіум, 2004. – С. 133-141.
4. Коротяев Б.И. Избранные педагогические сочинения: в 4 т. – Т. IV. Перевид. Луганськ: ДЗЛНУ імені Тараса Шевченка, 2009. – 416 с.
5. Лебідь О.В. Формування професійної культури майбутнього керівника загальноосвітньої школи / О.В. Лебідь // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер. : Педагогіка і психологія. – Зб. статей: – Ялта : РВВ КГУ, 2009. – Вип 21. – Ч. 3. – С. 138–

- 141.
5. Мамионов А.Г. Управление и информация. – М.: Наука, 1975. – 273с.
6. Синтез знания и проблема управления / Отв. ред. А.Д. Урсул, Г.И. Рузавин. – М.: Наука, 1978. – 200 с.
7. Украинцев Б.С. Особенности самоуправляемых систем. – К.: Знание, 1970. – 48 с.
8. Философский энциклопедический словарь / Редкол.: С.С. Аверинцев, Э.А. Араб-Оглы, Л.Ф. Ильчев и др. – 2-е изд. – М.: Сов. Энциклопедия, 1989. – 815 с.

Nemchenko S.G. The concept of a student self-directed – the future head of the institution

Abstract. The article Nemchenko S.G.. "The concept of a student self-directed – the future head of the institution," an outline of the concept of self-directed, its fundamental ideas and basic components: the priority development of a student in the process of learning activities, the activities in order to achieve the agreed parameters dialogical personal development, the combination of management and self-management, providing directed self-organization of a student on certain parameters of them. Self-organization – it is a natural phenomenon, which is carried out according to objective laws, and provides a persistent form of the existence of the system. Direction undergraduates of their actions to achieve their goals are conscious directed self-organization. Conscious purpose is defined as the resultant of the countervailing forces of influence on the personality of a student. The process of self-directed determines the need for coordination between universities and graduate parameters of his personal development, ensures the effectiveness of training activities and motivates undergraduates in the process of self-government – an integral part of self-organization. In this process of decentralization is an external influence (control), namely delegation undergraduates from the subject of governance. Connection management processes and self allows you to: identify external requirements and the actual circumstances within which to realize their needs of undergraduates, aim to develop activities based on the harmonization of external demands, their needs and the actual circumstances; correlate external demands and opportunities of a student. The implementation of the agreed objectives of management is in the process of interaction, which directs the activities of a student, and self-organization and self-development in the diagram (poly) logical coordination and awareness of purpose. In the process of administrative interaction, which covers all of the participants at the same time and there is a directed self-organization. Each of the participants in this process creates a model of its activities in accordance with their specific area of personal development. Thus contributes to the definition of self-organization aimed undergraduates model of its activities on the basis of dialogical negotiation of external demands and their own goals. Such coordination and development of a model of self occurs only in special circumstances, namely in the educational space Masters and is manifested in the form of individual educational path. This phenomenon can be put in the framework of administrative cooperation, which provides for the delegation of authority. Thus, the basic ideas of the concept of self-directed undergraduates – the future head of the institution, is: priority to the development of a student in the process of learning activities, activities in order to achieve the agreed parameters dialogical personal development, connection management processes and self-government, which provides self-organization of a student directed them to certain parameters their own activities.

Keywords: the concept of self-organization, alignment of goals, management, government, reflexive control

Немченко С.Г. Концепция направленной самоорганизации магистранта – будущего руководителя учебного заведения

Аннотация. В статье Немченко С.Г. "Концепция направленной самоорганизации магистранта – будущего руководителя учебного заведения" рассматриваются основные положения концепции, ее основные идеи и базовые компоненты: приоритетное развитие магистранта в процессе учебной деятельности, деятельность с целью достижения диалогически согласованных параметров личного развития, совмещение процессов управления и самоуправления, которые обеспечивают направленную самоорганизацию магистранта по определенным им параметрам своей деятельности. Самоорганизация – это естественное явление, которое осуществляется по объективным законам и обеспечивает стойкую форму существования системы. Направление магистрантом своих действий на достижение осознанной им цели считается направленной самоорганизацией. Осознанная цель определяется как равнодействующая разнонаправленных сил воздействия на личность магистранта. Процесс направленной самоорганизации предопределяет необходимость согласования между высшим учебным заведением и магистрантом параметров его личностного развития, обеспечивает эффективность учебной деятельности и мотивирует магистранта к процессу самоуправления – неотъемлемой составной части самоорганизации. В этом процессе происходит децентрализация внешнего влияния (управление), а именно делегирование полномочий магистрантам со стороны субъекта управления. Соединение процессов управления и самоуправления позволяет: определить внешние требования и реальные обстоятельства, в пределах которых возможна реализация собственных потребностей магистрантом; выработать цель деятельности на основе согласования внешних требований, собственных потребностей и реальных обстоятельств; соотнести внешние требования и возможности магистранта. Реализация согласованных целей происходит в процессе управленческого взаимодействия, которое направляет деятельность магистранта, а самоорганизация и саморазвитие в рамках диа(поли) логического согласования и осознания цели. В процессе управленческого взаимодействия, которое охватывает одновременно всех ее участников и возникает направленная самоорганизация. Каждый из участников этого процесса создает модель своей деятельности в соответствии с определенным им направлением личностного развития. Таким образом направленная самоорганизация способствует определению магистрантом модели своей деятельности на основе диалогического согласования внешних требований и собственных целей. Такое согласование и создание

модели собственной деятельности происходит только в специально созданных условиях, а именно в образовательном пространстве магистратуры и находит свое проявление в виде индивидуального образовательного маршрута. Это явление можно положить в основу управленческого взаимодействия, которое предусматривает делегирование полномочий. Таким образом, основными идеями концепции направленной самоорганизации магистранта – будущего руководителя учебного заведения, есть: приоритетное развитие магистранта в процессе учебной деятельности; деятельность с целью достижения диалогически согласованных параметров личного развития; соединение процессов управления и самоуправления, которое обеспечивает направленную самоорганизацию магистранта по определенным им параметрам собственной деятельности.

Ключевые слова: концепция, самоорганизация, согласование целей, управление, самоуправление, рефлексивное управление.

*Островская Г.А.*¹

Активизация познавательной деятельности студентов при изучении биографии писателя

¹ *Островская Галина Александровна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры теории и методики обучения, Ивано-Франковский институт последипломного педагогического образования, г. Ивано-Франковск, Украина*

Аннотация: В статье рассматриваются пути повышения познавательной активности студентов при изучении биографии писателя: психологическая атмосфера обучения, особенности организации учебного процесса, его формы; требования к заданиям, речи и деятельности студентов, самооценке готовности.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, познавательная активность, биография писателя, компетенции

Высокий уровень знаний и профессиональных умений – основное требование к подготовке будущих специалистов в системе высшего образования. Сегодня общество ждет от выпускников педагогических вузов четкого понимания целей развития системы образования, широкой профессиональной эрудиции, смелого творческого мышления, высокой культуры. Одно из заданий профессиональной подготовки студентов-филологов – формирование у них готовности к изучению биографии писателя и практическому использованию этих знаний при обучении школьников. Цель статьи – раскрыть пути активизации познавательной учебной деятельности студентов-филологов при изучении биографии писателя.

Человек становится компетентным, когда проявляет себя во время профессиональной подготовки активным субъектом в различных сферах познавательной, коммуникативной, продуктивно-операционной деятельности. Именно через деятельность формируются умения, навыки, убеждения, усваиваются новые знания и технологии. Мы поддерживаем позицию ученых, которые настаивают на изучении деятельности личности в единстве с ее речью (К.А. Абульханова-Славская, И.А. Зязюн, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, А.В. Петровский, Н.И. Рейнвальд, Н.А. Фомина, И.В. Чивилева, О.Н. Куцевол и др.). Более того, считаем, что личность формируется и развивается через речь и деятельность,

что характерно и для детства и для профессиональной подготовки будущего учителя. Познавательная активность выступает основным двигателем развития личности, формирования ее профессиональной компетентности.

Разные подходы к обучению студентов предполагают формирование базовых компетентностей. Будущие педагоги должны владеть общенаучными знаниями, информационной, социокультурной и методической компетенциями.

Готовность к изучению с учениками биографии зарубежного писателя – составная общей профессиональной компетентности будущего учителя литературы. Она определяется комплексом знаний, умений и навыков работы с биографической информацией; это результат целенаправленной системы подготовки; это способность передать глубокую духовную позицию другой личности, соединив историю ее жизни и программные произведения; это одно с условий повышения литературного развития учеников и качества школьного литературного образования. Познавательная активность студентов тесно связана с их речевой и исследовательской деятельностью. Поэтому процесс обучения должен носить коммуникативно-деятельностный характер. Каждое задание не только выполняется практически, но и проговаривается. А выступление студента о писателе соответствует таким критериям: правдивость презентации (целостность, самодостаточность, ощущение очевидности) и ее

образность (единство формы, содержания и адресата). Эта составная профессиональной компетентности предполагает владение основными знаниями и умениями изучения биографии писателя и их критического переосмысления с позиции опыта обучения в школе.

Познавательная деятельность будет активной и результативной, если процесс обучения будет придерживаться такой последовательности: заинтересовать – удивить – увлечь (удержать интерес) – расширить знания и сформировать необходимые навыки (закрепить интерес) – переосмыслить (дать оценку). За биографией писателя эти позиции будут иметь такой вид:

- заинтересовать личностью писателя;
- удивить фактами его биографии;
- увлечь исследовательской / творческой работой (сбор и анализ биографической информации, поиск автобиографических параллелей);
- смоделировать учебную ситуацию, урок, внеклассное мероприятие с использованием биографии писателя;
- проанализировать эффективность работы (соответствие теме, цели, заданиям урока, возрасту учеников, их познавательным возможностям и т.д.).

Эти этапы четко совпадают с составными познавательной активности личности (мотивационно-волевая, деятельностьная, речевая, продуктивно-оценочная), подготовки и проведения урока (организационный момент, актуализация опорных знаний, изучение новой темы, формирование умений и навыков, итоги). Комфортная психологическая атмосфера во время лекционно-практических и лабораторных занятий – важное условие активной познавательной деятельности студентов.

Подготовка студентов предполагает эффективное использование различных форм обучения (пассивная, активная, интерактивная; аудиторная и внеаудиторная), методов, видов работы (индивидуальные, парные, групповые, коллективные), заданий (информационные, исследовательские, творческие, моделирующие, презентативные и т.д.).

Критерии готовности будущего педагога к изучению со школьниками биографии – это общепрофессиональные и специальные компетенции (базовые научные знания о развитии и социализации личности, ее связи с развитием общества, об источниках биографической информации, путях ее изучения, методах и приемах использования в учебно-воспитательном процессе; понимание и практическая реализация этических норм поведения по отношению к другим людям и их личной информации; креативность, крити-

ческое мышление; навыки исследовательской деятельности, управления обучением других, использования современных педагогических и компьютерных технологий, Интернет-ресурсов).

В основу организации познавательной деятельности студентов целесообразно взять традиционное в психологии деление свойств личности на три основные группы – интеллектуальные, эмоциональные и волевые (С.Л. Рубинштейн, Б.Г. Ананьев, Н.И. Рейнвальд, А.Р. Лурия, А.Н. Леонтьев и др.). Это дает возможность учесть и объединить в учебном процессе волю, интеллект и эмоции студента на достижение цели – формирование профессиональной готовности. Системообразующим тут выступит **личностно-ориентированный подход к обучению будущих педагогов-словесников**. Подход реализуется через отбор студентом личностно-значимой для него информации о творческой личности, создание им картины мира писателя (эпоха, страна, семья) и его образа за этими фактами (портрет, характер, мировоззрение, жизненный девиз, согласованность взглядов и поступков в жизни и творчестве); самостоятельно построения урока с использованием подготовленной биографии. В тоже время, исследуя биографию писателя, студенты соотносят свои личностные качества, мотивы, поступки и убеждения с аналогичными у известной личности. Таким образом, на уровне подсознания происходит установление первичных связей личностно-ориентированного характера. Параллели с информацией другого уровня (биографии писателя и его творчества: мотивы, прототипы, образы) станут результатом исследовательской работы студентов. Во время ее организации следует особенно уделить внимание мировоззрению и системе знаний, целеустремленности личности и ее осознанной деятельности (бездеятельности), проявлению переживаний внешних и внутриличностных, найти их отражение в произведениях писателя.

В тоже время преподавание в школе также основано на личностно-ориентированном подходе (мотивация обучения, обращение к опыту учеников, направленность учебного материала на интересы, возможности и зону ближайшего развития школьников, рефлексия). Задание преподавателей ВУЗов – установить взаимосвязь между знаниями, умениями и интересами будущих преподавателей и требованиями к подготовке урока в школе.

Готовность студента к последующему выполнению своих профессиональных обязанностей следует рассматривать с точки зрения познавательных, волевых и эмоциональных качеств. Самоконтроль готовности студента к изучению с

учениками биографии зарубежного писателя выражается через оценку возможностей своих и другого человека (ученика, писателя).

Мотивацией познавательной активности на занятиях станет не только восприятие себя способным выполнить поставленное задание, но и удовлетворение результативностью своей работы. Эмоциональность обучающего – ключ к эмоциональности ученика, а значит к усвоению информации о писателе. Поэтому большое значение в профессиональной подготовке будущего учителя литературы играют исследовательские и творческие задания, уровень подготовки учебно-методического обеспечения, использование современных информационных и педагогических технологий, эмоциональность и этичность высказываний.

Направленность каждой личности тесно связана с желанием счастья и самореализации, поэтому включает в себя мотивацию (в т.ч. к знаниям, практическим умениям), самоконтроль, самообучение, самовоспитание – волю. Практическая сторона подготовки свидетельствует о том, что одного желания недостаточно, нужны усилия на достижение цели. И.П. Павлов называл волю человека «высочайшим саморегулированием» [3], т.е. осознанной самостоятельной деятельностью в отличие от непроизвольной импульсивной. Воля будущего учителя литературы предполагает способность организовывать свою деятельность в соответствии с общеобра-

зовательными нормативными документами и этическими нормами. Таким образом, волевое усилие студента должно быть направлено на ответственную подготовку, познавательный интерес, усвоение необходимых знаний, овладение основными навыками, управление эмоциями.

Формирование личности и ее деятельность обусловлены ее местом в обществе, системой разнообразного влияния на ее жизнь (национальная культура, исторические и локальные события, общение, индивидуальные проблемы и др.). Поэтому при изучении биографии творческой личности важно исследовать ее мотивы, потребности, увлечения, способ жизни, окружение, т.е. воссоздать картину мира писателя. Это даст возможность смоделировать конфигурацию основных личностных мотивов и смыслов – концептуальное пространство (понятия, представления, оценки, переживания), т.е. смыслообразующее ядро личности. Это позволит глубже проникнуть в понимание произведения писателя.

Если взять за основу «концепцию текста как совокупности разрозненных (в том числе и противоречивых) систем высказывания» [2, 53], то любая информация по истории, культуре, биографии, уроку – это текст. Тогда можно выстроить систему уровней связей и параллелей (Табл. 1). Их знание не только позволяет целенаправленно подбирать информацию будущим учителем и моделировать урок, но прежде всего, формировать готовность к этой деятельности.

Таблица 1

Тип связей и параллелей

Биография писателя	тип связей	тема урока	Методические	смысловые, эмоциональные, учебно-развивающие и воспитательные
		личность автора	внутрибиографические (личностные)	характер, темперамент, мировоззрение, увлечения, способности, недостатки (комплексы, страхи, излишняя самоуверенность или ее отсутствие и др.)
		эпоха, культура, история	культурологические	влияния культуры и традиций на формирование характера
			исторические	влияние глобальных / локальных общественных событий на судьбу и мировоззрение
искусствоведческие	вид, направление, стиль искусства			

Искусствоведческие по своей сути относятся к культурологическим, но мы рассматриваем их как самостоятельный сильный фактор личностной и профессиональной ориентации писателя.

Таким образом, эффективность познавательной активности студентов зависит от конкретных ориентиров и заданий коммуникативного,

исследовательского и творческого характера по биографии писателя, адекватных интеллектуальным и практическим возможностям студентов; создания «ситуации успеха» во время обучения и удовлетворения от результатов познавательной деятельности. Чем выше организация учебного процесса – тем выше его результативность.

ЛИТЕРАТУРА

1. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. – 304 с.
2. Нич Ришард. Світ тексту: постструктуралізм і літературознавство /Переклад з польської О. Галета. – Львів: Літопис, 2007. – 316 с.
3. Павлов И.П. Ответ физиолога психологам. – Полн. собр. соч., т. III, кн. 2. – М., 1951. – с. 187-188.
4. Чивилева И.В. Личностные характеристики активности и их проявления в речи : Дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 : Рязань, 2005, 305 с.

Ostrowska H.O. Activation of the cognitive activity of students in the study of the writer's biography

Abstract: The component of general professional competence of future teachers of literature is readiness to study the biography of a foreign writer with the students. The cognitive activity is closely connected with speech and research. Therefore, the learning process should be of communicative activity. Every task is not only done practically, but it also meets the following criteria: fullness of the presentation (integrity, self-sufficiency, a sense of obviousness) and its imagery (the unity of the form, content and destination/addresser). The cognitive activity is active and productive, if the learning process will adhere to the following sequence: to interest – to surprise – to fascinate (to keep interest) – to increase knowledge and to develop the necessary skills (to fix interest) – to reinterpret (evaluate). These stages coincide with the components of the cognitive activity of the individual (motivational and strong-willed, activity, speech, productive and appraisal), preparation and conduct of the lesson. It is important to use the psychological structure of the personality as the basis of organization of the cognitive activity. It provides an opportunity to consider and integrate will, intellect and emotions of the student into the educational process in order to achieve the goal – the formation of a professional readiness. The student-centered approach to studying is realized through the selection of the student personally significant to him information about the creative personality, creating the picture of the world of the writer (age, country, family) and his image (portrait, character, outlook, life motto, coordinated views and actions in his life and work), independent construction of the lesson using the biography. At the same time, researching a biography of the writer, the students correlate their personal qualities, motives, actions and beliefs with those from the well-known personalities. The results of the research works of the students are the parallels with another level of information (the biography of a writer and his work: motives, prototypes, images). The task of the lecturers of the universities and institutes is to establish the relationship between knowledge, skills and interests of future teachers and the requirements for preparing a lesson at school. The effectiveness of the cognitive activity depends on the comfortable psychological atmosphere of studying, specific objectives and tasks of the communicative, research and creative nature, creating a «situation of success» while learning and satisfaction from the results of the cognitive activity. The author considers that the organization of the educational process should be efficient and effective.

Keywords: the professional training, the cognitive activity, the writer's biography, competence.

Павленко Л.А.¹

Иновационные образовательные технологии как фактор обновления системы научно-методической работы учреждения образования и творческого потенциала педагогов

¹ *Павленко Людмила Анатольевна, магистр высшей школы, старший преподаватель, Запорожский областной институт последипломного педагогического образования, Запорожского областного совета, г. Запорожье, Украина*

Аннотация. В статье автор рассматривает использование инновационных образовательных технологий как фактор обновления системы научно-методической работы учреждения образования и развития творческого потенциала педагогов. Раскрыта актуальность проблемы, которая обусловлена вниманием к инновационным процессам в образовании и его устойчивому развитию. Рассмотрены новые подходы к организации и содержательного обновления системы научно-методической работы в школе, особенности повышения профессионального уровня педагогов, развития творческого потенциала педагогов и эффективности учебно-воспитательного процесса путем внедрения инновационных образовательных технологий. Обращая внимание на усовершенствование внутришкольной научно-методической работы, а так же проблему развития творческого потенциала педагогов, становится очевидным, что внедрение инновационных технологий обучения и воспитания ведет к совершенствованию содержания общего образования. Подтверждена необходимость обеспечения реализации задач по модернизации внутришкольной научно-методической работы, ее совершенствованием на инновационной основе, что становится возможным благодаря привлечению педагогов к творческой деятельности, опытно-экспериментальной работе, формированию у них новых подходов к организации научно-методической работы, нового понимания педагогического творчества. В статье отмечается, что в условиях интенсивного развития и обновления средних общеобразовательных учебных заведений повышаются требования к научно-методической работе, в том числе к деятельности педагогических коллективов по организации системы непрерывного повышения квалификации и переподготовки педагогов. Автор рассматривает традиционные, нетрадиционные, массовые формы и методы научно-методической работы, которые способствуют обогащению интересов, духовных и профессиональных потребностей педагогических кадров, помогают в выработке позиций по важным педагогическим проблемам современности, выступают как формы выявления и обобщения лучшего педагогического опыта, способствует творческому поиску, росту педагогического мастерства учителя и развитию его творческого потенциала.

Ключевые слова: творческий потенциал, творчество, инновационные образовательные технологии, научно-методическая работа, учебно-воспитательный процесс.

Постановка проблемы. Рост потока научной информации, что является характерным признаком современного развития общества, а также повышение уровня требований к объему базовых знаний учащихся, обуславливают необходимость интенсификации процесса обучения. В последнее время много внимания уделяется инновационным процессам в образовании. Инновационные технологии постоянно обновляются, совершенствуются, обеспечивая его устойчивое развитие. Законом Украины «Об образовании» [1], «Об общем среднем образовании» [2], Национальной доктриной развития образования Украины в XXI веке [3] предполагается существенное усовершенствование внутришкольной научно-методической работы, а так же первоочередное значение приобретает проблема развития творческого потенциала педагогов, внедрение инновационных технологий обучения и воспитания, совершенствование содержания общего образования.

Творчество – неотъемлемое условие педагогического процесса, объективная профессиональная необходимость в деятельности учителя.

На проблему развития творческого потенциала педагога обращались в своих исследованиях И.П. Жерносек, Л.Я. Набока, В.В. Олийнык, Н.Г. Протасова, В.И. Пуцов и др.

Проблему научно-методического обеспечения учебного процесса в различных учебных заведениях исследовали Я.Я. Болубаш, А.А. Дубасенюк, В.А. Казаков, М.Ф. Степко, Ю.В. Андрияко, Г.Е. Гребенюк, И.П. Лащик, Г.О. Шемелюк, С.М. Гончаров.

Существующая система внутришкольных научно-методической работы играет важную роль в развитии современной общеобразовательной школы. Долгое время она вооружала педагогические кадры необходимыми знаниями, умениями, способствовала подъему их научного уровня и профессионального мастерства. Однако как в содержательном, так и в организационном плане внутришкольная научно-методическая работа на определенном этапе перестала соответствовать в полном объеме современным требованиям развития украинской национальной школы, не смогла обеспечивать в полной мере преодоления противоречий между уровнем знаний, умениями педагогов и требованиями общества.

Отвечая основной жизненной задаче система внутришкольной научно-методической работы находится перед необходимостью внесения кардинальных изменений в содержании организационных форм своего функционирования. Сегодня заложены новые подходы к организации образования в школе что и обусловило выбор данной проблемы: «Инновационные образователь-

ные технологий как фактор обновления системы научно-методической работы учреждения образования и творческого потенциала педагогов».

Цель данной статьи – рассмотреть новые подходы к организации и содержательного обновления системы научно-методической работы в школе, особенности повышения профессионального уровня педагогов, развития творческого потенциала педагогов и эффективности учебно-воспитательного процесса путем внедрения инновационных образовательных технологий.

Изложение основного материала.

Обновление образования – дело достаточно сложное. Совершенствование учебно-воспитательного процесса в общеобразовательном учреждении связано, в первую очередь, с задачей по модернизации внутришкольной научно-методической работы, ее усовершенствованием на инновационной основе.

Обеспечить реализацию задачи по модернизации внутришкольной научно-методической работы, ее усовершенствованием на инновационной основе возможно благодаря привлечению педагогов к творческой деятельности, опытно-экспериментальной работе, формированию у них новых подходов к организации научно-методической работы, нового понимания педагогического творчества.

Необходимо отметить, что качественная и эффективная научно-методическая работа – важная составляющая последипломного образования, имеет целостную систему действий и мероприятий, направленных на повышение квалификации и профессионального мастерства каждого педагога, развитие творческого потенциала педагогических коллективов общеобразовательных учреждений, достижения положительных результатов учебно-воспитательного процесса.

С одной стороны, опытно-экспериментальную деятельность школьного педагога необходимо рассматривать как форму педагогического творчества, с другой, как условие позитивного развития школьной учебной системы.

Система научно-методической работы школы призвана:

- развивать и обновлять содержание обучения;
- удовлетворять интересы педагогического коллектива в постоянном повышении профессионального уровня;
- совершенствовать учебно-воспитательный процесс;
- внедрять инновационные педагогические технологии в учебный процесс.

Одним из эффективных путей процесса модернизации системы научно-методической работы может быть реализация единой методической

темы школы, которая будет реализовываться через индивидуальную научно-методическую деятельность педагога, которая направлена на осознанное, планомерную и непрерывную работу по совершенствованию его теоретической и практической подготовки, необходимой для практической деятельности.

Важнейшей индивидуальной форме научно-методической работы является индивидуальная работа учителя над научно-методической темой (проблемой) и самообразование, а именно:

- обработка литературы;
- изучение и творческое применение достижений передового педагогического опыта;
- анализ и обобщение собственного опыта;
- совершенствования практической подготовки по вопросам различных задач учебного характера;
- проведение семинаров, консультаций, лекций и т.п..

Удельный вес применения этих форм работы неодинаков. В первую очередь берется на вооружение педагога индивидуальная работа над литературой: анализ всех источников научно-методической информации по данной теме, полученных в процессе курсовой переподготовки, повышения квалификации, участие в работе семинаров, изучение источников и чтение литературы по данной теме, изучение опыта педагогов-новаторов и тому подобное.

Педагог таким образом приобретает навыки анализа своей педагогической деятельности, учится приемам научно-исследовательской работы, приобретает умение оформления и представления результатов индивидуальной работы над научно-методической темой (проблемой). Наиболее значимые результаты индивидуальной работы педагога могут быть представлены как материалы для обсуждения на заседаниях методических комиссий, семинарах, педагогических чтениях, научно-практических конференциях, а в отдельных случаях могут стать основой для выступления педагогов как лекторов [6, 10].

Таким образом, индивидуальная работа над научно-методической темой (проблемой) в рамках реализации проблемы школы становится фактором, направленным на усовершенствование системы повышения квалификации педагогических кадров в целом, способствует улучшению учебно-воспитательного процесса в школе.

Индивидуальную работу над научно-методической темой целесообразно оформлять в письменном виде и на электронном носителе, например, в виде реферата по структуре:

1. Обоснование целесообразности выбора индивидуальной темы (проблемы), исходя из научно-методической темы (проблемы) школы.

2. Краткий анализ литературы по данной теме.

3. Описание личного опыта в рамках темы.

4. Влияние работы над темой на последствия и результаты личной педагогической деятельности по конкретному предмету (дисциплины и т.д.).

5. Выводы из результата индивидуальной работы над научно-методической темой.

Система работы над единой методической темой требует индивидуальных (наставничество, консультирование, стажировка, самообразование), групповых (методические объединения, творческие и профильные группы, Школа передового педагогического опыта, педагогического мастерства, объединения учителей по интересам, практикумы) и массовых форм (целевые семинары, практикумы, педагогические чтения, научно-практические конференции, методические оперативные совещания, методические фестивали, конкурсы и т.д.), которые находятся в органическом единстве, взаимодействуют, дополняют друг друга [5, 15].

Первым шагом к построению системы работы в этом направлении может быть коллективное обсуждение и обработка программно-концептуальных положений, в частности принципов работы над единой методической темой школы: всесторонности содержания научно-методической работы, комплексности, системности; связи содержания с комплексом целей и задач научно-методической работы; актуальности, единства научности и доступности, практической направленности выбора приоритетов в смысле научно-методической работы. Важным является формулировка требований к определению методической темы школы: актуальность темы (проблемы) для деятельности педагогического коллектива, соответствие темы развития педагогического коллектива по реализации задач проблемы; созвучность темы с современными педагогическими идеями; диалектическая связь (школьная тема – проблема города (района, области) – передовой опыт – конкретный научно-исследовательское учреждение). Алгоритм работы педагогического коллектива над единой методической темой может быть таким:

1. Определение научно-методической проблемы над которой будет работать учебное заведение.

2. Организационное обеспечение работы над темой:

– подготовка педагогического коллектива к внедрению новой педагогической идеи (рассмотрение вопроса о работе над научно-методической идеей на педагогическом совете, методических кафедрах);

- составление плана, программы работы над проблемой;
- установление связей с кафедрами вузов, учеными;
- определение функций, задач подразделений учреждения по работе над научно-методической темой;
- определение творческих, исследовательских групп, организация их работы.

3. Научно-методическое обеспечение работы над проблемой:

- структурирование темы (отделения основных идей, положений, задач темы, определение основных источников и их обработки);
- психолого-педагогическая, теоретическая подготовка педагогических кадров по этой теме;
- методическое обеспечение работы над темой, разработка необходимых материалов.

4. Формирование передового педагогического опыта на основе результатов научных исследований процессов, связанных с работой над темой.

5. Внедрение позитивного опыта в практику работы учителей.

6. Контроль за процессом и результатами внедрения опыта, коррекция.

7. Обобщение положительного опыта работы учителей школы.

8. Анализ результатов работы. Подведение итогов. Оформление результатов работы (методические рекомендации, выступления, конференции).

Для успешной работы педагогических коллективов над выбранной методической темой предлагается реализовывать следующие инновационные технологии:

- технология адаптивного управления;
- компетентно ориентированный подход к формированию и развитию детей и подростков;
- проектно-модульная технология планирования и реализации учебно-воспитательного процесса;
- технология полипрофильности в пределах образовательного округа;
- технология векторного взаимодействия субъектов образовательного округа;
- технология корпоративного обучения педагогов.

Следует отметить, что в условиях интенсивного развития и обновления средних общеобразовательных учебных заведений повышаются требования к научно-методической работы, в том числе в деятельности педагогических коллективов по организации системы непрерывного повышения квалификации и переподготовки педагогов, развития их творческого потенциала.

Кроме реализации единой методической темы школы, которая реализуется через индивидуальную научно-методическую деятельность педагога, важное место отводится массовым формам научно-методической работы. Они способствуют обогащению интересов, духовных и профессиональных потребностей педагогических кадров, помогают в выработке позиций по важным педагогическим проблемам современности, выступают как формы выявления и обобщения лучшего педагогического опыта. Такими формами научно-методической работы могут быть педагогические чтения, конференции, межшкольные семинары и практикумы, педагогические выставки, обзоры лучших учебных кабинетов, проведение ежегодных конкурсов «Учитель года», методических мостов, методических недель, «круглых столов», конкурсы профессионального мастерства, конкурсы творчества молодых учителей.

Традиционные, и нетрадиционные формы и методы научно-методической работы: заседания, деловые педагогические игры, лекции, лекции-консультации, доклады, практические занятия, мозговые штурмы, тренинги, диспуты, обзоры помогают педагогам удовлетворять их потребности, запросы и интересы, а внедрение активных форм работы, таких как: семинар-практикум по теме «Внедрение новых педагогических, информационно-коммуникационных технологий в учебный процесс», мастер-класс на тему «Использование мультимедийных презентаций на уроках»; педагогические чтения на тему «Система работы педколлектива над проблемной темой», практические занятия для учителей по работе с программно-педагогическими средствами, электронными тестами, Интернет-ресурсами, конкурс творческих отчетов о работе по единой методической проблеме [4, 46] способствует творческому поиску, росту педагогического мастерства учителя и развитию его творческого потенциала.

Выводы. Обновление научно-методической работы неразрывно связано с развитием нового педагогического мышления, изучением инновационных технологий обучения, основанных на компьютерной поддержке учебной деятельности и интенсификации учебного процесса, повышает эффективность учебно-воспитательного процесса и профессиональный уровень педагогов, способствует развитию их творческого потенциала.

Образовательные технологии, нетрадиционные формы организации учебно-воспитательной работы можно реализовывать как в целом, так и внедрять отдельные этапы работы по ее реализации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Закон України «Про освіту» [Текст].
2. Закон України «Про загальну середню освіту» [Текст].
3. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті [Текст].
4. Дерев'янкін Н.В. Криниця педагогічного досвіду / Автор-укладач Н.В. Дерев'янкін – Х.: Вид. група «Основа», 2011. – 128 с.
5. Жерносек І.П. Організація науково-методичної роботи в школі / І.П. Жерносек. – Х.: Вид. група «Основа» «Тріада+», 2007. – 128 с.
6. Організація науково-методичної роботи у професійно-технічному навчальному закладі (методичні рекомендації). Упорядник Л.М. Павлова. – К: ПТІ-ЗО МОН України, 2009. – 50 с.

Pavlenko L.A. Innovative educational technologies as a factor of updating system of scientific and methodological work the educational institution and the creative potential of teachers

Abstract. In article the author considers use of innovative educational technologies as a factor of updating system of scientific and methodological work the educational institution and the creative potential of teachers. Relevance of a problem which is caused by attention to innovative processes in education and to its sustainable development is opened. New approaches to the organization and content updates for methodological work in the school, features of improve the professional level of teachers, the development of the creative potential of teachers and the effectiveness of teaching and educational process through the introduction of innovative educational technologies are considered. Paying attention to the improvement of intra-school methodological work, as well as the problem of developing the creative potential of teachers, becomes obvious that the introduction of innovative technologies education and training leads to an improvement of general education. Need of ensuring realization of tasks of modernization of intra school scientific and methodical work, its improvement on an innovative basis that becomes possible thanks to involvement of teachers to creative activity, skilled and experimental work, formation at them new approaches to the organization of the scientific and methodical work, new understanding of pedagogical creativity is confirmed. The article is noted that in the conditions of intensive development and updating of secondary schools increased demands on the scientific and methodological work, including the activities of teaching staff for the organization of continuous training and retraining of teachers. The author considers traditional, non-traditional, massive forms and methods of scientific and methodological which promote the enrichment of interests, spiritual and professional needs of teachers, help in formulating positions on important educational issues of our time, act as a form of identification and synthesis of the best educational experience, promotes creative solutions, the growth of pedagogical skill of the teacher and the development of its creative potential.

Keywords: creative potential, creation, innovative educational technology, scientific and methodical work, educational process.

Пальчикова О.О.¹

Проблеми навчання української мови в іншомовній аудиторії

¹ *Пальчикова Олександра Олександрівна, аспірант кафедри української мови, викладач англійської мови, Криворізький національний університет м. Кривий Ріг, Україна*

Анотація: У статті обґрунтовано важливість навчання української мови в іншомовній аудиторії. Акцентовано увагу на тому, що українська лінгводидактика нині перебуває на етапі становлення. Наголошено, що сучасна теорія та практика навчання української мови як іноземної ще не набула належної методичної бази, а вибір технології викладання остаточно не зроблено. Окрім того, визначено склад контингенту іноземних студентів із позиції можливостей вивчення ними української мови. Виокремлено низку нерозв'язаних проблем, які виникають під час навчання української мови представників іноземних спільнот. З-поміж них особливої уваги заслуговують питання спорідненості рідної та чужої мов, вибору кваліфікованого педагогічного складу, диференційованого поділу навчальних матеріалів, навчання представників іноземних спільнот у двомовному середовищі.

Ключові слова: українська мова як іноземна, категорії іноземних студентів, теоретичні і практичні проблеми навчання.

Проевропейська політика України та її приєднання до Болонського процесу спричинили зміни в соціально-економічній сфері, що посприяло відкриттю інформаційного простору для іноземних студентів і надало змогу пізнання та вивчення української культури, історії, літератури й мови. Потреба в оволодінні іноземцями теорети-

чними та практичними навичками української мови стала рушієм розвитку української лінгводидактики як методичної дисципліни, що вивчає зміст, методи, форми навчання української мови загалом та іноземної зокрема. Після отримання Україною незалежності, в українських ВНЗ підвищилася кількість іноземних студентів, які ба-

жають отримати фахові знання з провідних дисциплін, логічним наслідком чого стало зростання попиту на навчання української мови. Нині згідно із Законом України «Про освіту» відбувається упровадження у вищі навчальні заклади нової навчальної дисципліни «Українська мова як іноземна» задля надання належної фахової підготовки іноземним громадянам, які в майбутньому співпрацюватимуть з українськими та закордонними партнерами [5].

Отже, в 1990-х роках ХХ століття наплив іноземного студентства активізує українську лінгводидактичну діяльність: розробляються програми, підручники, посібники з навчання української мови в іншомовній аудиторії: «Розмовляйте з нами українською мовою» (Г. Макарова, Л. Паламар, Н. Присяжнюк), «Перші кроки українського мовлення» (Г. Євстигнеєва); «Українська мова. Практичний курс граматики для студентів-іноземців» (В. Вінницька, Н. Плющ), «Український язык. Трудности правописания для русскоязычных» та ін.

Починаючи з 2004 року, після проведення освітньої реформи й упровадження кредитно-модульної системи навчання, науково-дослідницькі праці з української мови як іноземної стають більш спрямованими на задоволення Загальноєвропейських вимог із мовної освіти, що мають визначити загальне підґрунтя для створення навчально-методичного забезпечення в європейському просторі [4]. З цього часу і до нині українська лінгводидактика жваво розвивається, додаючи до свого арсеналу нові напрями досліджень у сфері навчання української мови в іншомовній аудиторії, проте база з навчання української мови як іноземної досі знаходиться у стані формування, а технологія викладання у процесі розроблення.

Як і будь-яка галузь науки, що знаходиться на етапі становлення, українська мова як іноземна потребує ретельного вивчення, при цьому пильної уваги фахівців потребують труднощі, на які натрапляють викладачі під час процесу навчання української мови в іншомовній аудиторії. Коло нагальних питань із часом лише розширюється, тому їх розгляд має відбуватися як на загальноукраїнському, так і міжнародному рівнях. Одним із основних епіцентрів визначення проблем навчання української мови як іноземної вважається Ялтинська Міжнародна наукова конференція, що проходила в останній декаді ХХ століття. Під час загальної дискусії постало питання про низький рівень забезпечення методичним матеріалом практичного курсу української мови як іноземної, недостатню кількість наукових праць у царині методики навчання [9]. Колективне обговорення труднощів навчання української мови іно-

земних студентів за участі вітчизняних і зарубіжних фахівців із Польщі, Чехії, Хорватії, Македонії, Росії відбулося на першому Міжнародному науково-методичному семінарі «Теорія і практика викладання української мови як іноземної». Основна мета семінару полягала в тому, аби визначити стан і суперечливі питання викладання української мови як іноземної. Наукова дискусія охоплювала такі сфери лінгводидактичної діяльності: виявлення методичних засад навчання української мови (упровадження корпусних підходів у методиці навчання мови, диференційована організація навчання, формування та розвиток комунікативної компетентності під час навчання української мови як нерідної); особливості методики викладання фонетики, лексики, граматики української мови; встановлення лінгвістичних і лінгводидактичних проблем навчання української мови в межах іншомовної аудиторії [8]. Аналіз нагальних питань висвітлив низку ускладнень, що виникають упродовж навчання української мови як іноземної. Однією із суттєвих можна назвати проблему *спорідненості рідної і чужої мов* під час навчання української мови. Сучасні українські лінгводидакти – А. Чистякова, Л. Селіверстова, Т. Лагута зазначають, що загалом можна виокремити три групи іноземців, які приїждять до України на навчання: а) ті, що володіють російською мовою та є вихідцями з країн СНД (Росії, Білорусі, Вірменії, Туркменістану, Азербайджану та ін.); б) ті, для яких рідними є слов'янські мови південно-західної підгрупи (громадяни Польщі, Чехії, Словаччини та ін.); в) представники народів, що не володіють російською мовою та не належать до групи індоєвропейських мов (іноземці з Китаю, В'єтнаму, Йорданії, Ірану, Нігерії, Марокко та ін.) [10]. Як відомо, великий рівень спорідненості можна простежити у групі слов'янських мов, до яких входять українська, російська, білоруська, болгарська, македонська та ін. За ствердженням Р. Бошковича, характерною рисою є схожість у способі вираження граматичних значень (афіксація), структурі слова, речення, семантиці, вживанні граматичних категорій, звуковій системі мови [2]. Під час навчання другої та третьої категорії студентів мовою-посередником є англійська, або французька, (переважно для країн африканського континенту), проте для більшості викладачів це ускладнює освітній процес, адже одразу постає питання володіння викладацьким складом іноземною мовою в межах міжкультурного спілкування «викладач-студент». Такий стан речей породжує нову проблему – *вибору кваліфікованих фахівців із навчання української мови як іноземної*. Із позиції Б. Сокіл і З. Мацюк, актуальність цього питання з часом

лише зростає, оскільки продиктована одним із найвпливовіших документів сучасності – «Мовна політика світу в XXI столітті». У ньому зазначено, що нова мовна політика повинна гарантувати міжкультурне спілкування, яке є можливим завдяки толерантному ставленню до представників різних спільнот, дбайливому ставленню до мовного плюралізму, наданню допомоги у навчанні мов. Відтак «розширення діапазону мов для навчання їх як іноземних сприяє формуванню відчуття багатокультурності світу, розвитку здатності до взаєморозуміння і толерантності до інших культур» [7, 6]. На думку вищезазначених науковців, викладач з української мови як іноземної має відповідальність за результативність професійного навчання іноземних студентів української мови, розроблення курсів із вивчення української мови як нерідної, підготовку навчально-методичного забезпечення, апробацію технології навчання іноземних мов, розв'язання теоретичних і практичних проблем із навчання української мови в осередку іншомовного спілкування. Проте, як зазначають фахівці з української лінгводидактики – Л. Бей і О. Тростинська – складність полягає в тому, що педагоги не достатньо володіють досвідом навчання української мови в іншомовній аудиторії, а ті, що працюють у цій царині, послуговуються доробками із навчання російської мови як іноземної [1]. У результаті, рівень знань викладачів з української мови залишає бажати кращого, а наслідування канонів російськомовної науково-методичної літератури призводить до так званого «застою» в українській лінгводидактиці.

Не можна лишати поза увагою ще одну проблему – *диференційований поділ навчальних матеріалів*. З погляду низки лінгводидактів (З. Бакум, Л. Бей, З. Назиров, О. Тростинська, Н. Ушакова, А. Чистякова та ін.), диференційоване навчання передбачає змістове виокремлення матеріалу відповідно до «індивідуальних освітніх та професійних потреб іноземних студентів, залучення студентів до визначення змісту їх курсового навчання, створення умов для вибору змісту й форм навчання...» [10, 19]. Для кожної з груп українська мова є засобом оволодіння певним фахом, тому навчальний матеріал має обиратися залежно від сфери спілкування, зумовленою певною спеціальністю, що іноземець обирає для навчання. Науковці зазначають, що відповідність комунікативних потреб до фахової спеціальності не завжди відображається у змісті навчальних предметів, підручниках, посібниках, планах і програмах зокрема. Лінгводидакти пояснюють це тим, що у викладанні в

українських ВНЗ превалюючою залишається російська мова; отже, навчально-методичне оснащення з фахових дисциплін, призначене для студентів-іноземців, має російськомовну орієнтацію [10]. Унаслідок цього постає проблема *білінгвізму*. Так, лінгводидакти І. Жовтоніжко, Т. Єфімова, досліджуючи сфери адаптаційних процесів іноземних студентів в україномовному середовищі, дійшли висновків, що найтипівішим явищем для представників іноземних країн є «скрутне становище», у яке ті потрапляють, коли опиняються на перехресті двох мов – російської та української. Дослідники наголошують на тому, що навіть ті студенти, які обрали російську за мову навчання, «спочатку начебто не помічають української», проте незабаром натрапляють на проблему двомовності, адже ведення офіційної документації вимагає використання української мови; відтак у студентів-іноземців виникає необхідність ознайомлення з основами офіційної мови України [3]. З іншого боку, сучасна українська мова більшості регіонів України більше схожа на українсько-російський суржик, аніж на ту милозвучну й солов'їну мову, якою послуговувалися видатні митці слова XIX–XX століття, тому іноземцю, що не володіє ані російською, ані українською, чи має мізерний багаж знань із однієї з мов, важко вивчати українську у так би мовити «чистому вигляді», без «домішок» російських кальок. Окрім того, навіть отримавши знання з української мови на необхідному рівні, в умовах проживання в білінгвістичній країні дуже важко дотримуватися мовних норм, яких більшість українців ігнорує чи не знає, або ж, в іншому випадку, надає перевагу російській мові (центрально-та південно-східний регіони).

Отже, вищезазначені проблеми потребують серйозного переосмислення та розв'язання, що викликає необхідність у створенні нової технології навчання української мови, яка б задовольняла освітні потреби іноземних студентів; розробленні україномовної теоретико-методичної наукової бази з опорою на українознавчий лінгвістичний і лінгводидактичний досвід. Це, передовсім, вимагає удосконалення традиційних підходів у лінгводидактиці, спрямованих першочергово на формування мовної, мовленнєвої і граматичної компетенцій та урахування кроскультурного компонента, що потребує оволодіння культурним досвідом: знаннями про традиції, звичаї, норми поведінки, особливості світобачення іноземних студентів задля ефективного та продуктивного навчання української мови.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бей Л. Б. Проблеми викладання української мови різним категоріям іноземних студентів / Л. Б. Бей, О. М. Тростинська // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі : Міжпредметні зв'язки : зб. наук. пр. – Харків : Константа, 2008. – Вип. 12. – С. 48–59.
2. Бошкович Р. Основы сравнительной грамматики славянских языков. Фонетика и словообразование / Радосав Бошкович. – М. : Высшая школа, 1984. – 303 с.
3. Жовтоніжко І. М. Вплив дисциплін природничо-наукового циклу на адаптаційний процес іноземних студентів / І. М. Жовтоніжко, Т. А. Єфімова // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі: Міжпредметні зв'язки : зб. наук. праць. – Харків : Константа, 2005. – Вип. 9. – С. 142–149.
4. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти : вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. С. Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
5. Закон України про освіту : від 23.05.1991 № 1060-ХІІ / Верховна Рада УРСР. – Офіц. вид. – К. : Парлам. вид-во, 1991. – 80 с.
6. Паламар Л. Принципи укладання підручника з української мови для іноземних студентів / Л. Паламар // Теорія і практика викладання української мови як іноземної : зб. наук. пр. – Львів, 2008. – Вип. 3. – С. 40–47.
7. Сокіл Б. Концепція підготовки фахівців для викладання української мови в іншомовній аудиторії / Б. Сокіл, З. Мацюк // Концепція підготовки фахівців для викладання української мови в іншомовній аудиторії / Теорія і практика викладання української мови як іноземної : зб. наук. пр. – Львів, 2006. – Вип. 1. – С. 6.
8. Теорія і практика викладання української мови як іноземної : зб. наук. праць за матеріалами міжнародної наукової конференції. – Львів, 2006. – Вип. 1. – С. 5.
9. Українська мова як іноземна: Проблеми методики викладання : зб. матеріалів Міжнародної наукової конференції, Ялта, вересень 1993. – Львів, 1994. – 143с.
10. Чистякова А. Диференційована організація навчання іноземців української мови / А. Чистякова, Л. Селіверстова, Т. Лагута // Теорія і практика викладання української мови як іноземної: зб. наук. пр. – Львів, 2008. – Вип. 1. – С. 13–21.

Palchickova A.A. Problems of teaching Ukrainian in a foreign language audience

Abstract. The article grounds the importance of teaching the Ukrainian language in a foreign language audience. The attention is focused on the fact that Ukrainian linguistics is at the stage of its formation. It is emphasized that the modern theory and practice of teaching Ukrainian as a foreign language has not acquired adequate methodological basis yet and the choice of teaching technology has not been completely done. The proposed paper defines the composition of foreign students' contingent in terms of their abilities of studying the Ukrainian language. The author identifies a number of unsolved problems that arise while teaching the Ukrainian language of the representatives of foreign communities. Among them, special attention should be paid to the affinity of native and foreign languages, the selection of qualified teaching staff, differentiated division of educational materials, teaching the representatives of foreign communities in a bilingual environment.

Keywords: Ukrainian as a foreign language, categories of foreign students, theoretical and practical problems of teaching

Пальчикова А.А. Проблемы преподавания украинского языка в иноязычной аудитории

Аннотация. В статье обоснована важность обучения украинскому языку в иноязычной аудитории. Обращено внимание на то, что украинская лингводидактика в настоящее время пребывает на этапе становления. Отмечено, что современная теория и практика обучения украинскому языку как иностранному еще не приобрела надлежащей методической базы, а выбор технологий преподавания окончательно не сделан. В предложенной статье определен состав контингента иностранных студентов с точки зрения возможностей изучения ими украинского языка. Выделен ряд неразрешенных проблем, которые возникают в процессе обучения иностранных сообществ украинскому языку. Среди них особенного внимания заслуживают вопросы родства родного и чужого языков, выбора квалифицированного педагогического состава, дифференцированного разделения учебных материалов, обучения представителей иностранных сообществ в двуязычной среде.

Ключевые слова: украинский язык как иностранный, категории иностранных студентов, теоретические и практические проблемы преподавания.

Полторак Л.Ю.¹

**Профессиональная подготовка будущих социальных работников
к использованию методов арт-терапии: постановка проблемы**

¹ *Полторак Любовь Юрьевна, аспирантка кафедры социальной работы, педагогики и психологии Черноморского Государственного университета им. Петра Могилы, г. Николаев, Украина*

Аннотация: В статье рассматриваются проблемные моменты профессиональной подготовки будущих социальных работников к использованию методов арт-терапии и подается определение профессиональной подготовки будущих социальных работников к использованию методов арт-терапии.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, будущие социальные работники, методы арт-терапии, психологическая подготовка.

Постановка проблемы в общем виде. Требования, которые выдвигает общество к социальным работникам постоянно растут. В практической деятельности специалисты социальной сферы все чаще сталкиваются с необходимостью владения основными терапевтическими и практическими методами, которые применяются психотерапевтами. Особую актуальность в деятельности социальных работников приобретают методы арт-терапии, что обуславливает необходимость качественной профессиональной подготовки будущих социальных работников к использованию методов арт-терапии. Соответственно возникает потребность в исследовании теоретических аспектов педагогического обеспечения профессиональной подготовки будущих социальных работников к использованию методов арт-терапии.

Анализ последних исследований и публикаций. Указанная проблема нашла определенное освещение в научной литературе. Среди ученых, которые уделяют внимание важности усвоения социальными работниками знаний по арт-терапии следует выделить В. Шахрай, Н. Лукашевича, И. Миговича, Л. Фирсову, Е. Холостову и Л. Тютю. Указанные специалисты закладывают в своих трудах основы профессиональной подготовки социальных работников к использованию методов арт-терапии. Они раскрывают понятие арт-терапии, ее виды и особенности использования методов арт-терапии социальными работниками. Именно на работах этих авторов базируется профессиональная подготовка социальных работников.

Выделение нерешенных ранее частей общей проблемы. Несмотря на острую необходимость владения социальными работниками арт-терапевтическими методами, надлежащее обеспечение процесса профессиональной подготовки социальных работников к использованию методов арт-терапии до сих пор отсутствует. Вопрос педагогического обеспечения профессиональной подготовки будущих социальных работников остается еще недостаточно исследованным тео-

ретически, что приводит к неэффективным действиям в условиях практики.

Формулировка целей статьи. Цель этой статьи – рассмотреть проблемные моменты обеспечения профессиональной подготовки будущих социальных работников к использованию методов арт-терапии.

Изложение основного материала исследования. Для Украины такое направление как арт-терапия, – еще малоразвитая область системы социальной поддержки, которая не имеет статуса самостоятельной профессии и рассматривается как отдельный самостоятельный метод. Большой интерес к использованию методов арт-терапии, при отсутствии разработанных программ арт-терапевтического образования, привел к бессистемному освоению методов арт-терапии представителями различных профессий, в том числе и социальными работниками, что приводит к повышению риска их некомпетентного использования на практике.

Терапия искусством сегодня широко используется в работе специальных медико-психологических, социальных центрах, в специальных коррекционных дошкольных и школьных учреждениях. Такое широкое использование арт-терапии искусством в различных типах учреждений обоснованно присущими ей функциями, а именно: диагностической, коррекционной, развивающей, обучающей, реабилитационной, психотерапевтической, социальной и другими. Кроме того, искусство своей образностью активно воздействует на сознание, чувства, волю, играет существенную роль в формировании культуры человека и включает в себя художественно-эстетические, гуманистические, познавательные, нравственные ценности, влияет на духовно-нравственное становление личности. Как инновационная технология, "арт-терапия характеризуется комплексом теоретических и практических идей, многообразием связей с социальными, психологическими и педагогическими процессами, способностью к интеграции и трансформации" [2, 26].

Логическим следствием быстрого распространения методов арт-терапии в социальной сфере стало постепенное внедрение в вузах дисциплин, призванных обеспечить профессиональную подготовку будущих социальных работников к использованию методов арт-терапии.

На основе анализа научной литературы мы пришли к выводу, что профессиональная подготовка будущих социальных работников к использованию методов арт-терапии - это организованный, систематический процесс формирования психолого-педагогических знаний, умений и навыков в области арт-терапии, формирование профессионально обусловленных личностных качеств, необходимых для реализации полученных знаний в практической сфере и привитие ценностей социально-педагогической деятельности.

Во время профессиональной подготовки будущих социальных работников к использованию методов арт-терапии, возникают, как правило, проблемы двух видов. Во-первых, это проблемы, характерные для всего высшего образования на данном этапе развития: проблемы репродуктивности обучения, его низкая практическая ориентированность, отсутствие тесных междисциплинарных связей и т.д. Во-вторых, подготовка в высших учебных заведениях специалистов по социальной работе не имеет сложившихся традиций и длительной истории. Начиная с нуля ее учредители часто переносят опыт подготовки по другим специальностям, тогда как для социальной работы нужна новая развернутая структура процесса подготовки – от изучения социального заказа (маркетинг) к программам индивидуального продолжения обучения в процессе непрерывного образования [6, 249].

Для разработки общей концепции подготовки социальных работников как субъектов профессиональной деятельности исходным положением является определение ее цели. В широком смысле цель социальной работы заключается в оказании помощи нуждающимся в ней членам общества, в стимулировании их к преодолению собственными усилиями возникающих у них личностных, семейных, групповых, производственных и других проблем [4, 222].

По своей аксиологической и функциональной природе социальная работа представляет собой одно из самых многоплановых и трудоемких видов профессиональной деятельности, связанных с отношениями типа "человек-человек". Ее непосредственный субъект – социальный работник – должен уметь обеспечить психологическую поддержку, коррекцию поведения и т.д. Такой специалист должен усвоить в процессе подготовки большой и многогранный объем

знаний, которые служат основой профессиональных умений в пределах координации, диагностики, анализа проблемных жизненных ситуаций, коммуникации, коррекции и реабилитации [4, 221]. Соответственно, основные функции социального работника состоит в том, чтобы диагностировать проблемы клиента, оказать ему помощь, поддержку, а затем осуществить коррекцию поведения и социальную реабилитацию.

Для того чтобы выполнять указанные функции и использовать в профессиональной деятельности методы арт-терапии, социальные работники должны обладать арсеналом знаний по психологии, поскольку профессиональное использование методов арт-терапии без знаний по психологии невозможно.

Анализируя мировой опыт, В. Шахрай выделяет две точки зрения относительно использования психологических методов в предоставлении помощи человеку: первая основывается на том, что психологической практикой могут заниматься только специалисты, имеющие специальное медицинское образование, а вторая на том, что требования к психологическим методам не должны быть такими жесткими [7, 229].

Украине присущи взгляды, которые позволяют социальным работникам использовать психологические методы в профессиональной деятельности. Е. Холостова акцентирует внимание на том, что психология представляет большие возможности использования в социальной работе различных способов воздействия на личность [6, 105]. Солидарной с ней является Л. Тюття, которая отмечает, что специфика социальной работы как междисциплинарной области научного знания обуславливает необходимость высокого уровня знаний основных психологических направлений психодиагностики и психологического воздействия на личность в кризисных ситуациях, определения собственного подхода, который соответствует свойствам личности социального работника, отражает его профессиональные взгляды и ценностные ориентации [5, 19].

А. Карпенко отмечает, что психологическое обеспечение подготовки специалиста для социальной сферы осуществляется по трем направлениям: теоретический (возрастная психология, социальная психология), научно-прикладной (психология социальной работы, психология управления, психология личности) и практической деятельности (психология девиации, психокоррекция жизнедеятельности «детей улицы», психология семейного воспитания и т.д.) [3, 17]. По мнению Е. Холостовой, если исходить из положения о том, что среди профессиональных функций социальных работников важнейшими

следует считать оказание психологической поддержки, то психологическая подготовка должна включать изучение как общих тенденций психических проявлений, так и специальных (в зависимости от возраста, пола, профессии, социального статуса и т.д.) [6, 96]. При подготовке социальных работников следует также учитывать особенно важный для социальной работы факт, что в последние годы возникает методологическая, теоретическая и технологическая необходимость сочетания различных психологических подходов. Современный психосинтез требует сочетания различных методологических, теоретических и технологических взглядов в целом и нового метода для каждого клиента отдельно. В центре такого подхода – построение новой концепции человека, его личности [6, 114].

Поэтому, по мнению Е. Холостовой, при разработке учебных планов следует учитывать необходимость "привязки" общего социального образования со сферой деятельности, в которой будет работать специалист, что связано как с усложнением общества и человека в целом, так и с растущим разнообразием, а также универсализацией организационных основ осуществления профессиональной деятельности во всех отраслях хозяйства, областях общественной жизни в целом [6, 242].

Поскольку методы арт-терапии используются социальными работниками с различными группами клиентов, повышается значение междисциплинарного подхода к разработке и внедрению технологий. Как отмечает Е. Холостова, только усилиями специалистов различных отраслей знания могут быть разработаны высокоэффективные, научно обоснованные технологические стандарты социальной работы с различными категориями клиентов, включающие результативные приемы и способы действий, которые позволяют выделить конкретного человека с его потребностями и интересами [6, 198].

Профессиональная подготовка социальных работников к использованию методов арт-терапии как любая сложная развернутая во времени деятельность имеет несколько уровней, этапов. Первый уровень – ориентировочно-исследовательский является по сути знакомством с субъектами, средствами, способами и условиями будущей профессиональной деятельности, прогнозирование ее осуществления [6, 250]. При подготовке социальных работников к использованию методов арт-терапии данный этап включает выявление субъектов, использование методов арт-терапии которые будут актуальны в профессиональной деятельности социальных работников, ознакомление с условиями и технологией работы с определенными субъекта-

ми и прогнозирование каким образом будет осуществляться эта работа.

Второй уровень – выполнение самой деятельности в форме обучения, предполагает определение подходов, организации учебного процесса и его обеспечения. Сюда входят соотношение теоретического и практического обучения, взаимодействие субъектов учебной деятельности, учебные планы и программы, контроль и аттестация [6, 250].

Третий уровень – саморазвитие, самосовершенствование специалиста [6, 250]. Этот уровень имеет не менее важное значение, ведь знания заложенные в высшем учебном заведении постоянно должны обновляться специалистом в процессе профессиональной деятельности. Поэтому одной из главных задач профессиональной подготовки социальных работников к использованию методов арт-терапии является обеспечение мотивации будущих социальных работников к дальнейшему саморазвитию.

Е. Вознесенская делает упор на том, что теория и практика использования методов арт-терапии в Украине "имеет много белых пятен" и требует более глубокого изучения [1, 19]. Е. Холостова также отмечает, что особое значение при подготовке социальных работников к использованию новых технологий и методов сегодня приобретает качество обучения, профессионализм профессорско-преподавательского состава высших учебных заведений, обеспечение оптимального сочетания традиционных и новых подходов при акценте на активные методы обучения будущих специалистов в области социальной работы [6, 178].

Учитывая требования к уровню профессиональной подготовки кадров в условиях интеграции Украины в мировой процесс социально-экономического развития, а также в мировую систему подготовки, аттестации и сертификации специалистов, направления деятельности системы высшего образования и структура мероприятий по улучшению ее работы на государственном уровне и на уровне высших учебных заведений, должны основываться на результатах мирового опыта с учетом особенностей и тенденций развития отечественного профессионального высшего образования.

Выводы из данного исследования. С каждым годом увеличивается количество высших учебных заведений, осуществляющих попытки внедрения в высших учебных заведениях дисциплин по изучению основ арт-терапии в социальной работе. Отсутствие сложившейся системы профессиональной подготовки социальных работников к использованию методов арт-терапии и подготовленных преподавателей, приводит к

необходимости систематизировать имеющийся материал и адаптировать его к особенностям использования методов арт-терапии социальными работниками, а также разработки и внедрения отдельной дисциплины "Методы арт-терапии в

социальной работе". Полезным в этой деятельности станет зарубежный опыт, который обязательно следует взять во внимание, адаптируя его к требованиям и реалиям нашего общества.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вознесенская Е.Л. Особенности и перспективы развития арт-терапии в Украине / Е.Л. Вознесенская // Научные труды: научно-методический журнал. – Вып. 95: Арт-педагогика и арт-терапия. – М.: Изд-во ЧГУ им. Петра Могилы, 2009. – Т. 108. – С. 19-24.
2. Калинина Л.А. Использование куклотерапии как направления арт-терапии в коррекционной работе с детьми, имеющими проблемы в развитии / Л. А. Калинина / / Научные труды: научно-методический журнал. – Вып. 95: Арт-педагогика и арт-терапия. – М.: Изд-во ЧГУ им. Петра Могилы, 2009. – Т. 108. – С. 25-30.
3. Карпенко А.Г. Профессиональная подготовка будущих социальных работников в условиях университетского образования: дис. д-ра пед. наук: 13.00.04 / Карпенко А.Г. Национальный педагогический ун-т им. Драгоманова. – М., 2008. – 546 с.
4. Социальная работа: [хрестоматия] / Под ред. В. П. Андрущенко, В. И. Астахова, И.Д. Бех. – К. ДЦССМ, 2001. – 396 с.
5. Тюття Л.Т. Социальная работа (теория и практика): [учеб. пособие. для студ. высш. учеб. закл.] / Л.Т. Тюття, И.Б. Иванова. – М.: ОМУРЧ "Украина", 2004. – 408 с.
6. Холостова Е.И. Теория социальной работы: [учебник] / Под. ред. Е.И. Холостовой. – М.: Юрист, 2001. – 334 с.
7. Шахрай В.М. Технологии социальной работы. [Учебное пособие] / В. Шахрай. – М.: Финансы, 2006. – 464 с.

Poltorak L. Professional Training of Future Social Workers for Using Methods of Art Therapy: Problem Setting

Abstract: In the article reviews the main reasons of professional training of future social workers for using methods of art therapy and gives definition of professional training of future social workers for using methods of art therapy.

Key words: training, future social workers, methods of art therapy

Попов В.Д.¹

Критерії та показники моральної спрямованості молодших підлітків

¹ *Попов Володимир Дмитрович, аспірант, Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди, м. Харків, Україна*

Анотація: У статті представлено психологічну структуру моральної спрямованості школярів молодшого підліткового віку. На цій основі автором обґрунтовуються критерії сформованості моральної спрямованості підлітків (мотиваційно-ціннісний, пізнавально-поведінковий, особистісно-рефлексивний), виокремлено їх показники. Запропоновано діагностичний інструментарій для вимірювання динаміки моральної спрямованості школярів за визначеною критеріальною базою.

Ключові слова: молодші підлітки, моральна спрямованість, критерії, показники, виховання.

Постановка проблеми. Розбудова в Україні якісно нової системи освіти відбувається в умовах ускладнення виховних проблем, поширення негативних явищ у шкільному середовищі. Численні соціологічні та психолого-педагогічні дослідження свідчать про недостатній рівень морально-духовних цінностей, особистісну недосконалість значної частини учнів підліткового віку, песимістичне сприйняття життя, відчуження від дорослих. За цих умов питання морального виховання молодого покоління належать до проблем загальнодержавного масштабу.

Один з найважливіших періодів особистісного становлення є підлітковий вік. Ученими (Л. Божович, Л. Виготський, О. Ковальов, В. Крутецький, М. Левітов, Л. Рувинський, Д. Фельдштейн, Л. Фрідман та інші) доведено, що цей вік супроводжується суттєвими змінами у психічному розвитку особистості, у тому числі в підвищенні рівня самосвідомості, осмисленні своїх можливостей і прагнень у нової для себе ролі члена суспільства, інтенсивному присвоєнні культурних цінностей, на основі чого відбувається її культурне самовизначення, зростання допитливості, прагнення до самостійності, вияв-

лення непримиримості з несправедливістю і злом. Водночас для молодших підлітків характерні невизначеність ідеалів, емоційна невтриманість, імпульсивність, впливовість до навіювання, слабка воля. Ці чинники зумовлюють особливу складність та суперечливість процесу морального виховання учнів молодшого підліткового віку.

Закономірно постає питання про формування в молодших підлітків моральної спрямованості як основи моральної вихованості, адже саме спрямованість сприяє морально-духовному самовизначенню особистості, детермінує її поведінку, вчинки, ставлення до дійсності, до інших людей, до себе.

Спектр досліджень, які можуть слугувати опорою розв'язання проблеми формування моральної спрямованості молодших підлітків, є тематично досить широким. Особливий інтерес у контексті порушеної проблеми мають сучасні дослідження різних аспектів морального виховання: теоретичні засади морального виховання (О. Богданова, В. Лозова, І. Мар'єнко, А. Троцько, І. Харламов, Н. Щуркова та інші); вивчення специфіки процесу виховання підлітків (Л. Виготський, М. Забродський, М. Кле, І. Кон, А. Ренан, Д. Фельдштейн та інші); мотивація моральної поведінки і діяльності (С. Анісімов, В. Асєєв, Л. Буєва, В. Вілюнас, Г. Карвацька, О. Кононко, О. Леонтєв, В. Мерлін, П. Якобсон); концепція особистісно-орієнтованого виховання (І. Бех, Є. Бондаревська та інші); формування моральних уявлень, понять та цінностей особистості (О. Вишневецький, О. Докукіна, І. Зязюн, З. Плохій, А. Сиротенко); формування морального моральної поведінки та морального вчинку школярів (М. Боришевський, А. Гусейнов, І. Дубровіна, І. Кравченко, В. Кузь, М. Левківський, К. Чорна, Д. Шимановський); засвоєння морального досвіду, моральних норм (О. Дубасенюк, Л. Канишевська, В. Оржеховська); формування моральної поведінки в умовах сім'ї (Т. Алексеєнко, К. Журба, В. Постовий); формування моральних норм на основі християнських цінностей (Г. Ващенко, С. Ярмусь); висвітлення форм і методів організації діяльності сучасних підлітків у виховному процесі (О. Безпалько, Т. Вольфовська, І. Вачков, В. Вербець, Л. Данилова, Т. Дем'янюк, Т. Кузьменко, М. Каргіна, В. Лопанська, В. Оржеховська, С. Пішун та інші); вивчення окремих аспектів формування моральної спрямованості (З. Алієва, А. Бездухов, О. Боровець, Т. Давиденко, В. Кондаков, Е. Нікєєв, О. Скрябіна);

Попри велику кількість наукових досліджень, які певним чином сприяють розв'язанню порушеної проблеми, можна констатувати, що в су-

часній педагогічній науці не розкрито достатньою мірою сутність і зміст структурних компонентів моральної спрямованості молодшого підлітка, відсутнє наукове обґрунтування критеріїв та показників їх сформованості.

Мета статті – з урахуванням специфіки структурних компонентів моральної спрямованості молодших підлітків обґрунтувати критерії та показники її сформованості.

Основна частина. На підставі аналізу різних підходів до розуміння спрямованості особистості (Б. Додонов, М. Дуранов, І. Дуранов, В. Жернов, В. Мясичев, К. Платонов) дійшли висновку, що *спрямованість особистості* є складним сталим особистісним утворенням, що визначає особливості тенденцій поведінки й дій людини, її ставлення до інших людей, до себе й до різних аспектів своєї життєдіяльності.

Узагальнюючи вищевказані положення, *моральну спрямованість* визначаємо як інтегровану рису особистості, яка акумулює в собі різноманітні за ціннісним змістом її потреби, мотиви, інтереси, установки, ідеали, що сприяє досягненню суспільного чи особистого блага, утверджує добро і визначає моральну поведінку й систему гуманістичних ставлень людини до дійсності, до інших людей, до самого себе.

Специфіка змісту структурних компонентів моральної спрямованості (потреби, мотиви, інтереси, установки, ідеали, ціннісні орієнтації) молодших підлітків зумовлюється їхніми віковими особливостями, найважливішими з яких у цьому контексті є: виникнення почуття дорослості, яке відображається не лише як суб'єктивне переживання, що засвідчує нову якість у ставленні підлітка до самого себе, але й нове ставлення до інших людей; виникнення інтересу до свого внутрішнього світу, до переживань, пов'язаних з моральними питаннями і нормами; зріст самосвідомості та формування самооцінки.

Одним із головних критеріїв сформованості моральної спрямованості особистості, у тому числі особистості молодшого підлітка, є духовно-моральні цінності, які розглядаємо як єдність національних і загальнолюдських цінностей.

Зміст цінностей, які повинні засвоїти підлітки з урахуванням їхніх вікових особливостей включає [9]:

– забезпечення подальшого розвитку у школярів знань про загальнолюдські цінності, усвідомлення ними необхідності побудови взаємовідносин між людьми і цілими народами на засадах рівності й справедливості;

– стимулювання розуміння підлітками національних цінностей – ролі рідної мови в житті кожного українця і українського народу взагалі, значущості національної ідеї в подальшому роз-

витку нації, важливості збереження національних традицій і звичаїв як значущих здобутків української культури;

– формування у школярів громадянських цінностей на основі знань провідних положень Конституції і чинного законодавства, основних демократичних прав й обов'язків громадянина, забезпечення усвідомлення себе представниками великої держави України, розуміння сутності суспільного обов'язку;

– поглиблення в учнів знань сімейних цінностей, забезпечення усвідомлення ними власної ролі й відповідальності у створенні щасливої родини;

– стимулювання засвоєння підлітками особистісних цінностей, поглиблення розуміння ними сутності провідних морально-вольових якостей і шляхів їх формування тощо;

– забезпечення подальшого опанування учнями знань про способи діяльності і поведінки, узгодженої з визначеними цінностями.

Моральну спрямованість особистості значною мірою характеризує її громадянське самовизначення, яке формується в процесі участі підлітка в суспільному житті, сприяє збагаченню його соціального досвіду і становленню як громадянина. За сприяння соціального оточення підліток, як зазначає Н. Вознюк, здійснює моральну саморегуляцію не лише як ситуативну самозміну на рівні конкретних вчинків, а й у формі свідомого управління процесом перспективного саморозвитку, планомірного й стихійного самоформування, самоперетворення, самовизначення в масштабі всієї життєдіяльності [3, 42]. Отже, морально самовизначитись означає здатність свідомо орієнтуватись у системі суспільних цінностей, у виборі громадянської позиції, беручи до уваги як особистісні, так і суспільні інтереси.

У процесі дослідження ми дійшли висновку, що формування моральної спрямованості молодших підлітків передбачає розвиток у школярів таких моральних якостей, як: громадянськість, відповідальність, почуття обов'язку, толерантність, здатність до взаємодії, комунікації, співпереживання тощо.

Досліджуючи процес формування моральної спрямованості школярів, ми акцентували увагу вчителів, які брали участь у експериментальній роботі, на вихованні у підлітка почуття патріотизму.

Виховання патріотичних почуттів як показника моральної спрямованості особистості підлітка пов'язується нами з формуванням у нього культури міжнаціональних відносин, яка виявляється у повазі до інших народів, їхніх прав, інтересів, цінностей; толерантному ставленні до інших культур і традицій; гуманізації міжнаціона-

льних стосунків; мирному співіснуванню; співпраці в глобальному масштабі на засадах моральних ідеалів; виробленню негативного ставлення до будь-яких форм насильства (В. Болгаріна [1], К. Чорна [13] та інші).

Важливим показником моральної спрямованості особистості вважаємо почуття відповідальності, яке тісно пов'язується нами з почуттям громадянського обов'язку. Аналіз наукових досліджень з порушеної проблеми дає підстави стверджувати, що почуття відповідальності перед суспільством і кожною людиною зокрема охоплює утвердження в соціальних стосунках гуманних почуттів: доброти, великодушності, справедливості, щирості, сумлінності, взаємоповаги, толерантності тощо (В. Красновський [4], Т. Мазур [5], В. Оржеховська [7], М. Шимановський [14] та інші).

За такого підходу важливого значення в соціальній взаємодії набуває толерантність як одна із моральних якостей особистості. Толерантність, як зазначає Т. Мазур, це добровільна згода на взаємну терпимість різних і протилежних суб'єктів [5, 9–11]. Виховання толерантності передбачає формування у підлітків вміння аналізувати ситуацію середовища, розвивати здатність до критичного самоаналізу, виховувати терпиме ставлення до інших думок та позицій. Отже, за нашими висновками, здатність до соціальної взаємодії виводить громадянина з кола егоїстичних інтересів, залучаючи його до широкої спільної діяльності та виявляючи миротворче демократичне ставлення до співгромадян.

Реалії сьогодення дають підстави стверджувати, що важливого значення у процесі формування моральної спрямованості молодшого підлітка набувають знання та навички дотримання здорового способу життя, шляхи вдосконалення індивідуальних фізичних та психологічних якостей як засіб забезпечення соціальної активності та працездатності молодих громадян і як профілактика девіантної й деліквентної поведінки неповнолітніх, прояви якої усе частіше спостерігаються в останні роки. Формування культури здорового способу життя запобігає негативним проявам поведінки підлітка та виховує таку якість, як «цінність здоров'я», що визначає гуманістично спрямовану життєдіяльність суб'єкта [6].

Для діагностики сформованості моральної спрямованості особистості молодшого підлітка пропонуємо такий діагностичний інструментарій: педагогічне спостереження; анкетування з метою встановлення розуміння молодшими підлітками суті моральних категорій; опитувальник для визначення типу спрямованості підлітків за емпатійними тенденціями (за методикою

А. Мехрабієна та Н. Епштейна); опитувальник для визначення типу спрямованості підлітків за комунікативними нахилами (за методикою О. Боровець); тест на визначення типу спрямованості підлітків за співвідношенням егоцентризму-соціоцентризму (за проективним тестом егоцентричних асоціацій Т. Пашукової); методика «Закінчи речення» для вивчення рівня морального розвитку учнів; ранжування найважливіших особистісних моральних якостей; діагностика здатності до самоактуалізації, самокорекції та інші.

Висновки. З психологічного погляду, виховання моральної спрямованості молодшого підлітка – це цілісний процес удосконалення внутрішнього світу зростаючої людини. Критерії і показники сформованості моральної спрямованості молодшого підлітка базуються на складових, які є комплексом різних напрямів виховання: патріотичного, національного, морального, правового, екологічного, естетичного, трудового, фізичного. Водночас критерії та показники сформованості моральної спрямованості молодшого підлітка мають відбивати сформованість

окремих структурних компонентів досліджуваної якості (потреби, мотиви, інтереси, установки, ідеали, ціннісні орієнтації) та охоплювати різноманітні якості особистості (інтелектуальні, вольові, емоційні, мотиваційні тощо), які функціонують у взаємозв'язку як єдина цілісна система.

З огляду на це, критеріями і показниками сформованості моральної спрямованості молодших підлітків є: мотиваційно-ціннісний (наявність моральних потреб, морального ідеалу; конструктивне ставлення до загальнолюдських цінностей, навколишнього світу, інших людей, до власного «Я»; до участі у суспільно-корисній та громадській діяльності, до особистісного самовдосконалення); пізнавально-поведінковий (знання моральних категорій, норм і правил моральної поведінки; активна участь підлітків у суспільно-корисній й громадській діяльності; уміння керуватися моральними цінностями у власній поведінці; уміння протидіяти в поведінці негативним впливам); особистісно-рефлексивний (виявлення моральних якостей, сформованість рефлексивних умінь, адекватність самооцінки).

ЛІТЕРАТУРА

1. Болгаріна В. Культура і полікультурна освіта: (Нац. свідомість як засіб єднання етнічної та загальнолюдської системи цінностей) / В. Болгаріна, І. Лощенкова // Шлях освіти. – 2002. – № 1. – С. 2-6.
2. Ващенко О. Педагогічна взаємодія як складова здоров'я дитини / О. Ващенко // Директор школи України. – 2000. – № 3. – С. 65-68.
3. Вознюк Н.М. Етико-педагогічні основи формування особистості: навч. посіб. / Н.М. Вознюк. – К.: Центр навчальної літератури, 2005. – 196 с.
4. Красновський В.М. Організація шкільного виховного процесу – гуманістичний підхід / В. М. Красновський // Освіта і управління. – 1999. – № 3. – С. 41-46.
5. Мазур Т.Г. Гуманізація стосунків у навчально-виховному процесі / Т.Г. Мазур // Початкова школа. – 1996. – № 9. – С. 9-11.
6. Оржеховська В.М. Педагогіка здорового способу життя / В.М. Оржеховська // Шлях освіти. – 2006. – № 4. – С. 29-32.
7. Оржеховська В.М. Формування соціальної відповідальності учнів у сучасній школі / В.М. Оржеховська // Педагогіка і психологія. – 1996. – № 4. – С. 25-31.
8. Савченко О. Здоров'я дітей – пріоритет реформування шкільної освіти / О. Савченко // Шкіл. світ. – 2000. – № 22. – С. 3.
9. Ткачова Н.О. Реалізація ціннісного підходу до організації педагогічного процесу в загальноосвітніх навчальних закладах I-III ступенів: навч.-метод. посібник / Н.О. Ткачова. – Х.: Константа, 2006. – 318 с.
10. Ханчин В.С. О методике изучения уровня нравственной воспитанности детей как предпосылки управления процессом нравственного формирования / В.С. Ханчин // Проблема управления процессом воспитания (материалы симпозиума). – М.: МГУ, 1971. – С. 43-47.
11. Харламенкова Н. Е. Самоутверждение подростка / Н. Е. Харламенкова. – М.: Ин-т психологии РАН, 2004. – 295 с.
12. Харламов И. Ф. Нравственное воспитание школьников: пособие для класс. руководителей / И.Ф. Харламов. – М.: Просвещение, 1983. – 160 с.
13. Чорна К.І. Особистісно зорієнтована система громадянського виховання школярів / К.І. Чорна // Морально-духовний розвиток особистості в сучасних умовах (Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді): зб. наук. праць. – К.: Пед. думка, 2000. – С. 23-29.
14. Шимановський М.М. Виховання громадянської толерантності як цінності / М.М. Шимановський // Цінності освіти і виховання: наук.-метод. зб. – К., 1997. – С. 214-215.
15. Щербань П. М. Високоморальна людина. Якою вона повинна бути?: Моральне виховання дітей та молоді / П. М. Щербань // Сільська школа. – 2002. – № 9/10. – С. 6.

Popov V.D. Criteria and indicators of the moral orientation of the preteen youngsters

Abstract. The article considers an essence of the moral orientation as integral personal qualities accumulating valuable content varieties of their needs, motivations, interests, attitudes, ideals that contribute to social or personal benefits, strengthen the good and define moral behavior and system of the person's humanistic perception of reality, other people and themselves. The author analyzed the specific content of structural components of the preteen youngsters' moral ori-

entation, which is conditioned by their age peculiarities (occurrence of a feeling of an adulthood manifested not merely as the subjective experience indicating a new quality of self-perception, but also as a new attitude to other people; growing interest in their inner world, in experiences associated with moral matters and standards; development of self-awareness and formation of self-appraisal). The article shows that criteria and indicators of maturity of moral aspects of the preteen youngsters are based on the complex components of various courses of upbringing: moral, patriotic, national, legal, ecological, esthetic, labour and physical. The author proves that criteria and parameters of moral orientation of the preteen youngsters should reflect maturity of separate structural components of the researched qualities (needs, motives, interests, attitudes, ideals, values) that are interrelated to work as a uniform system and are manifested in behavior of teenagers. Criteria and indicators of maturity of the preteen youngsters' moral orientation, according to the author, are motivational-value (presence of moral needs, moral ideal; constructive approach to universal human values, outside world, other people, to their selves; to participation in socially beneficial activities, to self-perfection); cognitive-behavioral (knowledge of moral categories, norms and rules of moral behavior; active participation of a teenager in socially beneficial activities; ability to follow moral values; ability to resist negative influences on behavior); and personal-reflective (manifestation of moral qualities, maturity of reflexive skills, appropriateness of self-esteem). The author proposes a set of diagnostic methods and techniques to determine a level of maturity of the moral orientation of a preteen youngster.

Keywords: preteen youngsters, moral orientation, maturity, criteria, indicators, upbringing.

Попов В.Д. Критерии и показатели моральной направленности младших подростков

Аннотация. В статье раскрыта сущность моральной направленности как интегрированного качества личности, аккумулирующего в себе разнообразные по ценностному содержанию ее потребности, мотивы, интересы, установки, идеалы, которые способствуют достижению общественного или личного блага, утверждает добро и определяет нравственное поведение и систему гуманистических отношений человека к действительности, к другим людям, к себе. Автором проанализирована специфика содержания структурных компонентов моральной направленности младших подростков, которая обуславливается их возрастными особенностями (возникновение чувства взрослости, проявляющееся не только как субъективное переживание, свидетельствующее новое качество в отношении к себе, а и новое отношение к другим людям; возникновение интереса к своему внутреннему миру, к переживаниям, связанными с нравственными вопросами и нормами; возрастание самосознания и формирование самооценки). В статье показано, что критерии и показатели сформированности моральной направленности младшего подростка базируются на составляющих комплекса различных направлений воспитания: морального, патриотического, национального, правового, экологического, эстетического, трудового физического. Автором доказывается, что критерии и показатели моральной направленности младшего подростка должны отражать сформированность отдельных структурных компонентов исследуемого качества (потребности, мотивы, интересы, установки, идеалы, ценностные ориентации), которые функционируют во взаимосвязи как единая целостная система и проявляются в поведении подростка. Критериями и показателями сформированности моральной направленности младшего подростка, по мнению автора, являются: мотивационно-ценностный (наличие нравственных потребностей, нравственного идеала; конструктивное отношение к общечеловеческим ценностям, окружающему миру, другим людям, к собственному «Я»; к участию в общественно-полезной деятельности, к личностному самосовершенствованию); познавательно-поведенческий (знание моральных категорий, норм и правил нравственного поведения; активное участие подростка в общественно-полезной деятельности; умение руководствоваться моральными ценностями в поведении; умения противостоять в поведении негативным влияниям); личностно-рефлексивный (проявление нравственных качеств, сформированность рефлексивных умений, адекватность самооценки). Автором предлагается комплекс диагностических методов и методик для определения уровня сформированности моральной направленности младшего подростка.

Ключевые слова: младшие подростки, моральная направленность, сформированность, критерии, показатели, воспитание

¹ Радева Веселка Сидерова, доцент, доктор

² Марчев Драгомир Вълчев, профессор, доктор

³ Павлова Наталия Христова, доцент, доктор

Шуменский Университет „Епископ Константин Преславский“, Шумен, Болгария

Аннотация. Цель данной статьи показать в действии исследовательский метод обучения. Эффективность данного метода доказана в области естественных наук и математики, но учителя нуждаются в конкретных примерах. В статье представлен опыт преподавания астрономии в ИКТ-насыщенной образовательной среде. Обсуждаются новые подходы к повышению уровня фундаментальной естественнонаучной подготовки школьников. Представлены новые технологические решения, позволяющие им участвовать в исследовательской работе. В рамках учебного процесса школьники сделали открытия астероидов, которые находятся между Марсом и Юпитером. Когда класс превратится в астрономическую обсерваторию, а школьники в исследователей? Это не мечта, а реальность уже во многих школах мира! Нужно лишь суметь осуществить настоящий научно-исследовательский процесс в рамках школьных занятий. Задача это не из легких, но уже существует множество удачных примеров успешного обучения в духе исследования, а в мире педагоги активно разрабатывают методику и технологию подготовки школьников путем исследования – Inquiry Based Science Education (IBSE). Одними из ведущих европейских образовательных проектов в данном направлении являются Pathway [1] и LD-skills [1]. С другой стороны, уже возможно в условиях современной школы использовать дистанционные астрономические наблюдения и осуществлять их обработку в рамках обучения астрономии. Конкретным примером обучения с помощью исследования можно рассматривать программу Killer asteroid project – это международная программа отслеживания и поиска астероидов. С ее помощью в классе можно работать с реальными объектами. Школьники знают что их вычисления и результаты будут использованы другими исследователями и это придает еще больший мотив сделать задание правильно. С помощью используемого софтвера возможно сделать открытие – например найти астероид в Солнечной системе, что с особой силой притягивает детей к астрономии. В данном учебном процессе дети видят связь школы с окружающим миром, чувствуют свою активную роль, осуществляют все этапы эксперимента, осмысливая его суть и полученный результат. Школьники используют возможности ИКТ в новом направлении, тем самым расширяя свой опыт работы с разнообразным софтвером. Они понимают что наука работает в пользу людям.

Ключевые слова: исследование, обучение, астрономия, технологии

1. Обучение с помощью ИКТ

В современном обществе работа с ИКТ входит в основной набор умений грамотного человека. Дети с малых лет имеют контакт и необходимость работать с техникой – это далеко не амбиции родителей, а естественный ответ ребенка на окружающий мир. Зачастую такое самообучение ограничивает интерес детей лишь к его практическим интересам – посмотреть фильм, играть в игру и т.д. Школа призвана дать детям первые знания на целенаправленное и последовательное обучение и использование потенциала информационных технологий в разных направлениях науки и жизни в целом.

В 2004 году в Болгарии была принята Национальная стратегия введения ИКТ в болгарскую школу. Основная цель была дать возможность учителям по всем предметам использовать компьютеры и интернет в своих занятиях. Учебные программы были актуализированы в направлении использования возможностей ИКТ. Для обучения по естественным наукам это оказалось особенно важно. Школьники и учителя получили возможность работать с мощными средствами, чтоб моделировать сложные природные процессы, явления и объекты.

2. Специфика обучения по естественным наукам

Естественнонаучное образование связано с развитием умений высокого уровня (формирование понятий, моделирование, решение проблем, мета-познавательные умения и научные процедуры). В современном мире значение именно этих умений возрастает с каждым днем. Важны также практические умения (уметь пользоваться оборудованием) и познавательные умения более низкого уровня (воспроизводить дефиниции и законы, приложение формул, решение стандартных задач), но их роль значительно уменьшается с развитием компьютерных систем и систем автоматической обработки данных. Данная ситуация предполагает изменить подход к естественнонаучному обучению, изменяя фокус к умениям высокого уровня. Опыт реального приложения инновационных методов авторов данной статьи можно проследить в [3, 8, 13, 14].

Основные проблемы обучения в области естественных наук можно увидеть с помощью следующих вопросов: Какие подходы преподавания выбрать? Как мотивировать обучаемых? Каковы самые популярные концепции в естественных науках? Какие профессиональные зна-

ния способствуют развитию умений преподавать естественные науки? Как помочь учителям принять инновации, которые им предлагают? Какой конкретный вклад, имеют компьютеры в преподавании и обучении?

3. Астрономия – мотив стать исследователем

Астрономия рассматривает устройство и развитие космических тел и Вселенной в целом, а так же и место человека во Вселенной. Данная наука провоцирует воображение и интерес школьников. В отличие от остальных наук, в астрономии невозможен лабораторный эксперимент, на установление закономерностей Мегамира. Единственная возможность понять природу астрономических объектов и процессов – это их моделирование, с помощью наблюдаемых данных. Это стало возможно с помощью использования компьютерных технологий в научных исследованиях. За последние 50 лет была создана и постоянно растет база данных программ и астрономических изображений, которые могут быть использованы для иллюстрации процессов и объектов в преподавании астрономии. Популярной технологией в обучении за последние 5 лет, являются отдаленные астрономические наблюдения. С ее помощью школьники участвуют в реальных наблюдениях и обрабатывают настоящие изображения. Для осуществления такого обучения разрабатываются специальные образовательные программы международного масштаба, которые мотивируют обучаемых (школьников и студентов) на активную самостоятельную работу. Одна из таких программ, финансируемая НАСА, направлена на усвоения астрономических знаний об астероидах. Школьники узнают как работают профессиональные астрономы, обрабатывая астрономические изображения астероидов, полученных с помощью маленьких телескопов США. Международная программа поиска и отслеживания астероидов организована научно-исследовательской образовательной организацией – The Astronomical Research Institute.

4. Учимся исследуя – Killer asteroid project

4.1. Метод обучения с помощью исследования

Уже много лет педагоги пытаются организовать обучение так, чтоб школьник был активным объектом. Идея об обучении с помощью исследования в области естественных наук не новая, но доклад „*Science Education Now: A renewed Pedagogy for the Future of Europe*” [1] заново поставил акцент на данный подход. Уже во многих странах поощряют учиться исследуя [11, 2]. Европейский проект *Pathway* моделирует метод IBSE с помощью двухступенной структуры:

„Методы“ и „Деятельности“ преподавания естественных наук с помощью исследования.

Исследование в обучении можно рассматривать как сознательный процесс направленный на диагностирование проблемы, поиск возможностей, планирование исследований, исследование предположений, поиск информации, конструирование моделей, обсуждение в кругу одноклассников, формулирование ясных аргументов. Данный подход стимулирует школьников задавать научные вопросы, давать собственные гипотезы и делать эксперименты. Школьники даже могут предлагать теории и концептуальные модели [9, 10].

4.2. Реализация IBSE обучения с помощью Killer asteroid project

IBSE стоит в основе научно-образовательного проекта, направленного на отслеживание и обнаружение астероидов. Проект стартовал еще в 2008 году. Его координируют группа профессоров из разных университетов мира, а так же астрономы, работающие в больших обсерваториях. Кроме образовательных целей, с помощью данного проекта возможно объединение молодежи, которая имеет интерес к астрономии в единое международное сотрудничество. Первая задача данного проекта, это обнаружение и отслеживание близких и опасных для Земли астероидов [5]. Поэтому проект назвали „Астероид убийца” или “Killer asteroid project”. Специально для проекта была построена обсерватория с двумя большими телескопами, которые каждую ясную ночь фотографируют десятки астероидов. Данный проект стал частью научно-исследовательской программы НАСА – Near Earth Object Observation Program. С его помощью создана группа по поиску астероидов, состоящая из разных организаций – International Astronomical Search Collaboration [4]. Туда входят: Hardin-Simmons University (Abilene, TX); Lawrence Hall of Science (University of California, Berkeley); Astronomical Research Institute (Westfield, IL); Global Hands-On Universe Association (Lisbon, Portugal); Sierra Stars Observatory Network (Markleeville, CA); Tarleton State University (Stephenville, TX); Yerkes Observatory (University of Chicago); National Astronomical Observatories of China (Beijing, China); Pan-STARRS (Institute for Astronomy, University of Hawaii); Faulkes Telescopes Project (Wales); Yerkes Observatory (Williams Bay, WI); Western Kentucky University (Bowling Green, KY); Astronomers Without Borders (Calabasas, CA); Target Asteroids! (University of Arizona, Tucson); *Astrometrika* (H. Raab, Austria).

С телескопами Обсерватории проекта делают множество наблюдений опасных близких асте-

роидов. Команды, состоящие из школьников обрабатывают данные этих наблюдений, вычисляют координаты чтоб найти новые астероиды. Тем самым можно быстро и точно уточнить орбиту каждого астероида. Школьники вычисляют экваториальные координаты астероидов, чтоб определить их положение и возможность столк-

новения каждого из них с Землей. После редукции, данные публикуют на странице проекта: <http://iasc.hsutx.edu/> [6]. Там каждая команда имеет собственное пространство – откуда астрономические изображения могут использовать школьники.



Рис. 1. Телескопы Обсерватории(<http://iasc.hsutx.edu/>)

Работа по поиску и отслеживание астероидов организована 45 дневными кампаниями. Длительность наблюдательных кампаний зависит от учебной программы США, команды из других стран подстраиваются в зависимости от своих программ. Есть два типа кампаний: по отслеживанию опасных близких астероидов и международные кампании по поиску новых астероидов. В каждой из них участие могут принять не более 20 школьных или студенческих команд из разных стран. Наблюдение идет в обсерватории в Уестфилд в США каждую благоприятную ночь с помощью с 32-инчового и с 24-инчового телескопов (Рис. 1).

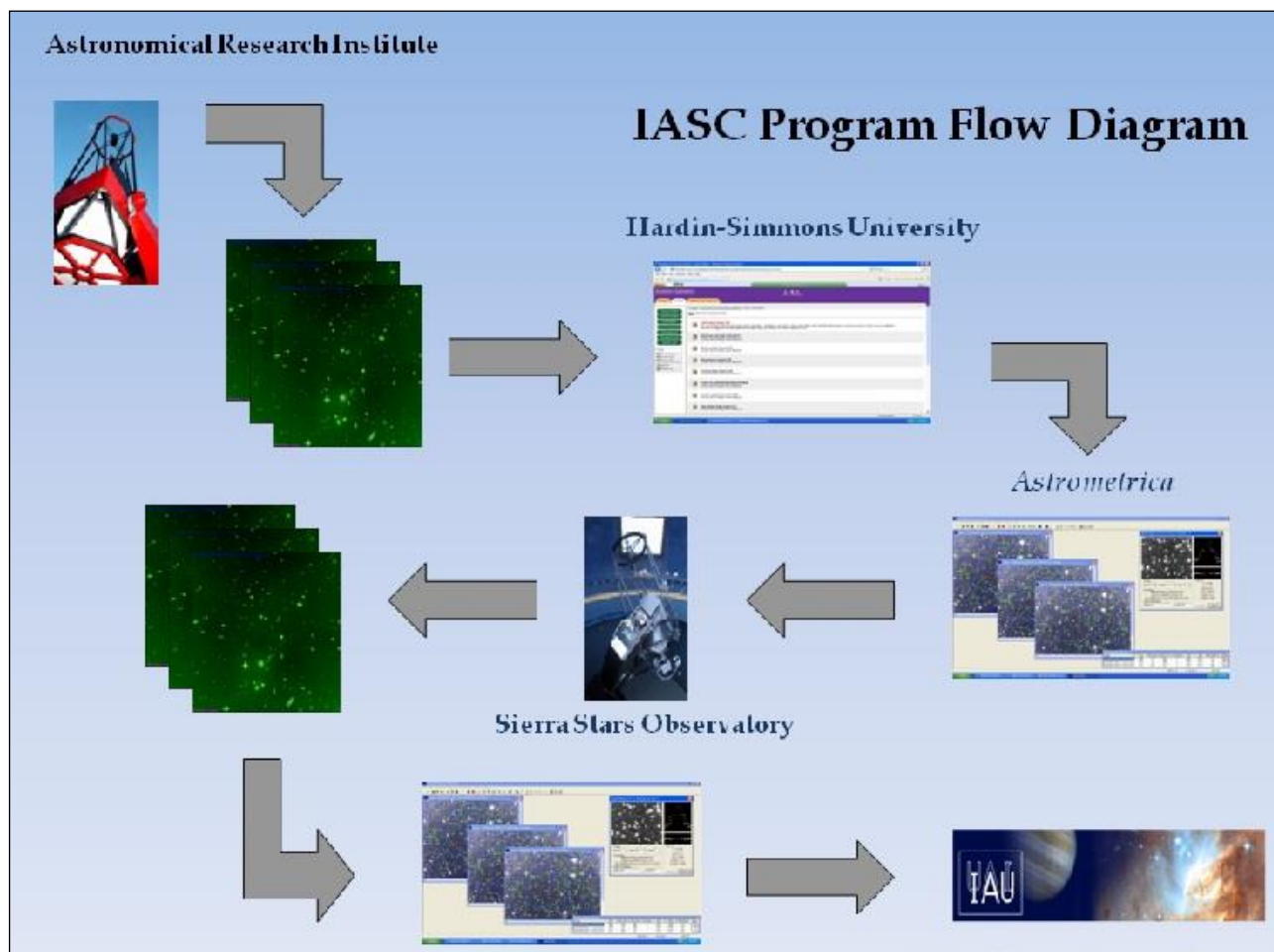
С телескопами работает известный исследователь комет д-р Роберт Холмс. После первичной обработки, сделанной Холмсом, изображения ставят на индивидуальную для каждой команды страницу. Для обработки пользуют специальный софтвер – Астрометрика, с помощью которого

идентифицируют уже известные и находят новые астероиды, измеряют их экваториальные координаты (ректасцензию и деклинацию) с точностью по α и δ до 0.1". Учитель и школьники готовят отчет с результатами, который посылают руководителю наблюдательной кампании. Изображения должны быть обработаны школьниками и результаты должны быть посланы в течении 48 часов [7].

Работа команд организована по проектному методу в сочетании с исследовательским обучением. Команды проходят теоретическую подготовку и практические упражнения по темам: Астероиды – природа и движение; Орбитальные элементы; Работа со звездными картами и каталогами; Астрометрический софтвер для обработки изображений – АСТРОМЕТРИКА. После этого курса, школьники готовы к программе. Организация работы по программе показана на Рис. 2 и имеет следующие этапы:

Первый этап: Определение астрономических изображений с помощью звездных каталогов, как USNO-SA 2.0; USNO-A2.0; USNO-B 1.0; UCAC 2; UCAC 3; NOMAD; CMC-14; PPMXL. С помощью софтвера ASTROMETRICA: определяем и описываем все звезды на данных изображениях; сортируем изображения по времени; связываем со звездным каталогом из Интернета сравниваем

звезды с данными из звездного каталога, чтоб создать координатную систему для “лучшего совпадения”; анализируем различия между местом и звездной величиной звезд изображения и каталога; идентифицируем звездные поля изображений с каталожными. После сравнения выбираем более 200 референтных звезд, достигая точность для dRA и dDe менее 0.10 arcsec.



Фиг. 2. Схема этапов работ по поиску и отслеживанию астероидов(<http://iasc.hsutx.edu/>)

Второй этап: Поиск движущихся объектов и определения их координат. Работа возможна в двух режимах. **Автоматический режим:** Astrometrica обнаруживает движущиеся объекты и отображает их в окне для проверки. **Ручной режим:** Изображения анимируют чтоб найти движущиеся объекты. После идентификации, измеряют их координаты RA и Declination.

Третий этап: Подготовка доклада с полученными результатами по шаблону Minor Planet Center – Гарвард, США. Результаты проверяются, с помощью специально предоставленного по программе софтвера, а потом осуществляют справку с базой данных Центра маленьких планет – Гарвард.

За период с октября 2008 по апрель 2012 года обучение по астрономии шло параллельно с работой по Международной программе поиска и

отслеживания астероидов в нескольких школах и астрономических курсах. Результаты превзошли ожидания – школьники работали очень точно и профессионально. Это привело к созданию первой Панболгарской наблюдательной кампании к концу 2011 года. В ней участвовали только болгарские школьники и студенты, организованные в 10 команды. Школьники обработали за этот период более 400 пакетов с астрономическими изображениями астероидов, в основном находящихся на главном поясе между Марсом и Юпитером, для которых надо было уточнить орбитальные элементы. Значимый успех школьников – определение координат большого числа близких и опасных астероидов, которые были найдены в последние годы. Один из особо опасных астероидов, который нашли школьники это 2010 TQ19, его наблюдали 08.10. 2010 г. Он был на

расстоянии к Земле 9.6 лунного расстояния (1л.р.=384 401км), его размер лишь 37 метра и визуальная звездная величина в момент максимального приближения была 23^m. В процессе обучения школьники нашли более 100 астероидов, двенадцать из них (2009 HX11, 2009 HW11, 2010 GY109, 2010 MR4, 2010 GY109, 2010 CG138, 2011 UP21, 2011 EW5, 2011 HC60, 2011 UP21, 2012 DW18 и 2012 DX7) после тщательной проверки были признаны открытиями и классифицированы в Minor Planet Center. После уточнения орбитальных элементов (3-5 лет) школьникам и их учителям предстоит дать имена своим астероидам [14].

Работа по Международной программе поиска и отслеживания астероидов вызвала оправдан-

ный интерес болгарских учителей и школьников. Все, кто имел честь участвовать показали высокий профессионализм и ответственность. Школьники получили возможность быть настоящими исследователями, что поможет им в их взрослой жизни независимо от выбранной профессии.

Благодарность. Данная статья разработана с помощью проекта "PATHWAY: The Pathway to Inquiry Based Science Teaching" (PATHWAY - SIS-CT-2010-266624), а также по проектам фонда научных исследований ШУ „Епископ К. Преславский“ РД-08-248/13.03.2013 и РД-08-261/14.03.2013.

ЛИТЕРАТУРА

1. Bogner, F. and Sotiriou, S., (2010), *Project Proposal: The Pathway to Inquiry Based Science Teaching*, (PATHWAY- SIS-CT-2010-266624).
2. Hounsell, D. and McCune, V. (2003). Students' experiences of learning to present. In: Rust, C., ed.. *Improving Student Learning Theory and Practice – Ten Years On*. (Proceedings of the Tenth International Symposium on Improving Student Learning, Brussels, September 2002. Oxford: CSLD. pp. 109-118.
3. Marchev, D., Kjurkchieva, D., Borisov, B., Radeva, V., (2010), „Bulgarian Activities in the Project COSMOS: An Advanced Scientific Repository for Science Teaching and Learning”, Publ. Astron. Obs. Belgrade No. 90 (2010), pp. 213-216
4. Miller, J.P., Davis, J.W., Pennypacker, C.R., & White, G.L., 2007, "Internet-Based Asteroid Search Project for High School & College Students", Processing 110th Annual Meeting of the Texas Academy of Science, 110, 92.
5. Miller, J.P., Davis, J.W., Pennypacker, C.R., & White, G.L., 2007, "Asteroid Search Campaign: A Pilot Program for High School & College Students", Proceedings of the 38th Lunar & Planetary Science Conference, 38, 1003.
6. Miller, J.P., Davis, J., Holmes, E.R., Devore, H., Raab, H., Pennypacker, R.C., White, L.G., Gould, A., 2008, An International Asteroid Search Campaign, Internet-Based Hands-On Research Program for High School and Collegese, in Collaboration with the Hands-On Universe Project, The Astronomy Education Review, Issue 1, Vol. 7, 57-83.
7. Miller, J.P., International Astronomical Search Collaboration, Scalability & Expansion of Student-Based Discovery Programs, 2009, <http://astro.uchicago.edu/>
8. Radeva, V., Ibryamov, S., Tracking and discovering asteroids, 2011, BgAJ, 17, 1-10
9. Rocard M. et al, EC High Level Group on Science Education (2007). Science Education NOW: A Renewed Pedagogy for the Future of Europe, ISBN 978-92-79-05659-8.
10. Rodger W. Bybee, Leslie W. Trowbridge, Janet Carlson Powell (2007), Teaching Secondary School Science: Strategies for Developing Scientific Literacy (9th Edition). ISBN -13: 978-0-13-230450-4.
11. Savas, S., Apostolakis, M., Tskogeorga, A., Tsagliotis, N., & Sotiriou, S. (2003) Explore and Discover: The New Science Textbooks for Primary School.
12. Tzikopoulos, A.; (2010), *Project Proposal: LD-skills: Development of learning design skills for enhancing students' key competencies*, (510276-LLP-1-2010-1-GR-COMENIUS-CMP-LD-skills)
13. Марчев Д., Борисов Б., Кюркчиева Д., Радева В., (2009), „Проектът КОСМОС – създаване на съвременна база данни за обучение по природни науки”, Обучението по физика и астрономия в условията на новата образователна структура на средното училище, ISSN 978-954-580-261-4, стр. 298-301
14. Радева В., Българският принос в открытията и наблюденията на астероиди, 2012, Наука, 1, 42-43.

Radeva Veselka Siderova, Marchev Dragomir Valchev, Hristova Nataliya Pavlova School for Researchers and Explorers

Abstract. The purpose of this article is to show a research method of learning in action. The effectiveness of this method has been proven in the field of natural sciences and mathematics, but teachers still need specific examples. This article describes the experience of teaching astronomy in the Internet and Computer Technology (ICT) rich learning environment and it discusses new approaches to improve the level of basic natural science training in school. We present new technological solutions that enable students to participate in research. As part of the educational process, students made discoveries of asteroids located between Mars and Jupiter. Is it possible for the classroom to become an astronomical observatory and students to turn into researchers? It is not a dream, but reality in many schools around the world! We simply need to be able to carry out a real research process within school hours. The task is not easy, but there are many successful examples of such education in the spirit of research, and educators in the world are actively developing a methodology and technological training of students through research - Inquiry Based Science Education

(IBSE). Two of the leading European educational projects in this area are the Pathway [1] and LD-skills [12]. On the other hand, remote astronomical observations are already used in the astronomical education process. A specific example of education with the help of the inquiry-based method is the Killer asteroid project - an international program for the discovery and follow up of asteroids. With its help, students can work in the classroom with real objects. Pupils know that their calculations and the results will be used by other researchers, and it gives them even more reason to do the job properly. A discovery can be made with the help of the used software - for example to find an asteroid in the solar system. This motivates students and attracts them to study astronomy. In this learning process students see the connection with the outside world, feel their active role, carry out all stages of the experiment, and make sense of its essence and the results. Pupils use ICT opportunities in a new direction, therefore expanding their experience with a variety of software. They understand that science works in the favor of people.

Keywords: inquiry, education, astronomy, technology

Роман С.В.¹

Хімічний експеримент як специфічний метод формування еколого-гуманістичних цінностей школярів

¹ *Роман Сергій Володимирович, кандидат хімічних наук, доцент кафедри хімії та біохімії Луганського національного університету імені Тараса Шевченка (м. Луганськ, Україна)*

Анотація: Хімічний експеримент екологічного спрямування – найкоротший специфічний методичний шлях, що вводить школярів у світ еколого-гуманістичних цінностей, адже ніщо так максимально не наближає навчання до життя, не вражає школярів і не змушує їх замислитися над наслідками забруднення довкілля, як ті результати, що вони бачать на власні очі в процесі виконання самостійних досліджень, використання власних можливостей. По суті вони "перевідкривають" відоме, але для школярів воно стає емоційно-ціннісним й особистісно значущим відкриттям. Окрім того, розвиток ціннісної сфери школяра є важливим завданням шкільної хімічної освіти, а розвивати – означає включати школяра в безперервне дослідження, стимулюючи при цьому його пізнавальний інтерес як рушійну силу дослідження. У статті показано важливість перетворення хімічного кабінету школи із забруднювача довкілля у центр екологічної освіти і виховання школярів; наведено підходи до розробки екологізованого хімічного експерименту, принципи відбору змісту експерименту; з урахуванням наведених принципів під час упровадження оновленого змісту шкільної хімічної освіти розроблено демонстраційні й лабораторні досліди з екологічною орієнтацією для кожного року навчання хімії; запропоновано методику включення в структуру будь-якого досліду етапу переробки його відходів в якості рівноправного й невід'ємного компонента хімічного експерименту; обґрунтовано доцільність систематичного вивчення основ предмета у розумному поєднанні з так званою прикладною хімією, зокрема, через виконання хімічного експерименту ужиткового характеру.

Ключові слова: екологізований хімічний експеримент, еколого-гуманістичні цінності, шкільна хімічна освіта.

Одним з найефективніших шляхів формування еколого-гуманістичних цінностей школярів у навчальному процесі ми визначаємо хімічний експеримент – специфічний метод навчання, – оскільки він пронизує всі теми шкільного курсу хімії. Усі практичні роботи, лабораторні й демонстраційні досліди, що проводяться в хімічному кабінеті, мають бути екологічно чистими, адже учні повинні зрозуміти, що майже кожна хімічна сполука шкідлива, кабінет хімії в школі – це не лише місце навчання, це своєрідне "хімічне виробництво", що утворює шкідливі залишки й потребує реалізації природоохоронних вимог при виконанні експерименту. Це вимагає від учителя хімії перетворення хімічного кабінету школи із забруднювача довкілля у центр екологічної освіти і виховання школярів, де під його керівництвом школярі вчать аналізувати різноманітні екологічні ситуації, прогнозувати функціону-

вання природних систем в умовах антропогенної дії, знаходити рішення, спрямовані на захист і збереження середовища існування [17]. У той же час еколого-орієнтований хімічний експеримент не тільки дає школярам можливість усвідомити те чи інше фізико-хімічне явище, що створює екологічну проблему, але й виконує ряд функцій:

– евристичну, пов'язану передусім із встановленням нових фактів, формуванням різноманітних хімічних і екологічних понять;

– мотиваційну (служить засобом спонукання школярів до навчання, стимулює активну пізнавальну діяльність);

– узагальнюючу, що полягає в розвитку у школярів умінь робити різного роду узагальнення на підставі отриманих експериментальних даних;

– дослідницьку (розвиток умінь щодо конструювання експериментальної установки, аналізу й синтезу речовин, освоєння доступних для загальноосвітньої школи методів науково-дослідницької діяльності);

– контрольню-корекційну (діагностування вчителем перебігу й результатів процесу навчання, подолання труднощів у засвоєнні теоретичного матеріалу, внесення необхідних корективів у формування експериментальних умінь) [9, 55].

При розробці екологізованого хімічного експерименту ми пропонуємо використовувати різні підходи.

1. Хімічний зміст експерименту зберігається, але обов'язковим елементом стає екологічна чистота проведення досліду (розробка екобезпечного експерименту), яка досягається герметизацією лабораторного устаткування, нейтралізацією, знешкодженням продуктів реакцій, заміною небезпечних для здоров'я реактивів на безпечні [3, 12-14; 14; 15]. Наприклад, дослід з отримання токсичного газу амоніаку виконується з використанням традиційного лабораторного обладнання, доповненого поглинальною склянкою, що заповнена розчином оцтової кислоти для знешкодження газуватого продукту.

2. Хімічний зміст експерименту зберігається, але стає орієнтованим на екологічну проблему. Наприклад, проведення досліду дії кислот на карбонати (використовують шкарлупу курячого яйця) орієнтується на проблему зниження чисельності птахів у районах випадіння кислотних дощів [13].

3. Хімічний зміст замінюється на екологічний при збереженні смислового навантаження експерименту або тематичного розділу курсу (такі дослідження мають бути нешкідливі і безпечні для учнів, при необхідності для їх постановки використовують напівмікрометод). Наприклад, дослід з осадження білків мають суто екологічний зміст, зберігаючи при цьому практично-сміслову ілюстрацію фізико-хімічних властивостей білків, й свідчать про те, що забруднення природного середовища кислотами, фенолом, іонами важких металів має негативні наслідки для живих організмів [11].

Керуючись базовими дидактичними принципами (доступність, науковість, наочність, зв'язок навчання із життям та ін.), учитель при відборі змісту експерименту екохімічного спрямування повинен спиратися й на наступні спеціальні принципи:

– принципи правильного співвіднесення між фактами і теорією, між індукцією і дедукцією – зміст експерименту повинен мати достатньо фактів, які зіграють важливу роль для розвитку

провідних ідей, законів, теорій хімії й для узагальнення хіміко-екологічних знань школярів, а також мають практичне значення у формуванні й розвитку їх екоетичної свідомості;

– екологічний принцип – зміст експерименту має будуватися на матеріалі регіональних хімічних виробництв з певними екологічними проблемами;

– принцип реалізації міжпредметних зв'язків – зміст експерименту передбачає міждисциплінарне й внутрішньодисциплінарне узагальнення з метою відображення в експерименті об'єктивних причинно-наслідкових зв'язків між явищами і процесами природи;

– принцип утикування інформації – відбирається оптимальна кількість фактичного хіміко-екологічного матеріалу з виключенням непотрібних повторів, що не сприяють розширенню й укріпленню знань школярів;

– принцип симетрії – екологічна складова навчальної інформації (представлена взаємовідносинами між живою і неживою природою) вводиться у зміст експерименту поступово до тих пір, доки не стане еквівалентною хімічній інформаційній складовій (стосується якісного і кількісного складу речовин-забруднювачів та їх перетворень у навколишньому середовищі);

– принцип відповідності й доповнюваності – інформація екологічного змісту повинна відповідати рівню вивченості хімії, а також можливості вирішувати представлену екологічну проблему експериментально [10, 63-64].

З урахуванням наведених принципів, під час упровадження оновленого (доповненого) змісту шкільної хімічної освіти нами розроблено демонстраційні й лабораторні дослідження з екологічною орієнтацією для кожного року навчання хімії, які передбачають:

– пояснення й моделювання за допомогою хімічного експерименту природних процесів і явищ, дослідження впливу речовин на живі організми і екосистеми, визначення стану об'єктів природного середовища з використанням хіміко-аналітичних методів (така орієнтація експерименту неможлива без включення в нього дослідницької компоненти) [3, 4-16; 7; 12; 16];

– переробку відходів, що утворюються в результаті хімічних реакцій (знищення речовин, їх знешкодження з подальшим переміщенням в зовнішнє середовище або повторне використання в навчальному процесі). Більш детально зупинимось на цій орієнтації експерименту, оскільки переконані, що тільки включення етапу переробки відходів шкільного хімічного експерименту в якості рівноправного й невід'ємного компонента в усі без винятку дослідження дозволить залучити школярів до захисту навколишнього середовища.

ща, тобто переробка відходів експерименту повинна стати постійною турботою школярів і бути включена в структуру самого експерименту.

Так, до загальних принципів переробки відходів у промисловості відносяться: нейтралізація кислот і лугів; збереження, накопичення і повторне відновлення сполук, що містять дорогоцінні метали (срібло, золото, платину); переведення розчинних речовин у нерозчинні, які набагато безпечніші, якщо тільки не знаходяться в пилоподібному стані на повітрі; переведення сполук, що мають токсичні (отруйні) властивості, в нешкідливі речовини; переведення нерозчинних, але нестійких сполук, у стійкіші форми; використання відходів одного виробництва як вихідних продуктів для іншого [5, 52]. Принципи безвідходної технології, будучи важливою стороною природоохоронного виховання, можуть бути реалізовані безпосередньо на уроці, зокрема при проведенні практичних робіт. Так, наприклад, у практичну роботу "Дослідження властивостей основних класів неорганічних речовин" (8 клас) рекомендуємо включити інструктивну картку-доповнення щодо переробки відходів речовин для кожного досліду, порівнюючи «шкільні» способи переробки відходів із промисловими. Наведемо фрагмент такої інструктивної картки.

Приклад. Дослідним шляхом доведіть наявність наступних речовин у трьох пробірках: калій сульфату, калій гідроксиду, сульфатної кислоти. Для цього візьміть проби розчинів і в кожну пробірку додайте кілька краплин лакмусу. Спостереження й висновки запишіть. З метою захисту довкілля у промисловості залишки розчинів, що містять кислоти і луги, нейтралізують. У нашому випадку треба злити разом розчини кислоти й лугу. В результаті утворюється нешкідливий калій сульфат – калійне добриво і нейтральна речовина – вода.

Таким чином, ідея захисту середовища при виконанні хімічного експерименту повинна пронизувати усі види цього експерименту в усіх класах для всіх школярів. Тільки такий підхід дозволить сформувати екологічно грамотне мислення, виробити деякий "рефлекс екологічної чистоти" [6, 53].

Однак сучасний стан матеріальної бази переважної більшості хімічних кабінетів не сприяє виконанню хімічного експерименту на високому науковому й методологічному рівнях. Певні обмеження накладають і вимоги щодо збереження здоров'я школярів, через що обсяг учнівського експерименту дещо скорочено порівняно з попередніми роками. Одним із шляхів виходу з цієї ситуації є оновлення змісту хімічного експери-

менту через посилення його практичного – ужиткового – спрямування [1; 4; 8]. Хімічний експеримент ужиткового характеру має низку переваг порівняно з традиційним експериментом.

По-перше, вони стосуються реактивів і матеріалів, які розширюють можливості проведення дослідів, є доступними і переважно безпечними. Використання засобів побутової хімії, лікарських препаратів, харчових продуктів частково розв'язує проблему дефіциту хімічних реактивів.

По-друге, використання хімічного експерименту ужиткового характеру сприяє створенню близьких до реалій життя проблемних ситуацій, формулюванню експериментальних задач, для розв'язування яких школярі мобілізують свої знання, уміння, досвід. Наприклад, експериментальна перевірка інформації з рекламного ролика, статті з журналу чи газети, етикетки чи інструкції до певного засобу дають змогу виявити протиріччя, а для його розв'язування застосувати дослідницький метод, попередньо спланувавши дослідження, зробити висновки, важливі в особистісному плані. У результаті знання перетворюються на переконання, формується життєва компетентність.

По-третє, хімічний експеримент з елементами ужиткової хімії формує навички екологічно грамотної поведінки в побуті й довікллі, розвиває здатність реально оцінювати ситуацію, позбавляє хемофобії.

По-четверте, інтеграція елементів ужиткової хімії до змісту навчального експерименту не потребує спеціальних знань, що виходять за межі традиційного шкільного курсу. Водночас посилюється мотивація вивчення хімії через безпосереднє застосування предметних знань щодо звичних речовин і матеріалів [2, 4-5].

Отже, через хімічний експеримент екологічного спрямування пролягає найкоротший шлях, що вводить школярів у світ екологічно-гуманістичних цінностей, адже ніщо так максимально не наближає навчання до життя, не вражає школярів і не змушує їх замислитися над наслідками забруднення довкілля, як ті результати, що вони бачать на власні очі в процесі виконання самостійних досліджень, використання власних можливостей. По суті вони "перевіdkривають" відоме, але для школярів воно стає емоційно-ціннісним й особистісно значущим відкриттям. Окрім того, ми обрали розвиток аксіосфери школяра головною метою шкільної хімічної освіти, а розвивати – означає включати школяра в безперервне дослідження, стимулюючи при цьому його пізнавальний інтерес як рушійну силу дослідження.

ЛІТЕРАТУРА

1. Артамонова И.Г. Практические работы с исследованием лекарственных препаратов и средств бытовой химии / И.Г. Артамонова, В. В. Сагайдачная // Химия в школе. – 2002. – № 9. – С. 73-76.
2. Величко Л. Про навчання хімії в 2005/2006 році / Л. Величко, Г. Лашевська, О. Єресько // Біологія і хімія в школі. – 2005. – № 4. – С. 3-5.
3. Грабовий А. Екологічний аспект шкільного хімічного експерименту / Андрій Грабовий // Біологія і хімія в школі. – 2007. – № 2. – С. 12-17.
4. Каретникова О. Ви це можете! Методичні поради щодо експериментальної роботи в школі й удома / О. Каретникова, М. Тулюпа // Хімія. Біологія. – 2000. – № 5. – С. 12.
5. Колесников В.И. Природоохранный аспект химического эксперимента / В.И. Колесников, Н.И. Ковалевская, И.В. Колесников // Химия в школе. – 1991. – № 6. – С. 52-54.
6. Колесников В.И. Экологическое образование учащихся в процессе школьного химического эксперимента / В.И. Колесников // Химия в школе. – 1991. – № 5. – С. 52-53.
7. Коляда О.О. Дослідна робота з екології (хімічний експеримент на уроках хімії в загальноосвітній школі) / О.О. Коляда // Хімія : наук.-метод. журн. – 2009. – № 2. – С. 5-7.
8. Лашевська Г. Саморобні засоби проведення хімічного експерименту ужиткового характеру / Ганна Лашевська // Біологія і хімія в школі. – 2006. – № 2. – С. 42-44.
9. Мягкоступова О.В. Исследовательский практикум на основе обобщающего химического эксперимента экологической направленности / О.В. Мягкоступова, В.М. Назаренко // Химия в школе. – 2007. – № 5. – С. 55-62.
10. Мягкоступова О.В. Обобщающий химический эксперимент экологической направленности / О.В. Мягкоступова // Химия в школе. – 2007. – № 3. – С. 62-69.
11. Назаренко В.М. Лекция № 7. Экологическая компонента в школьном курсе химии [Электронный ресурс] / В.М. Назаренко // Химия (Прил. к газ. "Первое сентября"). – 2006. – № 23. – Режим доступа до журн. : <http://him1september.ru/article.php?ID=200602302>.
12. Назаренко В.М. Школьный химический эксперимент в экологическом образовании. Практикум к экологизированному школьному курсу химии (VIII – IX классы) / В.М. Назаренко, Н. В. Лучинина // Химия в школе. – 1993. – № 6. – С. 47-53; 1994. – № 1. – С. 69-72.
13. Северюхина Т.В. Старые опыты с новым содержанием / Т.В. Северюхина // Химия в школе. – 1999. – № 2. – С. 40 – 44; № 3. – С. 64-70.
14. Семенов А.С. Справочные таблицы по работе с реактивами / А.С. Семенов // Химия в школе. – 1991. – № 1. – С. 42 – 47; № 2. – С. 37-44.
15. Степанова Н.А. Роль химического эксперимента в формировании культуры безопасной жизнедеятельности / Н.А. Степанова // Химия в школе. – 2003. – № 4. – С. 57-65.
16. Суханова Н.Ю. Практикум с валеологической направленностью / Н.Ю. Суханова, Г.М. Чернобельская // Химия в школе. – 2002. – № 2. – С. 71-72.
17. Шилов В.И. Химический эксперимент и экологическое воспитание учащихся / В.И. Шилов // Химия в школе. – 1993. – № 5. – С. 60-62.

Roman S. Chemical experiment as specific method of formation of ecological and humanistic values of school students

Abstract: Chemical experiment of the ecological contents – the shortest specific methodical way which enters school students into the world of ecological and humanistic values as anything so as much as possible doesn't approach study to life, doesn't strike school students and doesn't compel them to think of environmental pollution consequences, as those results which they see own eyes in the course of performance of pilot studies, use of own opportunities. In essence they anew open known, but for school students it becomes emotional, valuable and personally significant opening. Besides, formation of valuable orientations is an important task of modern school chemical education, and to develop – means to include the school student in continuous research, stimulating thus its informative interest as a driving force of research. In article importance of transformation of a chemical office of school from an environment pollutant in the center of ecological education and education of school students is shown; approaches are given to development of chemical experiment of the ecological direction, the principles of selection of the content of experiment; taking into account the given principles for the purpose of introduction of the updated content of school chemical education demonstration and laboratory trials with ecological orientation are developed for every year of training of chemistry; the inclusion technique in structure of any experience of a stage of processing of its waste as an equal and integral component of chemical experiment is offered; expediency of systematic studying of bases of a subject in a reasonable combination to so-called applied chemistry, in particular, through performance of chemical experiment of consumer character is proved.

Keywords: chemical experiment of the ecological contents, ecological and humanistic values, school chemical education.

Роман С. Химический эксперимент как специфический метод формирования эколого-гуманистических ценностей школьников

Аннотация: Химический эксперимент экологического содержания – кратчайший специфический методический путь, который вводит школьников в мир эколого-гуманистических ценностей, поскольку ничто так максимально не приближает учебу к жизни, не поражает школьников и не вынуждает их задуматься над последствиями

загрязнения окружающей среды, как те результаты, которые они видят собственными глазами в процессе выполнения экспериментальных исследований, использования собственных возможностей. По существу они "переоткрывают" известное, но для школьников оно становится эмоционально-ценностным и лично значимым открытием. Кроме того, развитие ценностной сферы школьника является важным заданием современного школьного химического образования, а развивать – значит включать школьника в непрерывное исследование, стимулируя при этом его познавательный интерес как движущую силу исследования. В статье показана важность превращения химического кабинета школы из загрязнителя окружающей среды в центр экологического образования и воспитания школьников; приведены подходы к разработке экологизированного химического эксперимента, принципы отбора содержания эксперимента; с учетом приведенных принципов с целью внедрения обновленного содержания школьного химического образования разработаны демонстрационные и лабораторные опыты с экологической ориентацией для каждого года обучения химии; предложена методика включения в структуру любого опыта этапа переработки его отходов в качестве равноправного и неотъемлемого компонента химического эксперимента; обоснована целесообразность систематического изучения основ предмета в разумном сочетании с так называемой прикладной химией, в частности, через выполнение химического эксперимента потребительски-бытового характера.

Ключевые слова: экологизированный химический эксперимент, эколого-гуманистические ценности, школьное химическое образование.

Сас Н.Н.¹

Мировоззренческая составляющая подготовки будущих руководителей учебных заведений к инновационному управлению

¹ *Сас Наталья Николаевна, кандидат педагогических наук, доцент, Полтавский национальный педагогический университет имени В.Г. Короленка, г. Полтава, Украина*

Аннотация: Автор раскрывает внешние и внутренние факторы инновационного развития учебных заведений, определяющих необходимость формирования инновационного мировоззрения будущих руководителей учебных заведений. Важнейшими мировоззренческими тенденциями в подготовке будущих руководителей учебных заведений, по мнению автора, являются опережающее управление сложными системами, непрерывная образовательная рефлексия, необходимость устойчивых ценностей гуманистического развития. Опережающее управление учебными заведениями основано на повышении качества созидания будущего; активности субъекта управления; широком использовании принципа опережения на всех уровнях управления; выявлении вызовов будущего, применении заранее соответствующих управленческих действий. Системно-синергетическая методология управления учебными заведениями состоит в том, чтобы найти соразмерное сочетание позитивных и негативных обратных связей для обеспечения стабильности и творческой, инновационной самоорганизации, учитывая альтернативность будущего развития и особенности нелинейного поведения социума, которые ограничивают управленческие воздействия. Парадигма «открытой инновации» позволяет привлекать уникальные внутренне-организационные знания и опыт и сочетать их с внешней информацией для предпочтений каждого отдельного учебного заведения, поскольку это уменьшит время для реализации большого количества инноваций. Тенденции непрерывной образовательной рефлексии представлены теориями "общества знания», «обучающейся организации», «рефлексивного модерна». Автор обосновывает необходимость устойчивых ценностей гуманистического развития в мировоззрении будущего руководителя учебного заведения. Будущего руководителя учебного заведения необходимо научить работать с процессами развития – человека, социума, образования, собственной личности и деятельности.

Ключевые слова: подготовка будущих руководителей учебных заведений; мировоззренческая составляющая; инновационное управление; тенденции опережающего управления сложными системами; тенденции непрерывной образовательной рефлексии; необходимость устойчивых ценностей гуманистического развития

Сложность, многоаспектность и взаимозависимость управленческих проблем в период развития системы образования требует новых идей и подходов, развития перспективы поиска оптимальных инноваций управленческой деятельности. Это, в свою очередь, обуславливает одну из главных задач подготовки будущих руководителей учебных заведений к инновационному управлению – формирование мировоззрения.

Внешние (глобализация, интеграция, стремление к опережающему, инновационному развитию) и внутренние (интеллектуальная работа, специальные знания, коммуникации и новые технологии) факторы развития инновационного роста и повышения конкурентоспособности любого производства, организации, учреждения предъявляют высокие требования к профессиональной компетентности руководителей всех

уровней и направлений и требуют формирования новых, научно обоснованных подходов, стратегического «видения», определения долгосрочных перспектив их подготовки. Все эти процессы ставят новые проблемы перед функционирующей в мире образовательной системой, которая должна соответствовать императивам «общества, основанного на знаниях». Об этом свидетельствует довольно широкий спектр проведенных зарубежных и отечественных исследований по данной проблематике.

Различные аспекты инновационного менеджмента исследованы в работах Л. Даниленко, О. Исайкиной, Н. Заворотинской, Л. Карамушки, И. Найдынова, Г. Кот. Стратегию развития школы как философию видения будущего, новые модели и подходы к управлению образованием рассматривали О. Антонюк, В. Викторов, Г. Сиротенко, Н. Тягай.

Необходимость повышения управленческой компетентности руководящих и педагогических кадров, подготовки руководителей общеобразовательных учебных заведений к управлению качеством образования, инновационными проектами в условиях модернизации отечественной системы образования обосновывают в своих работах М. Гринёва, П. Ворона, О. Заец, Л. Луговой, В. Петков, Г. Тимошко, О. Чернышов.

Считаем важным, раскрыть философско-методологические тенденции подготовки будущих руководителей учебных заведений к инновационному управлению. Автор статьи пытается определить перспективы подготовки будущих руководителей учебных заведений в контексте современных теоретико-философских размышлений.

Методология (от гр. *methodos* – «путь к чему-то, способ познания, исследования» и *logos* – «учение») – научное знание о пути, способах, методах научного познания, исследования. Важнейшими мировоззренческими тенденциями в подготовке будущих руководителей учебных заведений, на наш взгляд, являются опережающее управление сложными системами (закон опережающего развития, системно-синергетическая методология, теория самоорганизации сложных систем), непрерывная образовательная рефлексия («общество знания», «обучающаяся организация», «рефлексивный модерн»), необходимость устойчивых ценностей гуманистического развития. Методология подготовки к инновационному управлению – это совокупность таких мировоззренческих тенденций будущих руководителей учебных заведений, которые, превратившись во внутренний детерминант жизнедеятельности руководителя, обеспечат перевод образовательной системы, ее содержания и объект-

субъектного потенциала на более высокий качественный уровень, развитие и обновление, соответствие уровня образования требованиям современности.

Закон опережающего развития обосновывает необходимость привести все виды человеческой деятельности в соответствие с возможностями биосферы и жизненными потребностями будущих поколений. Подобные преобразования должны произойти на основе планетарно-управляемого социоприродного развития, принятия упреждающих мер в области взаимодействия общества и природы, на базе баланса потребностей составляющих этого взаимодействия и их соразвития. Важная роль в этом развитии отводится подготовке будущих руководителей учебных заведений, формирование их приоритетов, ценностей, моральных и правовых норм – духовно-интеллектуальной основы реализации опережающего развития в контексте императива выживания человечества.

Глобальный кризис проявляется через конфликт взаимодействия человека с природой и кризис истории в форме нарастающего катастрофизма, приводит к поиску императива выживания человечества. Альтернативой конфликтного взаимодействия человечества с природой и, как возможного следствия – гибели человечества, В. Вернадский, А. Субетто и другие исследователи называют переход современной формы совместного существования биосферы и антропосферы в ноосферу, при которой разум человека, в космопланетарном измерении, становится «умом биосферы», ориентированном на ее прогрессивную эволюцию.

Важным, на наш взгляд, является попытка А. Субетто [8] обосновать социальную составляющую кризиса существования человечества и зависимость императива выживания от образовательного, мировоззренческого уровня (человечества вообще и руководителей частности). Реализация социальной составляющей императива выживания означает критическое отношение ко всему человеческому опыту, ко всей культуре. Причем такое критическое отношение к прошлому, которое «не исключает», а «берет» с собой все то в культуре, что способствует выходу человечества в состояние, которое, с позиций гарантии выживания можно, было бы назвать действительно разумным. Социальная составляющая «императива выживания» переходит в императив опережающего воспроизводства качества человека, системы образования и общественного интеллекта.

Философско-методологическая, мировоззренческая составляющая закона опережающего развития играет существенную роль не только в

научном обосновании нового типа дальнейшего поступательного движения, но и в практической реализации обсуждаемых идей. В частности, социальная и образовательная политика концепции устойчивого развития впервые была провозглашена в 1992 г. на Конференции ООН по проблемам окружающей среды и развития в Рио-де-Жанейро (Бразилия), а затем развита на Всемирном саммите ООН по проблемам устойчивого развития в Йоханнесбурге в сентябре 2002 года. В результате, в декабре 2002 года Генеральной Ассамблеей принята Резолюция «Про Декаду ООН по образованию для устойчивого развития, начиная с 1 января 2005 года» (2005-2014), которая была поддержана большинством стран мира, в том числе и Украиной [6].

Закон опережающего развития, в его наиболее полном смысле, означает императив повышения качества созидания будущего. В основе деятельности опережающего характера – активность субъекта деятельности, выходящая за пределы нормы и имеющая более высокий уровень. По определению, активность – поведение социальных субъектов (личности, группы, общности), которое воспроизводит или изменяет условия их жизнедеятельности. В ситуации непредсказуемости, постоянной изменчивости, надежду нужно связывать с усилением творческих возможностей интеллекта.

Речь идет об активном включении фактора будущего и его влиянии на управленческие действия по формированию новых тенденций развития науки, техники, образования. Это предполагает широкое использование принципа опережения на всех уровнях управления, выявление вызовов будущего, применение заранее соответствующих управленческих действий против возможных угроз и предполагаемых катастроф.

А. Гонга, В. Диев, М. Делягин, С. Домбровская и другие авторы обращают внимание на то, что сегодня вокруг образования, особенно высшего, группируется много ключевых вопросов, связанных с вызовами глобализации: транснациональное образование, обеспечение международного качества, предпринимательские подходы к функционированию образования, региональное и межрегиональное сотрудничество; информационная и коммуникационная технологии, виртуальные учебные заведения; появление новых образовательных посредников-провайдеров образования, проблемы равенства и доступности образования и т.д. При этом необходимо отметить, что система высшего образования может влиять на глобализацию, формируя линию будущей политики государства и региона. Поэтому в контексте взаимовлияния процессов глобализации и системы высшего образова-

ния необходимо рассматривать новые модели управления, реформирования, реструктуризации и обустройство, как системы высшего образования, так и всей системы образования.

Новые концептуальные возможности открывает системно-синергетическая методология. О. Князева, С. Курдюмов, В. Степина, Ж. Тощенко, Т. Цыбиков в рамках социальной синергетики исследуют нелинейные изменения и процессы самоорганизации, возникающие в неустойчивом обществе. Авторы акцентируют внимание на аспектах социальной реальности, которые в классических теориях рассматриваются, как второстепенные и случайные, а в момент бифуркации, могут сыграть решающую роль. Согласно синергетическим принципам, социальная система, оказавшись в режиме бифуркации, может быть выведена из него на основе новых базисных структур, ценностей и норм поведения.

В условиях устойчивого развития, социальная система справляется с проблемами, возникающими, поскольку обладает адаптивными возможностями, которые реализуются управленческим механизмом. В условиях кризиса, неустойчивого состояния системы, традиционные модели управления вызывают эффект бумеранга, открываются альтернативы решения кризиса. В бифуркационный период этот процесс представляет собой неустойчивую конфигурацию конкурирующих альтернатив. Выбор конкретной альтернативы часто зависит от харизматичного лидера и иррациональности масс.

В условиях кризисного социума меняется концепция социального управления вообще и управления учебным заведением частности. Если в установившемся обществе доминируют процессы, которые репродуцируют социальный порядок, в основном, за счет отрицательной обратной связи, то в состоянии неравновесия важную роль играет положительная обратная связь, которая способна вызывать резонансные эффекты. Положительную обратную связь стимулируют флуктуации, которые требуют новых подходов к социальному управлению, управлению учебным заведением, в том числе и синергетического. Мастерство синергетического управления состоит в том, чтобы найти соразмерное сочетание позитивных и негативных обратных связей. Тогда социум способен обеспечить стабильность и творческую, инновационную самоорганизацию. Таким образом, социальное управление с точки зрения синергетики не должно быть жестким, потому что сильные управленческие воздействия подавляют творческие новации, которые могут открыть обществу возможность продуктивного развития.

Кроме того, в момент бифуркации необходимо учитывать альтернативность будущего развития и особенности нелинейного поведения социума, которые ограничивают управленческие воздействия. Для того чтобы управленческий механизм в бифуркационные моменты развития был эффективным, следует применять технологии, адекватные процессу социальной самоорганизации. Синергетическое управление предстает как поиск динамических социальных топосов, где желаемые инновации генерируются благодаря максимальному социальному резонансу. В этом случае величина социального результата определяется не силой воздействия, а топологической согласованностью со свойствами социума. Социоэнергетика позволяет по-новому посмотреть на трансформационные риски и управление кризисным социумом, которое должно быть адекватным нелинейной природе социоструктурных процессов и соответствовать критерию предупреждения потенциальных угроз.

Напомним, что термин «синергетика» был образован Германом Бакеном от греческого «сотрудничество, согласованное действие, соучастие». Сегодня ключевым к пониманию сущности синергетики является понятие самоорганизации. Синергетический подход - это междисциплинарное научное и обобщенно-теоретическое изучение тех закономерностей, которые составляют универсальную основу процессов самоорганизации и эволюции сложных систем.

То есть, учебное заведение мы представляем как систему, открытую для потока энергии или иного достаточно интенсивного воздействия извне. Поэтому процессы в системе строятся как массовые кооперированные процессы. Меняется сама парадигма управления учебными заведениями, переход к государственно-общественной форме управления.

В разделах Государственной национальной программы «Образование» («Украина XXI века») (1993 г.) среди стратегических задач реформирования управления образованием представлены: переход от государственного к государственно-общественному управлению образованием, то есть от централизованного к децентрализованному управлению образованием; указано на четкое разграничение функций между центральными, региональными и местными органами управления, обеспечение самоуправления и автономности деятельности общеобразовательных учебных заведений (школа), определение полномочий центральных и местных органов, органов общественного самоуправления в системе управления образованием и утверждение в сфере образования сочетания прав личности, общества и государства [2]. Дальнейшего рас-

крытия, разъяснения и утверждения эти положения приобрели в Национальной доктрине развития образования Украины в XXI веке (2002 г.), где указывается, что неотложной задачей является поиск новых, открытых и демократических моделей управления развитием отрасли, в которых органично сочетаются средства государственного воздействия с общественным управлением [4].

Программой экономических реформ предусматривается содействие усилению автономности учебных заведений, расширению прав школ, ПТУ самостоятельно распоряжаться материальными, финансовыми и кадровыми ресурсами, ужесточит требования к самоорганизации и самоуправлению учебного заведения [7].

Учебное заведение понимается нами как сложная система, т.е. как такая, что содержит очень большое количество элементов. Под термином «сложная система» подразумевается многоэлементная структура большого порядка с нелинейной обратной связью. Все социальные системы относятся к этому классу. «Обратная связь» – термин, обозначающий ситуацию в системе для любого момента принятия решения. Решение определяет последовательность действий, которые изменяют состояние системы и вызывают новый поток информации, на которой базируется новое решение. Такая цепная структура характерна для всех видов решений, общественных или индивидуальных, сознательных или подсознательных. Сложная система имеет ряд особенностей: целостность, разноплановость, связность, устойчивость, управление через моменты влияния, изменчивость и т. д. Наибольшие достижения в развитии организаций, учреждений, учебных заведений сегодня связывают не с технологическими, а скорее – с организационными, управленческими инновациями, о чем свидетельствуют такие новые парадигмы, как «открытые инновации» и «глобальный поиск источников» (сорсинг).

Парадигма «открытой инновации» позволяет привлекать уникальные внутренне-организационные знания и опыт и сочетать их с внешней информацией для предпочтений каждого отдельного учебного заведения, поскольку это уменьшит время для реализации большого количества инноваций.

По нашему мнению, вопрос самоорганизации сложной системы становится важным в зависимости от сложности применения моделирования для определения перспективы развития системы. В условиях опережающего развития необходимо учитывать возможные механизмы прямого и косвенного влияния на ход процессов развития учебного заведения, что обусловило появление

теорий «общества знания», «обучающейся организации», «рефлексивного модерна».

Термин «общество знания», введен в оборот американским политологом Р. Лейном для характеристики влияния научного знания на сферу публичной политики и управления [11]. Теории «общества знания», «информационного общества», «постиндустриального общества» связывают качественные преобразования, трансформации в современном мире с новой ролью информации и знания.

Специалистов в области работы со знанием, когнитивных работников, специалистов «сферы знаний» (knowledge worker) можно разделить на две категории. Первая категория - это высококвалифицированные специалисты технического профиля, которые работают или в области информационных технологий, или в области научных исследований. Вторая категория – специалисты, занятые в области управления и консультирования, чья деятельность связана со сферой личных коммуникаций, связей с общественностью, анализом рынка, убеждением клиентов и т. д. Все эти специалисты большую часть своей трудовой жизни проводят, работая с языком символов и абстракциями, то есть с тем, что Р. Райх называет «анализом символов». Кроме технических навыков в своей области, от них требуется высокий уровень компетентности в работе с информацией, умение концептуально и системно мыслить, планировать, общаться, а также владение лидерскими качествами [12].

С другой стороны, глобализация и интенсивная экономическая конкуренция вызвали волну экономической реструктуризации, что повысило уровень требований, предъявляемых к работникам всех уровней (в области компьютерной и общей грамотности, математических способностей, природоохранных действий). Как следствие и условие - обучаемости и способности переучиваться.

Новые требования предъявляются и к управленцам всех уровней. Так, Х. Барнс и Ж. Гурвич [10] отмечают, что управление комплексными социальными системами даже в наиболее развитых странах близко к границе своей эффективности, а политики и администраторы психологически не готовы иметь дело с теми взаимосвязями и кумулятивными эффектами, которые в таких системах начинают все больше играть. По мнению Дж.К. Гэлбрейта [1], решающим условием планирования и принятия решений, обеспечивающих функционирование и производства, и социума, становится взаимодействие квалифицированных специалистов.

Таким образом, управленцы (в контексте нашего исследования – руководители образова-

тельных учреждений) должны быть способны не только к овладению принципиально новыми знаниями (например, в сфере информационных коммуникаций), но и к овладению принципиально новыми методами, способами и приемами управления квалифицированными специалистами, «их взаимосвязями и кумулятивными эффектами» совместной деятельности. Актуальными для руководителя, по мнению К. Нордстрема и И. Риддестрале является лидерство и умение управлять людьми (как вы привлекаете, удерживаете, мотивируете ваших сотрудников, строите отношения с партнерами, направляете действия людей – ключ к конкурентным преимуществам). Руководители же образовательных учреждений, по нашему мнению, должны превышать своих коллег (руководителей всех других видов производств) в способности к реагированию на изменения образовательных потребностей, своевременно обеспечивать необходимые образовательные услуги соответствующего количества и качества [5].

Право и необходимость совершенствования и обучения на протяжении всей жизни обосновывают теории «общества знания» и «обучающейся организации». В работах по проблемам обучения говорится, что образование не ограничивается образовательными учреждениями, оно осуществляется и в школе, и на рабочем месте, и дома, и в обществе в целом – всю жизнь. В теории общества знания, неформальное обучение так же важно, как и формальное, и границы между ними, не существует. Перспективным, на наш взгляд, является появление многоуровневых образовательных учреждений, где могли бы быть представлены образовательные услуги формального, неформального и информального типов.

По мнению представителей Штарнбергской группы (Г. Беме, П. Вайнгартен, В. ван ден Деле, В. Крон), в условиях социальных трансформаций наука начинает выполнять ряд новых функций. Сущность разработанной ими концепции состоит в том, что цели научного исследования во всё возрастающей степени определяются не внутри научными, а заданными извне, социальными и политическими задачами. Участники Штарнбергской группы обратили внимание на возникновение «гибридных сообществ» – организационных структур, в которых ученые, политики, администраторы, представители промышленности и других групп интересов объединяются для определения конкретной проблемы, исследовательской стратегии и поиска решения. Это включает в себя процесс перевода политических, природоохранных, социальных целей в технологические цели и исследовательские стра-

тегии, объединяющие разные дискурсы университета [9].

Вариантом «гибридной структуры» являются кластеры. Термин «кластер» используется для обозначения отраслевой и географической концентрации субъектов предпринимательства, которые производят и реализуют ряд подобных или взаимодополняющих продуктов и, таким образом, объединенные общими проблемами и возможностями. Широкое распространение получила практика участия в кластерах образовательных и научных учреждений.

Одним из эффективных на сегодняшний день инновационных методов общественного, коллективного проектирования будущего является технология Форсайта. Цель Форсайта – определение возможного будущего, создание желаемого образа будущего и определение стратегий его достижения. В процесс Форсайта вовлекают всех стейкхолдеров: общественные организации, промышленные предприятия, исследовательские центры, неправительственные фонды и т.д. Работа может быть организована на нескольких уровнях: международном, национальном, региональном и на уровне отдельного учреждения. Открытая дискуссия между участниками ведется на площадках разного типа, например, в форме экспертной панели. Форсайт исходит из того, что приход «желаемого» варианта будущего во многом зависит от действий, которые применяют сегодня, поэтому выбор вариантов сопровождается разработкой мер, обеспечивающих оптимальную траекторию инновационного развития. Технология Форсайта позволяет учитывать долгосрочные последствия и возможности в принятии решений.

Кроме появления новых институциональных структур, штарнбергцы указали на процесс диффузии дискурсов науки, политики и общества, которую Д. Ефременко интерпретирует как «сциентификацию общества» и «политизацию науки», мы же обращаем внимание на растущую востребованность научных знаний, возможность образовательных учреждений (через участие в общих делах) влиять на социум.

Когнитивная динамика общества повышает важность образовательной составляющей любой профессиональной деятельности, предопределяет появление «организации, которая учится». Работники предприятий, организаций, учреждений типа «обучающихся организаций», готовы к постоянным изменениям. Им часто приходится приобретать новые профессиональные навыки различных уровней сложности, они должны уметь работать в командах, где взаимодействие знаний и навыков всей команды важнее индивидуальных. «обучающиеся организации» не толь-

ко требуют, чтобы каждый сотрудник находился в постоянном процессе обучения, а также видят свою главную функцию в создании и поддержке интеллекта организации или коллектива.

Появление моделей самообучения (индивидуального, организационного или общественного) совпадает с развитием инноваций. К. Нордстрем и Й. Риддестрале рассматривают инновационность как образ мыслей, который касается каждого в организации, всего и везде. Он (образ мыслей) превращает организацию в фабрику идей и грез, которая конкурирует на основе воображения, вдохновения, неповторимости и инициативности. «Инновационность касается любого аспекта деятельности организации: администрирования, маркетинга, финансов, дизайна, руководства кадровым составом, предоставления услуг. Стремясь обеспечить инновационность, необходимо пересмотреть все аспекты деятельности предприятия, организации, учреждения, а именно: стратегию, скорость внедрения накопленного опыта и пути более рациональной организации работы, внимания к клиентам. Всё сказанное полностью относится к учебным заведениям.

Особое место в мировоззрении будущего руководителя учебного заведения занимают ценности (общечеловеческие, национальные, профессиональные, личностные). Будущего руководителя учебного заведения необходимо научить работать с процессами развития – человека, социума, образования, собственной личности и деятельности. Тогда он будет способен: создавать образовательную среду, в которой его будущий ученик, коллега, подчинённый сможет свободно проявить себя как субъект духовной жизни, нравственных отношений; разрабатывать и применять современные технологии, основанные на информационно-коммуникационном, диалогическом, проектном подходах; создавать условия и осуществлять психолого-педагогическую поддержку личностного развития, процессов социализации, способностей, нравственных качеств.

Ценностные ориентации определяют соответствующий руководителю ценностный континуум, а интериоризированное отношение его к миру, к окружающим раскрывают его личные склонности, способствуют самореализации, становлению как личности, как субъекта созидательной деятельности.

Общество же, в свою очередь, заинтересовано в гражданах, успешно самореализующихся, обладающих высоким уровнем социальной компетентности, предприимчивостью, мобильностью, креативностью, умеющих работать в нестандартных ситуациях, брать ответственность на себя, быть субъектом социальных перемен.

ЛИТЕРАТУРА

1. Гэлбрейт Дж.К. Новое индустриальное общество. / Дж.К. Гэлбрейт. – М.: АСТ, 2004.– 537 с.
2. Державна національна програма «Освіта» («Україна XXI століття») // Постанова Кабінету міністрів України від 3 листопада 1993 р. N 896. Електронний ресурс. Режим доступу: <http://zakon1.rada.gov.ua/>
3. Князев Н.Е., Курдюмова С.П. Синергетика как новое мировидение: диалог с И. Пригожиным / Н.Е. Князев, С.П. Курдюмова // Вопросы философии. – 1992.– №2. – С. 3-20.
4. Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті (2002 р.). Указ президента України № 347/2002. Електронний ресурс. Режим доступу: <http://www.president.gov.ua/documents/151.html>
5. Нордстрем К., Риддерстрале Й. Бизнес в стиле фанк навсегда. Капитализм в удовольствие. [Пер. с англ. Вагнера К.] / К. Нордстрем, Й. Риддерстрале – СПб.: Изд-во: Стокгольмская школа экономики в Санкт-Петербурге, 2011.– 328 с.
6. Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження «Комплексної програми реалізації на національному рівні рішень, прийнятих на Всесвітньому саміті зі сталого розвитку на 2003-2015 роки» (від 26 квітня 2003 р., №634) Електронний ресурс. Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/>
7. Реформа системи освіти // Програма економічних реформ на 2010 – 2014 роки. «Дзеркало тижня» №20, 29 травня 2010.
8. Субетто А.И. Системология образования и образованиеведение // Субетто А.И. Сочинения. Ноосферизм: В 13 томах. Том седьмой. / Под ред. Л.А. Зеленова. – Кострома: КГУ им. Н.А. Некрасова.– 2007. – С. 22-36.
9. Федотова В.Г. Штарнбергская группа (ФРГ) о закономерностях развития науки / В.Г. Федотова // Вопросы философии. – № 3, 1984.– С. 125-133
10. Barnes H.E. Historical sociology: Its origin and development. NY: Philosophical Library, 1948. P. 143-168; Gurvitch G. La technocracie est-elle un effet inevitable de l'industrialisation? // Gurvitch G. (éd.) Industrialisation et technocracie. Paris: Armand Colin, 1949.
11. Lane R. The decline of politics and ideology in a knowledgeable society // American sociological rev. N.Y., 1966. Vol. 31. N 5. P. 650.
12. Reich R. The work of nations. Preparing ourselves for 21st century capitalism. – NY: Simon & Schuster, 1991.

Sas N.N. Vision component of training future leaders of educational institutions in innovative management

Abstract. The author reveals external and internal factors of the innovative development of educational institutions which determine the necessity of shaping the future leaders` innovative world view. The most important world view tendencies in future leaders` training are priority management of complex systems, constant educational reflection, necessity for stable values of the humanistic development. Priority management of educational establishments is based on increasing the quality of making the future; the activity of the subject of management; the wide use of the priority management principle. The “open innovation” paradigm leads to the unique internal organizational knowledge as well as experience and makes it possible to combine them with the external information depending on the preferences of this or that educational institution so that it will shorten the time required for realizing lots of innovations. The tendencies of constant educational reflection are connected with the theory of “knowledge society”, “learning organization” and “reflective art nouveau”. The author grounds the necessity of stable values of humanistic development in the future leader`s world view. The future leader of the educational institution should be taught to work with the development processes of a man, society, education, personality and activity. It is the way that makes him able to create the educational environment in which his students, colleagues and employees can freely show their worth in spiritual life, moral relations; work out and develop modern technologies, based on informational, communicative, dialogic, and project approaches; create conditions and provide psychological and pedagogical support of personal development, socialization processes, abilities and moral values.

Keywords: future leaders` training, a vision component, innovative management, tendencies towards complex system advanced management, tendencies to continuing the educational reflection, the necessity for the stable values of the humanistic development.

Тараненко І.В.¹

Фізична культура як фактор формування особистісних якостей важковиховуваних підлітків

¹ Тараненко Ірина Вадимівна, викладач, Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленко, м. Полтава, Україна

Анотація: В статті розглядається проблема важковиховуваності підлітків і можливість формування особистісних якостей в процесі занять фізичною культурою.

Ключові слова: Важковиховувані підлітки, особистісні якості, фізична культура.

У багатьох культурах та соціумах у всі часи та епохи фізична культура та її педагогічний потенціал представляли велику значність. В наш час, коли загострюється проблема здорового способу життя, зростають різні відхилення в поведінці підлітків від моральних та соціальних норм, йде формування нових суспільних систем, та складних видів рухової діяльності в яких внутрішні духовні сили (розум, почуття, переконання, воля) та фізичні якості (сила, швидкість, спритність, гнучкість) спрямовані на збільшення матеріальних та духовних цінностей суспільства, виховний потенціал фізичної культури і спорту набуває вагомості.

Сучасна педагогічна наука аналізує різні проблеми фізичного виховання. Розвиток особистості школяра у взаємодії фізичного та естетичного виховання висвітлюються у працях Л. Гурман, О. Леонов, Т. Палагнюк, Т. Ротерс, Т. Цюпак. Багато сучасних науковців аналізують причини виникнення та визначення основних видів важковиховуваності (В. Бітенський, З. Зайцева, О. Лічко, А. Кочетов, В. Оржеховська, Ю. Свеженцева). Але недостатньо розкриваються виховні можливості фізичної культури при роботі з важковиховуваними підлітками.

Однією з основних задач виховання є формування особистісних якостей, а фізична культура має значний потенціал впливу на становлення особистості. Тому перед нами стоїть мета проаналізувати можливості фізичної культури як фактору формування особистісних якостей важковиховуваних підлітків.

Сучасна школа має багато проблем, і найбільша серед них – зростаючі труднощі у вихованні дітей і підлітків, збільшення кількості асоціальних проявів у поведінці, правопорушень і злочинів. Водночас процес формування особистості ускладнюється соціально-економічною, політичною, екологічною нестабільністю в суспільстві, підсилюється недоліками сімейного і шкільного виховання.

Вже не дитина, але ще не дорослий, підліток, не завершений як особистість, поєднує у собі багато із властивостей, притаманних як для більш молодшого віку, так і для більш старшого. Формування статевого почуття, завершення гормона-

льної перебудови, бурхливий фізичний ріст – це, і багато іншого, притаманне лише підліткам. Прагнення до самостійності, самоствердження, активізація самопізнання, пошук соціальних ідеалів, визначення свого місця в системі соціальних взаємозв'язків – все це робить підлітковий період найскладнішим, і для вчителів, і для батьків, і для самого підлітка [2].

Терміни "важкий", "важковиховуваний", "учень з відхиленням у поведінці" вживають найчастіше як синоніми; їх використовують, як правило, для характеристики учнів з негативним ставленням до навчання та норм моральної поведінки. Причини важковиховуваності нерідко пояснюються тим, що дитина, підліток, юнак не може правомірними засобами задовольнити свої соціально-психологічні потреби у визнанні, довірі, самостверженні [4]. Передовсім основою важковиховуваності є педагогічна занедбаність дітей і підлітків.

За даними В. Оржеховської педагогічно занедбані – це переважно фізично і психічно здорові діти і підлітки, які стали важкими через неправильне виховання чи відсутність його тривалий час. Характерною особливістю цих дітей є прагнення задовольнити свої бажання, не рахуючись з вимогами оточуючих, колективу. Відхилення від моральної норми набувають у них стійкості. Вони допускають порушення загальних правил поведінки (прогули, бійки, вживання наркотичних речовин), постійно виявляють негативні риси характеру (грубість, лінощі, нечесність, жорстокість). Важковиховуваність – це прояв негативного в поведінці дитини, конфліктний стан, що генерує з несприйняття запропонованих установок.

До відхилень у поведінці неповнолітніх належать аморальні дії, що суперечать прийнятим у суспільстві етичним нормам. Вони можуть бути як випадковими (ненавмисні провини), так і свідомими, систематичними. В останньому випадку можна говорити про формування аморальної особистості. Профілактика і корекція аморальної поведінки повинна ґрунтуватися на розвитку моральної свідомості та моральних якостей особистості неповнолітнього [4].

Однією з причин, що сприяє відхиленням у поведінці та приводить підлітків до правопору-

шень є їх незайнятість корисними справами, недоцільна організація дозвілля. Дуже мала кількість гуртків, спортивних секцій для роботи з підлітками за місцем проживання, навчання [4]. Більшість спортивних секцій офіційно або неофіційно є платними, а це ускладнює залучення дітей із малозабезпечених та неблагополучних сімей.

Тому, одним із важливих напрямків роботи з «важкими» підлітками є організація фізкультурно-спортивної роботи за місцем проживання. Подібні структури повинні бути створені при ЖЕКах, школах, професійно-технічних училищах. Основна спрямованість їх діяльності полягає у відволіканні дітей від асоціальних явищ мікросередовища, залученні до спортивних секцій, формуванні інтересу до систематичних занять фізичними вправами та в моральному вихованні при активному використанні засобів і методів фізичної культури і спорту (ФКС) [5].

Однією з основних задач виховання, як зазначає Ю.Ф. Курамшин є формування особистісних якостей, які на високому соціальному рівні визначають вираженість у людини громадської свідомості, її ставлення до духовних і матеріальних цінностей, праці, моральних норм, положень державного права, культури тощо [6].

Фізична культура як частина загальної культури може суттєво впливати на формування особистості, бо вона є засобом фізичного і духовного розвитку людствасвоєрідним капіталом, використання якого залежить від духовної атмосфери суспільства. Йдеться не тільки про фізичний розвиток, зміцнення здоров'я і загартування організму, формування та вдосконалення рухових навичок і вмінь, розвиток основних рухових якостей (сили, швидкості, витривалості, координації рухів), доброго функціонального стану, а також про досягнення смислу фізичного виховання, естетики фізичних вправ, спортивної етики, знання основ спортивної гігієни, впевненості у важливості підтримування доброго фізичного стану для кожної людини, вироблення стійких звичок до регулярних фізичних вправ, дотримання відповідних гігієнічних норм.

Фізична культура, як фактор формування особистісних якостей розглядається у зв'язку з її прямою соціальною сутністю, безумовно, гуманістичними функціями, можливостями розвитку цілого ряду основ духовності людини. Високий емоційний фон виконання різних фізичних вправ, особливо у формі емоційно забарвлених змагань, сприяє розвитку схильності до співпереживань, взаємодопомоги та виконання дружніх колективних дій, взаємної відповідальності за досягнення загальних цілей [6].

Усе це суттєвою мірою зростає на фоні громадських потрясінь, глибоких соціально-економічних перетворень у нашому суспільстві, зміною його структури. У ситуації ідеологічного вакууму його частково можуть заповнити засоби фізичної культури, які визначають здоровий спосіб життя, досягнення фізичного вдосконалення, розвиток багатьох людських позитивних якостей, які органічно пов'язані з поняттями загальної культури, загальнолюдських цінностей, духовності. Регулярність занять фізичною культурою визначається добровільним бажанням людини, особистим ставленням до цих занять, які, зміцнюючись у свідомості і звичках, також стають особистісними рисами.

Фізична культура має відношення і до духовної, і до матеріальної сторін життя людини. Удосконалюючи фізичні якості та рухові навички, вона тим самим сприяє виробництву матеріальних благ і перетворень фізичної, матеріальної природи людини. Проте на основі цього змінюється і багато ціннісних орієнтацій. Так, достатньо виражені показники розвитку сили, спритності, витривалості, ряду функціональних реакцій мають високозначущі кореляційні зв'язки з результатами тестування таких високих особистісних проявів, як почуття гідності, сміливість, шляхетність, поблажливість, або навпаки, брехливість, хитрість, схильність до пристосування, підлабузництва. Ці зв'язки тільки опосередковані, імовірнісні, але вони, безумовно, в багатьох випадках мають місце та свідчать про те, що під час виконання фізичних вправ визначається достатньо виражена тенденція до розвитку тих або інших особистісних якостей. В аспектах фізичної культури так чи інакше здійснюється відтворення і всебічний розвиток людини, і на основі забезпечення оптимального розвитку фізичного стану, зміцнення здоров'я, загартування відбувається позитивне вдосконалення її природної суті [6].

До змісту фізичної культури входять різні види людської діяльності (рухова, ігрова, трудова, комунікативна, інформаційна та ін.) і всі вони тією чи іншою мірою впливають на розвиток особистісних якостей людини. Мета занять фізичною культурою і спортом передусім полягає у формуванні всебічно розвинутої особистості, що складається з психомоторного, інтелектуального розвитку та розвитку емоційно-вольової сфери. Про цьому психомоторний розвиток – це розвиток рухової системи підлітка або організації його психомоторної сфери. Інтелектуальний розвиток – це цілісний розвиток пізнавальних психічних процесів, що забезпечують прийом, збереження та переробку необхідної інформації і водночас діяльність її свідомості. У фізкульту-

рно-спортивній діяльності формування інтелектуальних здібностей пов'язане з тим, що тренувальний процес – це одночасно процес виховання і навчання і, будь-який вид спорту залежить від вирішення різноспрямованих техніко-тактичних завдань, великої кількості стратегічних та тактичних задач. Розвиток емоційно-вольової сфери відбувається тоді, коли має місце узгодження між відомою та необхідною інформацією в ситуаціях, коли спортсмену (фізкультурнику) терміново потрібно діяти або вирішувати напрями дії, а також коли в процесі тренувальної або змагальної діяльності виникають певні перепони або перешкоди, коли спрацьовують механізми вольового зусилля [3, с. 29].

Основою спортивної діяльності є змагання, які підпорядковані жорстким вимогам і правилам, і це є засобом єднання колективу, виховання взаємодопомоги, солідарності, свідомої дисципліни, самостійності, міцної сили волі, прагнення до самовдосконалення, високих моральних якостей. Виховна робота у фізкультурно-спортивній діяльності важлива, відповідальна і дуже складна, а її успіх залежить в першу чергу від особистості вчителя, тренера.

Фізична культура особистості являє собою засвоєння людиною необхідних знань, умінь, навичок і відповідних психічних властивостей, досягнутих на основі використання засобів фізичного виховання, спортивного тренування, фізичної рекреації. Отже, мова йде про формування особистісних якостей у найширшому їх діапазоні. При цьому відбувається розширення і

зміцнення деяких високочастотних потреб, мотивів, які характеризують соціальне обличчя людини як носія свідомості з проявом моральних, правових та естетичних почуттів [6].

На заняттях із фізичної культури відбувається формування ряду особистісних якостей: дисциплінованості; моральності (чесність, шляхетність, скромність, колективізм, допомога слабким та ін.); духовності; естетичності; правослухняності. Саме недостатній розвиток цих якостей характеризує важкого підлітка. Під вихованням особистості за допомогою фізичної культури і спорту слід розуміти активний вплив не тільки на фізичні здібності, а передусім на її почуття і свідомість, психіку та інтелект, що забезпечує формування стійких соціально-психологічних проявів: позитивної мотивації, ціннісних орієнтацій, інтересів і потреб у сфері фізичної активності та здорового стилі життя [1].

Таким чином, фізична культура, як частина загальної культури, дійсно має великий виховний потенціал, особливо при роботі з важковиховуваними підлітками. Автор, протягом роботи в міській школі, на уроках фізичної культури, тренуваннях, змаганнях, мав можливість спостерігати не лише позитивні зміни у підвищенні функціональних можливостей організму, розвитку рухових умінь, навичок і якостей, але й підвищення зацікавленості до занять, ріст дисциплінованості, покращення моральних, етичних, вольових якостей, саморегулювання емоційних станів учнів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Бальсевич В.К. Физическая культура: молодежь и современность / В.К. Бальсевич, Л.И. Лубышева // Теория и практика физ. культуры. – 1995. – №4. – С. 29-31.
2. Буянов М.И. Если подросток "трудный"...: [Об истоках аномального поведения у школьников] // Народное образование. – 1988. – №6. – С.107-112.
3. Воронова В.И. Психология спорта : [навч. посіб. для студ. ВНЗ фіз. виховання і спорту] / В. Воронова. – К.: Олімпійська література, 2007. – 298 с. – ISBN 966-7133-92-3
4. Оржеховська В.М. Профілактика правопорушень серед неповнолітніх : навч.-метод. посіб / В. Оржеховська. – Київ, 1996. – 352 с.
5. Тараненко І.В. Соціально-педагогічні основи профілактики девіантної поведінки підлітків засобами фізичної культури і спорту / І.В. Тараненко // Фізкультурна освіта в Євро інтеграційних процесах: проблеми і перспективи : матеріали Всеукр.-практ. конф. – Полтава, 2013. – С. 168–173.
6. Теорія і методика фізичного виховання : [підруч. для студ. ВНЗ фіз. виховання і спорту]; у 2 т. – Т. 1 / За ред. Т.Ю. Круцевич. – К: Олімпійська література, 2008.

Taranenko I.V. Physical culture as the factor of forming personal qualities of difficult teenagers

Abstract. The article deals with some problem of teenagers' difficultness and possibility of forming their personal at the physical culture lessons.

Keywords: difficult teenagers, personality qualities, physical culture

Тараненко І.В.

Физическая культура как фактор формирования личностных качеств трудновоспитуемых подростков

Аннотация. В статье рассматривается проблема трудновоспитуемости подростков и возможности формирования личностных качеств в процессе занятий физической культурой.

Ключевые слова: Трудновоспитуемые подростки, личностные качества, физическая культура

Фунтикова Н.В.¹

**Модель интеллигентности как содержательная основа
воспитания интеллигентного человека в высшей школе**

¹ *Фунтикова Надежда Валентиновна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики, Восточнoукраинский национальный университет имени Владимира Даля, г. Луганск, Украина*

Аннотация. Статья посвящена проблеме моделирования сущности интеллигентности как интегрального качества личности. В статье анализируется актуальность воспитания интеллигентности в современной высшей школе. Понятие «интеллигентность» рассматривается в контексте современного антропологического знания, поскольку в нем интегрируются историческая, философская, культурологическая, психологическая, социологическая и педагогическая концептосферы. Интегативность интеллигентности как личностного качества обуславливается признанием сложности сущности человека, существующего и развивающегося во взаимодействии телесного и духовного, биологического и социального, рационального и эмоционального. Интеллигентность определяется автором путем выявления основных качеств, которые отражают природу человека. К таким качествам относятся интеллектуальные, нравственные и эстетические качества человека, единство которых отображает сущность интеллигентности как образования, являющегося основой сосуществования Человека интеллектуального с Человеком нравственным и Человеком эстетическим. Интеллигентность рассматривается автором статьи как основа способности личности строить свою жизнь, профессиональную деятельность, взаимоотношения с миром людей и вещей по законам Истины, Добра и Красоты. Рассматриваются различные научные подходы к разработке модели интеллигентности. Предлагается модель интеллигентности как специфического проявления духовности личности, единства ее духовно-интеллектуальных, духовно-нравственных и духовно-эстетических качеств, в основе которой лежит содержательное ядро интеллигентности – стремление личности реализовать идею общечеловеческого благоденствия, строить свою жизнь на основе общечеловеческих ценностей, альтруистический вектор саморазвития. Выделяются основные качества, в которых проявляется интеллигентность: мировоззренческая зрелость, ответственность, способность к диалогу, культура поступка, эстетическое отношение к человеку и миру, способность к саморефлексии, способность к творчеству.

Ключевые слова: воспитание, интеллигентность, интеллигенция, качества интеллигентного человека, модель, высшая школа, студенческая молодежь.

Современное состояние развития общества, кризисные явления в различных сферах жизни современного человека, неопределенность общественных ориентиров, которые стали следствием глобализационных процессов, общих тенденций развития мировой экономики, политических систем, глубокого мировоззренческого кризиса, обуславливают необходимость глубокого исследования происходящего и поиска путей выхода из кризисного состояния. Заметной тенденцией в развитии современного общества является постоянно растущая потребность, с одной стороны, в активизации и объединении усилий его интеллектуальной элиты, другой стороны, в возрождении духовности общества и отдельной личности, возрождении человечности в человеке и всех его социальных проявлениях. Очевидно, что в нашей стране эта потребность осмысливается как потребность в реализации интеллектуального, нравственного потенциала интеллигенции, ее гражданской миссии и высокой духовности, что, безусловно, невозможно без пристального внимания к проблеме возрождения интеллигенции, воспитания молодого поколения на основе общечеловеческих культурных ценностей.

Понятия «интеллигенция», «интеллигентный человек», «национальная интеллигенция» традиционно рассматриваются в тесной связи с си-

стемой высшего образования, в первую очередь, университетского. Именно на университеты с начала их существования в европейских странах возлагалась миссия воспитания научной и культурной элиты общества.

Активно декларируемый сегодня переход высшей школы от технократической к гуманистической парадигме предполагает выстраивание содержания обучения и воспитания в высшей школе в соответствии с гуманистической системой ценностей, понимание того, что содержательным и ценностным центром высшего образования является Человек, неповторимый, прекрасный и духовный. Воспитание в высшей школе личности как носителя культуры, гуманистических идеалов и ценностей, способной не только воспринимать культурные ценности и смыслы, но и обогащать, создавать их, невозможно без определения той совокупности качеств, которые возможно и необходимо целенаправленно воспитывать у студенческой молодежи. К таким качествам следует отнести порядочность, честность, гуманизм, ответственность – качества, неразрывно связанные с интеллигентностью как интегральной характеристикой личности, которая выражает ее направленность на культуру и гуманизм.

Современная высшая школа должна дать обществу интеллигентную, социально активную

личность, способную строить свою жизнь и профессиональную деятельность по законам Истины, Добра и Красоты. Поэтому естественно возникает проблема воспитания в высшей школе интеллигентной личности и интеллигенции как социального слоя, способного направлять общественное развитие в соответствии с ценностями и идеалами гуманизма.

Сегодня проблема интеллигентности и интеллигенции рассматривается в разнообразных аспектах: содержание и специфика интеллигентского сознания, соотношение интеллигентности и интеллектуальности, идентификация интеллигентного человека, интеллигентность как интеллектуальный, нравственный, духовный ресурс общества, интеллигентность как тип мышления и поведения, как мировоззрение, общечеловеческий идеал, специфическое социокультурное образование и так далее.

Исследователи подчеркивают необходимость анализа сущности понятия «интеллигентность» в контексте современного антропологического знания, поскольку в нем пересекаются, интегрируются историческая, философская, культурологическая, психологическая, социологическая и педагогическая концептосферы [8]. Возможность исследования интеллигентности как интегративного качества человека обуславливается признанием сложности сущности человека, который существует и развивается во взаимодействии телесного и духовного, биологического и социального, рационального и эмоционального.

Наиболее перспективным, на наш взгляд, является определение интеллигентности путем выявления основных качеств, которые отражают природу человека. К таким качествам могут быть отнесены интеллектуальные, нравственные и эстетические качества человека. Интеллектуальный компонент является рациональной основой смысложизненных ориентаций человека, нравственный компонент определяет гуманистический, человеческий аспект общественных отношений, эстетический – объединяет чувство меры, гармонии, целостности, целесообразности, совершенства. Единство этих трех компонентов отображает сущность интеллигентности как образования, которое является основой сосуществования Человека интеллектуального с Человеком нравственным и Человеком эстетическим. То есть именно интеллигентность выступает как основа способности личности строить свою жизнь, профессиональную деятельность, взаимоотношения с миром людей и вещей по законам Истины, Добра и Красоты.

Исходя из понимания интеллигентности как интегрального единства духовно-интеллектуальных, духовно-нравственных и ду-

ховно-эстетических качеств человека и имеющегося в педагогической науке опыта моделирования различных личностных качеств, в частности, интеллигентности (О. Лукьянова, А. Труфанов) мы считаем возможным и целесообразным создание модели интеллигентности, которая станет содержательной основой для проектирования системы воспитания интеллигентности у студенческой молодежи. На наш взгляд, модель интеллигентности должна отображать целостность и динамичность человека как субъекта самоворчества и социальных отношений, поэтому мы разделяем мысль О. Лукьяновой о том, что модель интеллигентности должна отражать разнообразную, сложную структуру социальных отношений, в которые личность включена через собственные психику и поведение, а также связь сознания с поведением личности [12, 37].

Мы исходим из понимания модели как искусственной системы элементов, которая «... с определенной точностью отображает некоторые свойства, стороны, связи исследуемого объекта» [2, 134; 10, 333]. Поскольку интеллигентность рассматривается как цель воспитания в высшей школе, то целесообразным, на наш взгляд, является построение модели сущего – теоретической модели-представления, в которой отражена четкая зафиксированная связь элементов, структура, отражающая внутренние, существенные отношения действительности [2, 134; 10, 335].

Как отмечает Л. Келеман, понимание интеллигентности как интегративного понятия предполагает наличие определенных системных взаимоотношений между качествами, которые ее составляют, а потому и изучение интеллигентности как системной целостности требует выделения простых, «элементарных» частей системы [9, 33], то есть выделения тех качеств, которые и составляют содержание интеллигентности.

Проведенный анализ подходов к определению понятия «интеллигентность», концепций интеллигентности (по А. Соколову) дает возможность утверждать, в частности, что в научной и публицистической литературе интеллигентность традиционно определяется как набор качеств личности, причем сторонники разных точек зрения, как правило, акцентируют внимание на тех или иных качествах (интеллектуальных или нравственных) как приоритетных.

Следует отметить, что в науке существует и определенный опыт моделирования содержания понятия «интеллигентность» (В. Андреев, Л. Келеман, О. Лукьянова, А. Труфанов).

В частности, Л. Келеман представляет описательную модель интеллигентности, включая в нее интеллектуальные качества, которые «.. фиксируют существование человека как мыслящего

существа» [9, 33], и нравственные качества, которые «... фиксируют свойства человека, которые проявляются в общении и интеллектуальной деятельности» [9, 33].

В. Андреев, определяя интеллигентность как интегральную характеристику высокогуманных и прогрессивных гражданских, нравственных и интеллектуальных качеств личности в единстве с высокой общей культурой [1, 14], включает в ее состав тридцать шесть личностных качеств, объединяя их в четыре блока: гражданские качества, нравственные, интеллектуальные качества и качества, свидетельствующие о развитости общей культуры личности [1, 14–16].

К гражданским качествам В. Андреев относит: социальную активность, гражданское мужество, правдолюбие, демократизм, интернационализм, независимость убеждений, принципиальность, подвижничество, прогрессивность взглядов; к нравственным качествам – тактичность, совесть, скромность, честность, уважительность, душевность, чуткость, обязательность, доброжелательность; к интеллектуальным – способность понять другого, терпимость к инакомыслию, творческую активность, критичность мышления, способность к самоанализу, способность к самообразованию, способность к самосовершенствованию, самокритичность, эрудированность. Качествами личности, в которых проявляется сформированность ее общей культуры, по мнению В. Андреева, являются: культура общения и поведения, культура умственного труда, эстетическая и художественная культура, физическая культура, профессиональная культура, экологическая культура, экономическая культура, правовая культура, политическая культура [1, 14–16].

Е. Зеленев, анализируя научные представления о сущности интеллигентности и роли интеллигенции в обществе, также представляет ее описательную модель, которая включает следующие основные черты интеллигентности:

- сознательная социальная и планетарная ответственность;
- общественно и планетарно значимая мотивация своих профессиональных действий;
- этическая ответственность за получение и трансляцию общечеловеческих ценностей;
- масштабность социально-целевых установок и профессиональных интересов;
- планетарное сознание, отсутствие элементов сословной замкнутости, провинциальности мышления;
- потребность в выработке личностного отношения к социально-значимым событиям и явлениям, которые влияют на судьбу человечества;
- чуткое, внимательное отношение к окруже-

нию, способность к эмпатии, стремление понять позицию партнера по общению, мотивы его действий и поступков, развитая саморефлексия;

- контактность, умение общаться с людьми разного социального происхождения и интеллектуального развития, разной культурной и национальной идентификации, разных мировоззрений и идеологических установок;
- постоянное стремление к этическому, духовному, культурному, профессиональному самосовершенствованию;
- креативность как образ жизни, стремление оптимально реализовать не только свой творческий потенциал, но и потребность в привлечении к творчеству окружения (заражение творчеством). Способность и потребность вести творческий поиск в любых условиях и достигать конкретного результата,

отмечая, что стержнем интеллигентности современного человека является планетарное сознание, планетарное мировоззрение, ориентированное на общечеловеческие ценности [6, 30–31].

Обобщая позиции разных авторов относительно содержания интеллигентности и качеств, которые ее составляют, А. Труфанов предлагает схему традиционного подхода к пониманию сущности интеллигентности как набора следующих качеств: разумность, начитанность, внимательность, вежливость, способность к мышлению, симпатичность, надежность, бескорыстие [14, 21], отмечая в то же время необходимость использования системного подхода для моделирования сущности интеллигентности. Считая, что в основе интеллигентности лежит ее идеология (по А. Лосеву), А. Труфанов предлагает собственную модель интеллигентности, которая включает основу интеллигентности – ее идеологию (интересы общечеловеческого благоденствия) и систему качеств, в которых она проявляется: справедливость, совесть, нравственный идеализм, сочувствие, антимещанство, гражданственность, толерантность, культурность [14, 21].

А. Труфанов делит «конкретные» качества интеллигентности на две группы: 1) необходимые и достаточные и 2) необходимые, но не достаточные.

Именно первая группа – группа «... духовно-нравственных качеств, которые возрождают национальную духовную традицию» [14, 56], по его мнению, определяет специфику интеллигентности, то есть дает возможность отделить ее от других качеств личности. К необходимым и достаточным для определения сущности интеллигентности качествам А. Труфанов относит:

- обостренное чувство социальной справедливости;
- беспокойную совесть;
- нравственный идеализм;
- сострадание, человечность;
- антимещанство как религиозно-ценностное отношение к миру [14, 27–56].

Вторая группа объединяет качества, недостаточность которых для определения специфики интеллигентности «... обусловлена их общечеловеческим содержанием» [14, 56], но, по мнению исследователя, они могут и даже должны быть свойственны каждому человеку. К этим качествам относятся:

- способность к критическому мышлению;
- личная порядочность и тактичность;
- идейная принципиальность;
- терпимость к инакомыслию;
- приобщенность к богатствам мировой культуры [14, 56–59].

Модель интеллигентности, предложенная О. Лукьяновой, включает ядро – смысложизненную ориентацию личности и четыре блока: интеллектуальные качества личности – критичность мышления и потребность в познании; нравственные – совесть (работа над собственным самоусовершенствованием, высокая нравственность), человеколюбие (милосердие, сострадание); коммуникативные – умение слушать и слышать других, терпимость (культура диалога); социальные качества личности – отношение к культуре (восприимчивость к ценностям культуры), приоритет общественных интересов (гражданственность) [12, 37, 39–40].

Мы исходим из понимания интеллигентности как особого проявления духовности, ее специфического типа и неразрывного единства духовно-интеллектуальных, духовно-нравственных и духовно-эстетических качеств.

На наш взгляд, имеющийся в научной литературе опыт моделирования сущности интеллигентности как личностного качества (как в виде графических, так и в виде описательных моделей) также дает основания для: во-первых понимания важности четкого выделения личностных качеств, в которых проявляется интеллигентность, во-вторых, ограничения их числа по признакам необходимости и достаточности, и в-третьих, для выявления основы их взаимодействия.

Сложность построения модели интеллигентности в первую очередь связана с ее концептуальной сущностью, поскольку концепт, как отмечают Ж. Делез и Ф. Гваттари, является не последовательным, а фрагментарным целым, в котором все «... перекликается вместо того, чтобы следовать одно за другим или соответствовать

друг другу» [5, 36]. Кроме того, сложность построения модели интеллигентности связана еще и с тем, что интеллигентность, будучи сложным образованием, состоит из элементов, каждый из которых, как отмечает Л. Келеман [9, 33], представляет собой сложное образование и состоит из многих элементов, причем эти элементы (например, совесть, чувство социальной несправедливости) также являются сложноопределяемыми.

Главная проблема в определении интеллигентности, как отмечает В. Толстых, «... состоит в том, чтобы вычленив и обозначить признак, точнее – основу, на которой человека можно назвать и считать интеллигентом» [13, 3–10]. Эту точку зрения разделяют и другие исследователи, которые, понимая специфичность интеллигентности, ее конкретность как личностного качества, считают, что интеллигентность не является набором позитивных качеств личности, равнозначных понятию «хороший человек», это не только разумность, доброта, воспитанность, а что-то более общее и важное (А. Лосев) [11, 314], «... некоторое трудноопределяемое качество, по сути, аура интеллигентности, которая не поддается формализации» (Н. Карлов) [7]. Утверждение необходимости исходить не из создания как можно более полного списка качеств интеллигентного человека, а из установления определенной основы (В. Толстых), «идеологии» (А. Лосев), «ауры» (Н. Карлов), «высшего закона бытия» (В. Горский) интеллигентности рассматривается нами как методологический принцип моделирования сущности интеллигентности, что и обусловило необходимость поиска содержательного ядра, стержня, вокруг которого могут формироваться, развиваться и реализоваться разнообразные личностные качества.

Таким содержательным ядром, основой, стержнем интеллигентности является смысложизненная ориентация личности [12, 36], которую А. Лосев называет идеологией интеллигентности [11, 314] и которая состоит в стремлении личности реализовать идею общечеловеческого благоденствия [11, 314; 14, 21], обеспечить общественную форму жизни «... в смысле ее целостности и гармонии, придавая этому феномену всеобщее значение» [4], придерживаться интересов всеобщего блага, строить свою жизнь на основе общечеловеческих ценностей, морального канона, который «... опирается на требования сферы духовности как пространства, в котором человек получает возможность самореализации как Человека, где человек реализует свою родовую сущность» [3].

Строя жизненные стратегии в соответствии с собственной смысложизненной ориентацией,

интеллигентный человек выберет альтруистический вектор саморазвития, направленный на благо общества [12, 36], сохранение и обогащение культуры человечества.

Именно на основе избранной человеком смысловжизненной ориентации как воплощения его системы духовных ценностей интегрируются отдельные качества, в которых проявляется интеллигентность.

К таким качествам, с нашей точки зрения, относятся следующие: мировоззренческая зрелость; ответственность; способность к диалогу; культура поступка; эстетическое отношение к человеку и миру; способность к саморефлексии; способность к творчеству.

Названные качества, сосуществуя в человеке и проявляясь в его деятельности на основе смысловжизненной ориентации на интересы человечества, общечеловеческое благоденствие как глубинный синтез духовно-интеллектуальных, духовно-нравственных и духовно-эстетических качеств, формируют интеллигентность как особую целостность. Одни качества, которые включены в модель интеллигентности, предполагают наличие других, рассмотрение качеств интеллигентности отдельно невозможно, поскольку это ведет к разрушению целостности, разрушению интеллигентности как специфического личностного качества, что доказывает интегральность интеллигентности [12, 40].

Рождение и развитие интеллигентности как принципиально нового качества, которое возникает в результате взаимопроникновения, активного взаимодействия и взаимообусловленности духовно-интеллектуальных, духовно-нравственных и духовно-эстетических качеств, в значительной степени обеспечивается не только внутренним содержанием этих качеств, но и механизмами их интеграции, которые являются

проявлением структурных связей компонентов интеллигентности. Мы разделяем точку зрения Л. Келеман, которая считает, что структура интеллигентности формируется разнообразными связями, но системообразующими являются генетическая, субстанциальная и социальная связи [9, 35].

Проведенный анализ дает основания утверждать, что качества, включенные нами в состав модели интеллигентности, являются общечеловеческими, что доказывает возможность воспитания качеств интеллигентного человека у студенческой молодежи независимо от ее профессиональной направленности.

Модель интеллигентности имеет динамический и в личностном, и в культурно-историческом плане характер, но специфика этой динамики состоит в том, что все составляющие интеллигентности как целостности должны формироваться сбалансированно, поскольку «... при отсутствии какой-либо части в пределах целостности сама эта целостность не просто изменяется, а уничтожается, переходит в другую качественную определенность» [9, 34], что, собственно, обуславливает необходимость системного психолого-педагогического конструирования и обоснования форм и методов воспитания интеллигентности у студенческой молодежи.

Следует также отметить, что конкретные качества интеллигентности не могут быть определены раз и навсегда, этот набор является подвижным, поскольку имеет определенные культурно-исторические особенности.

В то же время, представленная модель интеллигентности, на наш взгляд, может быть содержательной основой для определения критериев сформированности этого качества у студенческой молодежи, а также для проектирования системы воспитания интеллигентности у студентов высших учебных заведений.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреев В.И. Проверь себя. Десять тестов оценки интеллигентности, конкурентоспособности и творческого потенциала личности. – М.: Народное образование, 1994. – 64 с.
2. Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження Методологічні поради молодим науковцям / Гончаренко Семен Устимович. – Київ–Вінниця: Планер, 2010. – 308 с.
3. Горський В.С. Історія української філософії: Курс лекцій. / Горський В.С. – Київ: Наукова думка, 1996. – Режим доступу: <http://thales2002.narod.ru/hor5.html>
4. Гражданственность интеллигенции: пути формирования в кризисном обществе: публикация по материалам научно-практической конференции «Гражданственность интеллигенции: пути формирования в кризисном обществе», 10 февраля 2001 года, г. Харьков // Альма-матер. – 2001. – №3. – С. 21–22.
5. Делез Ж. Что такое философия? / Делез Ж., Гваттари Ф. Перевод с французского. – М.: АЛТЕИЯ, 1998. – 287 с.,
6. Зеленов Є. А. Планетарне виховання студентської молоді в умовах глобалізаційних процесів: монографія / Є. А. Зеленов. – Луганськ: НОУЛІЖ, 2009. – 207 с.
7. Карлов Н. Интеллигенция ли? // Альма-матер. – 2003. – № 3. – С. 37.
8. Келеман Л.А. Интеллигентность: антропологический статус и манифестация в современном мире: автореф. дис. ... докт. филос. наук: 09.00.13 / Келеман Людмила Анатольевна. – Ставрополь, 2006. – 44 с.

9. Келеман Л. А. Методологические и теоретические основания исследования интеллигентности / Л. А. Келеман // Вестник Российского университета дружбы народов. – Сер. «Социология». – 2005. – № 1. – С. 27–40.
10. Краевский В. В. Методология педагогики: новый этап / В. В. Краевский, Е. В. Бережнова. – М.: Академия, 2006. – 400 с.
11. Лосев А. Ф. Об интеллигентности / А. Ф. Лосев // Лосев А. Ф. Держание духа. – М.: Политиздат, 1988. – С. 314–322.
12. Лукьянова О. В. Формирование интеллигентности у курсантов военного вуза в процессе обучения иностранному языку: дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» Лукьянова Ольга Владимировна. – Калининград, 2005. – 178 с.
13. Толстых В. И. Об интеллигенции и интеллигентности // Вопросы философии. – 1982. – № 10. – С. 3–10
14. Труфанов А. А. Формирование интеллигентности студента средней профессиональной школы в процессе изучения дисциплин гуманитарного цикла: дисс. ... кандидата пед. наук: 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Труфанов Андрей Андреевич. – Казань, 2003. – 261 с.

Funtikova N. V.

The model of intelligence as a substantial basis of intelligent person education in the higher school

Abstract: The article is devoted to the problem of design of essence of intelligence as an integral personal quality. Actuality of forming of intelligence in modern higher school is analyzed in the article. Concept “intelligence” is considered in the context of modern anthropological knowledge which integrates historical, philosophical, culturological, psychological, sociological and pedagogical conceptspheres. Integrity of intelligence as a personal quality is caused by recognition of complexity of person's essence existing and developing in the interaction of corporal and spiritual, biological and social, rational and emotional. Intelligence is defined by the author by revealing basic qualities which reflect human nature. Suh qualities include: intellectual, moral and aesthetic qualities of the person, which unity displays the essence of intelligence as the basis of coexistence of the Intellectual Person with the Moral Person and the Aesthetic Person. Intelligence is examined by the author of article as the basis of ability of the person to build the life, professional work, mutual relations with the world of people and things under the laws of Truth, Good and Beauty. Various scientific approaches to working out of the model of intelligence are examined. The model of intelligence as specific display of spirituality of the personality, unity of the person's spiritual and intellectual, spiritual and moral, spiritual and aesthetic qualities is offered. The basis of the model of intelligence is substantial kernel of intelligence that appears to be aspiration of the personality to realise idea of universal prosperity, to build the life on the basis of universal values, altruistic vector of self-development. The basic qualities in which intelligence is shown are distinguished: worldview maturity, responsibility, ability to dialogue, culture of the act, aesthetic relation to the person and the world, ability to self-reflexion, ability to creativity.

Keywords: education, intelligence, intelligentsia, qualities of intelligent person, model, higher school, student youth.

Чередніченко С.В.¹

Культурологічна складова змісту дошкільної освіти: ретроспектива і сучасність

¹ *Чередніченко Світлана Володимирівна, викладач, Київський університет імені Бориса Грінченка*

Анотація. У статті проаналізовано різні елементи культурологічної складової змісту дошкільної освіти у наукових працях (середина ХХ – початок ХХІ століття) та висвітлюється проблема формування у дошкільників особистісної культури в сучасних умовах розвитку суспільства.

Ключові слова: культурологічна складова змісту дошкільної освіти, культура поведінки, культура спілкування, культура праці, національна культура.

Постановка проблеми. Модернізація змісту дошкільної освіти є важливим чинником розвитку системи освіти в цілому. На сучасному етапі розвиток змісту дошкільної освіти передбачає її відповідність сучасним досягненням науки і культури. Дошкільна освіта як цілісний процес, спрямований на забезпечення всебічного розвитку дитини дошкільного віку. В сучасних умовах розвитку суспільства особливого значення набу-

ває проблема формування у дошкільників особистісної культури.

Аналіз останніх досліджень. Окремі елементи культурологічної складової змісту дошкільної освіти, на сучасному етапі висвітлені у працях Г. Беленької (елементи культури праці); І. Газіної, В. Лаппо, Л. Редькіної (виховання дітей засобами етнокультури); С. Садовенко, М. Роганової (формування у дітей естетичної культури засобами мистецтв); О. Батухтіної (формування

національної культури засобами народної іграшки); тощо.

Метою статті є аналіз наукових напрацювань у розробці елементів культурологічної складової змісту дошкільної освіти в історії вітчизняної педагогіки.

Виклад основного матеріалу. Вивчення історико-педагогічних праць дозволило констатувати, що цілісний та системний аналіз історіографії зазначеної проблеми був здійснений лише у контексті дотичних до проблеми досліджень. Спробуємо узагальнити історіографічні надбаня вирішення даної проблеми (Розвиток культурологічної складової у змісті дошкільної освіти (середина ХХ – початок ХХІ століття) відповідно елементам культурологічної складової.

У працях Л. Островської (1975), В. Білоусової (1986), С. Петеріної (1988), М. Федорової (2005) розкрито різні підходи до змісту культури поведінки дітей дошкільного віку. Л. Островська зазначає, що в основі культури поведінки лежить моральне почуття – повага до людини, до законів людського суспільства. На думку автора, у дітей дошкільного віку потрібно виховувати такі звички й навички культури поведінки:

– Повага до людей, уміння зважати на їх думку.

– Культуру спілкування – товариськість, ввічливість, уважність, стриманість, уміння поводитись в громадських місцях.

– Зовнішні форми культури поведінки, що виражаються в міміці, жестах.

– Культуру мови.

– Культуру діяльності.

– Уміння дітей доцільно організувати свій вільний час тощо.

Також автор наголошує на немало важливому аспекті культури поведінки – спілкуванню хлопчиків та дівчаток [8, с.6-7].

В. Білоусова (1986) в зміст культури поведінки дитини включає культуру спілкування, культуру взаємин (ввічливість, уважність, тактовність, делікатність тощо), культуру поведінки у колективі, культуру взаємин у праці, культуру мовлення, культуру зовнішнього вигляду [3, с. 16-18].

В працях С. Петеріної (1988), складовими компонентами культури поведінки визначено: культуру діяльності (поведінка на заняттях, в іграх, під час виконання трудових доручень), культура спілкування (дотримання правил спілкування з дорослими та однолітками оснований на повазі та доброзичливості з використанням відповідного словникового запасу та форм звертання), культурно-гігієнічні навички (охайність, дотримання чистоти обличчя, тіла, зачіски, одягу) [9, с. 6-7].

На сучасному етапі розвитку культурологічної складової змісту дошкільної освіти змістова структура культури поведінки висвітлена в працях М. Федорової. Дослідниця зазначає, що формування культури поведінки дітей 6-7 років життя відбувається в умовах поступового розширення соціального середовища та визначає емоційний, когнітивний, мотиваційно-ціннісний, практичний компоненти, які виконують гностичну, оцінно-регулятивну, спонукальну та діяльнісну функції [11].

Культурі спілкуванню присвячено праці Л. Лідак (1982), де розкриті оригінальні методи та прийоми організації ігрової діяльності, направлені на формування культури спілкування у дошкільників; О. Яницької (1983), в роботі дослідниця виділяє ввічливість, як важливу складову культури спілкування дошкільників і наголошує на плідній співпраці дошкільного закладу та родини для досягнення позитивних результатів.

Певним внеском у дослідження культури спілкування як складової мовленнєвого розвитку дітей є праці академіка А. Богуш. Автор наголошує, що метою опанування рідною мовою в дошкільному закладі є засвоєння літературних норм, культури мовлення і культури спілкування, а складниками культури мовленнєвого спілкування є культура мовлення, виразність мовлення і мовленнєвий етикет.

Г. Беленька (1994) розглядаючи питання дитячої праці наголошувала, що виховання елементів культури праці у дітей дошкільного віку забезпечується шляхом засвоєння дітьми знань про значення культури праці, поетапне оволодіння елементарними практичними діями з основ культури трудової діяльності. Автор розглядала самостійність як один із елементів культури праці та наголошувала, що дитина яка не виявляє ініціативності та самостійності на зможе в майбутньому стати творчою особистістю [2].

Значний інтерес для нашого дослідження становлять праці де розкрито елементи національної культури, зокрема наукові розвідки О. Батухтіної (1999). В наукових працях дослідницею висвітлено роль та можливості використання української народної іграшки для успішної реалізації національного виховання в дошкільному закладі [1]. І. Газіна (2008) зазначає, що з метою формування першооснов національної самосвідомості, як елементу національної культури, слід максимально використовувати весь потенціал українського музичного фольклору в усіх доступних для дітей дошкільного віку формах та проявах (пісня, танець, народні ігри, гра на дитячих музичних інструментах). Поряд зі специфічними дитячими піснями (колискові, забавлянки, потішки) мають бути присутні й пісні для дорослих,

проте, які є зрозумілими дітям (історичні, козацькі, гайдамацькі тощо). С. Садовенко наголошує на важливості виховання дітей дошкільного віку на матеріалі українського фольклору який позитивно впливає на розвиток емоційно-ціннісного ставлення як до вітчизняної культури так і до національних культур інших народів. Автор зазначає, що український дитячий музичний фольклор позитивно впливає на розвиток відчуття відповідальності у дітей за збереження культурної спадщини шляхом вивчення та використання українського національного музичного здобутку як на заняттях так і у повсякденному житті. При цьому, велике значення надається музично-ігрової діяльності дошкільнят.

В наукових дослідженнях Л. Кадирової (2008), З. Мустафаєвої (2001), Л. Редькіної (1996) звертається увага на важливість формування у дітей дошкільного віку елементів національної культури засобами народних традицій. Науковці стверджують, що діти дошкільного віку мають виховуватись на ідеях національної філософії, традиціях, звичаях, обрядах, культурно-історичному досвіді свого народу. Немало важливим аспектом у формуванні національної культури, на думку З. Мустафаєвої, є сімейне виховання. Дослідниця виділяє важливі засоби етнопедагогіки значимі в сімейному вихованні дітей дошкільного віку: мова, традиції, фольклор, декоративно-прикладне мистецтво, система цінностей та ціннісних орієнтацій сім'ї тощо. В. Лаппо (2008) наголошує на доцільності активного залучення елементів етнокультури в якості засобів формування ціннісного ставлення до рідного краю. Виділяє структурні компоненти сформованості ціннісного ставлення до рідного краю (когнітивний як опанування уявленнями й знаннями про основні аспекти етнокультури; емоційний як позитивне ставлення до змісту і проявів етнокультурного феномену; діяльнісний як відображення культурної самобутності етносу у різних видах діяльності) та зазначає, що виокремлення структурних компонентів об'єктивно зумовило активізацію педагогічного впливу на інтелектуальну, чуттєву та практичну сфери життєдіяльності дітей 5–6 річного віку.

Цікаве, на наш погляд, дослідження емоційної культури Л. Груші. Автор зауважує, що емоційна культура є важливим елементом духовної культури, оскільки вивчаючи закономірності емоційного розвитку дитини, одночасно розвиваються і механізми її розвитку в цілому. Дослідниця наголошує на важливості емоційної культури дитини як частину духовної культури і визначає в її структурі інтелектуальний (знання дитини про емоційний стан людини, про загальноприйняті правила і норми емоційної поведінки

тощо), емоційно-ціннісний (включає здатність дитини бути сприятливим до зовнішніх впливів; адекватно емоційно відгукуватися, використовуючи жести, міміку, рухи, пози інтонацію мовлення; визнавати значущою оцінку емоційної поведінки), поведінковий (використовувати знання про емоційну сферу при спілкуванні з оточуючими, емоційно та адекватно поводити себе) компоненти [4].

Ряд науковців пропонують використання деяких видів ігор для розвитку різних елементів культурологічної складової змісту дошкільної освіти. Так, О. Зарічна розглядає розвиток емпатійної культури у дітей як педагогічний аспект актуальності даної проблеми та наголошує на використанні інтерактивної гри як методу виховання. Яка завдяки своїй природовідповідності та емоційній привабливості може використовуватись не менш ефективно, ніж дидактична гра в процесі навчання, при цьому емоції і створені та усвідомлені у ході інтерактивної гри тривалі структури поведінки піддаються вивченню та тренуванню так само, як і дидактичні навички та навчальний матеріал [5].

Н.Захарова наголошує на важливості та цінності гри у житті суспільства, окремої особистості, культури взагалі та доцільності використання гри як засобу соціально-емоційного розвитку та позитивної соціальної адаптації дітей [6].

Ігрову діяльність як важливу складову дитячої субкультури розглядає В. Любашина та наголошує на використанні творчих ігор як засобу діалогічного мовлення дітей дошкільного віку. Дитяча особистість розвивається в ігровій діяльності, що є найдоступнішою для дитини, оскільки більш за все відповідає її психічним і фізичним особливостям. В ігрових діях розвивається мовлення дошкільника його почуття і сприймання, збагачується емоційна сфера, опановується вся система людських стосунків [7].

О. Терещенко наголошує, що важливою умовою для розвитку творчості дошкільника в образотворчій діяльності є збагачення образно-асоціативного мислення, уяви, фантазії, розкриття внутрішнього «Я», позитивний фон, який допоможе зробити процес творення, народження неповторного, оригінального художнього продукту невимушеним, а визначається як явище художньої культури [10].

Отже, питання щодо розвитку культурологічної складової у змісті дошкільної освіти є актуальним та важливим у сьогоденні. Різні елементи культурологічної складової, які досліджувалися науковцями в різні періоди, безпосередньо впливають на розвиток особистісної культури дошкільників.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми. Перспективними напрямками подальшого дослідження вбачаємо у більш дета-

льному вивченні окремих елементів культурологічної складової змісту дошкільної освіти.

ЛІТЕРАТУРА

1. Батухтіна О.Г. Формування елементів національної культури у дітей шостого року життя засобами української народної іграшки : Дис... канд. пед. наук: 13.00.01 / Батухтіна Ольга Геннадіївна; Національний педагогічний ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К., 1999. – 232 л.
2. Беленька Г.В. Зростання дошкільника в праці / Г.В. Беленька. – К.: Шк. світ, 2010. – 112 с.
3. Білоусова В.О. Виховання культури поведінки учнів / В.О. Білоусова – К.: Рад. школа, 1986. – 160с
4. Груша Л.О. Емоційна культура: змістова характеристика та вікова динаміка / Л.О. Груша // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: Збірник наукових праць. – Вип. 9. – Київ. – 2006. – 440с. – С. 105 – 109.
5. Зарічна О.В. «Інтерактивна гра як спосіб впровадження ідей співробітництва в структуру міжособистісних взаємин у дитячому колективі» О.В. Зарічна / Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: Збірник наукових праць. – Вип. 8. – Кн. 2. – Київ. – 2005. – 392с. – С. 147 – 151
6. Захарова Н.М. «Гра як засіб соціальної адаптації дітей» Н.М.Захарова / Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: Збірник наукових праць. – Вип. 8. – Кн. 2. – Київ. – 2005. – 392с. – С. 152 – 155
7. Любашина В.В. Творчі ігри як засіб розвитку діалогічного мовлення дітей дошкільного віку / В.В. Любашина // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія. – Зб. статей: Вип.10. Ч.2. – Ялта: РВВ РВНЗ КГУ, 2006. – 296с. – С. 17-23
8. Островська Л.Ф. Виховання культури поведінки дошкільників / Л.Ф. Островська Київ. Видавництво «Радянська школа». 1975. – 120 с.
9. Петерина С.В. Воспитание культуры поведения у детей дошкольного возраста / С. В. Петерина – М.: Просвещение, 1986. – 96 с.
10. Терещенко О.П. «Розвиток творчості дошкільників в образотворчій художній діяльності» О.П. Терещенко /Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді: Збірник наукових праць. – Вип. 9.– Київ. – 2006. – 440с. – С. 278 – 284
11. Федорова М.В. Виховання культури поведінки у дітей 6-7 років життя (в умовах НВК «школа – дитячий садок»): Автореф. дис... канд.пед.наук. – К., 2005. – 21с.

Cherednichenko S.V. Cultural component content of preschool education: retrospective and present

Abstract. In the article, author analyzed the various elements of cultural component content of preschool education in scientific studies (mid XX - beginning of XXI century), and highlights the problem of the personal culture in preschool children in today's development society. Different approaches to the content of culture behavior of preschool children exposed in the works of L. Ostrovsky (1975), V. Belousova (1986), S. Peterinoyi (1988), M. Fedorov (2005). Communication culture dedicated to working L. Lidak (1982), A. Yanytska (1983). Ukrainian folk toys for the successful implementation of national education. Effect of Ukrainian folk music at parenting preschool series in the works of I. Gazin and S. Sadovenko. In research Kadyrova L. (2008), S. Mustafayeva (2001), L. Redkin (1996) draws attention to the importance of the pre-school children elements of national culture means traditions. Lappo V. (2008) stresses the involvement of elements appropriate etnokultry as a means of forming valuable attitude to his native land. The research L. Grushi emotional culture is seen as an important element of spiritual culture. Some researchers suggest the use of some types of games for different elements of cultural content preschool education. N. Zaharova stresses the importance and value of play in society, the individual, culture in general, and the feasibility of using games as a means of social and emotional development and positive social adaptation of children. Fun activities as an important part of children's subculture considers W. Lyubashyna and emphasizes the creative use games as a means of dialogue speech of preschool children.

Keywords: cultural content of early childhood education constituent, culture of conduct, culture of communication, work culture, national culture

Чередниченко С.В. Культурологическая составляющая содержания дошкольного образования: ретроспектива и современность

Аннотация: В статье проанализированы различные элементы культурологической составляющей содержания дошкольного образования в научных трудах (середина XX - начало XXI века) и освещается проблема формирования у дошкольников личностной культуры в современных условиях развития общества.

Ключевые слова: культурологическая составляющая содержания дошкольного образования, культура поведения, культура общения, культура труда, национальная культура.

Шевченко Г.П.¹

**Художественно-эстетическая воспитанность и образованность личности
как необходимое условие формирования ее культуры**

¹ *Шевченко Галина Павловна, член-корреспондент НАПН Украины, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой педагогики, заведующий кафедрой ЮНЕСКО „Духовно-культурные ценности воспитания и образования”, директор Научно-исследовательского института духовного развития человека Восточнoукраинского национального университета имени Владимира Даля, г. Луганск, Украина*

Аннотация: В статье раскрывается сущность художественно-эстетической воспитанности и задачи художественного образования учащихся подросткового возраста. Раскрыты наиболее актуальные проблемы художественного образования школьников, которые определяются документами Всемирных конференций и Саммитов при поддержке ЮНЕСКО по художественному образованию за последние 7 лет. Раскрывается особенности искусства как художественно-эстетической формы отражения действительности. Показана значимость искусства как средства эффективного воздействия на формирование культурной личности, как средства международной коммуникации. Раскрыты функции искусства, его специфическая особенность через эстетическое воздействие влиять на развитие эмоционально-чувственной и когнитивной сферы личности. Показана важность искусства в жизни подростка, которое позволяет через эстетическое освоение художественного образа, которое позволяет моделировать в творческом воображении идеальный образец воплощения мечты человека, идеальные представления и устремления к нравственной чистоте и красоте во всех ее проявлениях (в отношениях между людьми, красоте природы, красоте поступка и т.д.). Акцентируется внимание на значимости влияния комплекса взаимодействующих искусств на личность подростка. Раскрыта сущность взаимодействия искусств в эстетическом и педагогическом аспекте. Показана использование комплекса искусств в учебном процессе как общей и специфический путь художественно-эстетического воспитания и художественного образования школьников. Раскрыты основные теоретические подходы к решению проблем художественного образования и художественно-эстетического воспитания подростков, а также объективная потребность именно в этом возрасте реализовывать идею взаимодействия искусств. Отмечена важность педагогических технологий, способствующих развитию творческих, художественных способностей подростков, технологий использования комплекса искусств в школе. Подчеркнута органическая связь искусства, культуры, художественного образования и художественной воспитанности.

Ключевые слова: художественно-эстетическая воспитанность, художественное образование, искусство, культура, взаимодействие искусств.

Одной из важных характеристик культурной личности является художественно-эстетическая воспитанность и художественная образованность. Неслучайно в последние годы эта проблема значительно актуализировалась в общепланетарном масштабе, о чем свидетельствуют Всемирные конференции и Саммиты, посвященные художественному образованию (Лиссабон, 2006, Сеул, 2010; Вильбад Кройт, 2011; Гонг-Конг, 2012; Мюнхен, Вильбад-Кройт, 2013).

Основная идея этих встреч связана с необходимостью утверждения понимания важности художественного образования как неотъемлемого компонента системы общего образования, которое должно быть непрерывным на протяжении всей жизни человека, как важного источника одухотворения человеческой личности, ее гуманизации и максимального развития заложенных природой творческих способностей. Необходимо отметить, что совершенно справедливой является острая постановка проблемы детского и школьного художественного образования. Именно в этом возрасте закладываются основы способности смотреть на мир глазами художника, воспринимать его всеми своими чувствами и

стремлением в разных видах художественного творчества выразить свое чувство и видение современной картины мира. Не случайно поэтому в материалах проведенных встреч особое внимание акцентируется на развитии детского, школьного творчества, вовлечение всех детей в разные виды художественной деятельности. Это объясняется еще и тем, что только благодаря общению с искусством у детей развиваются в равной мере левое и правое полушария, образное и логическое мышление, что значительно гармонизирует подрастающую личность.

Занятия художественным творчеством позволяют эффективно социализировать личность, отвлекая от вредных влияний улицы. Существует достаточно положительный такой опыт в Германии, когда в театральные студии, цирковые школы, в художественные студии и другие формы художественно-творческой деятельности приобщаются дети эмигрантов. Это дает им возможность легче войти в контакт с детьми разных национальностей, разных культур. Большое внимание современная педагогическая наука уделяет вопросам оценивания уровней художественного образования и определению совокуп-

ности художественных компетенций, необходимых и достаточных для художественной образованности современных подрастающих поколений. В этом плане заслуживают серьезного внимания деятельность кафедры ЮНЕСКО „Художественное образование и культура в образовании”, Университет имени Фридриха Александра (г. Ерланген-Нюрнберг, Германия), заведующий кафедрой ЮНЕСКО, профессор, д-р Эккарт Либбо, исполнительный координатор д-р Эрнст Вагнер. Их деятельность направлена на разработку теоретических основ художественного образования, органической взаимосвязи художественного образования и культуры, на определение основных компетенций художественной образованности и оценивания ее уровня. Особенно следует отметить деятельность кафедры по распространению положительного опыта художественного образования в разных странах мира, по созданию международных проектов по художественному образованию, что способствует значительному обогащению современной педагогической науки.

Накопленный опыт в исследовании проблемы художественно-эстетического воспитания и образования позволяет нам высказать некоторые суждения, связанные как с теоретическими подходами, так и с педагогической технологией их реализации. Проводя в свое время эксперимент с учащимися-подростками по эстетическому развитию средствами искусства, мы убедились, что именно в этом возрасте особенно целесообразно использовать *идею комплексного воздействия искусств, полихудожественного образования*, которая является фундаментальной в достижении результатов художественно-эстетической воспитанности и художественного образования. Подростковый возраст является сенситивно оптимальным для освоения многообразия видов художественного творчества, что закреплено в учебных программах, направленных на одновременное изучение литературы (искусства слова), изобразительного искусства, музыки.

Художественно-эстетическая воспитанность является своеобразным венцом воспитания гармоничности личности, которая достигается как общим образованием, так и специальным, художественным. В истории советской школы был накоплен значительный эстетический опыт использования искусства как важнейшего фактора всестороннего развития школьника, формирования эстетического отношения к жизни, природе, труду, искусству. Сущность искусства – эстетическая, художественный образ, как форма выражения мысли и чувства в искусстве, является концентрацией эстетических чувств, эстетических знаний, эстетических оценок, эстетических

вкусов и идеалов. Искусство полифункционально, и каждая из его функций отражает его многомерность и многозначность (познавательная, воспитательная, гедонистическая и т.д. Практически каждый эстетик определял наиболее значимые функции, которые имеют разное название (А. Буров, М. Каган, Л. Столович и др.).

Художественное образование ориентирует школьников на способность развития художественного видения окружающей действительности, чувствование красоты мира и человека. Оно привносит в систему общего образования неповторимый колорит творческого мышления, удивления, фантазии, мечты, наслаждения от познания нового. Человек в искусстве предстает во всем многообразии своих ипостасей, совмещающих любовь и ненависть, красоту и безобразие, трагическое и комическое и т.д. Чем чаще, а точнее постоянно, ребенок, школьник, человек соприкасается с искусством, тем более чувствительными они становятся в голосу искусства, к голосу жизни во всем ее разнообразии. Именно искусство значительно расширяет запас образов, которым хочется подражать или они не приемлемы с точки зрения идеала. Искусство влияет на понимание, осмысление жизненных явлений и делает их более тонкими и всеобъемлющими.

Все виды искусства, пользуясь своим художественным языком, способны проникнуть вглубь человеческой души, всколыхнуть чувства и мысли и достичь самых глубинных ее тайн. Искусство по праву считают самым универсальным человеческим языком, неотъемлемой частью коммуникации между людьми. Символами, жестами, звуками, красками на холсте можно передать любую информацию, не прибегая к помощи переводчика. Множество культур и множество их представителей общаются свободно благодаря восприятию интонаций, комбинаций образов, движений и т.д. благодаря музыке, танцам, изобразительному искусству, которые являются средством выражения самых разнообразных человеческих чувств. Искусство способствует пробуждению в личности стремления к художественному творчеству, к художественному самовыражению в различных видах искусства. Известно множество случаев, когда люди, не умеющие рисовать с детства, в зрелом возрасте становились художниками. И подобный опыт свойственен всем людям планеты. Искусство и направлено на пробуждение потребности в творческом отношении к жизни. Хочется напомнить слова народного артиста СССР Сергея Образцова, который в одной из телепередач сказал: „Что такое талант? Это умение человека удивиться полету пчелы, цветку неба, умение услышать пение птиц. Удивиться и спросить се-

бя: „Почему?” И захотеть ответить на этот вопрос химической формулой, математическим расчетом, красками на холсте”.

Своеобразие искусства как формы общественного сознания состоит в художественно-образном отражении действительности, в создании художественно-эстетических ценностей, направленных на духовное обогащение личности, удовлетворение ее эстетических потребностей, пробуждение возвышенных, благородных чувств, стремления к творчеству. Искусство оказывает эффективное влияние на формирование общественного сознания, на духовное развитие общества.

Искусство – продукт общественного развития. Каждая историческая эпоха приносит нечто свое в художественное освоение мира; искусство как бы обобщает достижения науки, культуры, политики, морали, экономики, стремясь к наиболее полному и точному художественному выражению многогранных явлений социальной жизни. Многообразие изменений в характере человеческой деятельности, в способе производства, в отношениях и чувствах людей стимулировало появление новых средств художественного воспроизведения действительности. Иными словами, изменения в общественной жизни оказывали непосредственное влияние на развитие искусства, порождая новые виды и жанры, стили и методы. Специфика искусства состоит именно в том, что оно комплексно, гармонично воздействует на чувственные, интеллектуальные и волевые элементы человеческой психики.

Взаимодействие видов искусства обусловлено общими закономерностями развития художественной культуры как метасистемы, и каждый элемент, входящий в нее, отражая как всеобщее, так и особенное, приобретает черты функционального единства. Воздействие искусства всегда требует от личности сотворчества, активного эстетического реагирования, постижения его художественной ценности. Личность воссоздает в своем сознании художественный образ, благодаря чему искусство и выполняет главную свою задачу – развивает духовный потенциал человека, его чувственно эмоциональный опыт. Поэтому взаимодействие видов искусства следует рассматривать как двусторонний процесс – процесс взаимодействия искусств и процесс его воссоздания в эстетическом сознании школьника.

Ученые анализируют взаимодействие искусств не только в аспекте процессуальности, но и структуры.

История искусства свидетельствует о том, что во все исторические эпохи искусство развивалось, как единая целостная система во взаимо-

действии различных его видов, которые оказывали друг на друга благотворное влияние. Взаимодействие искусств всегда носит конкретно-исторический характер и является отражением художественного мышления определенной эпохи.

Дальнейшему взаимодействию видов художественного творчества, появлению новых видов и жанров искусства в современных условиях способствуют такие объективные факторы, как эстетизация окружающей среды, изменение эстетической и научной картины мира, изменение характера мышления человека.

Взаимодействие видов искусства обусловлено их эстетической природой, генетической, морфологической и духовно-нравственной общностью, едиными законами художественного мышления. Это положение является методологическим основанием для конструирования современной практики художественно-эстетического воспитания и художественного образования учащейся молодежи, на основании которого может быть сформулирован важный педагогический принцип учета единства и взаимодействия различных видов искусства в процессе художественно-эстетического воспитания и художественного образования.

Каждый вид искусства, обладая специфическими возможностями отражения различных сторон многообразной действительности, все же имеет ограниченный изобразительный диапазон воспроизведения, то есть различные стороны жизни не в равной мере доступны каждому виду искусства. Эти особенности каждого отдельного вида искусства определяют и характер его воздействия на личность. Взаимодействие искусств проявляется как через всеобщее, так и через единичное, специфическое. Но все виды искусств; стремятся к целостному охвату действительности, отражая ее средствами, которых нет в других видах. Каждый отдельно взятый вид искусства, представляющий эстетическую ценность, художественную завершенность, создает ту художественную модель действительности, которая не подвластна другим. Преимущество в одном и ограниченность в другом обуславливают взаимодействие видов искусства.

Взаимодействие видов искусства находит свое проявление и в художественном процессе и эстетическом „присвоении”, постижении его продуктов. Каждый вид искусства оказывает специфическое воздействие на человека. Например, литература воздействует на вторую сигнальную систему. Воспринимается прежде всего слово. Художественное слово вызывает эмоционально-эстетические реакции. Восприятие же музыки идет обратным путем: эмоционально-

эстетическая реакция вызывает активную деятельность сознания. Поэтому содружество этих видов искусства оказывается весьма благотворным. В процессе взаимодействия музыки и слова рождается новый художественный образ с яркой эмоциональной направленностью и конкретным содержанием. Сложность восприятия изобразительного искусства в том, что оно, в отличие от литературы и музыки, статично. Нередко учащиеся остаются равнодушны к картине прежде всего потому, что в ней нет динамики событий.

Благодаря ассоциативным связям, художественной фантазии и информации „смежных” искусств, границы искусства значительно расширяются.

Понять механизм воздействия комплекса искусства на учащихся невозможно без учета психических процессов и явлений. Особое значение имеют ассоциации в постижении сущности искусства.

Особенный интерес в этом плане представляет точка зрения Б. Ананьева, который выделял два основных вида ассоциаций ощущений: ассоциацию одноименных ощущений – зрительных со зрительными, слуховых со слуховыми; ассоциацию разноименных ощущений – зрительно-слуховую или обонятельно-вкусовую и т. д. Б. Ананьев показал, что в ассоциации одноименных ощущений существенное значение приобретает последовательное различие, следствием которого является установление различий или сходства между ощущаемыми раздражителями, степени их отличия, вплоть до контрастности. В них заложены источники таких видов ассоциации, представлений, как ассоциации по смежности, сходству и контрасту, а в их возникновении большую роль играют ассоциации разноименных ощущений. Следует взять на вооружение вывод физиологов и психологов о том, что существенным моментом ассоциации разноименных ощущений является изменение уровня чувствительности одного анализатора под влиянием сопряженных раздражителей других анализаторов. Так, например, доказано, что под влиянием продолжительно действующего, но средней громкости звукового раздражителя повышается чувствительность цветового зрения [1, 92].

Из вышесказанного можно сделать следующие выводы:

1. Взаимодействие искусств как система раздражителей в зависимости от определенных сочетаний видов искусств (временных – литература и музыка – или пространственных и временных) может вызывать ассоциации одноименных и разноименных ощущений, на основе которых появляются более сложные ассоциации по смежности, сходству контрасту. На этих ассоци-

ативных связях базируется взаимодействие различных видов искусства: будучи носителем общего (искусства), каждый вид представляет собой единичное, со свойственной только ему определенной спецификой. Взаимосвязь видов искусства осуществляется не только через сходное, но и противоположное, каждый вид дополняет другой присущей только ему неповторимой специфичностью. Обращаясь к взаимодействию искусств, учителю необходимо четко представить возможные границы сопоставления, дополнения и контраста различных видов искусств, в рамках которых осуществляется это взаимодействие.

2. Следует учитывать иерархию видов искусства, порядок использования одного за другим, благодаря которому из цепи ассоциативных ощущений формируется определенный динамический стереотип, устойчивый механизм, целостное отношение к системе сопредельных искусств.

3. Взаимодействуя друг с другом, различные виды искусства не только развивают те сферы чувств, на которые они действуют непосредственно, но и косвенным, опосредованным путем тренируют остальные, оттачивая их, концентрируя эстетические переживания и разнообразные эмоциональные состояния.

4. Связь различных видов искусств может быть одновременной, или последовательной, или одновременно-последовательной, когда, например, на фоне музыки звучит литературный текст, а затем демонстрируются кадры из кинофильма или произведения изобразительного искусства.

Для появления ассоциативных связей у подростков необходимо систематически развивать художественно-эстетический опыт, культуру восприятия различных видов искусства, формировать эстетическую потребность в общении с различными видами искусства. Ассоциации аккумулируют имеющийся у подростка жизненный и художественно-эстетический опыт, знания, чувства, соотносят их друг с другом и вызывают новые представления, новые чувства при восприятии произведений искусства. Ассоциации позволяют школьнику воссоздать комплексную картину разнообразных явлений действительности, отраженных в художественном творчестве.

Искусство способно вызывать самые разнообразные ассоциации (локальные, частносистемные, внутриспредметные, межсистемные или межпредметные). В процессе общего развития личность подростка существенно изменяется, происходит обогащение ассоциаций. Индивидуальные ассоциации усложняются, обогащаются за счет усложнения общественных. Выработан-

ная общественным сознанием ассоциативная среда культивирует личностное начало и изменяет характер общественного сознания школьника.

Освоение художественного смысла, художественной ткани любого произведения искусства опирается на художественные знания, художественно-эстетический опыт и ассоциативный фонд. Знакомые ассоциации становятся опорными пунктами мыслительной деятельности, своеобразными путями, ведущими к постижению неизведанных тайн художественного образа.

Ассоциации позволяют интегрировать разнообразные художественные способы воспроизведения единой выразительно-целостной жизненной реальности и формировать обобщенную эстетическую чувственность (выразительность, красочность, звучность, гармоничность и т. д.). Эстетическая чувственность расширяет границы художественного видения, позволяет в художественном творчестве широко использовать обобщенные приемы художественного изображения, художественной выразительности, которые в искусствознании принято называть синестезийностью.

Стремление различных видов искусства к синтетическому охвату действительности, к взаимодействию основывается на сложной диалектике человеческого познания – выявлении взаимосвязей предметов и явлений окружающей действительности во всем разнообразии их красок, звуков, оттенков. Синтез видов искусства способствует их взаимообогащению выразительными и изобразительными средствами смежных видов и тем самым углубляет познавательные, воспитательные, гедонистические, эстетические возможности искусства, усиливает его эстетическое воздействие на личность, способствует всестороннему и глубокому восприятию многообразия научной и художественно-эстетической картины мира.

Искусство развивает и оттачивает у детей творческое воображение и фантазию, способность тонко чувствовать, остро реагировать, правильно оценивать все происходящее вокруг; оно является важнейшим средством самовыражения и самоутверждения детской личности, способствует активизации психических процессов.

Детская психика принимает активное участие в восприятии сложных явлений действительности, воспроизведенных различными художественными средствами в виде художественно-образных моделей. Влияние комплекса искусств на детей не может быть сведено к простой сумме воздействий его компонентов. Как и всякая целостная система, эта совокупность компонентов

создает новые качества, оказывает на детей иное воздействие, чем отдельные составные ее части. В то же время система воздействия комплекса искусств преобразует каждый из входящих в этот комплекс компонентов, то есть отдельным видам искусства придает то, что свойственно природе комплекса в целом. Каждый из видов искусства в их комплексе может и приобретать новые качества, и терять присущие ему прежде.

различные виды искусства, вступая во взаимодействие, образуют качественно новое целое. Взаимодействие искусств исключает механическое сочетание каких-либо видов. Весь его эстетический и педагогический смысл заключается именно в том, что оно образует художественную целостность. Следует учитывать, что „каждое искусство пользуется каким-нибудь элементом чувственного мира как ударным, конструктивным, другие же дает под его знаком в виде мыслимых” [4, 327].

Следовательно, во взаимодействии искусств важная роль принадлежит художественной доминанте, на основе которой осуществляется синтез искусств.

Каждый вид искусства, выступая во взаимодействии с другим, дополняет и в целом обогащает эстетические впечатления учащихся, усиливает их эстетические переживания, преобразовывает те грани личности, которые наиболее подвластны влиянию определенного специфического воздействия. Оказывая всестороннее воздействие на учащихся, комплекс искусств способствует развитию нравственно-эстетических и интеллектуальных чувств, формирует эстетическое мирозерцание, мировосприятие, мироотношение.

Следует отметить, что художественно-эстетическое воспитание и художественное образование учащихся осуществляется двумя основными путями: общим и специфическим, формальным и неформальным.

Общий, или опосредствованный, путь состоит в том, что задачи художественно-эстетического воспитания решаются в процессе таких видов деятельности учащихся, которые специально не направлены на эстетическое развитие, но так или иначе оказывают на него существенное влияние.

Суть специфического пути в том, что задачи художественного образования, художественно-эстетического воспитания решаются в процессе выполнения таких видов деятельности, каждый из которых направлен на художественно-эстетическое развитие и осуществляется через организацию специальных видов деятельности, способствующих восприятию художественного

образа, его эстетической оценки с точки зрения его эстетического идеала.

Идея об общих и специфических путях воспитания, об общем и специфическом развитии обоснована в исследованиях Б. Ананьева, который доказал, что между воспитанием, образованием и развитием функционирует два типа связи. Первый – гетерогенные связи (перекрестные), уходящие вглубь структуры личности: умственное воспитание может привести к изменениям в умственном, эстетическом, нравственном, трудовом, физическом развитии, точно так же эстетическое воспитание и другие стороны воспитания через эти связи захватывают структуру личности в целом, то есть любой вид деятельности затрагивает каждую сторону личности. Второй тип – гомогенные связи (прямые): художественно-эстетическое воспитание и художественное образование обеспечивает художественно-эстетическое развитие, нравственное воспитание – нравственное развитие и т. д.; хорошо организованный вид деятельности обеспечивает развитие адекватной стороны структуры личности. Следовательно, любой вид деятельности подростка способствует художественно-эстетическому и общему развитию, потому что каждый специализированный вид деятельности служит в конечном итоге всестороннему развитию личности. Здесь следует говорить еще и том, что каждый учебный предмет в школе, а не только дисциплины художественного цикла, может быть важнейшим средством художественно-эстетической воспитанности и художественного образования. Наш опыт подтверждает, что используя на всех уроках разные виды искусства как средства информации в художественной форме, которые гармонизируют когнитивную и эмоционально-чувственную сферы личности, мы получаем эффект благоприятствия художественно-эстетическому воспитанию и художественному образованию личности. Что особенно важно, именно искусство, являясь ценностью культуры, способствует выращиванию культурной личности, которая, знакомясь с искусством разных народов и разных культур, приобщается к сокровищнице мировой культуры и расширяет опыт общения с культурными ценностями.

Человек культуры является носителем высших духовных ценностей, поэтому обучение и воспитание учащихся в школе в искусстве и через искусство значительно увеличивает возможности формирования культурной личности. Художественная культура, эстетическая культура является неотъемлемой частью гармонического развития личности школьника, подготовки его к жизни, к счастью, к формированию нравствен-

ных, духовно-нравственных и эстетических идеалов. Совершенно очевидно, что реализация на практике задач художественно-эстетического воспитания и образования учащихся связано с использованием различных педагогических технологий. Следует отметить некоторые технологии использования комплекса искусств в учебном процессе.

Использование комплекса искусств на уроках „неэстетического цикла” развивает у подростков все органы чувств в эстетическом плане, способность чувственно-эмоционального восприятия искусства, которая крайне необходима для его полноценного, эстетического освоения на уроках художественного цикла и во внеклассной работе. Перед педагогами стоит специальная учебная задача – научить подростков эстетически воспринимать искусство, опираясь и на чувственно-эмоциональную сферу, и на специальные художественно-эстетические знания. Для развития творческой активности как качества преобразующей деятельности важно разнообразить формы включения учащихся в творческую деятельность. Уроки музыки, изобразительного искусства и литературы раскрывают учащимся „технологии” творческого процесса через раскрытие основных этапов творческой деятельности, через высказывания мастеров-художников, писателей об искусстве, через знакомство с фактами творческой биографии писателя, художника, композитора. Рассказывая историю создания произведения искусства, учитель обращает внимание на творческий подвиг художника, писателя, композитора. Микеланджело расписывал потолки площадью в 600 м² Сикстинской капеллы лежа на спине. Бетховен, потеряв слух, создавал прекрасные музыкальные произведения. Творческий процесс – это прежде всего труд.

Можно выделить некоторые приемы развития творческой активности подростков:

- сочинение-миниатюра на тему о природе с использованием литературы, музыки, живописи;
- описание музыкальных произведений, произведений изобразительного искусства;
- сочинение четверостиший к выполненным рисункам;
- поиск стихотворения к предложенному отрывку из музыкального произведения;
- поиск стихотворения и музыкального произведения к картине-пейзажу;
- иллюстрирование текста, музыкального произведения;
- яркое, образное описание сильного впечатления от встречи с искусством;
- сочинение художественных зарисовок, этюдов;
- описание встречи с любимыми произведениями синтетического искусства (театра, кино).

Общими показателями проявления творческой активности подростков являются: широта ассоциаций, художественное видение, гибкость образного мышления, оригинальность эстетиче-

ского решения, метафоричность и образность, эстетическая выразительность, эмоциональность.

ЛИТЕРАТУРА

1. Ананьев Б.Г. Психология чувственного познания / Б.Г. Ананьев. – М., 1960. – 486 с.
2. Роботова А.С. Художественный образ в педагогическом образовании / А.С. Роботова // Педагогика Культуры. – 2005. – № 2. – С. 23–28.
3. Столович Л.Н. Красота. Добро. Истина: Очерк истории эстетической аксиологии / Л.Н. Столович. – М.: Республика, 1994. – 464 с.
4. Тынянов Ю. Поэтика. История литературы, Кино / Ю. Тынянов. – М., 1977. – 576 с.
5. Шевченко Г.П. Музично-виконавська діяльність студентської молоді: монографія / Г.П. Шевченко, І.С. Єненко. – Луганськ: вид-во СЛУ ім. В. Даля, 2010. – 168 с.
6. Шевченко Г.П. Художньо-естетичне виховання студентської молоді: монографія / Г.П. Шевченко, Ю.А. Пастухова. – Луганськ: вид-во СЛУ імені В. Даля, 2010. – 180 с.
7. Шевченко Г.П. Эстетическое воспитание в школе / Г.П. Шевченко: учеб.-метод. Пособие. – К.: Рад. Шк., 1985. – 144 с.

Shevchenko G.P.

Art-aesthetic good breeding and academic literacy of a personality as a necessary condition of its culture forming

Abstract: In the article the essence of art-aesthetic good breeding and tasks of arts education of teenagers are revealed. The most actual problems of arts education of schoolboys which are defined by the documents of the World conferences and Summits held under aegis of UNESCO on art education for the last 7 years are disclosed. The author of the article characterizes the features of art as art-aesthetic form of reality reflexion. The importance of art as a means of effective influence on cultural personality formation, as a means of international communication is shown. Functions of arts, its specific feature to effect development of the emotional, sensual and cognitive spheres of the personality through aesthetic influence is shown. The author of the article accentuates the importance of art in the life of the teenager which allows through aesthetic mastering of the artistic image to design in the creative imagination the ideal sample of embodiment of person's dream, ideal representations and aspirations to moral cleanliness and beauty in all its displays (in human relations, beauty of the nature, beauty of act etc.). Attention is focused on the importance of influence of the complex of co-operating arts on the teenager's personality. The essence of arts interaction in aesthetic and pedagogical aspect is disclosed. The author describes the use of the complex of arts in the educational process as general and specific way of art-aesthetic education and arts education of schoolboys. Basic theoretical approaches to the decision of arts education and art-aesthetic education of teenagers and also objective requirement for this age to realize the idea of arts interaction are disclosed. The importance of pedagogical technologies promoting development of creative, artistic abilities of teenagers, technologies of the use of the complex of arts at school is underlined. Organic communication of art, culture, arts education and artistic good breeding is underlined.

Keywords: art-aesthetic good breeding, arts education, art, culture, interaction of arts.

Якимчук М.Ю.¹

Проблема обдарованості у вітчизняній і зарубіжній педагогічній теорії та практиці

¹ Якимчук Мирослава Юріївна, аспірант кафедри загальної і соціальної педагогіки і акмеології Рівненського державного гуманітарного університету, м. Рівне, Україна

Анотація: стаття присвячена аналізу проблем навчання і виховання обдарованих учнів в педагогічній теорії та практиці як у вітчизняній, так і в зарубіжній.

Ключові слова: обдарованість, обдаровані учні, навчально-виховний процес, творча самореалізація.

Актуальність проблеми навчання і виховання обдарованих учнів зумовлена особливостями сучасного розвитку цивілізації, адже зараз особливо відчутна потреба у висококваліфікованих кадрах, які мають нестандартне мислення, схильних до саморозвитку, творчої самореалізації тощо. Проблема обдарованості виходить на перший план у суспільстві, визначаючи виявлення,

навчання і виховання обдарованих дітей, стимулювання творчої праці, соціальний захист обдарованих і талановитих.

Аналіз вітчизняної і зарубіжної наукової літератури переконує, що талановиті й обдаровані діти здавна цікавили вчених. Показово, що всі вони вважали, що протипоказано навчати за однією методикою талановитих і нездібних.

Я. Коменський, диференціюючи дітей за здібностями до навчання, виділяє «...з гострим розумом, допитливих, які в порівнянні з усіма іншими найпридатніші до наукових занять» [14, 254].

Закон України «Про освіту» передбачає, що для розвитку творчих здібностей, обдарувань створюють класи з поглибленим вивченням окремих предметів, спеціалізовані школи, гімназії, ліцеї, колеґіуми, різні типи навчально-виховних колективів, об'єднань тощо. Статистично встановлено, що найобдарованіших дітей держава підтримує, заохочує: нараховує стипендії (підвищені (за відмінне навчання), ректорські (за особливі наукові, навчальні, спортивні, творчі загалом заслуги в навчальному закладі), мера міста, Президента України і ін.), направлення на навчання і стажування до провідних вітчизняних і зарубіжних освітніх, культурних центрів і ін. Безумовно, що неоціненна роль у підтримці обдарованих учнів належить Малій академії наук України. У 27 її територіальних відділеннях навчається приблизно 30 тисяч учнів. Працюють із ними досвідчені науково-педагогічні працівники з 35 ВНЗ і наукових установ Національної академії наук України.

У межах порівняльної педагогіки гідною наслідування є зарубіжна практика роботи з обдарованими учнями. Наприклад, у школах Англії проводять диференціацію навчання і раннє виявлення обдарованості; допомагають малозабезпеченим сім'ям оплатити навчання дітей у приватних школах; створюють однорідні за складом групи, в яких є можливість ефективніше організувати підготовку обдарованих учнів; здійснюють індивідуальний підхід, складають зручний розклад; організовують гуртки і курси для обдарованих учнів; сприяють прискореному засвоєнню курсу школи; використовують інноваційні технічні засоби та ін.

У Росії провідні науковці вважають, що ефективному розвитку обдарованих учнів сприяє не лише навчальна, а й виховна робота. Зокрема, в цьому переконані автори «Петербурзької концепції виховання», яку створено під науковим керівництвом професора І. Колесникової (1993). Вони закликають педагогів стимулювати в учнів творче ставлення до світу. Вважають, що це здійсниться, якщо створити такі педагогічні умови: усвідомлення особистістю своєї неповторності, самооцінки за адекватності самооцінки, вміння подивитися на себе збоку, здатність до саморефлексії, самодіагностики; вироблення вихователем певних життєвих цінностей, які є в гуманістичній парадигмі, відповідальності перед собою та іншими за вибір життєвого шляху; розвиток самостійності та креативності мислення, формування когнітивних характеристик, які за-

безпечують свободу орієнтування в різних життєвих ситуаціях; розвиток і удосконалення індивідуальних каналів і способів сприйняття світу, оволодіння внутрішніми ресурсами самовдосконалення; розкриття творчих задатків і здібностей, оволодіння креативними формами самовираження у всіх сферах буття. Виходячи з цього, завдання вчителя –допомогти учневі адаптуватися до гімназійного середовища, створити свій стиль поведінки, спілкування, манеру одягатися, сприяти самореалізації учнів тощо.

Підтримуємо науковців, які вважають, що обдаровані діти – національна гордість. Виявлення таких дітей і робота з ними – актуальне завдання навчальних закладів усіх типів. Безперечно, розуміємо, що обдарованість – явище багатогранне і складне, тому проаналізувати шляхи його виявлення і розвитку непросто. Проте після опрацювання досліджень, котрі стосуються нашої проблематики, можемо констатувати, що побутує думка про те, що творчі здібності властиві будь-якій дитині, а нам слід їх діагностувати та розвивати. Тому суть нашого дослідження в тому, щоб змоделювати систему роботи з обдарованими учнями гімназії, систему творчої самореалізації обдарованих учнів, адже саме в гімназії забезпечують поліфонічність школи і право учня на реалізацію своїх освітніх інтересів шляхом диференціації навчально-виховного процесу, розкриття творчого потенціалу через заняття в гуртках, студіях, клубах, секціях, факультативах.

В. Сухомлинський наголошував, що виряджаючи дитину до школи, матері вірять у те, що справжній учитель побачить у її дитині щось таке, чого не бачить вона, і буде розвивати помічені здібності. [4, 10].

Прикро, що тепер навіть виявивши обдарованих учнів, не завжди створюють належні умови для їх творчої самореалізації, що створено недостатньо методик творчої самореалізації обдарованих учнів. Аналізуючи ці процеси в сучасному суспільстві, розуміємо, що є небезпека вирости «обдарованих нездар», «розумних дурнів», які не зуміють або не захочуть реалізувати свої здібності і творчі задатки, а лише механічно, хоча і бездоганно, виконуватимуть свої професійні обов'язки. Вирішити цю проблему, як підтверджує вітчизняний і світовий досвід, можливо за умови оптимізації управління навчально-виховним процесом гімназії, сприяючи формуванню творчої самореалізації обдарованих учнів.

Проблему обдарованих дітей здавна досліджують, тому вона має тривалу історію. Загальновідомо, що термін «обдарований» першим використав А. Трей у 1839 році в значенні «геній». Щодо обдарованості є два різні погляди. Соціальний - більшість людей від народження однако-

во наділені розумом і різниця в рівні їхніх здібностей зумовлена різницею життєвих умов (Дж. Локк, К.Гельвецій) і обдарованість – поширене явище (В. Ефроїмсон). Генетичний - обдарованість – вроджене явище, що успадковується (Ф. Гальтон, Р. Стернберг).

А. Савенков розрізняє дефініції «дитяча обдарованість» і «обдаровані діти». «Обдаровані діти» - можливість існування особливих категорій дітей. «Дитяча обдарованість» - це виключність, виняток, «іскра Божа», що є в кожного, але виявляється і розвивається різною мірою. [8, 30].

За переконаннями Р. Стернберга, обдарованість - багатомірне утворення, її не можна зводити ні до коефіцієнта інтелектуальності, ні до креативності (творчості), ні до мотивації. Вона - унікальна, тому вчителю слід враховувати різноманітність і винятковість форм її реального вияву.

Опубліковано тести щодо визначення рівня інтелектуального розвитку людини, наприклад, популярні тести Г. Айзенка. З нашої точки зору, виникає запитання: чи можна виміряти те, що невідомо? Айзенк відповів на це запитання, посилаючись на класичну науку: термометр був відомий до появи наукового визначення теплоти, а результати вимірів допомогли збагатити наші знання і відкрити фундаментальні закони термодинаміки [5, 156].

Якщо застосувати аналогію, запропоновану Г. Айзенком, то проблема дослідження обдарованості, на перший погляд, спрощується: достатньо вказати на ту феноменологію, в якій проявляє себе обдарованість. У якості такого зовнішнього прояву (це уже можемо спостерігати і аналізувати) для обдарованості виступає творчість. Саме в цьому привілейоване становище обдарованості серед інших якостей людської психіки.

Викладач Московської гімназії № 1543, де багато років працюють із обдарованими дітьми, Ю. Завельський дає «робоче» визначення обдарованих дітей: мають вищі порівняно з більшістю інших гімназистів-однолітків інтелектуальні здібності, сприйняття навчання, творчі можливості і прояви; мають домінуючі, активні ненаситні пізнавальні потреби, відчувають радість від розумової праці. Крім того, він відзначає, що для обдарованих дітей характерна висока швидкість розвитку інтелектуально і творчої сфери, глибина і не традиційність мислення, проте через певні причини на певному етапі можуть проявитися далеко не всі ознаки обдарованості. Він умовно виділяє три категорії обдарованих дітей:

- Діти з високим загальним рівнем розумового розвитку за інших рівних умов.
- Діти з ознаками спеціальної розумової обдарованості.

- Учні, які не досягли у зв'язку з якимись причинами успіхів у навчанні, які не володіють яскравою пізнавальною активністю, оригінальністю психічного складу, неабиякими розумовими резервами (можливості таких учнів часто розкриваються в старшому шкільному віці).

З точки зору російських вчених, обдарованість – це системна якість психіки, що розвивається протягом усього свідомого життя і визначає можливість досягнення людиною вищих результатів у одній або декількох видах діяльності порівняно з іншими людьми. [7, 6].

Цікава для нашого дослідження робота О. Зазимко про взаємодію учителя з обдарованими учнями, яка повинна враховувати психологічні та педагогічні принципи: формування взаємин на основі творчої співпраці; організація навчання на основі особистої зацікавленості учня, його індивідуальних інтересів і здібностей; превалювання ідей подолання труднощів, досягнення мети в спільній діяльності вчителя та учнів, самостійній роботі учнів; вільний вибір форм, напрямів, методів діяльності; системного, інтуїтивного мислення, вміння, «згортати» і деталізувати інформацію; гуманістичний, суб'єктивний підхід до виховання; створення нового педагогічного середовища. Упровадження цих принципів потребує творчого підходу до організації навчання і виховання як інтегративного процесу, який сприяє формуванню бачення цілісної картини світу, дає змогу учням самостійно обирати найважливіші знання з різних наук за максимальної орієнтації на власний досвід [3, 6].

Узагальнюючи результати наших проміжкових досліджень, дійшли висновків, що в умовах гімназії важливо правильно організувати роботу учителя, психолога, класного керівника з обдарованими учнями, створюючи умови для їх розвитку й психологічно готуючи їх до творчої самореалізації.

Наукова психологія ще не чітко визначилася щодо питань, пов'язаних із явищем обдарованості як певним відхиленням від норми, наприклад, творча обдарованість – репродуктивність, інтелектуальна обдарованість – низький інтелект. Обдарованість як максимальне виявлення здібностей, що зумовлене «емоційною енергетикою», й дотепер є нез'ясованою проблемою. Для прикладу, нагадаємо про савант-дітей («Мудреців») з синдромом саванта, що показують особливі здібності в якійсь вузькій сфері (арифметика, музика, образотворче мистецтво), проте часто мають проблеми в інших (вербальних уміннях). Часто у таких дітей є синдром Аспергера. Савант-аутист - людина з аутизмом, яка показує

незвичайні здібності, котрі рідко досягають інші люди. Раніше таких людей називали *idiot savants* – «діотомудреци».

Більшість психологів вважають, що сучасна наука не може вирішити проблему обдарованості, тому слід займатися лише практикою. Зокрема, в Україні це вирішують через створення спеціалізованих шкіл. Для виявлення обдарованих учнів вчителі мають бути обізнані з концепцією обдарованості, розуміти дефініцію понять «талант», «обдарованість», «здібність», «обдарована дитина», знати психолого-педагогічні особливості обдарованих учнів, види обдарованості, специфіку роботи з такими дітьми. Платон вважав, що юні обдарування треба навчати окремо, а Конфуцій пропонував інтенсивно розвивати саме таких дітей, бо в них гарантія майбутнього нації. [9, 28].

Для нашого дослідження цікаві дослідження В. Моляко, О. Музики, які розглядають проблеми розвитку обдарованості. Вони пропонують власні методики - методика вивчення ціннісної свідомості та методика вивчення динаміки здібностей. Автори розкривають особливості взаємодії вікових, соціально-психологічних і суб'єктно-ціннісних чинників у розвитку обдарованої особистості. Дослідники пропонують систему тренінгів ціннісної підтримки розвитку здібностей і результати біографічних досліджень життєвого шляху обдарованих людей [3, 245].

Н. Лейтес поняття «обдарованість» трактує як набір здібностей. Він переконаний, що обдарованість виявляється в схильності до праці, в потребі дитини займатися певним видом діяльності. [6, 146]

Л. Слободянюк обдарованість вважала не лише поєднанням здібностей людини, але й сукупністю її особистісних характеристик. [11, 45]

В. Чудновський і В. Юркевич визначають обдарованість як високий рівень розвитку загальних і спеціальних здібностей. [14, 64]

М. Холодна наголошувала, що інтелектуальна обдарованість - рівень розвитку і тип організації індивідуального ментального досвіду, що забезпечують можливість творчої інтелектуальної діяльності. [12, 33] Йдеться про креативність, що пов'язана зі створенням нових ідей, нестандартністю підходів до вирішення окресленої нами проблеми.

У світі прийнято вимірювати інтелектуальну обдарованість за результатами тестів Ф. Гальтона, А.Біне, що позначається IQ. Ці тести вимірюють так званий *q*-фактор. Нормою розумового розвитку вважають $IQ = 100\% + 10\%$. Якщо $IQ > 120\%$, то це свідчить про обдарованість. У 90-ті роки було запропоновано концепцію EQ – емоційного коефіцієнта. Тобто, крім

IQ, для успіху в житті важливими є творчість, емоційна стабільність, комунікативність, емпатичне розуміння тощо [15, С. 144].

Спіраючись на сучасну науку про творчість, С. Сисоева поставила за мету адаптувати сучасні підходи до визначення творчої особистості та її структури до моделі творчої особистості і структури творчих можливостей учня. Вона визначила обдарованість, як цілісний вияв здібностей людини в діяльності, як загальну якість інтегрованої в діяльності сукупності здібностей. [10, 130]

Науковець зазначає, що міра вияву обдарованості різна і визначають її за такими показниками: Мірою вияву окремих здібностей. Мірою інтегрованості окремих здібностей в діяльності. Цікавий і її поділ обдарованості на типи:

- Інтелектуальна обдарованість (виявляється в здатності до навчання, супроводжується швидкістю розумової діяльності: швидким «схопленням» і засвоєнням, швидким узагальненням матеріалу значного обсягу тощо, так звана «шкільна обдарованість»).
- Творча обдарованість – чуттєвість до проблем прогалін в знаннях, відсутності елементів дисгармонії (С.Торренс).

Інші «види» обдарованостей вона відносить до одного з двох вищезазначених типів.

Слід визнати, що обдаровані учні не завжди можуть самореалізуватися. Проблеми можуть бути як у самих людях, так і в тому, що не створено належних умов для цього. Тому сучасні науковці теоретики і практики, педагоги тощо почали цю проблему активно досліджувати.

Як бачимо, дефініції понять «обдарованість», «обдаровані учні» є чимало, проте в нашому дослідженні будемо користуватися визначенням обдарованості, яке пропонує Н.Волкова. Вона розуміє *обдарованість* як індивідуальну потенціальну своєрідність задатків людини, завдяки яким вона може досягти значних успіхів у певній галузі діяльності [1, 362].

Обдарованими учнями будемо вважати тих, які мають підвищений інтелектуальний розвиток, мають відмінну довгострокову пам'ять, розвинуте конкретне і абстрактне мислення, наполегливі в досягненні результатів у тій сфері діяльності, яка їх цікавить, досягають особливих успіхів під час навчання, багато і вдумливо читають, активно аналізуючи прочитане, мають багатий словниковий запас (не просто знають певну кількість слів, але й активно, доречно їх використовують); урок, виховний захід для них цікавий лише тоді, коли використовують інноваційні методи навчання (дослідницький, метод проектів і ін.), вони із особливим задоволенням виконують складні завдання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Волкова Н.П. Педагогіка: Посібник для студентів вищих і навчальних закладів, – К.: Видавничий центр «Академія», 2003. – С.362
2. Зазимко О.В. Основні теоретичні підходи до визначення обдарованості // Обдарована дитина. – 1998. – №8. – с. 6
3. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / За ред. В.О. Моляко, О.Л. Музики. – Житомир: Вид-во Рута, 2006. – 320 с.
4. Ксьонзович І. Обдарованість – кінцевий результат, збіг багатьох факторів // Психолог. – №19. – С.10
5. Кукушин В.С. Теорія і методика обучения / В. Кукушин. – Ростов н/Д.: Феникс, 2005. – С.156
6. Лейтес Н. С. Возрастная одаренность и индивидуальные различия. Самара. – 1987. – 243 с.]
7. Липова Л. Про програми роботи з обдарованою молоддю на 2001–2005 р. // Управління школою.– №7. – 2002. – с. 6
8. Матюшкин А.М. Концепция творческой одаренности // Вопросы психологии. –1989.–№6.–С. 30
9. Нижник Г. Авторська корекційна розвивальна програма для обдарованих дітей // Психолог. – №25. – 2006. – с. 28–28
10. Сисоева С.С. Основи педагогічної творчості: Підручник. – К.: Міленіум, 2006. – 346с.
11. Слободянюк Л.І. Особливості пам'яті дітей з підвищеними розумовими здібностями. Практична психологія і соціальна робота. – 2000. – №8 43-48с.
12. Холодная М.А. Психологические механизмы интеллектуальной одаренности. Вопросы психологии. – 1993. – №3. – 32-39 с.
13. Хрестоматия по истории педагогики. / Под общей редакцией С.А. Каменева. Том I. – М.: Учпедгиз, 1936. – 639 с.
14. Чудновский В.Е., Юркевич В.С. Одаренность: дар или испытание. - М.: Знание. - 1990. 82с.
15. Щербанова Є.І. Труднощі в навчанні обдарованості школярів // Питання психології. – 2003. – №3. – С.132-145

Yakimchuk M.Yu. Problem of talent in domestic and foreign pedagogical theory and practice

Abstract. The article is dedicated to the actual problem of training and education of gifted children in educational theory and practice, both in the domestic and the foreign.

Keywords: gifts, gifted students, the educational process, creative self

Якимчук М.Ю. Проблема одаренности в отечественной и зарубежной педагогической теории и практике

Аннотация. Статья посвящена анализу проблем обучения и воспитания одаренных детей в педагогической теории и практике как в отечественной, так и в зарубежной.

Ключевые слова: одаренность, одаренные ученики, учебно-воспитательный процесс, творческая самореализация

Яценко Т.О.¹

Літературознавчі передумови розвитку сучасної методики навчання літератури в загальноосвітніх навчальних закладах України

¹ *Яценко Таміла Олексіївна, кандидат педагогічних наук, докторант, Інститут педагогіки Національної академії педагогічних наук України, м. Київ, Україна*

Аннотация. У статті автором окреслюються тенденції розвитку літературознавчих концепцій та розкривається їх вплив на напрями розвитку методики навчання літератури й проблематику сучасної літературної освіти в загальноосвітніх навчальних закладах України. Враховується співвідношення літературознавчої та методичної наук в аспекті взаємодії, раціональності поєднання у педагогічному процесі наукових і навчальних методів діяльності. Акцентується на думці про те, що розв'язання проблем літературної освіти в школі обумовлено досягненнями літературознавчої науки, що досліджує специфіку мистецтва слова, служить своєрідним інструментарієм для ефективного аналізу літературного твору, формує відповідний понятійний апарат учня-читача. Вказується на поєднанні основних наукових методів пізнання: історичного та формального. Розглядається чітка тенденція розвитку сучасної методики викладання української літератури на екзистенціально-діалогічній основі. Виокремлюється тенденція вивчення літератури з урахуванням історичного принципу, що передбачає висвітлення типологічних зв'язків художнього твору з культурно-мистецькими явищами у широкому контексті суспільно-історичного процесу. Наголошується на тенденції компетентнісного навчання літератури, що передбачає формування в учнів розуміння художньої літератури як невід'ємного складника рідної і світової культури, усвідомлення специфіки літератури як виду мистецтва, знання літературних творів, обов'язкових для текстуального вивчення, ключових етапів і явищ літературного процесу, основних фактів життя і творчості видатних письменників, умінь аналізувати та інтерпретувати літературний твір із урахуванням його художніх ознак, розумін-

ня авторської позиції та способів її вираження, використання теоретико-літературних знань під час роботи над текстом художнього твору, розвиток здібностей до створення усних і письмових творчих робіт, усвідомлене використання здобутих на уроках літератури знань у нових навчальних та життєвих ситуаціях. Розкривається тенденція технологізованого навчання літератури, що передбачає кероване поглиблення літературних знань і цілеспрямоване вироблення читацьких умінь учнів, формування соціально вагомих морально-етичних норм та естетичних критеріїв, розвиток технологічного мислення і впорядкованої практичної діяльності школярів. Характеризується психологічний напрям літературних досліджень. Обґрунтовується тенденція вивчення літературного твору як естетичного явища. Аргументується, що літературознавча лінія національної шкільної освіти орієнтує на поєднання у навчанні літератури історико-психологічного та структурно-формального методів пізнання творів мистецтва слова, пріоритетність естетичної спрямованості шкільного курсу літератури, що сприяє формуванню читацької компетентності учнів.

Ключові слова: літературознавчі концепції, тенденції розвитку методики викладання української літератури в загальноосвітніх навчальних закладах, екзистенціально-діалогічна концепція методики викладання літератури, вивчення літератури в історичному аспекті, компетентнісне навчання на уроках літератури, технологізоване навчання, вивчення літературного твору як естетичного явища.

Розвиток шкільної літературної освіти обумовлений досягненнями літературознавчої науки, що досліджує специфіку мистецтва слова, служить своєрідним інструментарієм для ефективного аналізу літературного твору, формує відповідний понятійний апарат учня-читача. Розглядаючи співвідношення літературознавчої та методичної наук в аспекті взаємодії, зважаємо на поєднання у педагогічному процесі наукових і навчальних методів роботи. Усвідомлення цих взаємозв'язків дає можливість окреслити тенденції розвитку літературознавчих концепцій та розкрити їх впливи на розвиток методики навчання літератури й проблематику національної шкільної літературної освіти. Сприяє цьому визначення суперечностей, що виникають у поглядах учених на рівень художньої вартості мистецького явища, вибір методів аналізу художнього твору та перевагу історико-соціологічного або художньо-естетичного у поясненні літературного твору.

На зміст і повноту шкільного вивчення художнього твору впливають наукові твердження щодо сутності й призначення словесного мистецтва, особливостей методики літературного аналізу. На різних етапах історико-літературного процесу визначалися тенденції розвитку літературознавчої теорії та практики, що мали вплив на методологію шкільної літературної освіти.

Двоїстий характер пояснення сутності мистецтва вказує на його інтуїтивну чи свідому природу, активізує суперечки щодо специфіки художньої творчості, які позначаються і на розвиткові методики викладання літератури в школі. На ідеях екзистенціалізму, що набув поширення як філософська течія модернізму в Європі в період між світовими війнами, набувало пріоритету чуттєве сприймання художнього твору. На початку XXI століття переконливість цього філософського вчення підтверджено розвитком української методичної думки на екзистенціальній основі (Г.Токмань) та методикою інтерсуб'єктного навчання літератури (В. Уліщенко).

В аспекті синергетичної філософії тотожності протилежностей посилюється інтерес до ідей французького літератора Ж.-П. Сартра, який проголошує свободу читача, яка надає право мати думку про твір, збагнути авторську ідею, бо кожен письменник орієнтується на свого читача. Вчений пояснює: «Оскільки свобода автора і свобода читача шукають одна одну і через увесь світ прагнуть назустріч одна одній, з тим же успіхом можна сказати, що до прийняття рішення читача схиляє авторський вибір певної картини світу, і навпаки, обираючи собі читача, письменник тим самим приймає рішення відносно теми свого твору» [0, 69]. Свобода автора й читача забезпечує їхню духовну взаємодію, створює сприятливі умови для діалогу. На цій світоглядній основі окреслюється *тенденція розвитку сучасної методики викладання української літератури на екзистенціально-діалогічній основі* (Г.Токмань).

Діалогічна стратегія розвитку методичної думки має потужне літературознавче обґрунтування. Оскільки, реципієнт «запрограмований» письменником на визначення у тексті пізнаваних образів та сприйняття співзвучних авторських ідей. Окрім того, справжня літературознавча робота, підкреслює М. Насенко, починається там, де читач «...пробує розщепити ядро авторського задуму, з'ясувати його філософський зміст і знайти йому місце в концепції художнього пізнання й естетичного осмислення світу загалом» [0, 9]. Двосторонній характер процесу «пізнання-проникнення» відзначає М. Бахтін [0, 203], акцентуючи на взаємодії світоглядів реципієнта і предмету пізнання, зокрема літературного твору. Вчений вказує на культурологічний аспект літературної дії, соціально-історичній ролі діалогу між творцем мистецтва та його споживачем.

Думка про зв'язок художньої літератури із суспільною свідомістю є міцним підґрунтям *культурно-історичної школи в літературознавстві*. Зміна суспільних відносин зумовлює зміни в художній творчості. Розрізняється об'єктивна

дійсність і художній вимисел – *ілюзія реальності* (вислів А. Єсіна – Т.Я.), що є продуктом психічної роботи митця. Тому художнє відображення завжди є оригінальним і особистісним, синтезованим у духовному світі творця. Літературознавець А. Єсін пояснює: «Літературний твір, як і все мистецтво, є приватним випадком суб'єктивного відображення об'єктивної дійсності» [0, 5]. Література – окрема сфера духовного життя, тому вивчення художнього твору в школі не повинно обмежуватися переказом змісту або визначенням його морально-етичного значення. На уроці літератури повинно домінувати обговорення естетичного потенціалу твору, виявлення особливостей художніх засобів, за допомогою яких змальовано життєві картини і передано вираження життєвих смислів. Утверджується тенденція *естетичного осмислення художнього твору*, забезпечуються умови реалізації *емоційно-ціннісної лінії* сучасної літературної освіти.

Сучасні вчені-літературознавці апелюють до характеристики М. Дашкевичем специфіки літературного ідеалу, який узагальнено постає в морально-естетичному вимірі [0, 30-33]. Історичний метод, що реалізується у процесі роботи над художнім твором має засадниче значення в методиці викладання літератури (особливо в старшій школі), тому що наголошується на його широкому контексті – могутньому джерелі емоційного, розумового та морально-естетичного виховання учнівської молоді. Тому в шкільному курсі української літератури функціонує *тенденція вивчення літератури з урахуванням історичного принципу*, що передбачає не лише акцентування на змісті й значенні художнього твору, а й висвітлення його типологічних зв'язків з іншими культурно-мистецькими явищами у широкому контексті суспільно-історичного процесу. Д. Наливайко застерігає, що відрив мистецтва від історичного ґрунту неодмінно спонукає його крайню формалізацію [0, 11-12].

Вчені актуалізують проблему історичного контексту в процесі вивчення художнього твору. Зауважимо, що подібні ініціативи виникали у роки тоталітаризму, коли художня література вивчалася в школі як ілюстрація до історико-суспільствознавчих наук. Звернення до історичних відомостей має виникати тільки тоді, коли без такого звернення той чи інший фрагмент тексту неможливо зрозуміти [0], або треба показати вплив історичної епохи на літературу як форму суспільної свідомості. Важливо, щоб у діалог вступали й інші умови творення – біографічний контекст, мовно-літературний, соціокультурний (актуалізація *компаративної лінії* змісту літературної освіти). Культурологи акцентують на врахуванні мистецького контексту в процесі ви-

вчення літературного твору, передбачаючи інтеграцію художньої свідомості, закладеної в основу правильного тлумачення мистецтва слова. Важливо врахувати й історичну змінність культурологічного контексту сприймання конкретного художнього твору, що впливає на інтерпретації твору.

У 90-ті роки ХХ століття в українській методиці літератури існував феномен «нового прочитання літератури», що не був би достатньо реалізованим без відтворення відповідних контекстів виучуваного твору й потребував додаткових методичних зусиль. Однак, на думку М. Насенка, єдиним і найціннішим в організації аналітичної роботи на уроці літератури є зосередження на тексті художнього твору [0, 7-8].

Роль художньої книги у засвоєнні культурно-історичного досвіду людства зумовлює необхідність її прочитання та аналізу. Противники аналізу літературного твору, захищаючи як свободу творчості, так і свободу читацького сприйняття, аргументують свою позицію тим, що різні рецепієнти неоднозначно пояснюють зміст прочитаного. Літературознавці доводять, що інтерпретація твору повинна бути достатньо аргументованою. У шкільній практиці спостерігається суб'єктивна інтерпретація багатозначності художнього образу, тому варто визнати за учнем право на свою думку про твір, навіть помилкову, однак поступового готувати його до усвідомлення того, що тлумачення твору відповідне його змісту. Саме *літературознавчий компонент* змісту літературної освіти передбачає вивчення твору в єдності його змісту й форми, отже, потребує аналізу – виділення компонентів змісту і форми і спостереження за їх взаємодією в тексті, що має привести до відповідної інтерпретації змісту виучуваного твору, тобто синтезу читацьких вражень. Поступово в учнів формуються осмислені уявлення про літературні напрями й стилі, родові й жанрові ознаки художніх творів, виробляється здатність сприймати й оцінювати мистецькі явища й цілісно характеризувати літературний процес чи його етапи.

Осягнення твору та його доказова інтерпретація вимагають від читача розвиненого сприйняття художнього тексту. У Державному стандарті базової і повної загальної середньої освіти вказується на необхідність формування в учнів-читачів читацької компетентності, що є складовою загальнокультурної й передбачає «здатність учня аналізувати та оцінювати досягнення національної та світової культури, орієнтуватися в культурному та духовному контексті сучасного суспільства, застосовувати методи самовиховання, орієнтовані на загальнолюдські цінності» [0]. Утверджується *тенденція формування компе-*

ментного читача, здатного орієнтуватися в художній літературі, самостійно аналізувати та інтерпретувати твори мистецтва слова, мати достатні літературні знання і вміння їх застосовувати.

Відбір програмових творів для шкільного текстурального вивчення та оптимальні шляхи їх аналізу як педагогічно-методична проблема корелює з науковим поняттям ідейно-художнього аналізу літературного твору, процес якого передбачає «...виділення у творі значимих елементів, розгляду кожного з них і відношень між ними» [0, 55]. Художній твір сприймається як система ієрархізована єдність структурних елементів художньої тканини тексту, що перебувають у найрізноманітніших комбінаціях між собою, внаслідок чого і виникає своєрідність зображаного.

На думку літературознавців (А. Єсін, В. Жирмунський, В. Марко, Є. Сверстюк, Л. Тимофєєв, Б. Храпченко), пізнання змісту художнього твору відбувається через його форму. В. Жирмунський доводить, що вивчення мистецтва, зокрема й літературного, вимагає визначення його матеріалу і тих прийомів, за допомогою яких із цього матеріалу виник художній твір [0, 18]. Здатність образного слова виразити єдність думки і почуття досягається, як переконує О. Потебня, за допомогою слова-образу, що у певному контексті випромінює особливу експресію. Вчений дослідив феномен слова і прийшов до висновку про його тричленну будову. Так, ґрунтуючись на ідеях О. Потебні про об'єктивний і суб'єктивний зміст слова у конкретному тексті, В. Марко декларує, що «...у кожному конкретному літературному творі найважливіші в концептуально-естетичному плані слова активізують певні свої значення, що закріплені за ними в словниках, або здобувають нові значення чи їх відтінки, характерні лише для цього контексту; система нових значень слів у творі наближає читача до задуму автора, до глибинного змісту художнього феномена; нові значення слів у творі виникають не довільно, а підпорядковані задуму автора, його художній концепції» [0, 239]. Ключі до цих нових значень, – зауважує вчений, – і є частковими кодами художнього тексту.

Пояснення художнього твору потребує визначення чітких аналітичних дій, необхідних у процесі роботи над текстом. Для аналізу необхідно передбачити низку розумових дій, що своєю будовою відповідають структурі його тексту. Оскільки художній твір вимагає чіткої організації художніх образів у тексті, то й аналіз його частин означає чітку послідовність розумових опе-

рацій над текстом, кожна з яких орієнтована на відповідний образний складник тексту.

Обґрунтована вченими теорія образно-словесного тексту і його контекстного розгляду має засадниче значення для розробки технологізованого навчання літератури в школі. Започаткована в другій половині ХХ ст. *тенденція технологізованого навчання* оформилася в навчально-технологічну теорію в методиці викладання української літератури (А. Ситченко). Технологія навчання означає впорядкований і логічний виклад програмового матеріалу, передбачає алгоритмізований хід пізнавальної роботи, навколо якої під керівництвом учителя гуртуються учні, об'єднані спільною метою та партнерською взаємодією. Такий підхід до вивчення літератури не суперечить і літературознавчим концепціям художнього пізнання: Р. Інґарден запевняє, що під час роботи над текстом треба передбачити, які способи поведінки та які пізнавальні операції входять до складу роботи над твором, в якій послідовності та яких зв'язках перебувають ці операції та до якого результату приводять [1, 176].

Зважаємо на те, що твір вибудовується його автором через низку художніх дій, внаслідок яких створюється образна палітра тексту, для якої характерна певна субординація. Тоді, пояснює А. Ситченко, «кожен авторський прийом може послужити метою для відповідної читацької дії, на основі чого повинна скластися система розумових операцій» [0, 34] як ключова складова технологічної роботи з текстом.

Оскільки під час вивчення художнього твору увага дослідника, вчителя, учня прикута не лише до його змісту і значення, а й до форми вираженого, то доречним є поєднання *основних наукових методів пізнання: як історичного, так і формального*. Твір розуміється як сукупність усіх його ідейно-художніх складників (І. Бровко, М. Коцюбинська, Г. Сидоренко) або систему функціонально значимих елементів у їхньому ієрархічному структурному взаємозв'язку (Ю. Горідько).

Увага до форми літературного твору, його структури обумовлюється естетичним потенціалом, що приваблює читачів передусім емоційним викладом і смисловим наповненням художніх картин-образів, які формують світоглядне мислення. Опорним має бути *структурно-функціональний підхід* до пояснення художнього феномена, де кожен образний елемент є частиною змісту, бо є носієм його смислового потенціалу, авторського значення, і складовою форми – тексту, чуттєво сприйнятою деталлю художньої картини. Для життєздатності такого твору ідейний зміст його не менш важливий, ніж майстерність письменника у витворі художньої фор-

ми, кожен складник якої має своє емоційно-смісловне наповнення, яке їй треба розкодувати. М. Храпченко пояснює: «Вірно зрозуміла функція різноманітних за своїм характером літературних творів дає змогу виявити властивості їх структури, точно так само, як і глибокий аналіз власне художньої структури, яка розглядається в широкій соціально-історичній та естетичній перспективі, дозволяє більш всебічно охарактеризувати складність та мінливість її функції» [0, 195]. Важливо не лише збагнути автора у його творі, а й визначити прийоми вираження його ідеї, оцінити його художню майстерність, зазнати емоційно-естетичний вплив. Можливість визначення в тексті образних частин слугує сприятливим фактором добору відповідних прийомів роботи з текстом: кожна деталь потребує певного способу ідентифікації в тексті й трактування. Система образних елементів конкретного твору передбачає систему відповідних саме йому розумових дій.

Визначається *тенденція* розвитку методичної думки в технологічному напрямі, що реалізується в моделі *технологізованого навчання аналізу літературного твору*. Алгоритм цієї навчальної роботи над текстом зумовлюється змістовими й формовими його особливостями, якими визначається певний шлях опрацювання твору. За тим, які структурні одиниці тексту як багатопланового утворення беруться до уваги під час аналізу, можна окреслити й відповідні шляхи аналітичної роботи над твором: подієвий, (цілісний, послідовний, услід за автором), пообразний, проблемно-тематичний, комбінований, стильовий, стилістичний, композиційний.

У шкільному курсі літератури помітна *тенденція до застосування переважно комбінованого аналізу* виучуваного твору. Вибір шляху аналізу означає перевагу висвітлення певних аспектів його форми. М. Храпченко вважає, що неправомірно виділяти сюжет в якості носія загального погляду художника на життя, тобто, проводити сюжетний (подієвий) розгляд твору [0, 317], надавати перевагу проблемно-тематичному аналізу, нівелюючи художньо-естетичну вартість твору. Намітилася *негативна тенденція шаблонного підходу до вивчення творів* різних літературних родів, без належного врахування їх жанрово-видової специфіки. Натомість спостерігаються змагання між літературознавчими школами, що використовують певні методи пізнання художності. Отже, наукова розробка шляхів літературного аналізу перебуває здебільшого на етапі формування методології вивчення літератури.

Поряд із прибічниками культурно-історичної школи інтерес викликає *психологічний напрям*

літературних досліджень, що набирає потужності на ґрунті гуманізації суспільства. Мотивація прихильників психологічної методології полягає в тому, що твір має впливати не лише на думки, а й на почуття реципієнта, переживання якого сприяють поясненню і засвоєнню прочитаного.

В Україні першим діячем психологічної школи вважається О. Потебня, який започаткував психолінгвістичну теорію розуміння слова-образу, важливими складниками якої є ідеї зв'язку мислення і мови, зовнішньої та внутрішньої форми слова, його контекстного значення, пов'язані з психологічним світом і психічним розвитком людини. Вчений зауважує, що «...слово є вираження думки лише настільки, наскільки служить засобом до її творення; внутрішня форма, єдиний об'єктивний зміст слова, має значення тільки тому, що видозмінює і вдосконалює ті агрегати сприйняття, які застає в душі» [0, 29]. Якщо зовнішню форму слова можна побачити або почути, а внутрішню розглядати як озвучений образ, то психологічний феномен сприйняття художнього тексту полягає в тому, що для його правильного сприйняття і пояснення читачеві необхідно постійно співвідносити значення окремих слів зі смисловим навантаженням картини, для якої вони є будівельним матеріалом. Сенси окремих художніх частин тексту слід пов'язувати зі значенням усього твору.

На таких позиціях перебував І. Франко, який намагався поєднати історичний метод з психологічним саме з уваги до ідейного змісту літературного твору та його художньої форми як основних чинників впливу на мислення і переживання читачів, і тим підтвердив естетичну цінність мистецтва слова, пов'язавши «феномен естетики з психологічними порухами в людській душі» [0, 119]. Сучасне літературознавство реалізує таке поєднання, розглядаючи художній твір як «...вираження певного емоційно-мислительного змісту, деякого ідейно-емоційного комплексу в образній, естетично значущій формі» [0, 5].

Нинішня *естетична спрямованість шкільної літературної освіти* виступає не лише на протигагу донедавна панівному соціологічному підходу до пояснення явищ мистецтва, а й відповідна природі літератури, ідеали якої походять від естетичного ідеалу митця, є результатом його психічної роботи. Психологічний метод пояснення літератури вказує на відкритість художнього твору, уточнює неоднозначність його сприйняття, наближаючи учнів до розуміння специфіки мистецтва слова і таїни буття.

Сучасні літературознавці особливе місце в системі функцій твору відводять його естетич-

ному впливу, наголошуючи на інтелектуальній насолоді, не відкидаючи і чуттєвої. Поняття особистісного сприйняття художнього твору пов'язується з естетичним і є умовою його впливу: «...якщо твір не зачепив душу людини, словом, не сподобався, не викликав зацікавленої емоційно-особистісної реакції, не приніс насолоду – це означає, що вся праця пропала дарма» [0, 10].

Виразником естетичного у творі визнається форма, оскільки слово автора сприймається в єдності думки і почуття. Письменник приводить читача до певного стану духовності завдяки емоційно-образній насиченості викладу, внаслідок чого виникають вболівання за долю персонажів. Переживання художніх подій завжди естетичне, бо пов'язане з втручанням читачів у боротьбу персонажів за істину. Тому естетичний аспект вивчення твору основний, оскільки забезпечує реалізацію пізнавальної, оціночної, виховної функції літератури «Форми вияву тієї естетики, – пояснює М. Наєнко, – дуже розмаїті: во-

на – в мотивах, сюжетах, конфліктах, але особливо – в образній мові твору, яка є головним інструментом стильової організації його» [0, 4]. Від О. Потебні вчені пов'язують естетичний феномен твору передусім з його формою, яка служить виразником смислового потенціалу художнього тексту.

Тенденція вивчення літературного твору як естетичного явища утверджується в сучасній методиці навчання літератури і психологічно вмотивовується наявністю зв'язку з історичною дійсністю – тим, що відкриває поколінням глибинні сенси людського життя, змушує читача в кожному художньому творі переживати їх відкриття і засвоєння заново.

Отже, літературознавча лінія сучасної української шкільної освіти орієнтує на поєднання у навчанні літератури історико-психологічного та структурно-формального методів пізнання мистецтва слова, досягнення естетичної спрямованості шкільного курсу літератури, що в основі формування читацької компетентності учнів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Антологія світової літературно-критичної думки ХХ ст. / За ред. М.Зубрицької. – Львів: Літопис, 1996. – 633 с.
2. Бахтин М.М. К методологии литературоведения // Контекст – 1974. Литературно-теоретические исследования. – М., 1975. – С. 203–212.
3. Есин А.Б. Принципы и приемы анализа литературного произведения: учеб. Пособие. – 5-е изд. – М.: Флинта: Наука, 2003. – 248 с.
4. Жирмунский В.М. Теория литературы. Поэтика. Стилистика: Избранные труды. – Л.: Наука, 1977. – 407 с.
5. Марко В.П. Стежки до таїни слова: Літ. й метод. студії: навч. посіб. для студ. філолог спец.– Кіровоград: „Степ”, 2007. – 264 с.
6. Морфологія художності твору і вивчення літератури в школі. – Житомир: Полісся, 2004. – 132 с.
7. Наєнко М.К. Художня література України: Програма-мінімум. – К.: Вид. центр „Просвіта”, 2005. – Ч.1.: Від міфів до реальності. – 660 с.
8. Наливайко Д.С. Искусство: направления, течения, стили. – К.: Мистецтво, 1980. – 288 с.
9. Потебня. Теоретическая поэтика. – М.: Высшая школа, 1990. – 344 с.
10. Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти: Постанова Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1392. [Електронний ресурс] // zakon.rada.gov.ua/go/1392-2011-п (дата звернення: 15.03.2013).
11. Сартр. Что такое литература? / Пер. с франц. Н.И. Полторацкой. – С.-Пб.: Изд-во „Алетейя”, 2000. – 466 с.
12. Ситченко А.Л. Методика навчання української літератури в загальноосвітніх закладах: навч. посіб. – К.: Ленвіт, 2011. – 291 с.
13. Соціологія: підруч. для студ. вищих навч. закладів / За ред. В.Г.Городяненка. – К.: Вид. центр „Академія”, 2002. – 560 с.
14. Українська Літературна Енциклопедія: в 5 т. / Ред. кол.: І.О. Дзевєрін та ін. – К.: Голов. ред. УРЕ ім. М.П. Бажана, 1988. – Т. I. – 536 с.
15. Храпченко М.Б. Художественное творчество, действительность, человек. – М.: Сов. писатель, 1976. – 367 с.

Yatsenko T. Literary pre-conditions of modern methods of literary studies development in general educational establishments of Ukraine

Abstract. In the article the author outlines the trends of literary conceptions development and their influence on directions of literary studies methods development and the problems of modern literary education in general educational establishments of Ukraine. The correlation of literary study and methodology is taken into account in the aspect of cooperation, rationality of combination of scientific and educational methods of activity in the pedagogical process. It is stressed on the idea that the decision of problems of literary education at school is conditioned by the achievements of literary study, which investigates the specificity of word art, serves as an original tool for the effective analysis of literary work, forms the corresponding conceptual vehicle of a student-reader. The combination of basic scientific methods of cognition: historical and formal is specified on. A clear trend of progress in modern methods of Ukrainian literature teaching is examined on existential-dialogic basis. The tendency of the literary study is distinguished taking into account the historical principle which foresees the illumination of typological connections of the artistic work with the cultural and art phenomena in a wide context of social and historical process. It is marked on the tendency of compe-

tence literary study, which foresees forming the students' understanding of fiction as an inalienable making part of native and world culture, realization of specificity of literature as type of art, knowledge of literary works, obligatory for a textual study, key stages and phenomena of the literary process, basic facts of life and creation of the greatest writers, abilities to analyse and interpret a literary work taking into consideration its artistic signs, understanding of the authorial position and the methods of its expression, use of theoretical and literary knowledge during the prosecution of the text of the artistic work, development of capacities for creation of verbal and writing creative works, realized use of the knowledge obtained at the lessons of literature in new educational and vital situations. The tendency of technological literary studies, which foresees the guided deepening of literary knowledge and purposeful making of students' reader abilities, forming of strong social moral-ethical norms and aesthetic criteria, development of technological thought and well-organized practical activity of schoolchildren is disclosed. Psychological direction of literary researches is characterized. The tendency of a literary work study as the aesthetic phenomenon is grounded. The author argues, that literary study line of national school education is oriented on combination of historically- psychological and structurally-formal methods of cognition of works of a word art, priority of aesthetic orientation of school literature course which assists in forming of students' reader competence during the literary studies

Keywords: literary conceptions, development of Ukrainian literature teaching trends within general educational establishments, existential-dialogic method of literature teaching, literature teaching in historical aspect, qualified teaching of literature, teaching by means of technologies, studying of literary work as an aesthetic phenomenon

Яценко Т.А. Литературоведческие предпосылки развития современной методики преподавания литературы в общеобразовательных учебных заведениях Украины

Аннотация: В статье автором определяются тенденции развития литературоведческих концепций и раскрывается их влияние на развитие методики обучения литературы и проблематику современного литературного образования в общеобразовательных учебных заведениях Украины. Учитывается соотношение литературоведческой и методической наук в аспекте взаимодействия, рациональности сочетания в педагогическом процессе научных и учебных методов деятельности. Акцентируется на том, что решение проблем литературного образования в школе обусловлено достижениями литературоведческой науки, которая исследует специфику искусства слова, служит своеобразным инструментарием для эффективного анализа литературного произведения, формирует соответствующий понятийный аппарат ученика-читателя. Указывается на сочетании основных научных методов познания: исторического и формального. Рассматривается четкая тенденция развития современной методики преподавания украинской литературы на экзистенциально-диалогической основе. Выделяется тенденция изучения литературы в историческом аспекте, предусматривающим определение типологических связей художественного произведения с культурно-художественными явлениями в широком контексте общественно-исторического процесса. Рассматривается тенденция компетентностного подхода в изучении литературы, предусматривающая формирование в учеников понимания художественной литературы как неотъемлемой составляющей части родной и мировой культуры, осознания специфики литературы как вида искусства, знания литературных произведений, обязательных для текстуального изучения, ключевых этапов и явлений литературного процесса, основных фактов жизни и творчества величайших писателей, умений анализировать и интерпретировать литературное произведение с учетом его художественных признаков, понимание авторской позиции и способов ее выражения, использования теоретико-литературных знаний во время работы над текстом художественного произведения, развитие способностей к созданию устных и письменных творческих работ, осознанное использование полученных на уроках литературы знаний в новых учебных и жизненных ситуациях. Определена тенденция технологизированного обучения литературы, предусматривающая управляемое углубление литературных знаний и целеустремленное формирование читательских умений учеников, социально весомых морально-этических норм и эстетических критериев, развитие технологического мышления и упорядоченной практической деятельности школьников. Характеризуется психологическое направление литературных исследований. Обосновывается тенденция изучения литературного произведения как эстетического явления. Аргументируется, что литературоведческая линия национального школьного образования ориентирует на сочетание в обучении литературы историко-психологического и структурно-формального методов познания произведений искусства слова, приоритетность эстетической направленности школьного курса литературы, способствующего формированию читательской компетентности учеников.

Ключевые слова: литературоведческие концепции, тенденции развития методики преподавания украинской литературы в общеобразовательных учебных заведениях, экзистенциально-диалогическая методика преподавания литературы, изучение литературы в историческом аспекте, компетентностное обучение литературе, технологизированное обучения, изучение литературного произведения как эстетического явления.

PSYCHOLOGY

Прохорова Т.Н.¹

Методы организации творческой деятельности учащихся на уроках истории и обществознания

¹ *Прохорова Татьяна Николаевна, доктор педагогических наук, профессор психологии, зав. кафедрой педагогики и предметных технологий, Астраханский государственный университет, г. Астрахань, Россия*

Аннотация. В статье «Методы организации творческой деятельности учащихся на уроках истории и обществознания» рассматривается проблема развития творческого мышления учащихся в процессе обучения. Предложены способы и методы организации творческой деятельности учащихся на уроках истории и обществознания. Автором выявлено, что использование сочетания индивидуальных и коллективных форм работы на всех этапах выполнения творческих заданий, позволяет обеспечить гибкий подход к индивидуальным особенностям учеников со стороны преподавателя и высокую продуктивность творческой деятельности со стороны учащихся. Описаны такие методы организации творческой деятельности школьников, как ситуационный метод, метод слов-ассоциаций, метод агглютинации, метод гиперболизации и др. с целью их применения на уроках истории и обществознания.

Ключевые слова: творческое мышление учащихся, организация творческой деятельности, творческие задачи, активные методы обучения, психическое развитие личности.

В настоящее время в России осуществляется переход к гуманно-личностной педагогике, важнейшим свойством которой является развитие творческого потенциала учащегося. Эффективность работы школы определяется тем, в какой мере учебно-воспитательный процесс обеспечивает развитие творческих способностей каждого ученика, формирует творческую личность и готовит ее к творческой познавательной и общественно-трудовой деятельности.

Проблемы творчества широко разрабатывались в отечественной психологии. Большой вклад в разработку проблем способностей, творческого мышления внесли такие психологи, как Б.Г. Ананьев, Ю.Д. Бабаева, Н.С. Лейтес, В.А. Крутецкий, К.К. Платонов, А.М. Матюшкин, С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов, В.Д. Шадриков, 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).

Один из способов развития творческого мышления учащихся на уроках истории и обществознания – включение в содержание учебно-воспитательного процесса заданий творческого характера. К задачам творческого характера относят проблемные задачи, проблемные вопросы, ситуации и задания дивергентного типа, главная особенность которых состоит в том, что они допускают множество правильных ответов [3]. Именно с такими задачами чаще всего сталкива-

ется человек в творческой деятельности, в научном поиске, при создании произведений искусства, в руководящей работе, работе с детьми – здесь разрабатываемые проблемы имеют не один, а множество способов решения и множество правильных ответов. Творческие задачи требуют от учащихся большой самостоятельности мышления. В традиционном же обучении в основном используют задачи конвергентного типа: условия таких задач предполагают существование лишь одного верного ответа, который может быть вычислен путем строгих логических рассуждений на основе использования усвоенных правил, алгоритмов, законов [2].

По содержанию творческие задания подразделяют на познавательные и нестандартные задачи, экспериментально-исследовательские и конструкторские задачи; задачи, развивающие логические и комбинаторные способности; задания с изюминкой, требующие помимо знания предмета нестандартного логического подхода. Это, по сути, замаскированные под задания реальные научные проблемы, требующие серьезного размышления. Задания творческого характера, направленные на развитие индивидуальности учащихся, могут служить и средством диагностики. Творческие задания, включенные в текущий, промежуточный и итоговый контроль, мы оцениваем отдельно от других контрольно-диагностических заданий, они не влияют на общую отметку ученика по истории и обществознанию. Составление оценочной шкалы уровня развития творческих способностей класса представляет собой задачу повышенной трудности. Во-первых, это связано с тем, что результат раз-

вития творческого потенциала школьников зависит от наличия этого потенциала, то есть от психических, культурных задатков учащихся. К тому же, по некоторым данным психолого-педагогических исследований, в обществе истинно творческие люди составляют не более 20%, поэтому к развитию творческого мышления учащихся можно лишь стремиться [1].

Во-вторых, отсутствует единство учителей в понимании сути заданий творческого характера: в школьной жизни под творчеством учащихся зачастую понимают красивое оформление кроссвордов, театральную инсценировку, поиск информации для подготовки сообщения на уроке, удачные детские рисунки и так далее. В нашем понимании экспертная деятельность учителя должна быть ориентирована на оценку развития нетривиального мышления учащегося, его научно-исследовательских навыков, умений выполнять творческие задания по предмету.

На наш взгляд, успешное развитие творческих способностей учащихся невозможно без систематического применения в учебной работе заданий творческого характера. Взаимодействие учителя и учащихся в процессе организации творческой деятельности предполагает использование сочетания индивидуальных и коллективных форм работы на всех этапах выполнения заданий, позволяющего обеспечить гибкий подход к индивидуальным особенностям учеников со стороны преподавателя и высокую продуктивность творческой деятельности со стороны учащихся; учитывать особенности различных организационных форм обучения, оказывающих положительное влияние на процесс развития творческих способностей учащихся в ходе выполнения творческих заданий.

Выбор методов организации творческой деятельности осуществляется в зависимости от целей, уровня сложности содержания, уровня развития творческих способностей учащихся, конкретных условий, сложившихся при выполнении творческого задания: осведомленности учащихся в поставленной проблеме, степени проявления интереса, личного опыта применения способов решения поставленной задачи. Творческие задания предполагают применение учащимися активных методов для организации самостоятельной творческой деятельности. В качестве ведущего в организации творческой деятельности учащихся выбран ситуационный метод преподавания, позволяющий использовать нетрадиционные пути, учитывать объективные и субъективные причины, принимать нестандартные решения, предвидеть предполагаемые последствия, гибко подходить к достижению намеченных целей [5].

В тактике творческого стиля преподавания просматриваются следующие линии поведения учителя:

- умение сформулировать учебно-познавательные проблемы;
- стимулировать к поиску новых знаний и нестандартных способов решения заданий и проблем;
- поддерживать ученика на пути к самостоятельным выводам и обобщениям;
- создавать атмосферу творчества посредством моделирования ситуации успеха;
- стремиться к выполнению принципов гуманности и саморазвития [3].

Эффективное обучение на уроках истории строится на определенных методиках, которые помогут не только приобрести знания, но также развить навыки творческой деятельности Педагогические формы и методы включают в себя совместную групповую работу, моделирование, ролевые игры, дискуссии, индивидуальные и групповые проекты. Эти методы обучения не только повышают интерес учеников к истории, но и обеспечивают более глубокое усвоение содержания учебного материала. Для групповой и индивидуальной работы может быть использован прием «кластер». Этот прием помогает учащимся свободно и открыто думать по поводу какой-либо темы. Методика составления кластера достаточно проста:

- написать ключевое слово или предложение на бумаге;
- записывать слова или предложения, которые приходят на ум по данной теме;
- выписывать можно столько идей, сколько захочется.

Для погружения учащихся в тему можно применять *метод слов-ассоциаций* по ранее изученному или новому вопросу. В течение урока для отработки какого-либо понятия учащимся предлагается прием «*корзина идей*». Учащимся задается вопрос – что вам известно по данной теме? Учащиеся вспоминают и записывают в тетради все, что знают по данной теме. Затем происходит обмен информацией в парах. Далее учитель записывает на доске сведения, которые называют пары. В итоге учащиеся пытаются самостоятельно дать определение понятию.

Изучение бытовой повседневности минувших эпох, происходит путем образного воссоздания материально-пространственной среды, образа жизни людей далеких эпох, их поведения методом агглютинации. Это способствует развитию образного мышления при активной работе воображения. Приведем пример использования метода агглютинации при воссоздании образа Нильской долины при изучении темы Древний

Египет (5 класс). Учитель интересуется, с какими реками знакомы учащиеся лично, какие эмоции и чувства вызывает у них пребывание на берегу реки. Просит назвать все, что возникает в их воображении при воспоминании о реке. Учащиеся, как правило, выстраивают ассоциативную цепочку с опорой на личный чувственный опыт, который и будет использоваться учителем, как исходный материал для дальнейшей работы по воссозданию образа Нильской долины. Учитель просит детей вспомнить, какие произведения музыки, живописи у них ассоциируются с образом реки, просит внимательно посмотреть на картину Долина Нила, описать ее и найти разницу между личностным чувственным опытом и тем, что они чувствуют при рассмотрении предлагаемой картины. Ученикам предлагается выразить собственные представления о долине Нила через систему образов: в цвете, слове, символе, числе. Если учителю удастся создать комфортную психологическую атмосферу на уроке, то, как показывают результаты экспериментальной работы, ученики воссоздадут интересные образы Нильской долины, соответствующие историческим реалиям и наполненные глубоким личностным содержанием. Данный подход также способствует глубокому и прочному усвоению материала. Как показали результаты тестирования, учащиеся воспроизводят учебный материал практически в полном объеме через полтора года после его изучения.

Эффективным является использование при изучении исторического материала метода гиперболоизации, применяемого с целью заострить внимание детей, вызвать удивление и тем самым способствовать активному включению учащихся в учебный процесс. Акцентируя внимание на деталях, преувеличивая их, учитель способствует более яркому восприятию исторической действительности. Изучение каждой исторической эпохи призвано оставить в памяти учащихся неповторимый образ, колорит повседневной жизни народа и знати. Достичь такого эффекта помогает типизация – выделение существенного, многократно повторяющегося, которая наряду со

схематизацией позволяет абстрагироваться от частного, второстепенного, в результате чего черты различия сглаживаются, а черты сходства выступают резко и четко. Данный подход позволяет выявлять и постигать закономерности исторических событий, что формирует перспективное историческое мышление и устойчивую активность в учебной деятельности.

Чтобы реализовать обозначенные выше подходы к изучению истории в конкретном классе, на конкретном уроке, учитель должен учитывать индивидуально-возрастные особенности школьников, преобладающий в их сознании тип восприятия действительности, склонности и способности к творческой или репродуктивной деятельности. На такой основе учитель сумеет найти наиболее целесообразный эффективный путь изучения материала, предложить различным группам учащихся индивидуально-дифференцированные задания, стратифицированные по уровням сложности.

В первую очередь необходимо учитывать присущий учащимся тип восприятия информации. При первичном восприятии информации одни учащиеся стремятся проанализировать детали, подробности, но с трудом самостоятельно выделяют основной смысл информации. Это дети с аналитическим типом мышления. Другие, наоборот, имеют склонность к обобщенному восприятию явлений, они не воспринимают деталей, но быстро воссоздают целостные образы, что свидетельствует о синтетичности восприятия и абстрактном мышлении. Психолого-педагогические исследования показывают, что 57% школьников обладают аналитическим восприятием, а 43% синтетическим [4, 53].

Таким образом, самостоятельность творческой деятельности условна, так как сама субъективность познания нового учащимися несет в себе обязательность контроля со стороны учителя. Учитель должен направлять творческую познавательную деятельность учащихся, вырабатывая у них умения и навыки самостоятельной работы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Богоявленская Д.П. Основные современные концепции творчества и одаренности. – М.: Пресс, 2007. – 203 с.
2. Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности. – СПб.: Питер, 2009. – 321 с.
3. Панина Т.С., Вавилова Л. Н. Современные способы активизации обучения : учеб. Пособие. – М.: Академия, – 2006. – 176 с.
4. Познавательные процессы и способности в обучении. Под ред. В.Д. Шадрикова. – М.: Просвещение, 1990. – 142 с.
5. Прохорова Т.Н. Теория и практика формирования творческой личности учащегося в системе художественно-эстетического образования. – М.: ИОО МО РФ, 2003. – 256 с.
6. Чернецкая, Н.И. Психологические факторы и особенности развития творческого мышления младших школьников и подростков // Вестник Якутского государственного университета. – 2009. – Т. 6. – № 3. – С. 96-103.

Prokhorova T.N.

Methods of the Organization of Creative Activity Studying at History and Social Science Lessons

Abstract. In the article the problem of development of creative thinking of pupils in the course of training is considered. Ways and methods of the organization of creative activity studying at history and social science lessons are offered. By the author it is revealed that use of a combination of individual and collective forms of work at all stages of performance of creative tasks, allows to provide flexible approach to specific features of pupils from the teacher and high efficiency of creative activity from pupils. Such methods of the organization of creative activity of school students, as a situational method, a method of words associations, an agglutination method, a giperbolization method, etc. for the purpose of their application at history and social science lessons are described.

Keywords: creative thinking of pupils, organization of creative activity, creative tasks, active methods of training, mental development of the personality.

Булгакова В.О.¹

Рівень розвитку правової культури молоді в залежності від її особистісних властивостей

¹ *Булгакова Валентина Олексіївна, викладач, Південноукраїнський національний педагогічний університет ім. К.Д. Ушинського, м. Одеса, Україна*

Анотація. В статті розглядаються положення стосовно актуальності зазначеної теми, визначення правової культури, напрямів її дослідження: умовно можна визначити три напрями вивчення змісту правової культури. В межах першого напрямку робиться спроба визначити правову культуру виходячи зі специфіки змісту її ознак та компонентів. До другого напрямку відносяться визначення, що розкривають особливість правової культури в різних видах діяльності особистості, тобто правова культура вивчається в межах певної професійної: педагог, правоохоронець, суддя, журналіст тощо. До третього напрямку відносяться дослідження, в яких правова культура розглядається в аспекті притаманності її конкретним віковим групам. В статті зазначається, що правова культура особистості включає три аспекти: інтелектуальний; емоційно-психологічний та вміння керуватися правовими знаннями в житті. Тобто, можна вважати, що правова культура дає змогу людині успішно адаптуватися в своїй життєдіяльності і вона успішно розвивається у людини в залежності від рівня розвитку її інтелекту. Робиться акцент на тому, що правова культура людини багато в чому залежить від її психологічних характеристик. Зокрема, що рівень розвитку інтелекту та інших особистісних особливостей впливає на рівень розвитку правової культури. По результатам дослідження, проаналізувавши поняття правової культури та інтелекту, провівши емпіричне дослідження ціннісних, емоційно-регулятивних, когнітивних, особистісних властивостей, рівня розвитку правової культури та проаналізувавши взаємозв'язки між ними, робиться узагальнення, що рівень розвитку інтелекту є невід'ємною складовою правової культури.

Ключові слова: правова культура, інтелект, особистісні особливості.

Важливим фактором загострення правової кризи в нашій країні є низький рівень правової культури. Законодавчі та нормативні акти не являють собою повноцінного системного утворення, прийняті закони часто не відповідають один одному, не має конкретних механізмів реалізації законодавства в практику. Україні потрібна концепція формування правової свідомості і правової культури суспільства, розвиток правової освіти і правового виховання населення.

Правова культура та правове виховання населення є соціальною гарантією дії верховенства правового закону в суспільстві. Наукове мислення та наукова правосвідомість у взаємодії з правовим мисленням і правосвідомістю особистості здійснюють активний вплив на реалізацію верховенства правового закону.

Поняття «культура правової поведінки» – це система прийнятих правових норм, які регулюють ставлення членів суспільства до його вимог.

Розкриття психологічного змісту правової культури недостатньо визначено як на теоретичному рівні, так і на суто прикладному. Така ситуація породжує неоднозначність підходів в методології його вивчення, а також ускладнення розвитку відповідних нормативно-правових документів.

Як вважає А. Уайт, предмети і явища, які складають культуру, розташовуються у часі і просторі: 1) в організмі людини (ідеї, вірування, емоції, стосунки); 2) в процесах соціальної взаємодії людей; 3) в матеріальних об'єктах. Кожен елемент культури має два аспекти: суб'єктивний і об'єктивний. [13]

Існують різні підходи до визначення правової культури (Скакун О. Ф., Сальніков В. П., Леськова М., Леськов В., Алексєєв С. С., Дубровський В. Ф. та ін.). Це стосується також і виділення компонентів правової культури. Правова культура може стосуватися і всього суспільства взагалі, і соціальних груп, і особистості окремо. Але

всі автори, що вивчають правову культуру, наголошують на тому, що вона є складовою частиною духовної культури особистості. Узагальнюючи доступні джерела, умовно можна визначити три напрями вивчення змісту правової культури. В межах першого напрямку робиться спроба визначити правову культуру виходячи зі специфіки змісту її ознак та компонентів.

Так, в межах першого напрямку працювали та працюють В.П.Сальников, О.Ф. Скакун, Д.М. Бойко, С.С. Алексєєв, Л.В. Мелєх, які розглядали правову культуру як: «правовий феномен, особливе соціальне явище, яке охоплює усю сукупність найважливіших компонентів юридичної реальності» [9]; знання особою законодавства, усвідомлення змісту і спрямованості законів, формування поваги до них. [11]

До другого напрямку відносяться визначення, що розкривають особливість правової культури в різних видах діяльності особистості, тобто правова культура вивчається в межах певної професійної: педагог, правоохоронець, суддя, журналіст тощо.

Так, наприклад, правова культура вчителя – «відносно стійке структурне поєднання розумово-вольових і морально-психологічних інтегрованих між собою складників, які злагоджено і гармонійно взаємодіючи, проявляються у світоглядно-освітній, професійно-педагогічній діяльності і в приватному житті».[6]

Третій напрям – дослідження, в яких правова культура розглядається в аспекті притаманності її конкретним віковим групам.

Так, до цього напрямку можна віднести визначення Л.В. Твердохліб, яка вважає, що правова культура старшокласників – це соціально обумовлений рівень розвитку його особистості у сфері суспільно-правової діяльності. [12]

Правова культура особистості включає три аспекти: інтелектуальний; емоційно-психологічний та вміння керуватися правовими знаннями в житті. Тобто, можна вважати, що правова культура дає змогу людині успішно адаптуватися в своїй життєдіяльності і вона успішно розвивається у людини в залежності від рівня розвитку її інтелекту.

Поняття інтелекту походить від латинського слова *intellectus*, що означає сприйняття, розуміння і пов'язане з пізнавальними здібностями людини, завдяки якому вона легко засвоює нові знання, а також приймає вірні рішення в житті і діяльності і легко адаптується «в умовах мінливого середовища». [7, с.156]

На думку Ж. Піаже, інтелект проявляється в універсальній адаптивності. В. Штерн вважав, що інтелект є загальна здатність пристосуватися

до нових життєвих умов. Важливою функцією інтелекту є регуляція поведінки. Як зазначає В. М. Дружинін, критерієм інтелектуальної поведінки є відкриття можливостей середовища для адаптивних дій людини в ньому. [3, с. 18]

Однією з функцій правової культури є регуляція поведінки і діяльності людини в суспільстві.

Дослідники, які вивчають правову культуру, зазначають, що основою її є правова свідомість. Процес формування правової свідомості особистості включає в себе чуттєву і раціональну складові. Особливе значення при цьому має формування у індивіда «правового почуття», в основі якого лежать почуття справедливості, провини, відповідальності, чесності і т. д. [10]

Особистісні властивості людини багато в чому впливають на її правову культуру. Визнання в людині особистості з боку інших представників людського роду робить з нас суспільну особистість, як стверджує У. Джемс. Тому добра або погана слава людини, її честь або ганьба – це назва для однієї з її суспільних особистостей. [2]

Поняття соціальної особистості пов'язане з поняттям соціальний інтелект, який зумовлює успішні взаємодії індивідуума з людьми, його ставлення до людей і соціальних явищ і ставлення оточуючих до нього. В основі соціального інтелекту лежить гуманістичний світогляд, моральні взаємостосунки, комунікативні вміння і навички – система усвідомлених і неусвідомлених стимулів стосунків і поведінки, спрямованих на прояв людинолюбства, взаємопідтримки і взаємодії з іншими людьми. Моральність полягає в подоланні егоїзму і переході поведінки в режим альтруїзму. [1 с.55]

Все вище сказане свідчить про те, що правова культура людини багато в чому залежить від її психологічних характеристик. Зокрема, ми вважаємо, що рівень розвитку інтелекту та інших особистісних особливостей впливає на рівень розвитку правової культури.

Для перевірки цієї гіпотези нами було проведене дослідження на виборці студентів Південноукраїнського педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського. В дослідженні прийняли участь студенти Інституту психології і факультету початкового навчання (спеціальність «вчитель початкових класів» і «шкільний психолог»). Вік досліджуваних 17-18 – 19-21 років. Всього в дослідженні прийняли участь 174 студента. Основна кількість досліджуваних – дівчата (117 осіб), студентів чоловічої статі було 57.

Дослідження проводилось за допомогою таких методик: «Методики ціннісної орієнтації М. Рокича»; «Методики багатофакторного дослідження особистості Р. Кеттелла», методика

«Шкала сумлінності» розробленої В. М. Мельніковим і Л. Т. Ямпольським; методика «Когнітивна орієнтація (локус контролю)» Дж. Роттера; методика «Емоційна зрілість» О. Я. Чебикіна, а також авторського опитувальника «Шкала експертної оцінки правової культури». Опитувальник був спрямований на з'ясування того, як оці-

нює досліджуваний себе і інших стосовно рівня розвитку правової культури.

За одержаними результатами по загальній вибірці був проведений кореляційний аналіз показників, результати якого представлені в таблиці 1.

Таблиця 1.

Результати кореляційного аналізу

	Інтегральний показник розвитку правової культури	Експертна оцінка розвитку правової культури	Самооцінка розвитку правової культури
Екстернальність	-0,13	-0,19*	-0,05
Сумлінність	0,34*	0,34*	0,23*
Екстраекспресивність	0,18*	0,12	0,16*
Екстраемпатія	0,15*	0,13	0,12
Цінності	Активне життя	-0,13	-0,16*
	Ретельне виконання	0,23*	0,24*
Фактор В «Мислення / інтелект»	0,21*	0,19*	0,16*
Фактор І «Чуттєвість-твердість»	0,11	0,19*	0,01

* відмічені значущі показники коефіцієнту кореляції при $p > 0,05$.

Існує зворотній кореляційний зв'язок між експертною оцінкою рівня розвитку правової культури та екстернальним локусом контролю ($r = -0,19$). Тобто, чим сильніше екстернальність, тим нижче оцінюють експерти рівень розвитку правової культури. Це свідчить про те, що екстернальність, як особливість людини, що має звичку перекладати відповідальність на інших, формує образ скоріше безвідповідальної людини з відсутністю розуміння поняття «обов'язок». На наш погляд, усвідомлення обов'язку та особистісної відповідальності є складовою правової культури, тому екстернальна особистість може справляти враження людини з низьким рівнем правової культури.

Такий показник, як сумлінність додатньо корелює з як з інтегральним показником, так і з експертною оцінкою та самооцінкою рівня розвитку правової культури (відповідно, $r = 0,34$, $r = 0,34$, $r = 0,23$). Тобто, чим сильніше виражена сумлінність, тим вище рівень розвитку правової культури як за експертною оцінкою, так і за самооцінкою та інтегральним показником.

Згідно теорії Лоренса Колберга кореляційний зв'язок між совістю (в нашому випадку, сумлінністю) є цілком зрозумілим. Він виділяє три рів-

ні розвитку моральної свідомості, які містять в собі шість стадій розвитку:

Перший рівень – доморальний або доконвенціональний, який характеризується тим що для дитини норми моралі є чимось зовнішнім. Перший рівень включає дві стадії. На першій стадії дитина орієнтується на покарання і веде себе «добре», щоб його уникнути (це перша стадія). На другій стадії дитина починає орієнтуватися на заохочення, вона намагається вести себе добре, бо за це вона очікує схвалення і якусь нагороду.

Другий рівень – конвенціональна мораль. Джерело моральних наказів для дитини залишається зовнішнім. Але вона вже прагне вести себе певним чином через потребу в схваленні, в підтримці добрих відносин зі значущими для неї людьми. Це характерно для третьої стадії. Орієнтація на авторитет характерна для четвертої стадії. Цим визначається нестійкість поведінки дитини, її залежність від зовнішніх впливів.

Третій рівень – автономна мораль, яка становиться частиною особистості. Вчинки визначаються ні зовнішнім тиском, а **совістю**: спочатку з'являється орієнтація на принципи суспільного благополуччя (це п'ята стадія), а потім на загальнолюдські принципи (шоста стадія). [4, с.152-153]

Було виявлено додатні кореляційні зв'язки між інтегральним показником розвитку правової культури та екстраемпатією ($r = 0,15$) і екстраекспресивністю ($r = 0,18$). Тобто, чим вище рівень розвитку правової культури, тим сильніше екстраемпатія та екстраекспресивність, або навпаки. З екстраекспресивністю також додатньо корелює самооцінка розвитку правової культури ($r = 0,16$). Тобто, чим сильніше екстра експресивність, тим вище оцінює людина власний рівень розвитку правової культури.

Між показником самооцінки рівня розвитку правової культури та цінність «активне життя» виявлено негативний кореляційний зв'язок ($r = -0,16$). Тобто, чим вище оцінює особистість рівень розвитку власної правової культури, тим менше важливою цінністю є активне життя.

Між цінністю «ретельного виконання» та інтегральним показником і самооцінкою рівня розвитку правової культури, навпаки, спостерігалися додатні кореляційні зв'язки (відповідно, $r = 0,23$, $r = 0,24$). Таким чином, високий рівень правової культури передбачає високу позицію у ієрархії цінностей особистості такої цінності, як ретельного виконання. Оскільки розвинута правова культура передбачає дотримання букви закону, то цінність ретельного виконання постає досить високою.

Між фактором І «чуттєвість - твердість» та експертною оцінкою рівня розвитку правової культури спостерігається прямий кореляційний зв'язок

($r = 0,19$). Оскільки високі показники за фактором І характеризують людину як реаліста, який покладається на себе, бере на себе відповідальність, суворий, жорсткий, діє з практичних міркувань, тому цілком зрозуміло, що така людина буде справляти враження грамотної з позиції правової культури людини.

Рівень інтелекту (фактор В), а саме розвиненість мислення додатньо корелює з всіма показниками правової культури: інтегральний показник розвитку правової культури ($r = 0,21$), експертна оцінка рівня розвитку правової культури ($r = 0,19$), самооцінка рівня розвитку правової культури ($r = 0,16$). Тобто, чим вище рівень розвитку інтелекту, тим вище рівень правової культури.

Таким чином, проаналізувавши поняття правової культури та інтелекту, провівши емпіричне дослідження ціннісних, емоційно-регулятивних, когнітивних, особистісних властивостей, рівня розвитку правової культури та проаналізувавши взаємозв'язки між ними, ми стверджуємо, що рівень розвитку інтелекту є невід'ємною складовою правової культури. Це підтверджує нашу гіпотезу, сформульовану на початку статті.

ЛІТЕРАТУРА

1. Востриков А.А. Технология развития социального интеллекта учащихся 1-го класса (Практическая социальная психология) – Томск, 1999. – 320 с.
2. Джемс У. Психология. – М., 1991. – 368 с.
3. Дружинин В.Н. Психология общих способностей – СПб.: Издательство «Питер», 2000. – 368 с.
4. Кулагина И.Ю., Колоцкий В.Н. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений. – М.: ТЦ Сфера, при участии «Юрайт», 2002. – 464 с.
5. Леськова М., Леськов В. Розбудова державності: проблеми правової культури. – //Рідна школа, 1998. – № 5. – с. 13-16.
6. Подберезський М. К. Правова культура майбутнього вчителя: Монографія / За редакцією академіка АПН України, доктора педагогічних наук, професора І.Ф. Прокопенко – Х.: Основа, 1997. – 220 с.
7. Психологічна енциклопедія / Автор-упорядник О.М. Степанов. – К.: Академвидав, 2006. – 424 с.
8. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие. – Самара: Издательский Дом «БАХРАХ», 1998 – 672 с.
9. Сальников В.П. Правовая культура: проблемы формирования гражданского общества и правового государства // Демократия и законность. – Самара, 1991. – С. 17
10. Седа Я. Правовая культура личности: процесс формирования/ Ю. Седа // Новый коллегіум. – 2008. – № 5. – С. 8 – 14
11. Скакун О.Ф. Теория государства и права: Учебник/ О.Ф.Скакун — Харьков: Консум; Ун-т внутр. дел, 2000. — 604 с.
12. Твердохліб Л.В. Формування правової культури старшокласників у навчальних закладах нового типу: Монографія / Л.В. Твердохліб. – Луганськ: РВВ ЛАВС, 2003. – 262 с.
13. White L.A. The Concept of Culture // American Anthropologist. – 1959. – Vol.61. – pp. 227 – 251.

Bulgakova V. The level of legal culture of young people depending on their personal characteristics

Abstract. The article deals with provisions regarding the relevance of the topic, the definition of legal culture, areas of study: can be roughly defined three areas of study content of legal culture. Within the first attempt to directly determine the legal culture based on the specific content of its features and components. The second direction includes determining revealing feature of legal culture in various activities of the individual, that legal culture is studied within a professional: teacher, police officer, judge, journalist and others. The third direction are studies in which legal culture is considered in terms of 'possession of specific age groups. The article states that the legal culture of personality involves three aspects: intellectual, emotional, psychological and legal knowledge skill guide in life. Thus, we can assume that

legal culture allows a person to successfully adapt to their life and it is successfully developed in humans, depending on the level of her intelligence. Emphasizes that the legal culture of rights largely depends on its psychological characteristics. In particular, the level of intelligence and other personality characteristics affect the level of legal culture. According to results of a study analyzing the concept of legal culture and intelligence, conducting empirical research on values, emotional-regulatory, cognitive, personality characteristics, the level of legal culture and analyzing the relationship between them is a generalization that the level of intelligence is an integral part of the legal culture.

Keywords: legal culture, intelligence, personality characteristics

Аннотация. В статье рассматриваются положения относительно актуальности данной темы, определение правовой культуры, направлений ее исследования: условно можно выделить три направления изучения содержания правовой культуры. В рамках первого направления делается попытка определить правовую культуру исходя из специфики содержания ее признаков и компонентов. Ко второму направлению относятся определения, раскрывающие особенности правовой культуры в различных видах деятельности личности, т.е. правовая культура изучается в рамках определенной профессиональной: педагог, милиционер, судья, журналист и т.д.. К третьему направлению относятся исследования, в которых правовая культура рассматривается в аспекте присущих ее конкретным возрастным группам. В статье отмечается, что правовая культура личности включает три аспекта: интеллектуальный; эмоционально-психологический и умение руководствоваться правовыми знаниями в жизни. То есть, можно считать, что правовая культура позволяет человеку успешно адаптироваться в своей жизнедеятельности и она успешно развивается у человека в зависимости от уровня развития его интеллекта. Делается акцент на том, что правовая культура человека во многом зависит от его психологических характеристик. В частности, что уровень развития интеллекта и других личностных особенностей влияет на уровень развития правовой культуры. По результатам исследования, проанализировав понятие правовой культуры и интеллекта, проведя эмпирическое исследование ценностных, эмоционально-регулятивных, когнитивных, личностных свойств, уровня развития правовой культуры и проанализировав взаимосвязи между ними, делается обобщение, уровень развития интеллекта является неотъемлемой составной частью правовой культуры.

Ключевые слова: правовая культура, интеллект, личностные особенности

Гера Т.И.¹

Теоретическое обоснование внедрения профессионально ориентированного тренинга в систему психологического сопровождения будущих инженеров-педагогов

¹ *Гера Татьяна Игоревна, старший преподаватель кафедры психологии Дрогобычского государственного педагогического университета имени Ивана Франко, г. Дрогобыч, Украина*

Аннотация. В статье дано определение профессионально ориентированного тренинга будущих инженеров-педагогов. Исходя из целесообразности использования тренинга в решении задач и реализации функций психологического сопровождения студентов, обосновано его внедрение в образовательную систему как средства психологического сопровождения будущих инженеров-педагогов. Раскрыт циклический механизм действия психологического сопровождения образовательного процесса. Представлены возможности психологического сопровождения, возникающие в связи с использованием в нем тренинговых технологий. Создана концептуальная модель указанного сопровождения. Определена психологическая сущность личностно-профессиональной самоконгруэнтности будущих инженеров-педагогов как параметра предметной направленности их психологического сопровождения и предмета тренингового влияния.

Ключевые слова: профессионально ориентированный тренинг будущих инженеров-педагогов, психологическое сопровождение студентов, тренинговые технологии, личностно-профессиональная самоконгруэнтность, личностная компетентность

Исходя из потребности современного профессионала гибко перевоплощаться в новые социальные роли, предлагаемые динамичным рынком труда и услуг, возникает необходимость модернизации психологического сопровождения будущих инженеров-педагогов с целью повышения их личностной компетентности. Одним из средств оказания психологической помощи субъектам образовательного процесса является профессионально ориентированный тренинг [3; 6; 8]. Под профессионально ориентированным тренингом будущих инженеров-педагогов мы понимаем специально организованный вид личного воспитательного, обучающего, профессионального, коммуникативного и другого опыта студента, цель которого совпадает с целью его профессиональной подготовки – формирование его личностно-профессиональной самоконгруэнтности как психологической готовности качественно выполнять производственные функции и эффективно самореализовываться в жизни. Тренинг – это специальная организация педагогически целесообразных условий личностного (на одном уровне с предметным) обучения профессионала с опорой на психотехническую активацию его индивидуального опыта.

Чтобы обосновать внедрение профессионально ориентированного тренинга в систему психологического сопровождения студентов, мы обобщили целесообразность его использования для решения задач сопровождения соответственно каждой из трех его функций. А именно: функция психологического обеспечения учебно-воспитательного процесса может быть реализована посредством решения с помощью тренинга таких задач. Во-первых, адаптации студентов к обучению в вузе. Адаптационные возможности

тренинга вытекают из его направленности на модификацию поведения через моделирование ситуаций и действий; из использования групповой динамики в реконструктивной психотерапии студентов, переживающих кризис (возрастной, адаптативно-профессиональный, семейный и т.п.); из обучения самоэффективности в работе с состояниями и отношениями (дифференциации личных установок, стереотипов и т.д. на основании специально организованного опыта работы с группой); из тайм-менеджмента, заложенного в самой организации занятий. Другая задача соответственно первой функции психологического сопровождения будущих инженеров-педагогов, решение которой может быть оптимизировано с помощью профессионально ориентированного тренинга, – это профессиональная идентификация будущих профессионалов. Коучинговый, рефлексивный и смыслообразовательный ресурс тренинговых занятий может обеспечить отождествление студентов с конкретной профессиональной ролью на рабочем месте и с субъектом профессиональной деятельности вообще, а также идентификацию с самоактуализирующейся личностью, способной реализовать в труде (как и в других сферах жизни) личностные смыслы и жизненные цели.

Вторая функция сопровождения – это психологическое просвещение субъектов образовательного процесса. Профессионально ориентированный тренинг будущих инженеров-педагогов является целесообразным средством решения таких задач. Во-первых, повышение психологической культуры личности происходит с помощью новейших коммуникативных технологий, средством внедрения которых является тренинг, ведь тренинговый процесс по сво-

ей природе коммуникативно-технологической. Во-вторых, такие задачи, как создание психологического лектория, подготовка методических рекомендаций, популяризация литературы и психологических интернет-ресурсов и т.д. могут эффективно объединяться как методические приемы в тренинговом занятии – формат тренинга допускает и минилекции, и обобщения в форме экспертных рекомендаций, и домашнее задание, направленное на проработку информации по теме и т.д.

Третья функция сопровождения – психологическая помощь субъектам образовательного процесса. Консультативная и психотерапевтическая помощь в выработке адекватных форм поведения, конструктивное решение конфликтов, личностная интеграция студентов – задачи, которые решаются в процессе профессионально ориентированного тренинга как текущие (отработка ситуации) и перспективные (например, темой отдельного занятия может быть конструктивное разрешение профессиональных конфликтов).

Итак, профессионально ориентированный тренинг будущих инженеров-педагогов является универсальным способом организации психологического сопровождения, направленного на полноценную реализацию профессионально-психологического потенциала личности и удовлетворение потребностей субъекта деятельности.

Проанализировав методологическое и теоретическое основание современных исследований психологического сопровождения профессионально-образовательного процесса, мы раскрыли циклический механизм его действия, который определяет базис процессуальной организации комплексной технологии психологического сопровождения [8]. Механизм охватывает четыре фазы: ориентирование в текущей ситуации; мобилизацию психологических ресурсов; запуск интенций адекватного поступка (действие); гармонизацию состояния субъекта при оценке результатов на выходе из предыдущей ситуации (последствие). Поскольку механизм является циклическим, то после четвертой фазы происходит переживание и понимание, выбор и моделирование новой ситуации, что отражает первую фазу следующего цикла – ориентирование в новой текущей ситуации. Соответственно предметной направленности каждой фазы (сопровождение направлено на переживание и понимание жизненной ситуации, на личностные ресурсы субъектов образовательного процесса либо на личностно-профессиональную самореализацию будущих профессионалов), задача психологического сопровождения на первой фазе – это орга-

низация времени, пространства и социальной (субкультурной, учебной, профессиональной и др.) среды. Задачи сопровождения на второй и четвертой фазах – формирование личностной компетентности как составляющей психологической культуры, с одной стороны, и – с другой стороны – личностного смысла профессиональной компетентности. Задачи третьей фазы – помощь в преодолении трудностей, поиск информации, тайм-менеджмент в совмещении обучения с трудовой деятельностью. Все задачи сопровождения по алгоритму его циклического механизма могут решаться с помощью тренинговых технологий.

Возможности психологического сопровождения образовательного процесса вуза, возникающие с использованием в нем тренинговых технологий, можем продемонстрировать на четырех уровнях. Мотивационный, когнитивный, эмоциональный и поведенческий уровни реализации сопровождения соответственно предметной направленности тренинговой технологии (на жизненную ситуацию, личностно-профессиональные ресурсы, учебную и профессиональную деятельность) определяют структурную организацию комплексной технологии психологического сопровождения будущих профессионалов.

Особенностью нашего подхода к внедрению тренинговой технологии в систему психологической службы вуза является перенесение акцента с поведенческого действия тренинга (как упражнения) на его внутреннее психологическое действие (как изменение способа видения и понимания ситуации и собственной личности, модификация системы репрезентации профессионального мира, принятие решения, самоорганизация и развитие личных профессионально важных черт и т.п.).

С целью адекватного внедрения тренинговых технологий в психологическое сопровождение обучения в университете нами построена концептуальная модель указанного сопровождения, в которой главным средством психологической помощи будущим инженерам-педагогам представлен профессионально ориентированный тренинг. Исходя из результатов современных профессиографических исследований [1], мы определили ценностно-целевой вектор модели психологического сопровождения студентов. Содержание указанного вектора можно представить двумя постулатами: во-первых, формирование инженерной и педагогической деятельности, развитие специальных способностей и становление личностных характеристик субъекта профессии происходит за счет постепенного овладения будущими инженерами-педагогами про-

фессиональным пространством и процессом, а также своими личностными ресурсами; во-вторых, постепенность этого процесса обеспечивается последовательным переходом от начального уровня овладения профессиональным пространством и процессом и личностными ресурсами через деятельно-продуктивный уровень профессионализма и личностной саморегуляции к творческому уровню профессионального мастерства и личностно-духовной самореализации.

В общем, концептуальная модель психологического сопровождения будущих инженеров-педагогов символически отображает психологически целесообразную организацию образовательного процесса с учетом содержательных отличий профессиональных инженера и педагога, которые определяют потенциальные внутриличностные противоречия студентов, изначально заложенные в систему профессионализации, а именно такие.

1. Сочетание адаптационно-координационного (инженерного) способа мышления с адаптационно-формализационным (педагогическим) посредством формальной логики на занятиях по специальным инженерным дисциплинам и на тренинговых занятиях.
2. Высокие требования к организации обучения по общенаучным и специальным дисциплинам инженерно-педагогического факультета для обеспечения широкой сферы базовых знаний необходимого теоретического уровня – наивысшего обобщения знаний в сравнении с их эмпирическим уровнем и практическим использованием.
3. Психолого-педагогическое моделирование готовности студентов работать одновременно в двух профессиональных сферах – «педагогика» и «техника».
4. Необходимость гибкого перехода личности от межличностного взаимодействия по типу «рядом» к взаимодействию по типу «вместе» при выполнении профессиональной деятельности.
5. Развитие у будущих профессионалов адекватных психозащитных образований, направленных на нивелирование психотравмирующего действия внутренне противоречивых требований профессии к психотипу ее субъектов по доминирующему интересу (сочетание инженерного психотипа – реалистичного, дополненного исследовательским, с педагогическим – социальным, дополненным артистическим).
6. Профконсультативная работа с целью подготовки студентов к закрытым (в помещении) и мобильным условиям труда.
7. Психологическое сопровождение будущих инженеров-педагогов, направленное на подготовку конкурентноспособных профессионалов к таким явлениям современного рынка труда, как самобрендинг, имиджмейкерство, фандрайзинг, самоменеджмент.
8. Индивидуализированное переструктурирование процес-

са профессионализации на основе субъективизации личных жизненных планов будущих профессионалов, постоянная модернизация непрерывного образовательного процесса с учетом перманентного взаимодействия в разновозрастных и разноуровневых (по квалификации) группах студентов.

Построение концептуальной модели психологического сопровождения будущих инженеров-педагогов предусматривает такой алгоритм психолого-педагогических обобщений.

1. Методология формирования образовательного пространства и рынка образовательных услуг – системный подход (профессионально-образовательное пространство рассматривается как трехкомпонентная система: субъект профессионализации, система непрерывного образования, динамичный рынок труда и профессий).
2. Теоретическое обоснование инновационных психолого-педагогических подходов к образовательному процессу инженеров-педагогов определяет такие приоритеты: компетентностный подход диктует необходимость обеспечить формирование профессиональной компетентности на основе компетенций, предусматриваемых государственными стандартами образования; акмеологический подход аргументирует необходимость психологического сопровождения самоактуализации человека в профессии, исходя из закономерностей его онтогенеза и процесса профессионализации; субъектный подход выводит необходимость активизации личностных ресурсов будущих профессионалов и формирование их профессиональных интенций в реальной продуктивной трудовой деятельности, а также развитие самоменеджмента.
3. Методическое обеспечение концептуальной модели психологического сопровождения вытекает, во-первых, из потребности модернизации научно-педагогической системы организационных форм, методов и приемов дидактической, воспитательной и развивательной работы в образовательных учреждениях всех уровней аккредитации; во-вторых, из новых технологий влияния, созданных синектическим подходом (междотраслевая интеграция в применении тренинговых, психодраматических, психокоррекционных, мнемических, катартических, сенсibilизационных и других психотехник); в-третьих, из внедрения информационно-коммуникативных технологий и методик освоения медиаобразовательного пространства.
4. Ресурсное обеспечение процесса профессионализации инженеров-педагогов в вузе отображено в модели психологического сопровождения как HR (личностный ресурс психолога, студента, педагога-наставника), тогда как обучающее, методическое, техническое, программ-

ное и др. оборудование связано с работой над собственной личностью только имплицитно. 5. Процесс создания психологических условий личностного и профессионального развития будущих инженеров-педагогов охватывает: во-первых, адекватную профессиональную самореализацию личности педагога-наставника как образца (знаковой, программной и технологической модели субъекта профессионализации) и источника нормативной информации о личностных и профессиональных компетенциях; во-вторых, психологический комфорт партнерского взаимодействия участников образовательного процесса (доверие, уважение и принятие преподавателем свободы личности студента запускает механизмы заражения, идентификации и т.п. и приводит к доверию, уважению и принятию студентом личностной свободы других участников взаимодействия); в-третьих, направленность профессионально-педагогических влияний на конструктивные личностные образования у всех субъектов образовательного процесса, полезные для профессионализации и личностного развития студента, для общества (соответственно государственному запросу и потребностям рынка труда), для самоактуализации педагога-наставника и других сотрудников учебного заведения. 6. Целью психологического сопровождения будущих инженеров-педагогов является создание и обеспечение детерминант реализации (создание условий, активизация внутренних и внешних факторов, гармонизация внутренней позиции студента в работе над собственной личностью) индивидуальной программы личностно-профессионального развития каждого студента, направленной на самоактуализацию будущего профессионала и обеспечение запроса современного рынка труда. Под программой личностно-профессионального развития будущего инженера-педагога понимаем алгоритм психолого-педагогических воздействий на его личность с целью ее нарративной и поведенческой трансформации соответственно требованиям профессии. Институты реализации программы личностно-профессионального развития будущего инженера-педагога – подразделения учебного заведения и другие учреждения, уполномоченные запустить механизм профессионально-нарративной практики и профессионального самоменеджмента: психологическая служба вуза; преподаватели психологических дисциплин (кафедра психологии); руководители педагогической практики вуза; соруководители производственной практики, производство как компонент учебно-производственного комплекса (школа, авторемонтное и пр. предприятие, политехнические учебные заведения и т.п.); службы трудоустрой-

ства как источник знаний о профессии и рынке труда; центры повышения квалификации и переквалификации; инновационные образовательные субъекты (дистанционные, виртуальные, франчайзинговые, корпоративные университеты, центры бизнес-образования и т.п.); образовательные брокеры (для определения эффективного пути профессиональной подготовки и интенсификации процесса профессионализации); частные корпоративные тренеры. 7. Главным средством психологической помощи будущим инженерам-педагогам в реализации программы личностно-профессионального развития является профессионально ориентированный тренинг. Психологическим результатом успешной реализации университетской программы личностно-профессионального развития будущих инженеров-педагогов должна быть их личностно-профессиональная самоконгруэнтность.

В теоретическом исследовании нами определено психологическую сущность личностно-профессиональной самоконгруэнтности как предметной направленности психологического сопровождения будущих инженеров-педагогов, которая состоит в сочетании, с одной стороны, личностной целостности (как понимание человеком своих индивидуальных особенностей интеграции в себе «реального Я», «идеального Я» и «опыта» - в целом) и, с другой стороны, профессиональной идентичности (как отождествление себя с ролью, образом, состоянием, действием, поведением профессионала – конкретно). Под личностно-профессиональной самоконгруэнтностью мы понимаем интегральную характеристику профессионала и особый режим его взаимодействия с профессией (с трудовой деятельностью и карьерной лестницей, со всеми участниками профессионально-технологического процесса, с рынком труда, с динамичной структурой самой профессии, со своим «Я-профессиональным») как необходимое и достаточное условие здоровой личностной и профессиональной самореализации человека. Личностно-профессиональная самоконгруэнтность является предметным воплощением ожидаемого результата (цели) психологического сопровождения будущих инженеров-педагогов. Это – опредмеченная психологическая культура личности, представленная профессиональной и собственнопсихологической (индивидуальной, личностной, субъектной, индивидуально-креативной) компетентностью. [2]. Рассматривая принципы функционирования психологической культуры как основополагающие для выведения психологических механизмов личностно-профессиональной самоконгруэнтности, мы обобщили четыре базовых принципа как методологическую основу психологи-

ческого механизма тренинга указанной самоконгруэнтности: гносеологический, аксиологический, коммуникативно-интерактивно рефлексивный и принцип адекватности психозащиты и успешного психического развития личности.

В общем, модель психологического механизма становления личности будущего инженера-педагога охватывает: во-первых, абсолютные детерминанты жизни, развития и духовного становления личности (целостную систему мотивации человека, включая взаимозависимость биологического и агнотичного, как начальное звено, генерирующее движение); во-вторых, психосоциальные образования человека и имманентные природосоответственные и смыслообразовательные процессы (создание функционального органа; целеполагание; внутрисистемное функциональное взаимодействие; междусистемное функциональное взаимодействие; самоконтроль; самооценка; создание и модифицирование Я-концепции и наратива; самореализация в естественной и социальной среде; трансценденция); в-третьих, личностное жизнотворчество и самоак-

туализацию, в которые превращается все предыдущее движение (самоконгруэнтное проявление и самодостаточную творческую реализацию соматичной, агнотичной и социальной сущностей человека, гармонично сочетаемых в личностно-профессиональной самоконгруэнтности, как конечное звено механизма).

Систематизация психологических механизмов проявления, функционирования, развития и профессионализации личности обосновала целесообразность отнесения механизма личностно-профессиональной самоконгруэнтности к механизмам профессиогенеза [4; 5; 7]. В итоге, личностно-профессиональная самоконгруэнтность будущих инженеров-педагогов является важным параметром предметной направленности их психологического сопровождения. Процесс становления указанной самоконгруэнтности можно интенсифицировать с помощью профессионально ориентированного тренинга как средства психологического сопровождения будущих инженеров-педагогов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Романова Е.С. 99 популярных профессий. Психологический анализ и профессиограммы / Евгения Сергеевна Романова. – СПб.: Питер, 2006. – 464с.
2. Гера Т. До проблеми предметної спрямованості психологічного супроводу майбутнього інженера-педагога / Т.І. Гера // Науковий вісник Чернівецького національного університету. Вип.593. Педагогіка та психологія. – Чернівці: Чернівецький нац. ун-т, 2011. – 208с. – С.39-46.
3. Гера Т.И. Психологическое сопровождение личностного и профессионального развития будущих инженеров-педагогов / Татьяна Игоревна Гера // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения: сборник материалов XVIII Международной научно-практической конференции / Под общ. ред. С.С. Чернова. – Новосибирск: Издательство НГТУ, 2011. – 510с. – С.50-55.
4. Gera T. The idea of systematization psychological mechanisms of person's professional development / T. Gera // European Science and Technology: materials of the international research and practice conference, Wiesbaden, January 31st, 2012 г. / publishing office «Bildungszentrum Rodnik e. V.». – с. Wiesbaden, Germany, 2012. – 776 p. – P.606-616.
5. Гера Тетяна. Психологія. Словник: Психологічні механізми становлення особистості фахівця. [Науково-довідкове видання] / Т.І. Гера. – Дрогобич: РВВ ДДПУ імені Івана Франка, 2012. – 68с.
6. Гера Т.И., Оршанский Л.В. Тренинговые средства психологического сопровождения будущих инженеров-педагогов: тренинг личностно-профессиональной асертивности. / Т.И. Гера, Л.В. Оршанский. // Основні парадигми педагогіки та психології в ХХІ столітті: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції (м. Одеса, Україна, 22-23 июня 2012 року). – Одеса: ГО «Південна фундація педагогіки», 2012. – 116 с. – С.19-22.
7. Гера Т. Психосоматичні механізми становлення особистості професіонала / Т.І. Гера // Матеріали четвертої науково-практичної міжрегіональної конференції «Інтегративні підходи у діагностиці і лікуванні психічних і психосоматичних розладів» (28 лютого 2012р.). – Вінниця: Вінницький національний медичний університет імені М. І. Пирогова, Вінницька обласна психоневрологічна лікарня ім.акад.О.І.Ющенко, 2012. – 164с. – С.24-27.
8. Гера Т.І. Тренінгові технології в системі психологічного супроводу процесу професіоналізації інженерів-педагогів. // Zbiór raportów naukowych «Nauka w świecie współczesnym» (29.05.2013 – 31.05.2013). – Część 2. – Sekcja 15. Nauk psychologicznych. – Łódź: Sp. z o.o. «Diamond trading tour, 2013. –108str. – S.44 – 49.

Gera T. Theoretical bases of introduction of the professionally oriented training in the system of psychological accompaniment future engineers-teachers

Abstract. Determination of the professionally oriented training of future engineers-teachers is given in the article. The cyclic mechanism of psychological accompaniment of educational process is exposed. Possibilities of psychological accompaniment, arising up in connection with the use in him training-technologies, are presented. Professionally oriented training of future engineers-teachers is a specially organized kind of personal educational, training, professional, communicative and another student experience, the purpose of which coincides with the purpose of his professional

training the formation of his personal and professional self congruence as psychological readiness to carry out high quality production functions and efficient self-realization in life. This is a special organization pedagogically appropriate conditions of personal training professionals, building on its psycho-activation of individual experience. Psychological essence of personality-professional self-congruence of future engineers-teachers is certain. Personal-professional self-congruence combines, on the one hand, personal integrity (as the understanding of their individual characteristics of a person integrate a "real I", the "ideal I" and "experience" in general) and, on the other hand, the professional identity (such as identification herself to the role, the state action, professional behavior specifically). Under the personal and professional self-congruence we understand the integral characteristic of the professional and the special mode of its interaction with the profession as a necessary and sufficient condition for a healthy personal and professional self-realization.

Keywords: professionally oriented training of future engineers-teachers, psychological accompaniment of students, personality-professional self- congruence, personality competence

Кримова Н.О.¹

Емоційна стабільність в умовах комп'ютерної діяльності студентів

¹ *Кримова Наталія Олексіївна, старший викладач,
Одеський національний політехнічний університет, м. Одеса, Україна*

Анотація. Проведено аналіз досліджень емоційної стабільності, яка є сприятливою характеристикою емоційної сфери особистості щодо конкретної діяльності або ситуації спілкування. Розкрито основні аспекти емоційної стабільності, які полягають, по-перше, в сприятливих для діяльності емоційних відносинах у формі радості, захопленості, специфічно спрямованої злоби, гніву, що не дезорганізують особистість, а навпаки, її мобілізують завдяки механізмам емоційної саморегуляції, по-друге, емоційна стабільність пов'язана з несприятливими для діяльності стійкими проявами страху, агресії, депресії, тривожності та інше. Така емоційна стабільність вказує на недостатню емоційну саморегуляцію, що дестабілізує діяльність особи і як наслідок, формуються небажані залежності, стереотипні неадекватні моделі поведінки в системі взаємодії людини з комп'ютером, по-третє, емоційна стабільність, яка вказує на резистентність відносин до конкретних видів діяльності. Показано, що емоційна стабільність проявляється стійкими відносинами індивіда до конкретних зовнішнім і внутрішнім подразників, що виникають у діяльності та спілкуванні. А саморегуляція психічних станів є провідним чинником емоційної стабільності людини. Крім того, наявність емоційної стабільності пов'язано з оптимальним рівнем прояву емоційних властивостей особистості. Саме такий підхід дає змогу комплексно вивчати емоційну складову стабільності і системно розглядати її характер залежно від мети і спрямованості діяльності, яку реалізує особистість в системі «людина – комп'ютер». Так, емоційна стабільність особистості характеризує її чутливість до позитивних і негативних впливів, що виникають, зокрема, в комп'ютерній діяльності. Негативні впливу комп'ютерної діяльності умовно можна розділити на ті, що: формують певну залежність, призводять до небажаного психоемоційного стану, до виникнення стихійних проявів агресії, страху, фобій, фрустрації, депресії та інше; порушують функції емоційної саморегуляції. Але достатній рівень розвитку емоційної стабільності виступає перешкодою в появі зазначених явищ. Виявлено, що емоційна стабільність є індикатором «працездатності» емоційної сфери особистості, і в зв'язку з цим, емоційна стабільність використовується нами для пізнання специфіки впливу комп'ютерної діяльності на студентів.

Ключові слова: емоційна стабільність, емоційна саморегуляція, психоемоційні стани, комп'ютерна діяльність, студенти

Застосування інформаційних комп'ютерних технологій є важливим і необхідним елементом освітнього, культурного і професійного становлення особистості. Сьогодні кожному студенту для успішного виконання навчальної діяльності необхідне використання комп'ютерної техніки. Більш того, за комп'ютером він проводить і значну частину свого вільного часу. Це неоднозначно впливає на його емоційну сферу. Емоційна сфера особистості взаємопов'язана практично з усіма психічними властивостями, процесами і станами, є найбільш інформативним показником

того, яким чином робота за комп'ютером впливає на людину.

За інтегральну характеристику емоційної сфери ми обрали емоційну стабільність особистості через те, що саме емоційна стабільність виступає важливою умовою успішності людини в різних видах діяльності, в тому числі, комп'ютерної. Крім того, емоційна стабільність є індикатором «працездатності» емоційної сфери особистості.

Поняття емоційної стабільності та емоційної стійкості нерідко розглядаються як синонімічні: здатність регулювати емоційні стани, нехиль-

ність до афективного реагування, стійкість окремого емоційного стану. Однак, слід зауважити, що емоційна стійкість визначена дослідниками як інтегративна властивість особистості, що виступає головним критерієм успішної діяльності в емоціогенних обставинах (Л.М. Аболін, П.Б. Зільберман, О.Я. Чебикін). При цьому мова йде не тільки про емоції, але і про інтелектуальні, мотиваційні, сенсорні, моторні та інші якості особистості, що виникають при дії емоціогенних чинників подразників в процесі діяльності, які перешкоджають виникненню емоційних станів, дезорганізуючих поведінку людини [1; 8].

На підставі теоретичного аналізу джерел умовно можна виділити декілька напрямків представленості поняття емоційної стабільності.

Погляди деяких фахівців ґрунтуються на положенні про те, що емоційна стабільність безпосередньо зв'язана з певними переживаннями та емоційними станами. А саме, її характеризують такі риси, як врівноваженість, оптимістичність, терплячість, спокійність [9]; переважання позитивних емоцій [4]. Емоційну ж нестабільність розглядають як нестійкість настрою та емоцій, песимістичність, занепокоєння, боязкість, вдумливість, заклопотаність [2]; часту зміну емоцій протилежних знаків [3; 5].

Інший підхід ґрунтується на положенні о високій мірі емоційної стійкості, що властива індивідам з низькою емоційною чутливістю, тобто емоційна стабільність – це індивідуальне неприйняття емоціогенних чинників [7].

Є і такий погляд на емоційну стабільність, як на властивість особистості, що забезпечує стабільність стеничних емоцій та емоційного збудження при впливі різних стресорів [6].

Спираючись на аналіз та узагальнення різних досліджень [1; 8] стверджуємо, що емоційні відношення відображаються через відносно стійкі емоційні риси особистості. В спеціальній літературі є розбіжності у тлумаченні психологічної сутності емоційної стабільності особистості. Однак, ми її охарактеризуємо як таку, що:

– по-перше, ґрунтується на сприятливих для діяльності емоційних відношень у формі радості, захопленості, специфічно спрямованої злості, гніву, які не дезорганізують особистість, а навпаки, її мобілізують завдяки механізмам емоційної саморегуляції, яка виступає провідним чинником емоційної стабільності;

– по-друге, емоційна стабільність пов'язана з несприятливими для діяльності стійкими проявами страху, агресії, депресії, тривожності тощо. Така емоційна стабільність вказує на недостатню емоційну саморегуляцію, що дестабілізує діяльність особистості. Як наслідок, формуються небажані залежності та стереотипні неадекватні

моделі поведінки в системі взаємодії людини з комп'ютером;

– по-третє, емоційна стабільність, яка вказує на резистентність відношень до конкретних видів діяльності. Мова йде про опір, при якому особистість завдяки емоційній стабільності є дуже консервативною в своїх оцінках, як позитивних, так і негативних обставин діяльності. Це не дозволяє їй активно включитися в реалізацію тій чи іншій діяльності. Але все залежить від організації умов останньої, які в майбутньому можуть змінити таку емоційну стабільність на одну із вище наведених.

Отже, емоційна стабільність виявляє себе стійкими відношеннями індивіда до конкретних зовнішніх та внутрішніх подразників, що виникають в діяльності і спілкуванні.

Наявність емоційної стабільності свідчить про спроможність ефективно виконувати відповідну діяльність. Емоційна стабільність поряд з мотиваційною, інтелектуальною, волевою підготовленістю виступає важливою умовою діяльності особистості. Якщо функціонування емоційної сфери особистості не сприяє виконанню відповідної діяльності, тоді спостерігаємо емоційну нестабільність. Разом з тим, емоційна нестабільність виявляє себе через неоптимальний рівень емоційного збудження, наприклад, у діапазоні від надмірної радості до переживання жаху, або це пов'язано з ригідністю поведінки тощо.

Комп'ютерна діяльність шкідлива, якщо через деякий час починає викликати негативні переживання, внутрішнє напруження, тому що людина намагається подолати залежність або піддається її впливу, якщо вона виснажує нервову систему, що веде до роздратованості, депресії, стомлювання, і в цілому, до емоційної нестабільності.

Отже, залучення індивіда до комп'ютерної діяльності може мати як позитивні, так і негативні наслідки. Проте, тривале зловживання комп'ютером, неврахування вікових особливостей користувача тощо, в якийсь час порушує емоційну стабільність, про це свідчить погіршення психічного стану в напрямках зростання агресивності або депресивності та інше.

Розглядаючи сутність емоційної стабільності, важливо зазначити, що на підставі «негативних якостей» не можна визначати емоційну стабільність, тому що готуючись до діяльності, людина намагається добитися стабільності, продуктивності, працездатності своєї емоційної сфери. Доки це їй не вдалося, вона емоційно нестабільна за депресивним або агресивним типом. Отже, тоді можна казати про стабільно депресивний або стабільно агресивний стан особистості. Емо-

ційна же стабільність характеризується показниками емоційної сфери, які сприяють успіху в діяльності та спілкуванні.

Таким чином, емоційна стабільність це сприятлива характеристика емоційної сфери особистості відносно конкретної діяльності або ситуації спілкування. Саморегуляція психічних станів – це провідний чинник емоційної стабільності індивіда. Крім того, наявність емоційної стабільності пов'язана з оптимальним рівнем прояву емоційних властивостей особистості.

Емоційна стабільності особистості є одним з інтегративних чинників, що характеризує її чутливість до позитивних та негативних впливів, які виникають, зокрема, в комп'ютерній діяльності. Умовно, негативні впливи комп'ютерної діяльності поділяються на ті, що: формують певну залежність; заохочують особистість до інформації, яка шкодить її психічному розвитку; призводять до небажаного психоемоційного стану; порушують функції емоційної саморегуляції; призво-

дять до виникнення стихійних проявів агресії, страху, фобій, фрустрації, депресії та інше.

Достатній рівень розвитку емоційної стабільності виступає перешкодою у виникненні вказаних явищ. У зв'язку з цим, емоційна стабільність використовується нами для пізнання специфіки впливу комп'ютерної діяльності на психічні стани та властивості студентів.

Отже, проведене дослідження у даному аспекті, дозволяє зробити наступні висновки:

– виявлена неоднозначність підходів до вивчення і визначення категорії «емоційна стабільність»;

– показано, що емоційна стабільність, як інтегральна характеристика емоційної сфери особистості, є важливою умовою її успішності в різних видах діяльності, в тому числі, комп'ютерної;

– з'ясовано, що наявність емоційної стабільності пов'язана з оптимальним рівнем прояву емоційних властивостей особистості.

ЛІТЕРАТУРА

1. Зильберман П.Б. Эмоциональная устойчивость оператора / П.Б. Зильберман. – В кн.: Очерки психологии труда оператора. – М.: Наука, 1974. – С. 138-172.
2. Левитов Н.Д. О психических состояниях человека / Н.Д. Левитов. – М., 1964.
3. Норакидзе В.Г. Методы исследования характера личности / В.Г. Норакидзе. – Мецниереба, 1966. – 189 с.
4. Ольшанникова А.Е. Знак доминирующих эмоций и фоновые ЭЭГ-параметры у подростков / А.Е. Ольшанникова // Новые исследования в психологии. – 1974. – №1 (9). – С.60-62.
5. Платонов К.К. Очерки психологии для летчиков / К.К. Платонов, Л.М. Шварц. – М.: Воениздат, 1948. – 191 с.
6. Писаренко В.М. Роль психики в обеспечении эмоциональной устойчивости человека / В.М. Писаренко // Психологический журнал. – 1986. - №1. – С. 62-72.
7. Рейковский Я. Экспериментальная психология эмоций / Я. Рейковский. - М., 1979.
8. Чебыкин А.Я. Исследование эмоциональной устойчивости и психологические средства ее формирования у спортсменов / Чебыкин А.Я., Аболин Л.М. // Психологический журнал. – 1984. – Том 5, №4. – С. 83-89.
9. Gattell R.B. Handbook for the sixteen personality factor Questionnaire / R.B. Gattell, H.W. Eber, M.M. Tatsuoka. – Champaign, Illinois: Institute For Personality and Ability Testing, 1970.

Krymova N. Emotional stability in the computer activity of students

Abstract. The paper analyzes studies of emotional stability, which is a favorable characteristic of the emotional sphere of the individual relative to a particular activity or situation of communication. We also consider the nature of emotional stability, namely, first, the activities conducive to emotional relationships in the form of joy, passion, specifically directed anger, anger that does not disrupt a person, but rather it mobilized by mechanisms of emotional self-regulation, and secondly, emotional stability is associated with unfavorable for persistent symptoms of fear, aggression, depression, anxiety and so on. Such emotional stability indicates lack of emotional self-regulation, which destabilizes the activities of the individual and as a consequence, are formed depending unwanted and inappropriate stereotyped patterns of behavior are already human-computer interaction, and thirdly, emotional stability, which indicates the resistance ratios for specific activities. Shown that emotional stability manifests itself resistant to specific individual ratios of external and internal stimuli arising from activities and communication. A self-regulation of mental states is the leading factor in the emotional stability of a person. In addition, the presence of emotional stability is associated with an optimal level of emotional display personality traits. This approach makes it possible to comprehensively study the emotional component stability and system to consider its nature depending on the purpose and direction of realizing the identity of the «man – the computer». So, for emotional stability personality that characterizes its sensitivity to positive and negative impacts arising, particularly in computer activities. The negative effects of computer activities can be divided into those that: form a relationship, encouraging personality to information that harms her mental development, leading to undesirable emotional state, emotional self-regulation violates functions, leading to spontaneous emergence of aggression, fear, phobias, frustration, depression and more. But an adequate level of emotional stability is the obstacle in causing these effects. Found that emotional stability is an indicator of «efficiency» of the emotional sphere of the individual, and in this regard, emotional stability we use the knowledge of the specific impact of computer activities for students.

Keywords: emotional stability, emotional self-regulation, psychological and emotional states, computer activities, students

Крымова Н. Эмоциональная стабильность в условиях компьютерной деятельности студентов

Аннотация. Статья посвящена анализу исследований эмоциональной стабильности, которая является благоприятной характеристикой эмоциональной сферы личности относительно конкретной деятельности или ситуации общения. Также раскрыты основные аспекты эмоциональной стабильности, которые заключаются, во-первых, в благоприятных для деятельности эмоциональных отношениях в форме радости, увлеченности, специфически направленной злобы, гнева, что не дезорганизуют личность, а наоборот, ее мобилизуют благодаря механизмам эмоциональной саморегуляции, во-вторых, эмоциональная стабильность связана с неблагоприятными для деятельности устойчивыми проявлениями страха, агрессии, депрессии, тревожности и т.д. Такая эмоциональная стабильность указывает на недостаточную эмоциональную саморегуляцию, что дестабилизирует деятельность личности и как следствие, формируются нежелательные зависимости, стереотипные неадекватные модели поведения в системе взаимодействия человека с компьютером, в-третьих, эмоциональная стабильность, указывающая на резистентность отношений к конкретным видам деятельности. Показано, что эмоциональная стабильность проявляется стойкими отношениями индивида к конкретным внешним и внутренним раздражителям, возникающих в деятельности и общении. А саморегуляция психических состояний является ведущим фактором эмоциональной стабильности человека. Кроме того, наличие эмоциональной стабильности связано с оптимальным уровнем проявления эмоциональных свойств личности. Именно такой подход дает возможность комплексно изучать эмоциональную составляющую стабильности и системно рассматривать ее характер в зависимости от цели и направленности деятельности, которую реализует личность в системе «человек - компьютер». Так, эмоциональная стабильность личности характеризует ее чувствительность к положительным и отрицательным воздействиям, возникающих, в частности, в компьютерной деятельности. Негативные воздействия компьютерной деятельности условно можно разделить на те, что: формируют определенную зависимость; приводят к нежелательному психоэмоциональному состоянию, к возникновению стихийных проявлений агрессии, страха, фобий, фрустрации, депрессии и прочее; нарушают функции эмоциональной саморегуляции. Но достаточный уровень развития эмоциональной стабильности выступает препятствием в появлении указанных явлений. Обнаружено, что эмоциональная стабильность является индикатором «работоспособности» эмоциональной сферы личности, и в связи с этим, эмоциональная стабильность используется нами для познания специфики влияния компьютерной деятельности на студентов.

Ключевые слова: эмоциональная стабильность, эмоциональная саморегуляция, психоэмоциональные состояния, компьютерная деятельность, студенты

Лясковская И.Л.¹

Социально-психологический тренинг как средство психологической коррекции негативных проявлений кризиса среднего возраста

¹ *Лясковская Ирина Леонидовна, аспирантка кафедры психологии Института философского образования и науки Национального педагогического университета имени М.П. Драгоманова, ведущий специалист по социальной работе, практический психолог в Святошинском районном центре социальных служб для семьи, детей и молодежи города Киева, Украина*

Аннотация. В статье анализируется сущность понятий "жизненный кризис" и "кризис среднего возраста", который наступает в возрастном промежутке 37-45 лет. Также рассматриваются социальные (актуализированные и заостренные противоречия, в основе которых лежат реальные ситуации, объективно не зависящие от личности и связанные с состоянием ее здоровья, семьи, работы) и психологические (заостренные внутриличностные противоречия, а именно, различия между целями молодости и достигнутыми результатами, потеря смысла бытия, изменение ценностей, и определенные черты характера личности) факторы, как причины возникновения кризиса среднего возраста. Еще исследуется влияние дисгармоничных черт характера личности (таких как дезадаптация, инфантилизм, ригидность, неуверенность в себе, зависимость, тревожность, агрессивность, низкий уровень стрессоустойчивости, рефлексии и волевой активности, несамоактуализированность) на глубину переживания кризиса среднего возраста. Глубину переживания кризиса среднего возраста в статье предлагается классифицировать на три уровня: поверхностный, средний и глубокий. Представлены результаты констатирующего эксперимента по исследованию глубины кризиса среднего возраста и проявлению дисгармоничных черт характера у лиц среднего возраста, которые проживают на территориях Украины, Беларуси, Эстонии, России. Приводится доказательство необходимости разработки и апробации психокоррекционных программ для преодоления кризиса среднего возраста. Также в статье освещены взгляды некоторых исследователей на психологическую коррекцию жизненных кризисов методами социально-психологического тренинга, групповой и индивидуальной коррекции, представлена структура социально-психологического тренинга, направленного на преодоление кризиса среднего возраста. Представленный тренинг состоит из девяти отдельных полутора-двухчасовых занятий, на каждом из которых рассматривается одна-две дисгармоничные черты характера и предлагаются тренинговые упражнения по снижению интенсивности и нивелированию таких черт характера.

Ключевые слова: «жизненный кризис», «кризис среднего возраста», «дисгармоничные черты характера личности», «психокоррекция», «социально-психологический тренинг»

Кризис среднего возраста – это один из многочисленных личностных кризисов, которые человек переживает в течение жизни. Так же, как другие переломные моменты, кризис среднего возраста предполагает переосмысление своего места в семье и обществе, а также последующую корректировку своих жизненных целей. Исследование кризиса середины жизни является актуальным вопросом для современной науки. Такой кризис наступает в возрасте 37-45 лет и вызывает достаточно противоречивое внутреннее состояние личности. Резкие изменения в личной, семейной или профессиональной сферах, например, ранний выход на пенсию, сокращение на работе, потеря ребенка или супруга (супруги), вынужденный переезд на новое место жительства могут привести к ослаблению или изменению основных мотивов деятельности. Нередко такие события блокируют дальнейшее развитие личности среднего возраста. А в среднем возрасте личность считается самой продуктивной и самой влиятельной частью общества, которая может активно изменять действительность к лучшему и быть полезной для других людей. Поэтому мы считаем, что разработка психокоррекционных средств по преодолению негативных проявлений кризиса среднего возраста по-

может людям зрелого возраста эффективно преодолевать жизненный кризис и в дальнейшем оставаться активными и продуктивными членами общества и государства.

Исходя из актуальности данной проблемы, в основу нашего исследования было положено предположение о том, что возникновение кризиса среднего возраста обуславливается социальными (актуализированными и заостренными противоречиями, в основе которых лежат реальные ситуации, объективно не зависящие от личности и связанные с состоянием ее здоровья, семьи, работы) и психологическими (заостренными внутриличностными противоречиями, а именно, различиями между целями молодости и достигнутыми результатами, потерей смысла бытия, изменением ценностей, и определенными чертами характера личности) факторами. На основе анализа исследований проблемы изучения факторов и симптомов кризиса среднего возраста нами были выделены такие дисгармоничные черты характера личности среднего возраста, которые могут привести к высокому уровню негативных проявлений кризиса данного возраста: дезадаптация, инфантилизм, ригидность, неуверенность в себе, зависимость, тревожность, агрессивность, низкий уровень стрессоустойчи-

ности, рефлексии и волевой активности, несамоактуализированность [6].

Для доказательства гипотезы нашего исследования нами был проведен констатирующий эксперимент, в котором принимало участие 90 человек среднего возраста (37-45 лет), проживающих на территориях Украины, России, Эстонии, Беларуси с целью изучения психологических факторов возникновения кризиса среднего возраста, их влияния на ее негативные проявления (уровень глубины переживания).

Для исследования психологических факторов возникновения кризиса среднего возраста мы использовали диагностические методики, направленные на изучение особенностей проявления заостренных внутриличностных противоречий и определенных (дисгармоничных) черт характера личности. Для исследования уровня глубины кризиса среднего возраста нами была выбрана и модифицированная методика диагностики духовного кризиса Л.В. Восковской и А.В. Ляшук. Результаты проведения данной методики представлены в таблице 1.

Таблица 1.

Особенности проявления кризиса у испытуемых среднего возраста (N=90)

Уровень глубины кризиса	Абсолютное количество	%
Поверхностный	9	10
Средний	27	30
Глубокий	54	60

Как видно из таблицы 1, 60 % исследуемых среднего возраста характеризуется кризисом глубокого уровня, 30 % исследуемых - кризисом среднего уровня и только 10% переживают кризис на поверхностном уровне, что указывает на наличие преимущественно негативных проявлений кризиса и требует применения психокоррекционных методов их преодоления. На основе полученных данных констатирующего эксперимента и их интерпретации с помощью методов математической статистики мы смогли подтвердить гипотезу нашего исследования о том, что заостренные внутриличностные противоречия, а именно различия между целями молодости и достигнутыми результатами, потеря смысла бытия, изменение ценностей, и определенные черты характера личности оказывают существенное влияние на уровень глубины переживания кризиса среднего возраста, а значит, выступают ее психологическими факторами. Итак, исходя из результатов констатирующего эксперимента, можно сделать вывод о необходимости разработки психокоррекционных методов с целью преодоления среднего и глубокого уровней кризиса среднего возраста.

По мнению Е.А. Варбан, особое внимание при обучении эффективным стратегиям преодоления жизненных кризисов следует уделять именно тренингам, поскольку тренинг обязательно предполагает рефлексию, которая является универсальным и важным механизмом саморегуляции [2]. А.А. Вовк считает, что для преодоления экзистенциальной фрустрации эффективны программы групповых психокоррекционных занятий - система мер, направленных на исправление психологических недостатков и поведения человека с помощью специальных средств психологического воздействия [4]. Т.М. Тита-

ренко для преодоления жизненных кризисов использует индивидуальное консультирование, во время которого для личности создаются благоприятные условия для осознания собственного кризисного состояния, а также эффективного поиска путей преодоления жизненного кризиса [7].

В нашем диссертационном исследовании для преодоления кризиса среднего возраста мы используем метод социально-психологического тренинга личностного роста, поскольку в нем успешно сочетаются все методы активного социально-психологического обучения, а также элементы различных психотерапевтических техник: упражнения на релаксацию, упражнения психогимнастики, групповые дискуссии, методы различных направлений психологии [3], [5], [9]. Уникальность разработанного нами тренинга заключается в том, что он создавался именно для лиц среднего возраста, переживающих жизненный кризис и имеющих заостренные дисгармоничные черты характера. Такой тренинг на сегодняшний день является актуальным, поскольку результаты нашего исследования показывают, что большинство лиц среднего возраста переживают кризис на глубоком уровне.

Для доказательства второй части нашей гипотезы о том, что коррекция негативных проявлений кризиса среднего возраста и формирование продуктивного отношения к ней возможны путем устранения или уменьшения уровня развития наиболее значимых дисгармоничных черт личности методами активного социально-психологического обучения, нами был разработан социально-психологический тренинг, направленный на коррекцию негативных проявлений кризиса среднего возраста и нивелирование дисгармоничных черт характера личности.

На основе анализа теоретической литературы нами был сделан вывод о том, что преодоление кризиса среднего возраста может идти двумя путями – регрессивным (деструктивным) и прогрессивным (конструктивным), что зависит от типа отношения личности к кризисной ситуации. Опираясь на исследования Т.М. Титаренко, мы считаем, что основными типами отношения к кризису является продуктивное и непродуктивное отношение [8]. Продуктивное отношение, по нашему мнению, предполагает позитивные проявления кризиса среднего возраста, которые характеризуются принятием любой сложной ситуации, верой в свои силы, активностью, выработкой конструктивной стратегии жизнедеятельности в новых условиях, критическим мышлением (осознанием не только отрицательных, но и положительных последствий), готовностью к изменениям. Непродуктивное отношение к кризису может сочетать игнорирующее, преувеличивающее, демонстративное, волонтаристское типы поведения, предложенные Т.М. Титаренко и характеризующиеся такими негативными проявлениями кризиса среднего возраста, как безнадежность (депрессивность), беспомощность (пассивность), чувство неполноценности (заниженная самооценка) и одиночества, потеря контроля над ситуацией, неготовность к изменениям.

Следует отметить, что, по нашему мнению, тип отношения к конкретной кризисной ситуации обуславливает стадию кризисных переживаний. Так, Т.М. Титаренко указывает на то, что при продуктивном отношении кризис переживается как «острая необходимость изменения жизненных планов, ревизии прежних приоритетов, способность отказаться от привычного образа жизни, от приобретенных стереотипов». Исследовательница утверждает, что человек с продуктивным типом отношения к кризису преодолевает его гораздо легче, потому что у него нет страха новизны, он верит в возможности роста, самосовершенствования и готов искать новые смыслы [8].

Как уже отмечалось выше, жизненный кризис может быть разной глубины и иметь несколько стадий или уровней, прохождение которых имеет определенные особенности. В нашем исследовании мы считаем, что классификация стадий жизненного кризиса по их глубине (Т.М. Титаренко) является наиболее содержательной и целесообразной [8]. Итак, жизненный кризис может быть поверхностным, средним и глубоким. По нашему мнению, продуктивный тип отношения к кризисной ситуации, независимо от тяжести объективных жизненных ситуаций и обострения внешних и внутренних противоре-

чий, может привести только к поверхностной стадии кризиса, что позволяет личности среднего возраста за довольно короткий промежуток времени решить свои проблемы и перейти к более высокому уровню развития собственной жизни. Что касается непродуктивного типа отношения, то именно он, на наш взгляд, приводит к переживанию среднего и глубокого кризисов, которые характеризуются выраженными негативными проявлениями, сложностью решения внешней и внутренней проблематики, невозможностью прогрессировать в личностном плане.

Итак, опираясь на выше сказанное, можно сделать вывод о том, что продуктивное отношение к кризису среднего возраста, т.е. принятие любой сложной ситуации, вера в свои силы, активность, выработка конструктивной стратегии жизнедеятельности в новых условиях, критическое мышление, готовность к изменениям, приводит к поверхностному уровню кризиса и обусловливается наличием гармонических черт личности. Непродуктивное отношение и выраженные негативные проявления данного кризиса, т.е. безнадежность (депрессивность), беспомощность (пассивность), чувство неполноценности и одиночества, потеря контроля над ситуацией, неготовность к изменениям, приводят к переживанию среднего и глубокого кризисов. Эти кризисы возникают вследствие влияния таких дисгармоничных черт личности, как дезадаптация, инфантилизм, ригидность, неуверенность в себе, зависимость, тревожность, агрессивность, низкий уровень стрессоустойчивости, рефлексии и волевой активности, несамоактуализированность.

Согласно выдвинутой выше нами второй части предположения нашего исследования, коррекция негативных проявлений кризиса среднего возраста (безнадежности (депрессивности), беспомощности (пассивности), чувства неполноценности и одиночества, потери контроля над ситуацией, неготовности к изменениям) и формирование продуктивного отношения к ней (принятие любой сложной ситуации, вера в свои силы, активность, выработка конструктивной стратегии жизнедеятельности в новых условиях, критическое мышление, готовность к изменениям) возможны путем устранения или уменьшения уровня развития наиболее значимых дисгармоничных черт личности, а именно дезадаптации, инфантилизма, ригидности, неуверенности в себе, зависимости, тревожности, агрессивности, низкого уровня стрессоустойчивости, рефлексии и волевой активности, несамоактуализированности. Именно поэтому задачами нашего тренинга было: формирование навыков приспособ-

собления к ситуациям, уменьшение инфантилизма, развитие гибкости в отношениях, повышение уверенности в себе, снижение эмоциональной зависимости, уменьшение тревожности, умение управлять агрессивными чувствами, развитие умения преодолевать стрессовые ситуа-

ции, развитие навыков рефлексии, повышение волевой активности, развитие навыков самоактуализации [1], [3].

Структура этого тренинга представлена в таблице 2.

Таблица 2.

Структура тренинга «Психологическая коррекция негативных проявлений кризиса среднего возраста»

№ занятия	Задания занятий и виды работ	Оборудование	Ориентировочная длительность, мин.
I.	Знакомство участников группы, установление первичного эмоционального контакта, принятие правил работы в группе, тренинг уверенности в себе, снижение уровня тревожности.	Рабочие тетради, бейджи с именами участников, флип-чарт, маркеры, карандаши, ручки, бумага формата А ₄ .	120
1)	Вступительное слово тренера. Мини-лекция на тему «Что означает уверенность в себе, высокая самооценка и что такое тревожность». Принятие правил работы в группе.		15
2)	Выполнение упражнений занятия: 1. «Знакомство». 2. «Тренировки уверенности в себе». 3. «Я».		15 30 30
3)	Рефлексия своих чувств, шеринг.		25
4)	Домашние задания.		5
II.	Научить участников тренинга защищать свои личные границы с уважением к себе и другим.	Рабочие тетради, бейджи с именами участников, флип-чарт, маркеры, карандаши, ручки, бумага формата А ₄ .	120
1)	Мини-лекция на тему: «Личностные границы, что это такое».		15
2)	Выполнение упражнений занятия: 1. «Нет!!!». 2. «Нет!!!» (продолжение).		35 40
3)	Рефлексия своих чувств, шеринг.		25
4)	Домашние задания.		5
III.	Научить участников группы отслеживать свои агрессивные чувства и управлять ими.	Рабочие тетради, бейджи с именами участников, флип-чарт, маркеры, карандаши, ручки, бумага формата А ₄ .	120
1)	Мини-лекция на тему: «Что такое агрессия, как она формируется, накапливается и как можно ею управлять».		15
2)	Выполнение упражнений занятия: 1. «Плохая компания». 2. «Гумба-Юмба». 3. «Безопасное проживание злости».	Таблички с названиями ролей, сценарий для каждого действующего лица. Небольшие покрывала, из которых будут сделаны скаточки.	30 15 30
3)	Рефлексия своих чувств, шеринг.		25
4)	Домашние задания.		5
IV.	Ознакомить участников тренинга с приемами развития творческого и позитивного мышления, которые способствуют развитию гибкости личности.	Рабочие тетради, бейджи с именами участников, флип-чарт, маркеры, карандаши, ручки, бумага формата А ₄ , музыка.	220
1)	Мини-лекция на тему: «Что такое творческое мышление, каким образом оно способствует развитию гибкости личности».		10
2)	Выполнение упражнений занятия: 1. «Релаксация». 2. «Шесть шляп мышления».		10

№ занятия	Задания занятий и виды работ	Оборудование	Ориентировочная длительность, мин.
		Несколько наборов из шести шляп разного цвета (белого, красного, черного, желтого, зеленого, синего). Несколько ноутбуков (по договоренности с участниками) с открытыми в интернете заготовленными статьями.	180
3)	Рефлексия своих чувств, шеринг.		15
4)	Домашние задания.		5
V.	Пробуждение рефлексии участников тренинга, развитие умения находить в повседневной жизни общие закономерности.	Рабочие тетради, бейджи с именами участников, флип-чарт, маркеры, карандаши, ручки, бумага формата А ₄ , музыка.	90
1)	Мини-лекция на тему: «Что такое рефлексия».		15
2)	Выполнение упражнений занятия: 1. «Сочинение с заданным окончанием».	Напечатанные на отдельных листках бумаги окончания сочинений.	45
3)	Рефлексия своих чувств, шеринг.		30
VI.	Помочь участникам более глубоко почувствовать и пережить ситуацию зависимости, глубже осознать конкретные аспекты своей эмоциональной зависимости, попытка поиска путей преодоления своей эмоциональной зависимости.	Рабочие тетради, бейджи с именами участников, флип-чарт, маркеры, карандаши, ручки, бумага формата А ₄ .	90
1)	Мини-лекция на тему: «Что такое эмоциональная зависимость».		15
2)	Выполнение упражнений занятия: 1. «Зависимость (незаконченные предложения)». 2. «Шаг к освобождению от эмоциональной зависимости».		20 25
3)	Рефлексия своих чувств, шеринг.		30
VII.	Тренинг уменьшения инфантилизма и умения сознательно выбирать «взрослую» позицию в отношении сложных жизненных ситуаций.	Рабочие тетради, бейджи с именами участников, флип-чарт, маркеры, карандаши, ручки, бумага формата А ₄ .	120
1)	Мини-лекция на тему: «Что такое инфантилизм? Что означает управление своими эмоциями».		15
2)	Выполнение упражнений занятия: 1. «Мир и Я».		75
3)	Рефлексия своих чувств, шеринг.		30
VIII.	Развитие воли, обретения уверенности в себе и ощущения внутренней свободы.	Рабочие тетради, бейджи с именами участников, флип-чарт, маркеры, карандаши, ручки, бумага формата А ₄ .	90
1)	Мини-лекция на тему: «Поговорим о силе воли».		15
2)	Выполнение упражнений занятия: 1. «Sic volo» (читается как «сик воло») (я так хочу и пусть доказательством будет моя воля).		45
3)	Рефлексия своих чувств, шеринг.		25
4)	Домашние задания.		5
IX.	Повышение самоактуализации путем анализа и осознания «пикового» переживания.	Рабочие тетради, бейджи с именами участников, флип-чарт, маркеры, карандаши, ручки, бумага формата А ₄ .	90
1)	Мини-лекция на тему: «Восемь путей самоактуализации».		15
2)	Выполнение упражнений занятия: 1. «Анализ пикового переживания».		45
3)	Рефлексия своих чувств, шеринг.		30

Итак, для доказательства второй части нашей гипотезы о том, что, коррекция негативных проявлений кризиса среднего возраста и формирование продуктивного отношения к ней возможны путем устранения или уменьшения уровня развития наиболее значимых дисгармоничных черт личности методами активного социально-

психологического обучения, необходимо провести формирующий эксперимент, состоящий из трех этапов (первого контрольного среза, собственно формирующего эксперимента – социально-психологического тренинга, второго контрольного среза), что требует разработки и внедрения в практику.

ЛИТЕРАТУРА

1. Битянова Н.Р. Проблема саморазвития личности в психологии: аналитический обзор / Н.Р. Битянова. – М.: Моск. психол.-соц. ин-т: Флинта, 1998. – 48с.
2. Варбан Е.А. Психодиагностика стратегий преодоления критических жизненных ситуаций: некоторые подходы и методы / Е.А. Варбан // Научный журнал Национального педагогического университета имени М.П. Драгоманова. Серия № 12 Психологические науки. – М., 2007. – № 17 (41), ч. 2. – С. 177-182.
3. Вачков И.В. Основы технологии группового тренинга / И.В. Вачков. – М.: Издательство "Ось-89", 1999. – 176 с.
4. Вовк А.А. Психологические факторы экзистенциальной фрустрации личности. Дис. На соискание ученой степени кандидата психологических наук: 2006 / А.А. Вовк. – Л., 2006. – 296 с.
5. Захаров В.П. Социально-психологический тренинг: Учебное пособие / В.П. Захаров, Н.Ю. Хрящева. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1989. – 55 с.
6. Менделевич В.Д. Клиническая и медицинская психология / В.Д. Менделевич. – М.: МЕДпресс, 1999. – 592 с.
7. Титаренко Т.М. Жизненные кризисы: технологии консультирования. Первая часть / Т.М. Титаренко. – М.: Главник, 2007. – 144 с. (Серия "Психол. Инструментарий").
8. Титаренко Т.М. Жизненные кризисы: технологии консультирования. Вторая часть / Т.М. Титаренко. – М.: Главник, 2007. – 176 с. (Серия "Психол. Инструментарий").
9. Яценко Т.С. Социально-психологическое обучение в подготовке учителей / Т.С. Яценко. – М.: Высшая школа, 1987. – 110 с.

Lyaskovskaya I.L. Socio-psychological training as a means of psychological correction of negative manifestations of the crisis of middle age

Abstract. The article analyzes the essence of such concepts as "life crisis" and "crisis of middle age», which occurs in the age interval 37-45 years. Also discusses social (updated and sharpened the contradictions, which are based on real situations objectively independent from the individual associated with the state of her health, family, work) and psychological (pointed intrapersonal contradiction, namely, the differences between the objectives of the youth and the achieved results, loss of the meaning of life, values change, and certain personality traits) factors as causes of the crisis of middle age. Yet studied the influence of disharmonious character traits of personality (such as maladjustment, infantilism, rigidity, self-doubt, addiction, anxiety, aggression, low level of stress tolerance, reflection and volitional activity, несамоактуализированность) to a depth of experience midlife crisis. The depth of experience midlife crisis in article offers classified into three levels: the surface, medium and deep. Presents the results of ascertaining experiment on studying the depth of the crisis of the middle age and the manifestation of disharmonious character traits among people of middle age, who live on the territories of Ukraine, Belarus, Estonia, Russia. Provides evidence of the necessity of the development and testing of psycho-corrective programs to overcome the crisis of middle age. Also the article highlights the views of some of the researchers on the psychological correction life crises methods of social-psychological training, group and individual correction, presents the structure of social-psychological training, aimed at overcoming the crisis of middle age. Presented by the training consists of nine separate half to two-hour lessons, each of which covers one-two disharmonious character traits and offers training exercises reduced intensity and leveling of such traits.

Keywords: «life crisis», «the crisis of middle age», «disharmonious traits of personality», «psycho-correction», «social-psychological training»

Content

PEDAGOGY

<i>Gurov Costa, Bizova-Laleva Vanya</i> Geometric Model of Mathematical Problems of Motion with Dynamic Software	7
<i>Melnyk N.I.</i> Peculiarities of preschool teachers' education in Western Europe	15
<i>Pakhnotskaya M.</i> Teaching English language to adults: the key aspects	19
<i>Skvortsova S.A., Gaevets Ya.S.</i> Methodical system of training of future elementary school teachers for teaching younger schoolchildren narrative mathematical problems solving	23
<i>Varetska O.V.</i> Correlation of social intelligence with individual social competence	27
<i>Arkhipova S.P.</i> Professional preparation of development workers as mediators in the informatively-educational processes of adults	33
<i>Bykonya O.P.</i> Quality assessment criteria of electronic textbook in Business English	39
<i>Gomozova T.</i> Formation of the aesthetic attitude to folk music in the students of the Teachers College	45
<i>Dovbnia S.</i> Modern tendencies of programm and methodological ensuring of preschool children play activity in Ukraine	49
<i>Zharovtseva T.</i> Psychological and educational potential of teaching culture of family	53
<i>Zinchenko V.</i> Challenge of formation of the profession-oriented school higher forms students linguistic and verbal proficiency as a theoretical analysis object	59
<i>Kozak L.V.</i> Analysis of master's degree programs of preparation future teachers of preschool pedagogics and psychology in Ukraine	63
<i>Kosenkova I.A.</i> The readiness to use the means of communication as a component of professional competence of a future specialist of preschool education	69
<i>Kubaska L.</i> Pedagogical conditions of information activity of vocational schools' principals	74
<i>Lenchuk I.G.</i> Methodical bases of modeling pictures	80
<i>Lytvyn I.N.</i> Motivation of professional self-determination of social teacher is to fasylytatyvnoyi activity	85
<i>Mykhailenko O.</i> Legal education in the USA	89
<i>Molchanova V.V.</i> Pedagogical Conditions of Project Usage at the Lessons in a Primary School	92
<i>Nemchenko S.G.</i> The concept of a student self-directed – the future head of the institution	97
<i>Ostrovaska H.O.</i> Activation of the cognitive activity of students in the study of the writer's biography	102
<i>Pavlenko L.A.</i> Innovative educational technologies as a factor of updating system of scientific and methodological work the educational institution and the creative potential of teachers	105
<i>Palchickova A.A.</i> Problems of teaching Ukrainian in a foreign language audience	109
<i>Poltorak L.</i> Professional Training of Future Social Workers for Using Methods of Art Therapy: Problem Setting	113
<i>Popov V.D.</i> Criteria and indicators of the moral orientation of the preteen youngsters	116
<i>Radeva Veselka Siderova, Marchev Dragomir Valchev, Hristova Nataliya Pavlova</i> School for Researchers and Explorers	121
<i>Roman S.</i> Chemical experiment as specific method of formation of ecological and humanistic values of school students	126
<i>Sas N.N.</i> Vision component of training future leaders of educational institutions in innovative management	130

<i>Taranenko I.V.</i> Physical culture as the factor of forming personal qualities of difficult teenagers	137
<i>Funtikova N.V.</i> The model of intelligence as a substantial basis of intelligent person education in the higher school	140
<i>Cherednichenko S.V.</i> Cultural component content of preschool education: retrospective and present	145
<i>Shevchenko G.P.</i> Art-aesthetic good breeding and academic literacy of a personality as a necessary condition of its culture forming	149
<i>Yakimchuk M.Yu.</i> Problem of talent in domestic and foreign pedagogical theory and practice	155
<i>Yatsenko T.</i> Literary pre-conditions of modern methods of literary studies development in general educational establishments of Ukraine	159

PSYCHOLOGY

<i>Prokhorova T.N.</i> Methods of the Organization of Creative Activity Studying at History and Social Science Lessons	166
<i>Bulgakova V.</i> The level of legal culture of young people depending on their personal characteristics	169
<i>Gera T.</i> Theoretical bases of introduction of the professionally oriented training in the system of psychological accompaniment future engineers-teachers	174
<i>Krymova N.</i> Emotional stability in the computer activity of students	179
<i>Lyaskovskaya I.L.</i> Socio-psychological training as a means of psychological correction of negative manifes- tations of the crisis of middle age	183

Содержание

ПЕДАГОГИКА

<i>Гъров Коста, Бизова-Лалева Ваня.</i> Геометрическая модель задачи движения с динамическими софтуером	7
<i>Мельник Н.</i> Особенности образования дошкольных педагогов в странах Западной Европы.....	15
<i>Пахноцкая М.А.</i> Обучение взрослых английскому языку: ключевые аспекты	19
<i>Скворцова С.А., Гаевец Я.С.</i> Методическая система подготовки будущих учителей начальных классов к обучению младших школьников решению сюжетных математических задач.....	23
<i>Варецкая Е.В.</i> Взаимосвязь социального интеллекта и социальной компетентности личности	27
<i>Архипова С.П.</i> Профессиональная подготовка социальных работников как посредников в информационно-образовательных процессах взрослых.....	33
<i>Биконя О.П.</i> Критерии оценки качества электронного пособия по деловому английскому языку	39
<i>Гомозова Т.В.</i> Формирование эстетического отношения к народной музыке у студентов педагогического колледжа	45
<i>Довбня С.О.</i> Современные тенденции програмно-методического обеспечения игровой деятельности детей дошкольного возраста в Украине	49
<i>Жаровцева Т.Г.</i> Психолого-педагогическая культура семьи в контексте семейного воспитания.....	53
<i>Зинченко В.Н.</i> Проблема формирования языково-речевой компетенции учеников старших классов профильной школы как объект теоретического анализа.....	59
<i>Козак Л.В.</i> Анализ магистерских программ подготовки будущих преподавателей дошкольной педагогики и психологии в Украине	63
<i>Косенкова И.А.</i> Готовность использовать средства связи как компонент профессиональной компетентности будущего специалиста дошкольного образования.....	69
<i>Кубская Л.</i> Педагогические условия информационной деятельности руководителей профессионально-технических учебных заведений	74
<i>Ленчук И.Г.</i> Методические основы моделирования рисунками	80
<i>Литвин И.Н.</i> Мотивация профессионального самоопределения социального педагога к фасилитативной деятельности	85
<i>Михайленко О.В.</i> Юридическое образование в США	89
<i>Молчанова В.В.</i> Педагогические условия использования проектов на уроках в начальной школе ...	92
<i>Немченко С.Г.</i> Концепция направленной самоорганизации магистранта – будущего руководителя учебного заведения	97
<i>Островская Г.А.</i> Активизация познавательной деятельности студентов при изучении биографии писателя	102
<i>Павленко Л.А.</i> Инновационные образовательные технологии как фактор обновления системы научно-методической работы учреждения образования и творческого потенциала педагогов.....	105
<i>Пальчикова А.А.</i> Проблемы преподавания украинского языка в иноязычной аудитории	109
<i>Полторак Л.Ю.</i> Профессиональная подготовка будущих социальных работников к использованию методов арт-терапии: постановка проблемы.....	113
<i>Попов В.Д.</i> Критерии и показатели моральной направленности младших подростков	116

<i>Радева Веселка Сидерова, Марчев Драгомир Вылчев, Павлова Наталия Христова.</i> Школа исследователей и открывателей	121
<i>Роман С.</i> Химический эксперимент как специфический метод формирования эколого-гуманистических ценностей школьников	126
<i>Сас Н.Н.</i> Мировоззренческая составляющая подготовки будущих руководителей учебных заведений к инновационному управлению.....	130
<i>Тараненко И.В.</i> Физическая культура как фактор формирования личностных качеств трудновоспитуемых подростков.....	137
<i>Фунтикова Н.В.</i> Модель интеллигентности как содержательная основа воспитания интеллигентного человека в высшей школе.....	140
<i>Чередниченко С.В.</i> Культурологическая составляющая содержания дошкольного образования: ретроспектива и современность.....	145
<i>Шевченко Г.П.</i> Художественно-эстетическая воспитанность и образованность личности как необходимое условие формирования ее культуры	149
<i>Якимчук М.Ю.</i> Проблема одаренности в отечественной и зарубежной педагогической теории и практике	155
<i>Яценко Т.А.</i> Литературоведческие предпосылки развития современной методики преподавания литературы в общеобразовательных учебных заведениях Украины.....	159

ПСИХОЛОГИЯ

<i>Прохорова Т.Н.</i> Методы организации творческой деятельности учащихся на уроках истории и обществознания.....	166
<i>Булгакова В.О.</i> Уровень развития правовой культуры молодежи в зависимости от ее личных качеств.....	169
<i>Гера Т.И.</i> Теоретическое обоснование внедрения профессионально ориентированного тренинга систему психологического сопровождения будущих инженеров-педагогов.....	174
<i>Крымова Н.</i> Эмоциональная стабильность в условиях компьютерной деятельности студентов.....	179
<i>Лясковская И.Л.</i> Социально-психологический тренинг как средство психологической коррекции негативных проявлений кризиса среднего возраста	183

Készült a Rózsadomb Contact Kft nyomdájában.

1022 Budapest, Balogvár u. 1.

www.rcontact.hu