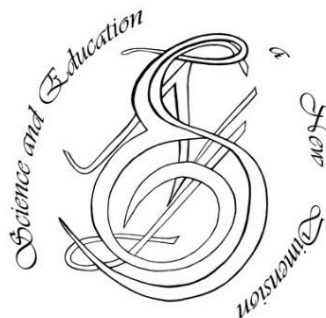


SCIENCE AND EDUCATION A NEW DIMENSION

PEDAGOGY
AND
PSYCHOLOGY



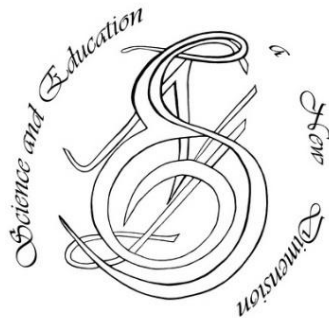
p-ISSN 2308-5258

e-ISSN 2308-1996

III(24), Issue 48, 2015

SCIENCE AND EDUCATION A NEW DIMENSION

Pedagogy and Psychology



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

Honorary Senior Editor:
Jenő Barkáts, Dr. habil. Nina Tarasenkova, Dr. habil.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Riskeldy Turgunbayev, CSc in Physics and Mathematics, associated professor, head of the Department of Mathematical Analysis, Dean of the Faculty of Physics and Mathematics of the Tashkent State Pedagogical University, Uzbekistan

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Managing editor:

Barkáts N.

© EDITOR AND AUTHORS OF INDIVIDUAL ARTICLES

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

Statement:

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

The journal is listed and indexed in:

INNO SPACE SCIENTIFIC JOURNAL IMPACT FACTOR: 2.642

ISI (INTERNATIONAL SCIENTIFIC INDEXING) IMPACT FACTOR: 0.465

DIRECTORY OF RESEARCH JOURNAL INDEXING

ULRICHS WEB GLOBAL SERIALS DIRECTORY

UNION OF INTERNATIONAL ASSOCIATIONS YEARBOOK

SCRIBD

ACADEMIA.EDU

GOOGLE SCHOLAR

CONTENT

| | |
|---|-----|
| PEDAGOGY | 6 |
| <i>Goncharenko Ya.V., Sushko O.S.</i> The formation of goals and learning results of financial mathematics to students of the program "Bachelor of mathematics and economics" | 6 |
| <i>Ivanova V.A.</i> Academic fraud | 11 |
| <i>Nemchenko S.G.</i> Periodization of the process of formation and development of the system of training of leaders of general educational institutions | 15 |
| <i>Nikonenko T.V.</i> Theoretical Aspects of Problem of Technology of Context Teaching within the Process of Training Magister of Primary School Education | 18 |
| <i>Благова Т.О.</i> Динаміка формування теоретичних основ хореографічної освіти: історико-культурологічний контекст | 21 |
| <i>Бурко О.В.</i> Навчання романтичної поезії учнів основної школи у контексті європейського романтизму | 25 |
| <i>Веневцева Є.В.</i> Особливості білінгвального спілкування студентів вищих педагогічних навчальних закладів | 30 |
| <i>Грабовий А.К.</i> Теоретико-методичні засади вдосконалення експериментально-методичної підготовки майбутніх вчителів хімії | 34 |
| <i>Жук І.В.</i> Зв'язок між радіанною та градусною мірою кута з точки зору наближених обчислень | 38 |
| <i>Іванчук С.А.</i> До питання взаємодії дошкільного закладу і сім'ї з проблеми економічного виховання дітей дошкільного віку | 43 |
| <i>Коновальчук І.І.</i> Методологічні підходи до дослідження інноваційних процесів у загальноосвітніх навчальних закладах | 46 |
| <i>Коркішко О.Г., Коркішко А.В.</i> Управління як основа організації ефективної самостійної роботи студентів ВНЗ | 50 |
| <i>Кривошея Н.Б.</i> Формування образного мислення у старших дошкільників засобами українського фольклору | 54 |
| <i>Мардоян Р.А.</i> Задачи и функции педагогической аксиологии в Армении в период глобализации | 58 |
| <i>Роман С.В.</i> Дослідницька діяльність в арсеналі технологій формування еколого-гуманістичних цінностей школярів у процесі хімічної освіти | 62 |
| <i>Саяпіна С.А.</i> Фундаментальність ідей, розмаїття експериментальних пошуків у науково-дослідній програмі Олександра Запорожця (30-70-ті рр. ХХ ст.) | 66 |
| <i>Таможська І.В.</i> Сучасні методологічні та методичні аспекти педагогічного менеджменту у ВНЗ | 69 |
| <i>Тимчук Л.І.</i> Освіта дорослих у навчальних закладах системи ліквідації неписьменності в Україні (20-30-і роки ХХ століття) | 73 |
| <i>Уйсімбаєва М.В.</i> Виховання соціальної активності старшокласників у проектній діяльності | 77 |
| PSYCHOLOGY | 81 |
| <i>Алексеева Ю.А.</i> Психологічні особливості становлення віри в ранньому онтогенезі | 81 |
| <i>Арабаджи-Сапункова С.Г.</i> Психологические факторы взаимосвязи стрессоустойчивости с особенностями адаптивности личности | 86 |
| <i>Кузнецова О.В.</i> Психобіографічні кореляти адаптивності особистості | 90 |
| <i>Мельніченко О.І.</i> Результати кореляційного аналізу за дослідженням «Психологічні чинники прийняття нововведень науково-педагогічними працівниками ВНЗ» | 95 |
| <i>Неурова А.Б.</i> Синергійно-системна модель забезпечення емоційної стійкості фахівців з надзвичайних ситуацій під час виконання ліквідаційних завдань | 99 |
| <i>Пахомова В.Г.</i> Влияние виртуальной реальности на формирование образа "Я" младших школьников – активных пользователей компьютерных игр | 104 |
| <i>Попчук М.А.</i> Метакогнітивний підхід у навчанні лексичного матеріалу | 107 |

Goncharenko Ya.V., Sushko O.S.

The formation of goals and learning results of financial mathematics to students of the program "Bachelor of mathematics and economics"

*Goncharenko Yanina, Ph.D. in Physics and Mathematical Sciences, Professor
Sushko Oleksandra, teacher
National Pedagogical Dragomanov University, Kiev, Ukraine*

Abstract. The developed system goals and expected learning results of financial mathematics to students of the program "Bachelor of mathematics and economics", considered with program results and competencies, classification formulated goals, in particular on the basis of the taxonomy by B. Bloom.

Keywords: *competence, financial mathematics, goals and learning results, taxonomy purposes, teaching methodic*

One of the most effective ways to be formulated in the Law of Ukraine "On higher education" (No. 1556-VII, from 01.07.2014) the basic principles of the state policy in the sphere of higher education, in particular "straight combination in the educational process of educational, scientific and innovative activity", in the context of understanding the educational process as "intellectual and creative activity in the field of higher education and science, is in a higher educational institution (academic institution) through the system of scientific-methodical and pedagogical activities and directed to transfer, learning, enhancement and use of knowledge, skills and other competencies in students, as well as forming harmoniously developed personality", in our opinion, is the optimal integration of fundamental scientific and professional practical training. For students of mathematics majors various majors this can be achieved by the study of relevant disciplines that belong to the so-called applied mathematics. One such field is financial mathematics.

Relying on article 2.1. Pedagogical European Constitution, which interprets "teacher education as a system of transfer current basic and applied knowledge in the course of activities of educational institutions of different types and forms of ownership, aimed at training teachers pre-school, primary, general secondary, out-of-school, vocational education, professional activity is the training and education of children and youth", we will try to identify the main approaches to the formation of goals and learning results of financial mathematics to students of mathematical specialties of pedagogical universities.

The problem of forming the purposes of training and education was and is always relevant. Even Ya. Komeniski considered a big disadvantage of pedagogical activity, the absence of clearly defined pedagogical goals [9].

Learning objectives we will consider as pre-planned result of the training activity, which is achieved with the help of the content, methods, learning tools, etc. It is a major component methodical system, which is influenced by the social order of the society, the level of development of science and teaching methodic, learning environments and affect the choice of other components of the system, because it gives the answer to the question: why (for what purpose) to teach?

Today, in the conditions of implementation of competence-based approach, there is a shift from process to outcome of education in the activity measurement, the shift from accumulation of normative knowledge, skills and abilities in the formation and development of competencies.

In this context, learning goals are formulated in terms of learning results and competently.

On today uses a number of terms to denote the "learning results" and "competences" (competence). They have different shades of meaning and multiple different spheres of reference. But in any case, they all refer to what the learner will know, understand and can do at the end of the learning process. Their widespread use is part of the changing paradigm, according to which a person learns, placed in the center of the educational process in higher education. This change is the basis for the European higher education area, the Bologna process and ECTS.

1. In the frame of qualifications of the European higher education area (Bologna framework) learning results (including competencies) are treated as General learning results. The frame is based on the Dublin descriptors developed in the framework of the Joint initiative quality. These descriptors contain General statements of typical expectations or the level of competences of academic achievements and abilities associated with the Bologna cycles. The term competence in this case is used in a broad sense, allowing the gradation of skills [5].

2. The European qualifications framework for life but distinguishes between knowledge, skills and competence (competence). It uses the following definition: "competence means the proven ability to use knowledge, skills and personal, social and/or methodological abilities in work or study situations and in professional and personal development. In the context of the European qualifications framework, competence is described in terms of responsibility and autonomy". In this case, the term "competence" is understood in a more limited sense as the ability to transfer knowledge into practical actions [3].

3. The Tuning project (harmonization of the educational structures in Europe) allows to draw a clear distinction between learning results and competences to define the different roles the most important participants of the educational process: teachers and students/trainees. Competence in "Tuning" represent a dynamic combination of knowledge, understanding, skills, abilities and attitudes, and are divided into subject-specific and general. Fostering competences is the task of the educational process and educational programs. The Tuning project the results of the study indicate the level of competence obtained by one who learns. The learning results are formulated by the faculty, preferably on the basis of data received from internal and external stakeholders [4].

In the Law of Ukraine "On higher education" the following definition of "competence is a dynamic combina-

tion of knowledge, skills and practical skills, ways of thinking, professional, ideological and civil qualities, moral and ethical values, which determines a person's ability to successfully implement professional and further training activities and is the result of learning at a certain level of higher education" [11].

By definition, the Tuning project: learning results—statement of what is expected to know, understand, be able to demonstrate the student after graduation. May deal with individual module of a course or period of study (first or second level) [12].

That is, the learning results reflect the expectations of teachers regarding the results of their educational activity. According to the methodology of Tuning the learning results are formulated in terms of competences. In turn, the competences represent a dynamic combination of knowledge, understanding, skills, abilities and capabilities. The development of competence is the goal of the curriculum. Competence are formed in many different academic disciplines and assessed at different stages [12].

In the common European framework of qualifications, competency and learning results are formulated in accordance with the Dublin descriptors: knowledge and

understanding; applying knowledge and understanding; the formulation of judgments; communication; learning ability [2].

Between learning results and competences there is a basic difference lies in the fact that the learning results are formulated by the teachers at the level of the educational program, as well as at the level of individual disciplines and competencies acquired by individuals who learn. Learning results specific the fact that they, unlike competencies can be measured.

Consider common approaches to the design of program competencies and learning results.

We will consider the classification of competencies in two types: General and special (professional) competence. Under the General competencies will understand common concepts are not tied to any subject area. This is, for example, learning ability, creativity, knowledge of foreign languages, basic information technology, etc. Special (professional) competence depend on the subject area, so they define the profile of the educational program and future qualification graduate. It is special (professional) competence transform educational program on professionally-oriented.

Table 1. The learning results for content modules financial mathematics

| Code LR | The student who scored the module: | The wording of the learning results for modules of content |
|--|------------------------------------|---|
| Content module 1. Operations building and discounting using simple and compound interest | | |
| LR 01.01 | Has knowledge | basic financial concepts: interest and discount rate, the initial capital cost of money over time, the purchasing power of |
| LR 01.02 | May exercise | the process of inflation in determining the cost of capital schemes simple and compound interest |
| LR 01.03 | Know how to calculate | the current and future value of money |
| LR 01.06 | Can perform | the operation of the building and the discounted cash assets in the schemes simple and compound interest |
| Content module 2. Financial highlights: cash flow, rent, loan calculations | | |
| LR 02.01 | Has knowledge | key financial indicators: cash flow, rent, loan calculations |
| LR 02.03 | Know how to calculate | the main parameters of the cash flows, deferred, perpetual, continuous annuities, annuities to the changing rate of payment |
| LR 02.04 | May develop | the debt repayment scheme |
| LR 02.05 | Able to determine | modern and future value of annuities post and prenumerando |
| LR 02.06 | Can perform | the calculations for the conversion and consolidation of debts |
| Content module 3. Financial operations and instruments | | |
| LR 03.01 | Has knowledge | primary and derivative financial instruments |
| LR 03.02 | May exercise | selection of specific tools and instruments for the proper management of cash assets |
| LR 03.03 | Know how to calculate | current and full yield financial transactions |
| LR 03.04 | May develop | business plan activity of the investigated object |
| LR 03.05 | Able to determine | the parameters of the financial transactions when certain conditions |
| LR 03.08 | Can predict | the dependence of the rate bonds from interest rate |
| Content module 4. Mathematical methods and models in the study of the securities market | | |
| LR 04.01 | Has knowledge | basic mathematical models of financial analysis: percentage calculations; probabilistic models and risk assessment methods; optimization models, in particular models of portfolio securities; forecasting models |
| LR 04.02 | May exercise | the choice of the best model of optimization of the investment portfolio |
| LR 04.03 | Know how to calculate | the main parameters and results of operations with securities |
| LR 04.07 | Knows how to use | computer technology with the aim of finding the optimal solutions of the mathematical model |
| Content module 5. Elements of actuarial mathematics | | |
| LR 05.01 | Has knowledge | theoretical basics of building insurance rates |
| LR 05.03 | Know how to calculate | the rates in the contracts of property, personal insurance and liability insurance |
| LR 05.05 | Able to determine | the probability of occurrence of the insured event; the frequency and the expected value of the damage |
| LR 05.08 | Can predict | trends in insurance costs |

Pedagogical European Constitution in article 2.2. determines that the "center of teacher education and various forms of teacher training in the framework is the formation of the personality of the teacher – man high level of education, cultural training, high spiritual and moral qualities, capable of training and education of children, youth and students in accordance with the requirements of the XXI century" and highlights the 7 core competencies, which should possess a teacher of the XXI century (article 6.2) [10]:

- 1) communicative competence (in particular, the modern teacher must be fluent in several European languages);
- 2) competence identity;
- 3) the competence of justice;
- 4) leadership competence;
- 5) research and analytical competence;
- 6) the ability to learn throughout life;
- 7) empathy – the ability to understand the experiences of the student or student and empathy in the process of communication.

In this regard, the most important competence of the teacher of the XXI century, which promotes the well-being of each person and creates its rich spiritual world is defined by the ability to ensure that the learning environment.

Thus, the learning results are measurable, they are key indicators of the level of knowledge of students competencies.

Learning results as a result of educational activity, require a certain classification and measurement of learning achievements of students.

The common experience of assessment recommends to describe learning results multilevel taxonomy, such as taxonomy B. Bloom, D. Bocc, J. Guildford. B. Bloom identifies six levels of mastering the content of education: knowledge, comprehension, application, analysis, synthesis, evaluation [1]. D. Boccand, J. Guildford have developed a three-dimensional model of the taxonomy that al-

lows us to consider a hierarchy of goals and levels of training and has identified the following levels: content, products, and operations, each of which includes the types and categories. In the post-Soviet space, the most widespread taxonomy Bepalko V.P. [8] and Simonov V.P. [13]. Bepalko V.P. has developed a taxonomy that contains four levels of learning: the level of recognition, the activity in the standard situation, activity in non-standard situations, activities in new areas (research). This classification is hierarchical, and each level includes the previous one. Simonov V.P. has identified five levels of learning, where each successive level of learning also includes all previous: recognition, memorization, understanding, basic skills (re-productive level), level of creativity.

The course of financial mathematics, which is taught to the students profile "mathematics and economics" in the NPU named after M.P. Dragomanov, consists of the following content modules:

1. Operations building and discounting using simple and compound interest.
2. Financial highlights: cash flow, rent, loan calculations.
3. Financial transactions and instruments.
4. Mathematical methods and models in the study of the securities market.
5. Elements of actuarial mathematics.

The creation of such tables matching the contents of the educational discipline and provided to the program learning results will allow the teacher to adjust the learning process and to determine the optimal list of content modules.

In general, by setting the relationship between the learning results with the semantic module, you should find out the relevance of the results to the training program learning results. To do this, we will construct the following table 2.

Table 2. Relationship of learning results with meaningful modules with software results

| № LR | Software learning results | The relationship with PH |
|------|--|--|
| 1. | Knowledge and understanding of fundamental mathematical concepts of algebra, geometry, mathematical analysis and differential equations, probability theory and mathematical statistics, etc.; the ability to reproduce these concepts, to establish the linkages between them, to interpret, give examples. | LR 01.01, LR 02.01, LR 03.01, LR 04.01, LR 05.01 |
| 2. | The ability to formulate and prove mathematical statements that establish the basic properties of the fundamental mathematical concepts and illuminate the relationships between them. | LR 01.01, LR 02.01, LR 03.01, LR 04.01, LR 05.01 |
| 3. | Ability to apply mathematical methods to the solution of various types of theoretical and applied problems, build, and study mathematical models of real processes and phenomena, including economic. | LR 01.02, LR 03.02, LR 04.02, LR 01.03, LR 02.03, LR 03.03, LR 04.03, LR 05.03, LR 02.05, LR 03.05, LR 05.05, LR 02.04, LR 03.04, LR 05.08, LR 03.08 |
| 4. | Basic knowledge and understanding of special courses on the student's choice: algebra and number theory, geometry, mathematical analysis, differential equations, probability theory and mathematical statistics, applied mathematics, methods of teaching mathematics, Economics, computer science, with the aim of further specialization and the development of interdisciplinary approaches. | LR 05.08, LR 03.08 |
| 5. | Ability to perform computer calculations, using appropriate software, to create their own programs to solve problems of different types, using different programming languages, skills analysis and display of results. | LR 01.03, LR 02.03, LR 03.03, LR 04.03, LR 05.03, LR 01.06, LR 02.06, LR 04.07 |
| 6. | Mastering the skills to work independently (coursework, thesis or with a group (laboratory work), ability to get results within a limited time with an emphasis on professional honesty and preventing plagiarism. | LR 02.04, LR 03.04, LR 05.08, LR 03.08 |

The analysis of this table gives the teacher information about the possible improvement of the content and structure of the educational material of each content module.

Considering the general and professional (scientific and subject-specific) competencies highlighted in the program bachelor of mathematics and economics, the content of educational material on financial mathematics, its place and role in the training of specialists and interdisciplinary communication, we have formulated 5 competencies that must be formed among the students in the learning process of financial mathematics:

- C₁– knowledge of basic concepts, facts and methods of financial mathematics, their ability to formulate, for examples, interpret, compare and establish the linkages between them;
- C₂– ability to formulate, prove, and apply basic mathematical statements expressing properties of underlying financial instruments;
- C₃– the ability to apply mathematical methods to solve theoretical and applied problems in financial and actuarial mathematics;

C₄– ability to apply mathematics, in particular analytical, probabilistic, statistical, correlation, regression and variance, methods of creation, analysis and study of mathematical models of financial-economic objects, processes and phenomena;

C₅– the ability to apply modern information technology to address theoretical, practical and applied problems.

Then we have the following learning results for the entire course in financial mathematics:

LR₁– demonstrate knowledge and understanding of essential facts, concepts, principles, theories and methods of financial mathematics;

LR₂–to apply acquired knowledge and skills to solve various types of educational tasks;

LR₃– to create a mathematical model of the real process or phenomenon, to parse it, to plan a strategy decisions, to interpret the results;

LR₄–to use information technology for data processing;

LR₅ –to learn to objectively evaluate and present scientific results;

LR₆–to plan, to design, to predict future results.

Table 3. Matrix relations learning results (LR_n) and competencies (C_m)

| Competence Learning results | C ₁ | C ₂ | C ₃ | C ₄ | C ₅ |
|-----------------------------|----------------|----------------|----------------|----------------|----------------|
| LR ₁ | + | + | - | - | - |
| LR ₂ | - | - | + | + | + |
| LR ₃ | - | + | - | + | - |
| LR ₄ | - | - | + | + | + |
| LR ₅ | - | + | - | + | + |
| LR ₆ | - | + | + | + | - |

Table 3 shows the relationships of learning results (LR_n) and competencies (C_m) in the form of a characteristic-correlation matrix, i.e. the matrix elements (+ or -) indicate the presence or absence of a relationship (and not its essence).

According to the representation of the relationship between learning results and competencies are clearly set

group learning results, responsible for the formation of specific professional competencies.

Thus, summarizing all the above, let us turn to the formulation of learning goals, financial mathematics on the basis of this analysis, our stated competencies, learning results and the defined relationships.

Table 4. Learning goals of financial mathematics in the cognitive sphere (classified in the taxonomy B. Bloom, V. Bepalko, and G. Klaus and J. Piaget [7])

| Categories of educational goals (B. Bloom) | Learning goals of financial mathematics | Category of educational goals V. Bepalko | Categories of educational goals, G. Klaus and J. Piaget |
|--|--|--|--|
| Knowledge | The student has basic concepts, facts and methods of financial mathematics, able to identify and reproduce in the simplest situations. | Introduction (identification) | A primitive form of perception |
| Understanding | The student understands, is able to reproduce and to prove properties to prove the assertion, for examples, to interpret, to compare and to establish relationships between concepts, facts and methods of financial mathematics. | The application (in typical situations) | Initial understanding |
| Application | The student is able to apply methods of financial mathematics to the solution of theoretical and applied problems. | | Meaningful (formation of knowledge, skills and beginner) |
| Analysis | The student can analyze the real financial and economic phenomenon, to establish the adequacy of the data characterizing it, to build a mathematical model to distinguish relevant and irrelevant parameters, variables and steel, deterministic and stochastic characteristics. | The application (in new situations) | Practically meaningful (transformation knowledge) |
| Synthesis | The student is able to establish relationships and build on their basis of a mathematical model, plan investigations, select and use a variety of methods to get the result, interpret, summarize and present the results. | | |
| Assessment | Student evaluates the adequacy of the constructed models of real processes or phenomena, the importance of the obtained results, their accuracy and reliability; compares and evaluates different methods of problem solving. | | |

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Bloom Benjamin S., David R. Krathwohl. Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals, by committee of college and university examiners. – Handbook I: Cognitive Domain. New York, Longmans, Green, – 1956.
2. Dublin Descriptors / URL: http://ecahe.eu/w/index.php/Dublin_Descriptors.
3. http://ec.europa.eu/education/policies/educ/eqf/rec08_en.pdf.
4. <http://tuning.unideusto.org/tuningeu>.
5. http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/050218_QF_EHEA.pdf.
6. Kraśniewski A. Jak przygotowywać program kształcenia zgodnie z wymaganiami wynikającymi z Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wysszego? – URL: http://www.procesbolonski.uw.edu.pl/dane/publikacja_MNISW_AK_111103.pdf
7. Ahrusti G., Artemchuk L., Bulakh I., Vismut G., Lukina T., Mruha M. Fundamentals of educational assessment. Part I. Theory / under total. ed. I. Bulakh - K.: "Master Class", 2006. – 113 p. (in Ukrainian)
8. Bepalko V.P., Tatur J.G. Systematic and methodical support of educational process of training. – M.: Higher School, 1989. – 149 p. (in Russian)
9. Malafiyik I. V. Dydaktyka: study guide. – K.: Condor, 2009. – 406 c. (in Ukrainian)
10. Pedagogical European Constitution / URL: <http://www.arpue.org/index.php/uk/chasopys-yevropeiski-pedahohichni-studii/pedahohichna-konstytutsiia-yevropy> (in Ukrainian)
11. On higher education: the Law of Ukraine [adopted by Verkhovna Rada on July 1, 2014, № 1556-VII]. – URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>. (in Ukrainian)
12. Rashkevych M. Materials National Team Expert, EU NEO in Ukraine, 2012. URL: <http://www.kubg.edu.ua/informatsiya/naukovtsyam/dokumenti/naukova-tema-universitetu.html>. (in Ukrainian)
13. Simonov V.P. Pedagogical Management: 50 know-how in the field of educational management. Textbook. 2nd ed. Corr. and add. – M., 1997. – 264 p. (in Russian)

Гончаренко Я.В., Сушко А.С. Формирование целей и результатов обучения финансовой математике студентов профиля «бакалавр математики и экономики»

Аннотация. Разработана система целей и ожидаемых результатов обучения финансовой математике студентов профиля подготовки «бакалавр математики и экономики», согласованная с программными результатами и компетентностями, предложена классификация сформулированных целей, в частности на основе таксономии Б. Блума.

Ключевые слова: компетентности; методика обучения; таксономия целей; финансовая математика; цели и результаты обучения

Ivanova V.A.
Academic fraud

*Ivanova, Vanya Angelova, Assistant Professor
University of Plovdiv "Paisii Hilendarski", Plovdiv, Bulgaria*

Abstract. The article aims to define academic fraud in higher education, describe the most commonly used methods of committing it and search for the reasons causing this problem. This work presents a survey investigating the personal experience of tertiary education students in practicing academic fraud and includes an analysis of the results. The ultimate purpose of the author is to find ways to minimize academic fraud in order to enhance the efficiency and quality of higher education.

Keywords: *academic fraud, cheating, plagiarism, efficiency, code of ethics*

Introduction and background to the study. The rapid advancement of information technology together with its growing implementation in higher education offers new possibilities for cheating. In this respect, teachers need to raise our awareness to the problem of academic fraud and to search for ways of dealing with this issue.

The origin of the word fraud is Old French *fraude* from Latin *fraus* "deceit, injury". The dictionary definition of fraud is wrongful or criminal deception intended to result in financial or personal gain [10]. Academic fraud (also called academic dishonesty or academic misconduct) can be defined as any type of cheating that occurs in relation to a formal academic exercise. Universities around the world publish detailed definitions of fraud in its various aspects so that students can recognize the problem and learn how to avoid it [3], [7], [8].

Some of the manifestations of academic dishonesty are the following: plagiarism, multiple submission (of assignment work), false citation, false data/fabrication, deception, cheating, bribery, sabotage, professorial misconduct, and impersonation. [2], [3], [7], [8].

Plagiarism is by far the most common instance of academic fraud. Its essence is in representing somebody else's work as your own such as copy-pasting text from websites or books without acknowledging the sources of information that have been used. Nowadays, in foreign language learning for example, paraphrasing without citing the original sources is becoming more and more widely used. This practice is also considered plagiarism although it is more difficult to detect. For instance, when students are assigned to write an essay on a given topic, they search the Internet for similar papers and make minor alterations to them, such as changing names and locations, and then pass the text as their own genuine work. In such cases it is often obvious to the teacher that the student is not the original author of the paper because of factors such as a much higher language level, use of specific grammar constructions, colloquial expressions, measure units, etc., or references to a different culture or age of the author. Evident as they may seem, however, such fraudulent cases are not easy to prove so teachers may wish to warn their students at the beginning of a course that plagiarism will not be tolerated in any form.

Similar to plagiarism, multiple submission is the use of work previously submitted at the same or another institution to fulfill academic requirements in another class, for example students "borrowing" somebody else's paper work or presentation which has already been graded and passing it as their own. Another frequent manifestation of academic fraud is impersonation – assuming another student's identity to provide benefit for them, for instance,

when a person attempts to sit for an exam instead of somebody else or to submit a test under a false name. Bribery, on the other hand, is paying a person for a certain illegal service such as writing a thesis or supplying test answers for somebody else. Sabotage means acting to prevent others from completing their work. This includes from theft, mutilation, or tampering with library books in order to prevent access to information or willfully disrupting the experiments of others to sabotaging the administration of online tests by breaking into the teacher's computer or hacking websites. Deception is giving a teacher false information in relation to an academic assignment such as an excuse for missing a deadline or falsely claiming to have submitted the work. The most typical excuses are computer technical problems, site crashes, and health problems. Another type of academic fraud is false data or fabrication, which is the invention or forgery of data to deliberately mislead, for example to falsify data, information, or citations or to change data in order to get better experiment results.

Cheating is practiced both in the classroom during exams and at home when working on a project either individually or in a team. There are plenty of old-fashioned ways to cheat at an examination in class. The easiest one is for students to look at others' papers while concealing their eyes, for example by wearing a hat or massaging their foreheads as if stressed out. Another trick is for a student to go to the teacher's desk, pretending to ask a question while peeking in other students' papers on the way or even completed papers on the teacher's desk that have already been handed in. This trick can be used also to simply engage the teacher's attention in order to allow some time for peers to cheat undisturbed. Other well-known methods of cheating at exams are cheat sheets or crib notes of various forms and sizes which can be attached to the body, to clothes or objects such as pens, water/soft drink bottles, etc., or hidden among the examination papers. Students often write down notes prior to the exam, for example on their hands, rubbers and other objects allowed in the classroom, or they jot down formulae or other kind of information on the desk just before the exam starts while the use of books is still permitted for reference. [1] Different codes have been devised for signaling the answers of multiple-choice questions, such as tapping lightly on the desk or the floor once for answer A, three times for C, and so on. Dropping a paper on the floor is also practiced so that another student can cheat off it or even pick it up, copy from it and then re-drop it in order that the original owner can get the paper back.

New technologies offer a plethora of opportunities for cheating. Smart phones are used for checking information

online, taking pictures of test questions and sending them to a friend who returns the answers, or receiving instructions or a dictation of the test topic via an inconspicuous hands-free device in the ear hidden by the test taker's hair.

Melissa Olt points out several disadvantages to online assessment which need to be considered in order to prevent or minimize academic dishonesty. [6] The first and most serious disadvantage is the instructor's inability to ascertain who is actually taking an online assessment. A second disadvantage is the instructor's inability to control a student's unauthorized use of resources while completing an assessment. A third disadvantage is the possibility of students collaborating with each other in taking an assessment. A final disadvantage to online assessment is the technological difficulties that instructors and students will undoubtedly face. Sometimes a student may try to use such difficulties to his/her advantage, complaining that the computer "crashed" while taking an assessment which gives them extra time to consult collaborators or unauthorized reference materials.

Professor Rowe draws attention to the fact that with online assessments it is hard to ensure all students take the test simultaneously and earlier students can supply answers to later students if some of the same questions are used. The earlier students could memorize questions or take screen shots. He also dwells on a different danger that students may be able to log in as the instructor and read the answer key themselves. [9]

Purpose. The purpose of this article is to study the most common methods of committing academic fraud in higher education and to search for the reasons causing this problem. This work investigates the personal experience of current and former university students in practicing academic fraud by conducting a survey, and searches for ways of motivating students to work harder and develop their own original materials on tasks assigned by their teachers instead of cheating.

Methodology. The survey compiled to investigate students' involvement in academic fraud – either their personal commitment or that of other students that they have

witnessed or heard of, was conducted online with Bachelor and Master Degree students at a number of universities in the town of Plovdiv, Bulgaria. To collect the data the survey made use of the Survey Monkey platform. The questionnaire comprised 17 queries about the university they study at, their age and gender as well as request for information about why, where and how academic fraud was committed and what could motivate students to reject academic dishonesty.

Data analysis and results. The online survey was conducted among 48 participants of whom 75% are female and 25% are male. Half of the respondents (exactly 50%) have already earned a Bachelor's degree, while 25% have graduated from a secondary school and the other 25% are in possession of a Master's degree. Nearly 23% of all of the participants in the survey have already finished their tertiary education while the other 77% are studying at present either for a Bachelor's or a Master's degree. The majority of the respondents in the survey (approximately 63%) fall in the age group of 23-29 years.

To the question "Which types of academic dishonesty are practiced at your university?" (students were allowed to select more than one answer), the majority of respondents chose cheating from textbooks, reference books, lecture notes, crib sheets, and other similar sources (85%), copying from another student (69%), cheating by leaving the examination hall (22%) and impersonation – sitting for an exam instead of another student or taking an exam by another student impersonating them (20%). (Fig. 1) With regard to the reasons for committing academic fraud, students ranked the possible answers in the following way: Students do not think that this knowledge will be of any use to them later in life (60%), they do not have time to study (50%), students are not interested in the study matter (42%), they do not understand the study material (35%), because it is easier to take an exam by cheating (35%), because students know they will not be sanctioned (21%), because teachers allow it (19%), and finally, because everybody does it (17%). (Fig. 2)

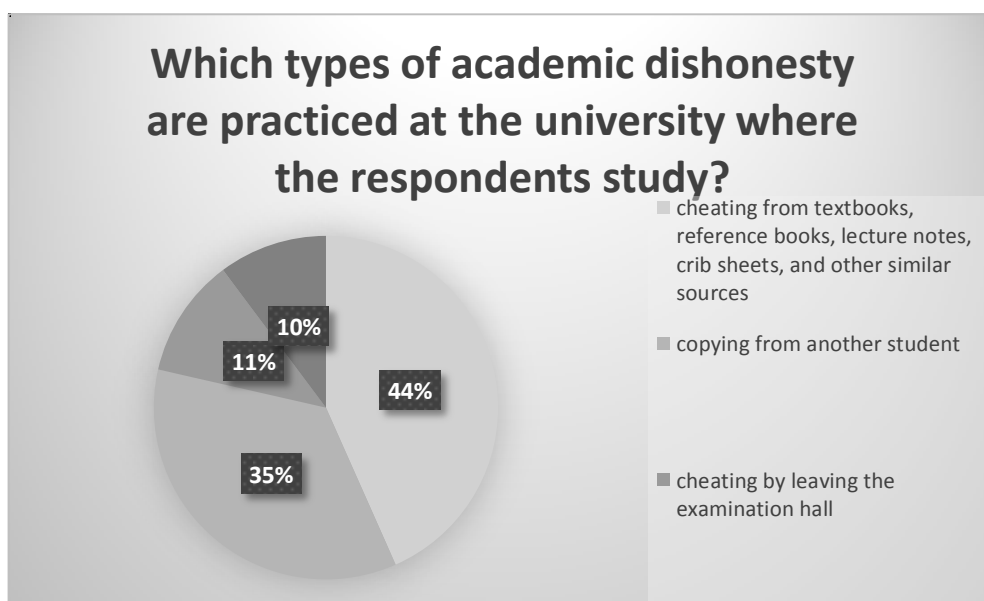


Fig. 1. Types of academic dishonesty

Some of the other survey questions included a ranking of the most commonly used methods of committing academic dishonesty and the frequency of practicing it, as well as some possible actions aimed at demotivating students to cheat. Unsurprisingly, plagiarism was the most often selected option – word for word use of online materials (55%), literal use of a number of jumbled sources without altering the text (49%), and slightly paraphrasing online

materials (45%), followed by getting oral or written help from another student (34%). The positive side of the survey results is that 28% of the respondents claim they have never personally committed any type of academic fraud, while 21% state they cheat only once every semester, 19% – several times per semester, 15% each have selected once a year and once during the whole period of university studies, and only 2% say they practice it on a regular basis.

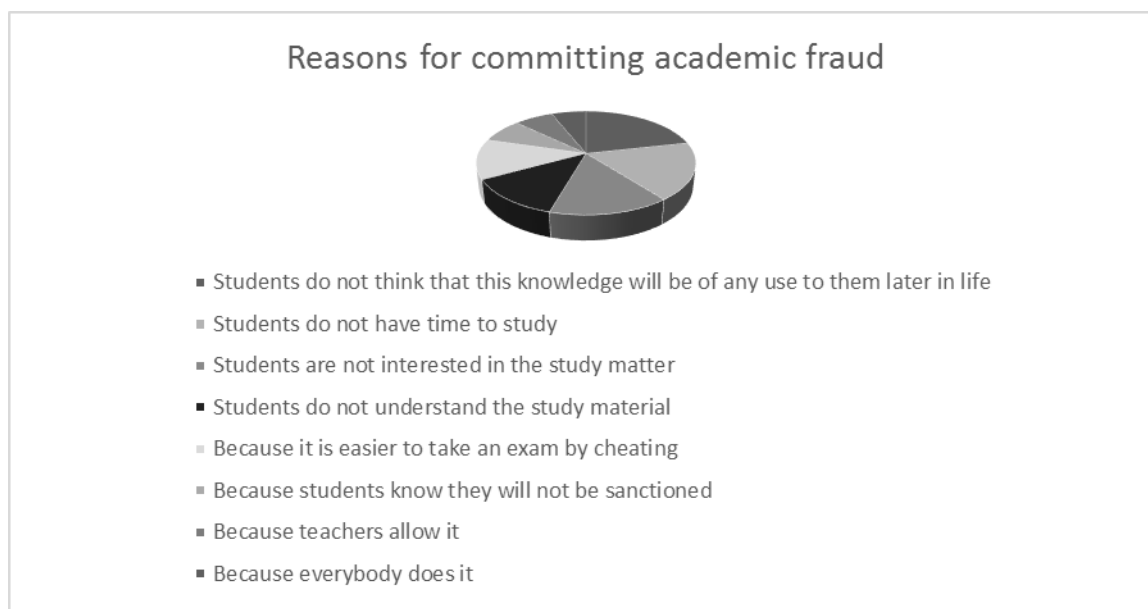


Fig. 2 Reasons for committing academic fraud

In reference to the students' motives to cheat, 52% considered that high grades lead to subsequent benefits such as a scholarship, an advantage when applying for student accommodation, defense of a graduate thesis instead of sitting for a state exam, etc., 43% selected desire to outwit the system, 22% preferred the ambition to come first at all costs, followed by 17% each for pressure from their parents to obtain a higher education and the inadequately over-loaded curriculum and examinations, and finally 2% chose the option of a close social relationship between a student and a teacher.

When asked if the numbers of cheaters will decrease in case the study material is explained well at lectures and exercises so all students understand it, half of the respondents answered positively (52%), 22% replied negatively, and 26% were not sure. With respect to what could motivate students to reject academic dishonesty, the majority were in favor of professional interest in the subject (61%), followed by bonuses for effort put forth (54%), positive attitude to the teacher (29%), threat of sanctions (20%), and only 4% stating that nothing could motivate them and they would always use unauthorized assistance.

Conclusions. The survey shows that students have their excuses for cheating. Informal talks with them reveal that some of them are forced to do a part-time job for financial reasons and they find it hard to attend lectures and exercises, do projects, prepare for exams and also go to work. If there is no threat of sanctions and there are no consequence for students even when they get caught, they are more likely to yield to the temptation of taking their exams by means of fraud. Students claim that they are willing to put forth more effort when they work in a com-

petitive environment and have peer pressure to be creative and original.

Anita Kirilova proposes various steps that should be taken in order to minimize cheating during examinations. For example, teachers should introduce their university code of ethics and discuss it with students during the course of their studies. Students need to be aware what is considered cheating and be warned against committing any forms of academic fraud at any time. Also, teachers should work towards creating a friendly atmosphere which encourages honesty. When devising a test, teachers should take into consideration the number of students sitting for it simultaneously. Last but not least, during an exam teachers should take obvious actions to detect students trying to or committing any fraud so that the others know that such activities will not be tolerated. [5]

In our practice as a foreign language teacher, at the beginning of each course, we start with a brief introduction including a description and aims of the course as well as the rules for students' grading and the code of ethics. We communicate with students at university and via email and do our best to answer all their queries to ensure that they are acquainted with the regulations, their grading is fair and to provide help to students who lag behind the others in terms of knowledge and skills. We use questionnaires and informal talks with the students to make sure that the projects we assign are interesting and meaningful to them, and they have enough time to complete them.

Regarding assessment, we use online self-study tests in combination with exams conducted in class. Our students do self-study tests at home every week to prepare them for the examinations. These self-study tests are based on

the covered study material and are graded automatically except for an open essay-like question which is corrected by the teacher. Students are allowed to take the preparatory tests as many times within the week as needed until they have learned the material. Students seldom cheat on these tests because they give them an idea of the types of questions the exams will contain and students can retake the tests in case they aren't satisfied with the results they have obtained. [4] Besides, these self-study tests supply statistics on student performance and we can compare a student's exam results with the grades he/she usually gets at home for any discrepancies. Examinations are usually performed by computer-based tests which are password-protected and limited in time. The assessment is proctored and students are not allowed to use any handheld devices or reference materials. By means of specialized software teachers check that students have not opened any other webpages except for the one with the test. When constructing a test, teachers pay special attention to its length and level of difficulty so that it is not too easy or too difficult to discourage the test takers. Usually a combination of closed and open questions is used as the former is

graded automatically and the latter demands from test takers higher-level skills. Additionally, even if the test questions are the same for all students doing the test simultaneously, the questions and the answer options are jumbled which makes cheating more difficult. In case of any unforeseen technical problems, teachers are flexible and they are always ready to supply a paper version of the test. Last but not least, when two students submit word-for-word identical answers to essay-like questions, neither of them gets any points and these students should be tested additionally with a different test based on the same study material.

In conclusion, we believe that treating students honestly and fairly and taking into consideration their needs and interests to encourage them to put effort into their work will be more fruitful in the long-term struggle to minimize academic fraud than simply concentrating on sanctions and measures.

Acknowledgments

This work has been partially sponsored by grant Plovdiv University NPD-NI15-FMI.

REFERENCES

1. Castro, D. Dean's List: How to Cheat during Exams. Filipino Book. (2012) / URL: <http://filipinobook.com/deans-list-how-to-cheat-during-exams/>. Date of access: 2015.03.26.
2. Dinev, D. Economic Fraud. (2006) / URL: http://www.potrebitel-vikbg.org/files/document_2.pdf. Date of access: 2015.03.26.
3. Honor Committee. University of Virginia. (2012) / URL: <http://www.virginia.edu/honor/what-is-academic-fraud-2/> Date of access: 2015.03.26.
4. Ivanova, V. Use of Achievement Tests in the English Classes at the Distributed E-Learning Centre. // Proceedings of the International Conference FROM DELC TO VELSPACE, Plovdiv, 26–28 March 2014, Third Millennium Media Publications ISBN: 0-9545660-2-5, pp. 167 – 174.
5. Kirilova, A. Academic Fraud (2005) / URL: http://www.acefraud.org/fileadmin/storage/documents/bg/AcademicFraudExcerpt-Anita_Kirilova.pdf. Date of access: 2015.03.26.
6. Olt, M.R., Ethics and Distance Education: Strategies for Minimizing Academic Dishonesty in Online Assessment. (2002) / URL: <http://www.westga.edu/~distance/ojdla/fall53/olt53.html>. Date of access: 2015.03.26.
7. Principles and procedures concerning students who commit academic fraud in theses/thematic papers. B.E.2549 (2006) Mahidol University / URL: http://www.grad.mahidol.ac.th/grad/download/pdf/thesis_cheat1_49_en.pdf. Date of access: 2015.03.26.
8. Statement on Plagiarism & Academic Fraud. Department of History. Florida State University / URL: <http://history.fsu.edu/Undergraduate-Program/Statement-on-Plagiarism-Academic-Fraud>. Date of access: 2015.03.26.
9. Rowe, N.C. Cheating in Online Student Assessment: Beyond Plagiarism (2004) / URL: <http://www.westga.edu/~distance/ojdla/summer72/rowe72.html>. Date of access: 2015.03.26.
10. The Oxford Dictionary, Thesaurus, and Wordpower guide. (2001) // Oxford University Press.

Иванова, В. А. Академическое мошенничество

Аннотация: Эта статья является предметом описания сути проблемы академического мошенничества в высших школах, иллюстрируя чаще всего используемых способов его совершения и ищет причины, порождающие проблему. Включена анкета, которая исследует личный опыт студентов в совершении академического мошенничества, и сделан анализ результатов анкеты. Конечная цель автора найти способы предотвращения или ограничения академического мошенничества, которыми повышается эффективность и качество обучения в высших школах.

Ключевые слова: академическое мошенничество, списывание, плагиатство, эффективность, этический кодекс

Nemchenko S.G.

Periodization of the process of formation and development of the system of training of leaders of general educational institutions

*Ph.D. (candidate of pedagogical sciences), associate professor
Berdyansk State Pedagogical University, Ukraine, Berdyansk
spok3@mail.ru*

Abstract. The article by Nemchenko S.G. examines the problems of periodization of the process of formation and development of the system of training of heads of educational institutions. Particular attention is paid to the definition of the process of periodization, its structure, typology, peculiarities of schemes constructions of periodization. The periodization of the system of managers' training on the basis of binary type and structure of the disciplinary matrix is considered.

Keywords: *periodization, disciplinary matrix, linear periodization type, binary types, organizational and performing culture, reflexive culture*

Statement of the problem. Reforming of the system of secondary school depends on the level of teachers' staff, especially school leaders. School management is the most used one and it takes into account all the factors that affect the school and characterizes the direction of modern transformations in education. This raises the importance of training of school leaders, and as a result, their readiness to implement administrative functions taking into account the socio-pedagogical conditions of work of the institution.

In modern conditions of democratization of the society, changes in the content and structure of education, the increase of the autonomy of the activity of secondary schools, the question of development of the theory of professional culture of managers gains a special importance. Rethinking of the theory of school management, the appearance of new management functions create new demands on management training.

Analysis of the problem study of heads of educational institutions training leads to the conclusion that the problem is still not fully developed in pedagogical science. Therefore this is a problem for study.

The study of formation questions and development of the system of a school leader's training in the national pedagogical theory (beginning of the twentieth century – beginning of XXI century), provides the definition of the term "periodization". The problem of periodization, that is the definition of certain periods is one of the most difficult, complex and multi-level problems of scientific knowledge. It requires a thorough study of the object of research, allied sciences, advanced scientific outlook of a researcher. The problem of periodization is one of the major scientific problems, especially in the humanitarian sphere: it depends on what is taken as the basis of periodization, what context is put into this or that, what is a driving force of a change in the period, how the deployment of a specific research field happens. Clear periodization allows us to understand the structural characteristics of science, the genesis and evolution of its ideas, concepts, methods, development trends; facilitates the identification of its inner laws, enables the scientific generalization [6, 37-54].

Significant contribution to the development of the problem of periodization of development processes of the school leaders' training system in Ukraine was made by: K. Avramenko, N. Beshpalova, V. Bereka, Y. Burlaka, L. Vasylchenko, V. Grygorash, N. Hupan, L. Karamushka, S. Mayboroda, A. Marmaza, V. Pikelnaya, O. Sukhomlinskaya, L. Sushchenko, T. Sorochan, A. Cherkasov and others.

The analysis of historical and pedagogical literature led to the conclusion that the scientists considered certain aspects of defining the essence of the concept of periodization and identification of the general questions of periodization of historical events on the history of the development of the theory of professional culture of heads of secondary schools in the national educational theory (beginning of the twentieth century – beginning of XXI century).

Therefore, the problem remains insufficiently developed and poorly studied.

The purpose of the article – to find out the essence of the concept of periodization and identify common questions of periodization in general on the issue of history of formation and development of the system of heads of educational institutions training in the national pedagogical theory (beginning of XX century – beginning of XXI century).

Under periodization one should understand the logical distinction between the study period, in accordance with its qualitative characteristics, according to the independence of its separate stages. This characterization should reflect both the general laws of social life, and the specific ones in their content, as well as essential aspects of basic methods and forms of the genesis of the problem and determinant stages of its development [1, p. 13].

Periodization is considered as a method that let create a complete model of a particular pedagogical phenomenon as a concentrated expression of its structure.

"Periodization is a certain pattern (frame, skeleton) to which we "string" a set of events – the results of our cognitive activity in the form of facts which, taken together, represent the image of a certain phenomenon, which serves as the object of periodization – the object of knowledge" [4, p. 2].

Thus, periodization acts as a tool for object learning, contributes to the refinement or transformation of the original image. The new image of the object, improved on the basis of the model of periodization, created by us, will also inevitably adjust the very model of periodization. As a result and synthesis of the research, the form of the synthetic type of the research, periodization reflects the logic of the process of development of the object of knowledge, representing a formula, and is also a methodological tool, one of the tools of the cognitive activity. Among the many schemes of periodization, which are used in scientific researches, it is possible to single out the most common binary types: general and special; total and local; linear and linear-hierarchical.

Periodization is traditionally based on the principle of development, however, it will have different variants depending on whether the idea (theory) of development will be put into its foundation. The factors determining the specificity of the model of periodization, are as follows: the image of time in its concrete historical aspect; the priority model of history (progress, regress, cyclical recurrence, fluctuation, the multiplicity of trajectories, throbbing, etc.); the evolutionary or functional approach to the coordinate system in which the periodization is being built and others.

The process of periodization building involves consideration of its main components: the object of periodization – a phenomenon, a process that we consider in its development by singling out specific time intervals; the subject of periodization – the time interval, which reflects the specifics of a flow of historical time and is expressed in its main categories. Establishment of subordination, that is the definition of the contents of each category by volume (the quantity of historical time) is equally important to build any model of periodization. It's also necessary to consider the practice of metaphorical nature subjects of periodization; the attribute of periodization – the name of the subject-interval.

The problem-oriented type of the research involves an interdisciplinary structure and inclusion of the disciplinary matrix into its original principle, which was introduced by T. Kuhn and was used as an analogue of the paradigm. The concept of the disciplinary matrix allows answering the question, how the projection of symbolic designs on the sphere of experience is made. Abstractions may correspond to the reality through analogies, i.e. the use of already solved problems as heuristic models for solving problems in other areas of science. Disciplinary matrix structure consists of three components: symbolic generalizations – the formal apparatus which serves to express the basic generalizations made by all members of the scientific community; metaphysical paradigm – a conceptual model, the system of methodological and philosophical principles for explanation; values – standards, regulations, examples of solving research problems [2].

In the process of fixation of samples of scientific activities, in the preservation and transmission of traditions a special role belongs to the scientific community.

Connection of the problem of the institutionalization of science with the problem of disciplinarity allows considering the category of the scientific community as key parametric characteristics of the scientific discipline. It is at the disciplinary level that the synthesis of the cognitive and social aspects of the science is carried out: a new paradigm brings together representatives of a certain group of researchers who, in turn, taking its regulations turn into a professional specialized scientific community. The systematic vocational education is becoming the major factor in the formation, storage and transmission of traditions – the disciplinary matrix [3].

Thus, in the course of research of the scientists basic positions on the issue of formation and development of the system of formation and training of heads of educational institutions, adhering to the binary types and structure of the disciplinary matrix, we've proposed our own periodization of the process. In this scheme, the binary

linear periodization type is used (a specific period in the development of a state – the formation of a certain type of professional culture of a head of an institution).

The process of formation and development of leaders' training was conditionally divided into two main periods (each period includes several stages): the period of formation of organizational and performance culture (1917–1990) and the period of formation of reflexive culture (1990–2015).

The first period is characterized by the formation of organizational and performance culture: the purpose of the activities of a head of an institution is formed not by himself, but by his superiors (resolutions of the Party and the Government, orders of the Ministry of Education, etc.), so it can be related not to his inner motives. This problem was usually solved through the external actualization of the external motivation, what is more: predominantly negative. It is known that the inner one is more efficient than the external one: in its turn the internal positive motivation in most cases is more effective than the external negative motivation. The purpose of the organization is decomposed into individual tasks, which will be the targets for individual performers. It often leads to the fact that performers know only their purpose and are not fully aware of the common goal, which is known only by the head. As a result, this reduces the meaningfulness of performing activity. A person, seeing no point in his work, often is not motivated enough and do not work efficiently. Such management can be called areflexive. The analysis of this period allows us to conclude that a state with totalitarian control system needed a leader who had good organizational qualities for execution of orders of the higher authorities.

The second great period (1991-2015) – the formation of reflexive culture.

Due to the changes in the political system in Ukraine, the transition to democratic principles, new demands were put to the preparation of the head, the main among which was the ability of the head to analyze and predict the consequences of his actions, not only to keep the school in a stable condition, but constantly strive for its development, withstand competition with other educational institutions. To do this it's necessary to change the system of its preparation and form not only performing qualities, but also the ability to the reflexive management, and hence the reflexive culture.

Reflexive culture includes the willingness and ability to comprehend creatively, newly and overcome the problem using the new approach, find the way out of the internal and external conflict states and situations, the ability to acquire new strength, meanings and values, to involve and to be involved into the unusual systems of interpersonal and business relationships, to put and solve extraordinary practical problems.

Conclusions: The examination of the problems of periodization allows finding the contradictions that affected the system of training of heads of educational institutions, taking them into account in the process of building a new system of training. Periodization is a tool to determine the general laws of the process of preparing school leaders, with which it is possible to see all the critical points of the development process.

REFERENCES

1. Hupan N.M. Historiography of development of historical and pedagogical science in Ukraine / N.M.Hupan. – K. : NPDU, 2000. – P. 5-13.
2. Kuhn T. The structure of scientific revolutions / T. Kuhn. – M. : "АСТ", 2003. – 605 p.
3. Natochyy L.O. The essence of the concept "periodization" about the problems of development of the theory of management culture of heads of secondary schools in the national pedagogical theory (second half of XX century – beginning of XXI century.) // Bulletin of Hlukhiv State Pedagogical University. Series: Teaching sciences. Issue 15. Part 1. – Hlukhiv : O. Dovzhenko HNPNU, 2010. – P. 36.
4. Popova T.N. Theoretical problems of periodization of development of historical science and its history // Problems of periodization of history and historiography process. Kharkiv historiographical collection. Vol. 5. – Kharkiv, 2002. – P. 5.

Немченко С.Г. Периодизация процесса формирования и развития системы подготовки руководителей общеобразовательных учебных заведений

Аннотация. В статье Немченко С.Г., Периодизация процесса становления и развития системы подготовки руководителей общеобразовательных учебных заведений, рассматриваются проблемы периодизации процесса становления и развития системы подготовки руководителей общеобразовательных учебных заведений. Особое внимание уделяется определению процесса периодизации, его структуре, типологии, особенностям построения схем периодизации. Рассматривается периодизация системы подготовки руководителей на основе бинарности типов и структуры дисциплинарной матрицы.

Ключевые слова: периодизация, дисциплинарная матрица, линейный тип периодизации, бинарность типов, организационно-исполнительская культура, рефлексивная культура

Nikonenko T.V.

Theoretical Aspects of Problem of Technology of Context Teaching within the Process of Training Magister of Primary School Education

*Nikonenko Tetyana Volodimirivna, senior lecturer, PhD student
Berdyansk state pedagogical university, Institute of Psychological-Pedagogical Education and Art, Berdyansk, Ukraine*

Abstract. Article deals with the theoretical aspects of implementation of technology of context education within the process of training of Magister students of primary school which are revealed in psychological-pedagogical literature. There are proved advantages of educational environment of context type. The role of quasi-professional activity at the level of primary school magister (within the pedagogical educational institution) is determined.

Keywords: *technology of context education, problem situation, quasi-professional activity, educational context environment, textbook of context type*

Stating the Problem. Transferring to the informational society (which marks as the priority the increasing role of the professionalism and creative abilities of personality) causes new demands to the training of future specialists. According to this, the competence approach keeps confidently the position of leading methodology of high pedagogical education's modernization. Realization of competence education needs essential changes within content of education, teacher's and students' activity, technological providing of educational process, transforming of educational environment with the goal of development of the personality of future specialist within the society of new type. In our opinion the basis of realization of competence approach within the training process of magister of primary education is the technology of context education.

Analysis of recent research. The idea of design of concept of context teaching belongs to A. Verbytsky who lately grounded it theoretically, taking it into the foundation of his research.

Among other researchers (who have studied the problem of context teaching) we have to mention S. Kachalova (peculiarities of educational process of context type), N. Lavrentieva (forms and methods of teaching context type), E. Shirshova (pedagogical technology of context type), V. Zhelanova (technology of context teaching within the process of training future primary school teachers) etc.

Within dissertation researches scientists (L. Koval, L. Kostelna, V. Kotkova, I. Marchuk, T. Sidorenko and others) consider theoretical and practical aspects of implementation of context teaching during the process of training future pedagogues. Technology of context teaching within the pedagogical course of Magister is delighted by scientists (G. Barska, N. Demyanenko, S. Skvortsova, O. Tkachenko and others) in the form of scientific articles.

The goal of the article is in the analysis of theoretical aspects of problem of implementation technology of context teaching during the process of magister's (primary school) training which is reflected in psychological-pedagogical literature.

Basis material. In opinion of A. Verbytsky, the theoretical sources of technology of context teaching are: notion of context as the condition of comprehension of influence of content of future professional student's activity on the process and on the result of his or her educational activity; activity approach to the teaching, generalization of experience of using different forms and methods of active teaching [2, p. 183].

The researcher in his works considers the context teaching as the realization of dynamic model of students'

activity movement: from the exactly teaching (for example it could be the lecture) through the quasi-professional (game forms, special courses) and teaching-professional (scientific-research work of students: qualification works, diploma thesis, Magister thesis, pedagogical practice) to the professional activity. The basis feature of the educational process of context type is the modelling of subject and social content of future professional activity through the recreation or reflection of real professional situations. Within the context teaching it is modelled not only the subject content of professional activity but also there are modelled it's context and social component [2, p. 107].

In particular, among recent research on context education it should be mentioned the research made by V. Zhelanova who considers the contest teaching as the educational system and as the technology also. Researcher determines the term "context teaching future primary school teacher" as the system within which there are modelled (on the foundations of multi-paradigmatic, multi-approaches) subject and social content of their future professional activity. The result and the goal basis for it is the forming of professional competence of future specialist. Researcher considers the marked phenomena as the technology of context teaching basing on the positions of implementation of algorithm-based sequence of certain actions which are directed on the reproduction (within the process of professional training primary school teacher) of subject and social contexts of future professional activity [4, p. 353].

In dissertation thesis made by V. Zhelanova it is stated that practical realization of technology of context teaching during the process of training future primary school teacher is realized through the reflexive-context educational environment as the kind of professionally oriented teaching which is the multi-levelled pedagogically organized system of conditions and opportunities. It is also the method of education which provides the implementation of professional context into the system of training students at high educational establishments and promotes the effectiveness of process on forming summation of reflexive constructs. In author's opinion reflexive-context environment is the ways of professional development of future professional. And the teacher which is changing the environment in certain way also is making the certain influence on the student [4, p. 34].

Within our research we stated our goal trying to analyze scientific works on realization of technology of context teaching during the training Magister of primary school. In particular, N. Demyanenko considers theoretical and practical foundations of context teaching within

the conditions of pedagogical Magister courses. Scientist states on certain leading principles of context teaching: psychological-pedagogical providing of personal involving student into the educational activity; sequence modelling of holistic content, forms and conditions of future professional activity within educational activity; problematic of teaching content during its revealing in the educational process; accordance of forms and methods of students' teaching activity to the goal and content of education; subject aspect of relations "teacher-student", "student-student"; principle of pedagogically grounded combination of new and traditional pedagogical technologies; openness of teaching also [3, p. 12].

Scientists (N. Bekuzarova, A. Verbytsky, N. Demyanenko, V. Dolgova, V. Nechayev, N. Niyazbayeva and others) name the *problematic situation* as the main unit of education within context teaching (especially during the process of training magister of primary school). So, V. Nechayev considers that system of appropriately planned situations gives opportunity to reveal the content of education in the dynamic with the help of determining plot outline of modelled professional situation. It also creates the possibility of integration of knowledge on different discipline. As the main unit of students' activity (within the context teaching) the author considers the action, with which help the future specialist acts not only according to professional demands but also gains moral experience. It happens because he acts according to norms which are accepted in the society and within certain professional community. The researcher stresses that in such way it is conducted the way of combination of teaching and upbringing [7].

The appropriately organized quasi-professional activity represents the transitional chain between teaching and professional activity of magister (according to the point of view of N. Bekuzarova).

The author states that quasi-professional activity plays the special role within the pedagogical training of magister. It is based on the methodic of context modelling as the purposeful operating of context and involves three contexts: subject, social and psychological. The subject context is the mastering knowledge, skills and experience of future professional activity accordingly to the goal of teaching and qualification characteristics of the specialist; social – the system of interaction of participants of the educational process accordingly to the accepted social norms, ethical-professional relations; psychological – involving of magister into the profession as the part of culture on the basis of understanding value-sense components of future profession. Essence of quasi-professional activity is that fact that it takes place within real conditions and provides unity of marked contexts. In general, quasi-professional activity orients magister on the goal's creation, on the analysis and esteeming of problem situations, on the self-esteeming during professional activity, on the constructing models of interaction, on the comprehension of activity's content within the conditions of pedagogical education's variability, on the search of optimal solutions for achievement success in professional sphere. In opinion of N. Bekuzarova, it should be mentioned that magister students usually have certain experience which gives opportunity to consider different problem situations through the prism of their own pedagogical position or scientific interests. Besides they have made their choice consciously so it means that they

are interested in increasing of the level of their professional competence. As the result it gives opportunity to use effectively modern technologies of teaching, to model pedagogical problem situations and to use them within the context of future professional activity [1, p. 114].

Within the level of Magister there are certain advantages (in author's opinion): 1) forming of certain individual routs by magister-student which will respond his personal-professional demands; 2) development of subject-subject relationships "teacher-student" within the educational environment of context type at the level of co-creativity; 3) creation of conditions for the successful integration of the graduate into the modern system of professional relationships and also for the increasing of his competitiveness on the teacher labor market; 4) stating of subject position of Magister which gives opportunity to master flexibility of thinking and behavior, independence of work, ability for the reflexive activity also [1, p. 113].

The context approach (in N. Zhukova's opinion) "includes also the understanding of necessity of considering context of cultural environment because the culture is the context of person's all actions. It is the certain general context [5]. This determines (according to our point of view) the necessity of conscious considering cultural influences on the educational environment and on the personality of the future specialist.

The term "educational environment of context type" firstly was represented (within the scientific sphere) A. Madzhuga. According to his definition this is the summation of methods and ways of organization of educational activity which is grounded on the methodology of context approach [6, p. 36]. Considering this V. Kalashnikov states that comprehension of educational material as by teachers as also by magister level students has to be based on the reflexive comprehension of contexts. In such case the certain teaching material exists within social-cultural practice and is given in educational practice which actualizes the term "educational environment of context type". To the specific characteristics of educational environment of context type the author refers: 1) considering principle of context approach; 2) wide use of method modelling contexts; 3) increasing reflexivity of educational activity; 4) using of the textbook of the context type; 5) orientation on development of self-determination of personality and persona; culture within cross-cultural context [6].

O. Shevchenko states that contextual educational environment envisages the using of textbooks of context type during the training primary school's magister. According to the author's determination, "the textbook of context type is the pedagogical system which is created accordingly to the principles of context teaching. This is the subsystem has to model future professional activity of the student in its subject and social aspects with the help of text, context and sub-text". Such component as "text" is represented in the textbook for the learning, the "context" is represented in future professional activity, "sub-text" is represented in value orientations, statements, social relationships. It means that semiotic teaching models are the text which reflects certain knowledge (in form of the textbook or lecture). Imitational teaching models (business games, case method, etc.) presage the actualization of professional context of using this knowledgen. And mas-

tering value-motivational content of professional activity is the certain sub-text [8, p. 41].

Conclusion. Summing up he mentioned above we can make the conclusion that dynamics of activities' movement within the context teaching is represented by three basis forms of activity of the teacher and students. These three forms are: problem situation, educational environment of context type and quasi-professional activity. The practical implementation of stated theoretical statements has to provide the content transformation of actual form of organization of educational process during the training

of magister of primary school into another technology of context teaching, which is characterized by the effective transfer: from only teaching – through the quasi-professional – to the real pedagogical activity. Within such conditions the special attention is given to the creation of text-books of new context type.

In further research we plan to consider peculiarities of implementation of context teaching during the process of training magister of primary school with other modern technologies (there are such technologies: interactive, situational, problem-module, informational-communicative).

REFERENCES

1. Bekuzarova N. Quasi-professional character of mixed education within pedagogical Magister course / N.V. Bekuzarova, E.V. Ermolovich // High education in Russia. – 2012. – № 10. – P. 111-116.
2. Verbytsky A.A. Category “context” in Psychology and Pedagogics: [monographic work] / A.A. Verbytsky, V.G. Kalashnikov. – M.: Logos, 2010. – 300 p.
3. Demyanenko N. Theory and practice of context teaching: educational space of pedagogic courses for Magister / N. Demyanenko // Native school. – 2013. – № 3. (theory and methodology of education) – P. 12-16.
4. Zhelanova V.V. Context teaching of future primary school teacher: theory and technology: monographic work / V.V. Zhelanova; state establishment. “Lugansky national university named after T.Shevchenko” – Lugansk: Edition “LNU named after T. Shevchenko, 2013. – 482 p.
5. Zhukova N.V. Personal culture of the student as the result of influence of cross-cultural contexts / N.V. Zhukova // Context teaching: theory and practice: Interuniversity collection of. M. A. Шолохова, 2005. – Volume. 2. – 157 p.
6. Kalashnikov V.G. Strategy of health-preservation within educational environment of context type / V.G. Kalashnikov, A.G. Madzhuga // Bulletin of YAGU named after M.K. Amosov. – 2010. – № 5. – P. 34-44.
7. Nechayev V.D. On the conception of modern humanitarian education / V.D. Nechayev, A.A. Verbytsky // High education in Russia. – 2011. – № 3. – P. 14-20.
8. Shevchenko O.A. Pedagogical characteristics of textbook of context type: on the material of foreign language within technical high educational establishment: Diss on Phd in Pedagogics / O.A. Shevchenko. – M.: MSOPU named after M.A. Sholohov. – 2006. – 230 p.

Никоненко Т.В.

Теоретические аспекты проблемы технологии контекстного обучения в процессе подготовки магистров начального образования

Аннотация. В статье проанализировано теоретические аспекты проблемы применения технологии контекстного обучения в процессе подготовки магистров начального образования в психолого-педагогической литературе, доказаны преимущества образовательной среды контекстного типа и раскрыта роль квазипрофессиональной деятельности на уровне магистра начального образования в педагогическом высшем учебном заведении.

Ключевые слова: технология контекстного обучения, проблемная ситуация, квазипрофессиональная деятельность, образовательная контекстная среда, учебник контекстного типа

Благова Т.О.

Динаміка формування теоретичних основ хореографічної освіти: історико-культурологічний контекст

Благова Тетяна Олександрівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри хореографії
Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка, м. Полтава, Україна

Анотація. У статті досліджено процес формування теоретичних основ хореографічної освіти у широкому культурологічному контексті. Висвітлено історичні передумови розвитку теорії танцювального мистецтва; розкрито взаємозв'язок і взаємозалежність культурно-мистецьких та освітніх процесів у галузі хореографії на різних історичних етапах. На основі теоретичного аналізу праць видатних представників хореографічної педагогіки визначено їх внесок у розвиток теорії танцю, досліджено структуру, зміст підручників.

Ключові слова: хореографія, танець, танцмейстер, терміносистема, система запису танцю, хореографічна освіта, хореографічна підготовка

Постановка проблеми. Хореографія, як універсальний феномен людського буття, студіюється різними науками – філософією, естетикою, соціологією, історією, культурологією, фольклористикою, мистецтвознавством, психологією, педагогікою, медициною та ін. – а, відтак, потребує комплексного, міждисциплінарного й цілісного підходу у дослідженні її методологічних основ, змістово-функціональних характеристик, використання педагогічного потенціалу в сучасному освітньому просторі. Актуальність представленого дослідження зумовлюється необхідністю удосконалення теоретичного і технологічного забезпечення процесу професійної підготовки висококваліфікованих спеціалістів у галузі хореографії у відповідності з вимогами сьогодення, усвідомленням у цьому контексті важливості історико-педагогічних наукових розвідок, ґрунтовного аналізу різних концепцій, філософських, методологічних, культурологічних підходів щодо генези й розвитку хореографічної освіти, формування її теоретичних основ, термінологічного поля.

Аналіз актуальних досліджень. Проблематика походження, еволюції мистецтва танцю розглядалася у межах культурологічних і мистецтвознавчих досліджень (Ю. Бахрушин, Л. Блок, В. Ванслов, М. Васильєва-Рождественська, Г. Добровольська, В. Красовська, О. Захарова, Ю. Слонимський, С. Худєков, Т. Філановська, Т. Цареградська та ін.); наукових розвідках широкого філософського осмислення танцю (А. Амашукелі, Н. Агітанова, Н. Аркіна, С. Безклубенко, А. Волинський, П. Карп, С. Куракіна, Н. Осинцева, А. Фомін, та ін.). Фундаментальні проблеми методології хореографічної освіти досліджено у працях Н. Базарової, А. Бочарова, А. Ваганової, Є. Валукіна, В. Верховинця, Ю. Громова, Р. Захарова, А. Мессерера, В. Костровицької, А. Лопухова, О. Писарева, М. Тарасова, Т. Устинові, А. Ширяєва та ін. Різні аспекти інтерпретації хореографії у проблемно-теоретичній площині відображено у працях Г. Березової, К. Василенка, Р. Герасимчука, А. Гуменюка, О. Касьянкової, А. Підлипської, С. Легкої, Т. Пуртової, Ю. Станішевського, Т. Ткаченко, В. Уральської, О. Чепалова, ін.

Однак, поза увагою дослідників залишається методологічний аспект інтерпретації хореографії як феномену освіти, системний аналіз її теоретичних основ, провідних тенденцій розвитку, що підтверджує значення представленої наукової розвідки.

Метою статті є дослідження культурогенезу хореографічної освіти у відповідності з етапами формуван-

ня її теоретичних основ; контент-аналіз праць видатних представників хореографічної педагогіки, визначення їх змістово-функціональних характеристик; виявлення основних тенденцій становлення й розвитку терміносистеми хореографічної освіти у різних культурно-історичних формаціях.

Виклад результатів дослідження. Мистецтво танцю належить до найдавніших видів творчої діяльності, яка відтворює дійсність у художніх танцювальних образах завдяки ритмічній зміні художньо зумовлених положень людського тіла, узгодженого поєднання рухів, використанню поз, жестів, міміки [1, с. 503]. Як одна із форм суспільної свідомості, танець розглядався через призму пізнання світу і людини, еволюції духовної культури. Тривалий період історичного розвитку людства осмислення природи танцювального мистецтва ґрунтувалася лише на узагальнених ідеях, різноманітних теоріях походження та філософсько-світоглядних концепціях, відображених у різножанрових мистецьких і філософських творах. Незважаючи на зацікавленість мистецтвом танцю представників різних форм суспільної свідомості минулих епох, перші спроби теоретично осмислити його сутність мають виключно емпіричний характер. Розрізненість і відносна небагаточисельність цих джерел (мініатюри, легенди, філософські та поетичні трактати, ноти танцювальних мелодій) дозволяє сформувати лише узагальнене уявлення щодо генези хореографічного мистецтва. Водночас, емпіричний матеріал, накопичений виконавською практикою у галузі танцювального мистецтва на різних етапах його розвитку, вимагав осмислення в теоретичній площині з метою розширення арсеналу хореографічної лексики, виражальних засобів, постановочних прийомів, що сприяли б професіоналізації хореографічної творчості в цілому.

Об'єктом наукової рефлексії танець стає лише у період XIV-XV ст. Становлення теоретичних засад хореографічної освіти відбувалося одночасно із розвитком західноєвропейської історико-філософської думки в епоху Відродження. Перші спеціальні трактати, присвячені не лише філософії танцю, але й теоретико-методичному його осмисленню, техніці виконання, фіксації тогочасного танцювального матеріалу з'являються в Італії. Насьогодні відомими є дев'ять повноцінних манускриптів, які вважалися основним інформаційним джерелом теорії хореографічного мистецтва зазначеного періоду [9, с. 17].

Одному із знакових італійських хореографів XIV ст. – Доменіко да Пьяченца – приписується авторство першого манускрипту «Мистецтво стрибати й танцювати», в якому подається опис 23 танців і теоретично обґрунтовуються 6 основних принципів їх виконання. Відомо, що запис методики Доменіко здійснювали його учні, які, спираючись на основні положення доктрини майстра, розвивали та доповнювали її у своїх працях. Таким послідовником, зокрема, був Гулельмо Ебрео – найбільш відомий італійський хореограф, композитор і теоретик танцю періоду раннього Відродження. Автор трактату «Про практику і мистецтво танцю», він проаналізував моральне та етичне значення танцю, вперше здійснив спробу обґрунтувати концепцію танцювального мистецтва, (спираючись на теоретичні пошуки Доменіко), деталізував, зокрема, основоположні принципи виконавської майстерності, а також представив опис 31 авторських танцювальних форм [9, с. 18-22].

Праці відомого італійського теоретика танцю XVI ст. Фабріціо Карозо – «Танцюрист» (1581 р.), «Благородство дам» (1600 р.) – містять упорядковану систему танцювальних термінів, схем, детальний опис різновидів реверансів, покровових з'єднань, структуровану форму композицій у відповідності зі створеною автором «досконалою теорією танцю», (систематизованими принципами виконання і правилами «спілкування» у танці) [9, с.73-76]. Хореограф також суттєво удосконалив тогочасну танцювальну лексику, представив авторський танцювальний словник, об'єднав танці в органічній формі невеликих сюїт – «балетто», запропонував відповідний нотний матеріал, уперше запровадив ілюстрований супровід танців гравюрами, що зображували дам і кавалерів у початкових танцювальних позиціях [8, с. 58-60].

У цілому, італійські хореографи XV-XVI ст. були своєрідним прикладом для наслідування в інших європейських країнах. Окрім вищезазначених теоретико-практичних розвідок з мистецтва танцю, у контексті досліджуваної проблеми також заслуговують на детальний аналіз трактати інших, хоча й менш відомих танцмейстерів. Підручники Антоніо Корназано, Чезаре Негрі, Лівіо Лупі, Лютіо Компассо, Просперо Люція стали джерелом практичного вивчення окремих поширених придворних хореографічних форм, їх багаточисленних авторських варіацій, що значно розширило перелік різновидів танців і в цілому сприяло визначенню стратегії розвитку танцювальної культури.

Отож, перетворюючись поступово у професійне мистецтво, танець упорядковується: встановлюються певні правила, відточуються прийоми, структурні форми; поширюються трактати і практичні керівництва, так звані «табулятури танцю», в яких уперше вводиться буквена система запису рухів. Необхідність регулювання танцювальних канонів у суспільстві, а також потреба у передачі виконавського досвіду сприяла формуванню професійних кадрів танцмейстерів, що займали при дворі відповідальні посади (напр., в Італії – *professore di ballare*), а також появи перших спеціальних танцювальних шкіл [5, с. 24].

Зазначимо, що саме італійські майстри, які по суті були першими в Європі творцями теорії танцю, практично володіли цим мистецтвом, поширювали його. Важливим надбанням їх теоретичних пошуків вважа-

ємо прагнення танцмейстерів визначити статус професії учителя танцю, схарактеризувати її сутність, значущі професійні якості. Відомо, що тогочасні хореографи були універсальними фахівцями, володіли не тільки теорією і практикою танцю, але й писали музику, грали на музичних інструментах, були обізнані в мистецтві фехтування і, головне, були носіями правил придворного етикету, мали при дворі статус «викладача вишуканих манер» [3, с.63].

Необхідно зазначити, що формування теорії танцювального мистецтва в епоху Ренесансу являє собою своєрідний міжкультурний діалог італійської і французької освітніх систем, які в контексті свого культурно-історичного розвитку почергово брали на себе провідну роль у процесі визначення пріоритетних напрямків, методик навчання, становлення базових хореографічних термінів, дефініцій.

Так, основною ґрунтовною працею другої половини XVI ст., що розкривала особливості розвитку французької танцювальної культури в епоху Відродження, стала «Орхезографія» Туано Арбо, опублікована у 1589 р. Побудована у формі діалогу учителя з учнем, вона містила опис популярних танців різних соціальних прошарків. Відомий теоретик хореографічного мистецтва створив ефективну систему запису танців, перевага якої, (у порівнянні з італійськими майстрами), полягала в органічному поєднанні графічних схем рухів, позицій ніг, словесного опису фігур, поданого синхронно до нотного матеріалу [9, с. 86].

У XVII ст. Франція стрімко випереджає Італію у розвитку хореографічного мистецтва. Основою французької танцювальної культури у цей період визначається театральний, тобто сценічний танець. Започаткування жанру пов'язане з постановкою ще у 1581 р. у Парижі Бальтазаром де Божуайе (італійським скрипалем) «Комічного балету королевви», який став своєрідним балетом-енциклопедією, балетом-символом, що прагнув одночасно розкрити порядок світобудови, перебіг історії, міфології, тонкощі моралі. Представлене дійство, яке в цілому поклато початок цілісним балетним видовищам, мало ознаки синкретичності – поєднувало театральну виставу, танцювальну постановку та фінальний бал для усіх запрошених [4, с. 8-9]. Термін «бал» інтерпретувався як повноцінний витвір мистецтва, майже ототожнювався із балетом, адже мав визначену ідею та режисерський задум. Такий синтез балету (як постановки) і балу (як суспільного дійства) визначався пріоритетним напрямком розвитку французької танцювальної культури впродовж XVII ст. Ототожнення дефініцій «балет» і «бал» на даному етапі яскраво ілюструє процес професіоналізації танцю як соціокультурного феномену.

Своєрідним відліком у формуванні теоретичних основ хореографічної освіти і, зокрема, терміносистеми класичної хореографії, (загальноприйнятої у сучасному освітньому просторі), визначається затвердження у Франції Королівської Академії танцю (1661 р.). Ця подія не тільки стала знаковою у розвитку французької національної танцювальної культури, але й об'єктивно сприяла упорядкуванню і систематизації розрізнених теоретичних знань, практичних напрацювань у царині хореографічної діяльності, накопичених попередніми поколіннями майстрів танцю. З метою підвищення

офіційного соціального статусу хореографії Людовіком XIV було видано декрет про створення Академії, де зазначалося: «Оскільки мистецтво танцю завжди було відоме як одне із найбільш пристойних і найнеобхідніших для розвитку тіла та оскільки йому віддано перше і найбільш природне місце серед усіх видів вправ, у тому числі вправ зі зброєю, воно є одним із найбільш бажаних і корисних Нашому дворянству та іншим, хто має честь до Нас наближатися...» [6, с. 18]. У спеціальному документі зазначалося, що Академія покликана сприяти вихованню манер у привілейованих класів, а також зберігати та примножувати танцювальні традиції. Очолили установу тринадцять кращих танцмейстерів, призначених Людовіком XIV. Академія перевіряла знання вчителів танців, видавала дипломи, влаштовувала вечори й усіляко сприяла популяризації хореографічного мистецтва. Академіки користувалися низкою привілеїв, які були недоступні іншим учителям танців [3, с. 68].

Діяльність Академії танцю насамперед активізувала формування наукових засад хореографічної педагогіки у XVII-XVIII ст., втілених у загальноновизнаних працях французьких танцмейстерів з теорії танцю. Концептуальними положеннями розвитку хореографічної термінології на даному етапі стали: стандартизація п'яти позицій ніг, упорядкування й запис танцювальних кроків у відповідності зі стилем та манерою виконання, так звана «барочна нотація», (запроваджені президентом Академії танцю П. Бошаном); утвердження уніфікованої системи запису танців у вигляді графічних символів, (метод систематизації запису рухів у вигляді нотованих танцювальних схем – «нотація Бошана-Фейе»), (запропонована Р. Фьое у праці «Хореографія чи мистецтво танцю» (1700 р.)); розробка сценічної театральної-танцювальної мови, виконавського стилю, методики хореографічної роботи рук (П. Рамо «Пан танець» (1725 р.), «Короткий виклад нового методу» (1725 р.)), новаторська, експериментальна естетика і техніка дієвої, осмисленої хореографії, втілена у новому жанрі дієвого балету-вистави (утверджена реформатором-хореографом Ж.-Ж. Новерром у «Листах про танець» (1760 р.)) [4, с. 15-22].

Професіоналізації танцювального мистецтва сприяла тенденція до збільшення викладачів хореографії. Так, у 1664 р. у Парижі налічувалося двісті залів з навчання танцювальному мистецтву, загальна кількість учителів сягала 4 тис. У Франції періоду XVII-XVIII ст. існував до того ж чіткий структурований поділ представників хореографічної спільноти. Першу групу складали цехові «майстри танцю» – вчителі «бальних танців» та тринадцять академіків; до другої належали «баладени» – платні виконавці танців у різноманітних постановках; третя – об'єднувала «віртуозів італійської комедії» [2, с. 154-155].

Важливо, що на тлі масштабного реформування у царині хореографії відбувається експансія французької хореографічної культури до інших, насамперед західноєвропейських, країн, що насамперед виявилось в асиміляції популярних танцювальних форм, поширенні теоретико-практичних систем навчання хореографічному мистецтву.

Зокрема, в Англії поширеною розробкою стала «Колекція бальних танців, представлена при дворі»

(1706 р.) відомого хореографа-постановника та учителя королівської династії Стюартів Містера Ісаака. Цінним керівництвом з вивчення популярних тогочасних танцювальних форм стала праця танцмейстера К. Томлінсона «Мистецтво танцю» (1724 р.), присвячена методиці кроків і фігур «барочних танців». У списку наукових праць Джона Уівера – англійського хореографа, засновники жанру пантомімічних вистав – «Короткий курс з танцювального темпу і ритму» (1706 р.), «Збірка придворних бальних танців» (1707 р.). Найбільш відомий хореограф Німеччини першої половини XVIII ст. Г. Тауберт видав теоретичну працю «Справжній танцмейстер» (1717 р.), що містила переклад «Орхезографії» Р. Фейе та декілька авторських танцювальних композицій [4, с. 16-18]. У Росії послідовник Новерра балетмейстер Ш. Дідло реформував естетику балету, здійснивши низку перетворень у методиці викладання хореографії [2, с. 273]. Авторську систему викладання екзерсису запровадив К. Блазис – представник італійської хореографічної школи, теоретик, педагог, автор підручників з теорії і практики класичного танцю [1, с. 76].

Загальноєвропейські реформаційні процеси у галузі хореографічної освіти спричинили у другій половині XVIII ст. розширення її категоріально-термінологічного апарату, стандартизацію і систематизацію танцювальної лексики, канонізацію виконавства. Система запису танцю також зазнала змін: окрім текстового опису виконання рухів чи фігур, а також «барочної нотації», (призначеної здебільшого для елітних танцювальних форм XVII-XVIII ст.), широко впроваджувалася спрощена пофігурна фіксація композицій у вигляді графічних схем, що істотно полегшило цілісне сприйняття танцю, проте водночас унеможливило поетапне вивчення кроків за описом [4, с. 20-21].

У XIX ст. популяризація танцювального мистецтва серед різних соціальних верств зумовлювала зміну його статусу (елітарність і становість поступово трансформуються у загальнодоступність і масовість) і, водночас забезпечувала появу нових побутових танцювальних форм. Так звані «малі танці», нескладні за своєю архітектонікою і лексикою, створювалися на замовлення суспільства і не потребували професійного підходу щодо їх фіксації. Різноманітність танцювальних форм сприяла значному збільшенню кількості практичних керівників і підручників з танцю. У розробці теоретичних канонів хореографії активна роль належала не лише обмеженій кількості професійних танцмейстерів, але й самим виконавцям-аматорам, які пропонували безліч авторських схем і варіацій [4, с. 151-152].

Зазначимо, однак, що тенденція до спрощення і навіть примітивізму побутової хореографічної культури призводила до певної безсистемності, спрощенні ustalених канонів як у виконанні танців, так і у формах їх запису, що в цілому негативно позначилося на розвитку теорії танцювального мистецтва. Істотний недолік багатьох керівництв і підручників з танцю XIX ст. – відсутність наукового системного підходу в періодизації і класифікації мистецтва хореографії, орієнтованість у викладенні матеріалу лише на власний хореографічний досвід, поширення виключно популярних танцювальних форм [3, с. 10]. Водночас, можемо стверджувати про позитивну тенденцію у розвитку хореографіч-

ної освіти: організацію спеціальних танцювальних класів, що сприяло професіоналізації галузі і в цілому призвело до формування національних хореографічних шкіл.

Висновки. Таким чином, у результаті здійсненого наукового пошуку встановлено, що трансформації систем запису танцю на різних культурно-історичних етапах розвитку призвели до стандартизації та уніфікації професійних хореографічних термінів, дефініцій,

танцювальної лексики, сприяли канонізації виконавської майстерності. Дослідження особливостей формування теоретичних засад, термінологічного поля хореографічної освіти у контексті культурно-мистецьких процесів дозволило не тільки відстежити розвиток її змістового компоненту, але й визначити важливість систематизації проаналізованого пошукового матеріалу задля втілення кращих надбань в теорію і практику сьогодення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Балет: Энциклопедия / [под ред. Ю.Н. Григоровича]. – М.: Сов. энцикл., 1981. – 623 с. : илл. – Библиогр. : с. 617-620.
2. Блок Л.Д. Классический танец : История и современность / Вступ. ст. В.М. Гаевского. / Л.Д. Блок. – М. : Искусство, 1987. – 556 с. : ил., [28] л. ил.
3. Васильева-Рождественская М.В. Историко-бытовой танец : [учеб. пособие] / М. Васильева-Рождественская. – М. : Искусство, 1987. – 382 с.
4. Еремина-Соленикова Е.В. Старинные бальные танцы. Новое время / Е.В. Еремина-Соленикова. – СПб. : Изд-во «Планета Музыки»; изд-во «Лань», 2010. – 256 с. : ил.
5. Друскин М.С. Очерки по истории танцевальной музыки / М.С. Друскин. – Л. : Ленинградская филармония, 1936. – 205 с.
6. Захарова О.Ю. Русский бал XVIII – начала XX века : танцы, костюмы, символика / Захарова О.Ю. – М. : Центрполиграф, 7. 2010. – 448 с.
7. Красовская В.М. Западноевропейский балетный театр : Очерки истории : От истоков до середины XVIII века / В.М. Красовская. – М. : Искусство, 1979. – 295 с., 40 л. ил.
8. Максимова А.Е. Балетто Фабрицио Карозо и его трактат «Благородство дам» (Nobilta didame) / А.Е. Максимова // Старинная музыка: Практика. Аранжировка. Реконструкция: материалы научно-практической конференции. – М., 1999. – С. 58-68.
9. Михайлова-Смольнякова Е.С. Старинные бальные танцы. Эпоха Возрождения / Е.С. Михайлова-Смольнякова. – СПб. : Изд-во «Планета Музыки»; изд-во «Лань», 2010. – 176 с. : ил.

REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED

1. Ballet: an encyclopedia / [ed. by Yu. Grigorovich]. – M.: Sov. Entsikl., 1981. – 623 s. : ill. – Bibliogr. : P. 617-620.
2. Block L.D. Classical dance : History and modernity / Preface. V.M. Gajewski. / L.D. Block. - M. : Iskustvo, 1987. – 556 p. : il., [28] l. il.
3. Vasileva-Rozhdestvenskaya M.V. Historical dance : [ucheb. posobie] / M. Vasileva-Rozhdestvenskaya. – M. : Iskustvo, 1987. – 382 p.
4. Eremina-Solenikova E.V. Vintage ballroom dancing. New time / E.V. Eremina-Solenikova. – SPb. : Izd-vo «Planeta Muzyki»; izd-vo «Lan», 2010. – 256 p. : il.
5. Druskin M.S. Essays on the history of dance music / M. S. Druskin. – L. : Leningradskaya filarmoniya, 1936. – 205 s.
6. Zaharova O. Yu. Russian Bal XVIII - early XX century : dancing, costumes, symbolism / O.Yu. Zaharova – M. : Tsentrpoligraf, 2010. – 448 p.
7. Krasovskaya V.M. Western ballet theatre : Essays on history : From the beginnings to the middle of XVIII century / V.M. Krasovskaya. – M. : Iskustvo, 1979. – 295 p., 40 l. il.
8. Maksimova A.E. Baletto Fabritsio Karozo and his treatise «Noble ladies» (Nobilta didame) / A.E. Maksimova // Starinnaya muzyka: Praktika. Aranzhirovka. Rekonstruktsiya: materialy nauchno-prakticheskoy konferentsii. – M., 1999. – P. 58-68.
9. Mihaylova-Smolnyakova E.S. Vintage ballroom dancing. Renaissance / E.S. Mihaylova-Smolnyakova. – SPb. : Izd-vo «Planeta Muzyki»; izd-vo «Lan», 2010. – 176 p. : il.

Blagova T.O. Dynamics of formation of the theoretical foundations of dance education: historical and cultural context

Abstract. The article investigates the process of formation of the theoretical foundations of dance education in a broad cultural context. Lit historical background of the development of the theory of dancing art, reveals the interconnectedness and interdependence of cultural and educational processes in the field of choreography at different historical stages. On the basis of theoretical analysis of the works of prominent representatives of the choreographic pedagogy defines their contribution to the development of the theory of dance, studied the structure, the content of textbooks.

Keywords: *choreography, dance, the dancing master, the terminology, the recording system of dance, dance education, choreographic training*

Благова Т.А. Динамика формирования теоретических основ хореографического образования: историко-культурологический контекст

Аннотация. В статье исследован процесс формирования теоретических основ хореографического образования в широком культурологическом контексте. Освещены исторические предпосылки развития теории танцевального искусства; раскрыта взаимосвязь и взаимозависимость культурных и образовательных процессов в области хореографии на разных исторических этапах. На основе теоретического анализа трудов выдающихся представителей хореографической педагогики определены их вклад в развитие теории танца, исследована структура, содержание учебников.

Ключевые слова: *хореография, танец, танцмейстер, терминосистема, система записи танца, хореографическое образование, хореографическая подготовка*

Бурко О.В.

Навчання романтичної поезії учнів основної школи у контексті європейського романтизму

Бурко Ольга Василівна, молодший науковий співробітник науково-дослідної лабораторії грінченкознавства Київський університету імені Бориса Грінченка, м. Київ, Україна

Анотація. У статті окреслено тріаду українського, польського, німецького поетів-романтиків: П. Гулак-Артемівський – А. Міцкевич – Й.В. Гете; діаду українського та російського поетів-романтиків: Л. Боровиковський – В. Жуковський; тріаду українського, англійського, польського поетів-романтиків: Т. Шевченко – Д.Г. Байрон – А. Міцкевич. Акцентовано на причині інтересу українських митців до творів європейського романтизму. Цінною є схема методики навчання української романтичної поезії учнів основної школи та її коментар. Відповідно до неї передбачається використання вчителем інноваційні прийоми навчання: повідомлення пошукової міні-групи, радіореклама, "Інтелектуальне коло знавців романтичної поезії", літературна гра "Символи романтичної поезії", "Мисленнєва гімнастика". Оволодіння ними сприятиме входженню освітян та підлітків у європейський освітній простір.

Ключові слова: *молодші та старші підлітки, романтизм, поезія, поети-романтики*

Взаємозв'язок літературного напрямку романтизму в українському та європейському освітньому просторі виявляємо на рівні етимології. Прослідковуємо європейські мандри слова романтизм за "Європейським словником філософії: лексиконом неперекладностей": З'явившись уперше 1650 року в Англії у формі *romantic*, цей термін близько 1700 року усталився у формі *romantisch* у німецькій мові, де він від 1760 року набув значного поширення. У французьку мову термін *romantique* потрапив у 1776 році і невдовзі був використаний Руссо [3, с. 336]. За В. Назарець, у польській мові романтизм усталився в 1822 р. – даті появи збірки А. Міцкевича "Балади і романи". Поява романтичного напрямку на українському терені припадає на кінець 20-х – початок 40-х рр. XIX ст. Ми будемо спиратися на визначення романтизму, дане в "Літературознавчому словнику-довіднику" (К., 2007): "Романтизм франц. *romantisme*) – напрям у літературі, науці й мистецтві. Визначальними для нього стали такі риси як заперечення раціоналізму доби Просвітництва, ідеалізм у філософії, історизм, апологія особистості, неприйняття буденності і звеличення "життя духу" (найвищими виявами його були мистецтво, релігія, філософія, культ почуттів, захоплення фольклором, інтерес до фантастики, екзотичних картин природи та ін.)" [7, с. 600]. Взаємозв'язок літературного напрямку романтизму в українському та європейському освітньому просторі виявляємо на рівні взаємоперекладів. Як стверджує Т. Комаринець, "українські романтики через переклади знайомили українського читача з досягненнями світової літератури, пропагували українське слово серед інших народів, збагачували національне письменство інтернаціональною проблематикою, художньою образністю багатьох народів світу" [5, с. 13].

Відзначаємо внесок українських методистів у європейську скарбницю вивчення літературного напрямку романтизму в основній школі. І. Юсипович визнала художні тексти зарубіжних поетів джерелом для узагальнень про літературний напрям романтизму. Наприклад, вона з'ясовує коло митців, за баладами яких виявляє сутнісні ознаки жанру балади: Ф. Війон "Балада прикмет", Ф. Шиллер "Рукавичка", Й.В. Гете "Вільшаний король", О. Пушкін "Пісня про віщого Олега", Р.-Л. Стівенсон "Вересовий трунок", А. Міцкевич "Альпухара". Л. Зіневич та Л. Сипко розробили алгоритм аналізу поезій А. Міцкевича із циклу "Кримські сонети". На підсумковому етапі запропонувала підліткам скласти музичний супровід для почутих рядків

А. Міцкевича "Буря" або ж дібрати відомий їм музичний твір, який найбільше відповідає настрою твору. А. Градовський запропонував цікаву форму уроку: урок-філософський роздум за мотивами поезії Т. Шевченка і Ф. Шиллера.

Мета нашої статті: сприяти входженню методики навчання української романтичної поезії в європейський освітній простір. Відтак домагатися, щоб школярі відчували себе європейцями на уроках літератури.

З метою встановлення стану навчання української романтичної поезії в основній школі ми провели констатувальний експеримент. У його ході встановили, що вимоги до знань і вмінь учнів основної школи, передбачені чинною програмою, виконуються частково. Потрібні вміння і навички виразно та осмислено читати, аналізувати та інтерпретувати романтичну поезію формуються на недостатньому рівні. Молодші підлітки експериментальних і контрольних класів не знають про прикметні риси літературного напрямку романтизму, що засвідчують їхні відповіді на тест: "Яку з ознак не відносять до літературного напрямку романтизму? А. Символіку. Б. Контрастивність В. Звернення до фольклорних джерел. Г. Вишуканість". Молодші підлітки контрольних і частина експериментальних класів заперечили достовірність твердження, що саме слово романтизм (фр. *romantisme*) означає романський, твір, написаний романськими мовами (французькою, іспанською, італійською). Вбачаємо причину у тому, що семикласники не досліджували етимологію слова романтизм. Старші підлітки експериментальних та контрольних класів зуміли назвати течії романтизму: "А. Фольклорна, фольклорно-історична, громадянська і психологічно-особистісна (за М. Яценком). Б. Ранній романтизм (кінець XVIII ст. – перші роки XIX ст.), синтетичний або філософський; фольклорний (термін П. Рейманна) або народний романтизм, байронічний, гротескно-фантастичний або гофманівський; вальтер-скоттівський (за Д. Наливайком). В. Усі відповіді правильні". Однак вони не виписали правильної відповіді на питання: "Яку подію вважають причиною зародження романтизму?", хоча було запропоновано чотири варіанти: "А. Буржуазну революцію в Нідерландах. Б. Революцію в Англії XVIII ст. В. Буржуазну революцію у Франції XVIII ст. Г. Повстання декабристів у Росії у першій пол. XIX ст.". Пояснюємо це неузгодженістю у часі вивчення історії XIX ст. та української поезії доби романтизму.

Відтак впроваджуємо авторську комплексну програму експериментального навчання, яка має назву "Методика навчання романтичної поезії на уроках української літератури в основній школі". Мета програми: акцентувати на доцільності ознайомлення підлітків із літературним напрямом романтизму, виведенні рис певного напрямку з конкретного художнього тексту. Відповідно до поставленої мети головними методич-

ними завданнями обрали для учнів основної школи:
 – познайомити з поняттям про літературний напрям романтизму, його репрезентантами та видатними творами;
 – упровадити в навчальний процес основної школи (на уроках української літератури) розроблену методику навчання романтичної поезії.
 Подаємо її схему:

| | |
|--|--|
| Підготовка до сприймання романтичної поезії | Повідомлення пошукових міні-груп "Тріада/діада поетів-романтиків" Радіореклама "Інтелектуальне коло поетів-романтиків" |
| Організація читання творів | Виразне читання під музику композиторів XIX ст. Хорове читання Виконання романсів поетів-піснярів епохи романтизму |
| Формування навичок аналізу та інтерпретації поезії | Літературна гра "Символи романтичної поезії" Приєм "Поетичний диктант" Алгоритм аналізу балади Алгоритм аналізу романсу Приєм – конкурс "Точно і швидко визнач розмір вірша" |
| Творчий | "Мисленнєва гімнастика" |

Схема 1. Напрями навчання романтичної поезії

Відповідно до неї напрям підготовки до сприймання романтичної поезії передбачає ознайомлення старших підлітків експериментальних класів з мистецьким світом поетів-романтиків за допомогою творів живопису. Це зумовлено тим, що під час проведення констатувального експерименту виявили респондентів, які поінформовані про малярство поета-романтика Т. Шевченка (50 учнів), але п'ятеро опитаних не звертало увагу на імена художників-ілюстраторів романтичної поезії.

Представники мікро-групи "мистецтвознавців" проводили міні-екскурсію "У картинній галереї". Дев'ятикласники знайомили з ілюстрацією художника В. Лопати до твору "Рибалка" П. Гулака-Артемівського: "В основі ілюстрації – двофігурна композиція. За М. Волковим, завдання двофігурної композиції – передати прагнення до спілкування. На передньому плані – русалка у розкішнім лоні зілля, вималювана відповідно до народно-пісенного стилю. Вона прагне наблизитися до рибалки. На це вказує її жест, спрямований до нього. Проте ми не можемо одразу вглядіти постать парубка. Вона відзеркалена у плескоті хвиль. Між героями ілюстрації – значна дистанція. Зображений порив підкреслює прагнення швидше подолати її". Під час контрольного зрізу знань учні одержували завдання розглянути її та письмово відповісти на запитання: "Чи відповідає зображення на ілюстрації вашому уявленню про героїв балади: рибалку і русалку?". Відповіді старших підлітків були розмаїтими: "Русалку я уявляла з риб'ячим хвостом, а не в платті. Рибалки на малюнку не видно". У зв'язку з цим виникла проблемна ситуація: дослідити художній текст балади П. Гулака-Артемівського і співставити з ілюстрацією В. Лопати. Аналізуючи виконане, дійшли висновку, що словниковий запас дев'ятикласників експериментальних класів збагатився термінами: акварель, гравюра, ілюстрація, копія, офорт, сепія, репродукція. Під час контрольного

зрізу учні експериментальних класів також правильно записали представників романтизму в малярстві: К. Устияновича, В.Штемберга, Т.Шевченка. Дев'ятикласники контрольних класів назвали тих художників, які ілюстрували твори поетів-романтиків: В. Лопату, В. Касіяна. Відтак їхні відповіді не зараховані. Учні контрольних класів не обізнані з окресленою термінологією, оскільки чинна програма не передбачає ознайомлення з ними у форматі міжпредметних зв'язків.

Відповідно до запропонованої методики навчання використовуємо прийом радіореклами для старших підлітків. Його суть зводиться до того, що на фоні музики Ф. Шопена звучить голос диктора: "Якщо Вам подобаються дівчата або хлопці мрійливі, які невдоволені навколишньою дійсністю і пориваються до високих ідеалів, які сприймають докільля насамперед через серце і прагнуть себе реалізувати у творчості, і водночас люблять насолоджуватися мелодією рідної мови та пісні, читайте твори поетів-романтиків!". Уводимо інноваційний прийом "Інтелектуальне коло знавців романтичної поезії". Увійти в нього зможе кожен, хто відповідь на проблемне запитання: що єднало українських поетів доби романтизму П. Гулака-Артемівського, Л. Боровиковського з європейськими колегами по перу? Знайти відповідь на нього дев'ятикласники зможуть після знайомства з повідомленням пошукових міні-груп "Тріада поетів-романтиків"; "Діада поетів-романтиків". Орієнтовне повідомлення: "Тріада: П. Гулак-Артемівський – Й.В. Гете – А. Міцкевич"; "Відомо, що П. Гулак-Артемівський першим із українських письменників почав перекладати твори А. Міцкевича, з яким був знайомий із 1825 р. Польський митець, повертаючись із Одеси, прибув до Харкова для зустрічі зі своїм учителем Г. Даниловичем. Це знайомство з визначним представником польського романтизму не могло не позначитися на літературних інтересах П. Гу-

лака-Артемівського, який володів французькою та польською мовами. Він опублікував баладу "Твардовський", яка є переробкою балади А. Міцкевича "Pani Twardowska". Як дослідив, Ю. Луцький, І. Данилевич сповіщав Лелевеля 30 листопада 1827 р., що балада "Твардовський" П. Гулака-Артемівського набула широкого поширення. Можна припустити, що цьому сприяли гумористичні риси з українських казок та жартовливих оповідань про чортів. Наприклад:

Аж гульк! Писар верть в собаку
І на всіх загавкав.

У передмові до публікації 1827 р. у виданні "Вестник Европы" редактор М. Каченовський зазначає: "... в Твардовском выдержан сочинителем тон мужеско-гайдамацкий" [1, с. 288].

Хоч П. Гулак-Артемівський не був знайомий із німецьким поетом-романтиком Й.-В. Гете, але виступив із знаменитим переспівом "Der Fisher" цього автора. Раніше твір переклали російською прозовою мовою Ф. Булгарін та віршованою – В. Жуковський. П. Гулак-Артемівський зробив спробу подати його рідною мовою. У передмові до публікації 1827 р. редактор "Вестника Европы" М. Каченовський цитує обов'язковий лист до редактора, в якому П. Гулак-Артемівський зізнається: "... захотел *попробовать*: нельзя ли на малороссийском языке передать чувства нежныя, благородныя, возвышенныя..." [1, с. 287]. Читачі по-різному сприйняли появу "Рибалки". Частина з них поставилася прихильно, інші ж – зневажливо, оскільки не визнавали мови, якою написана балада. Епіграфом до твору є рядки з першої строфи вірша Й.-В. Гете. У буквальному перекладі це звучить так: "Вода шумить, вода тече, біля неї сидить рибалка і дивиться на вудку зі спокійним серцем".

Орієнтовне повідомлення "Діада: Л. Боровиковський і В. Жуковський": "Л. Боровиковський найчастіше звертався до творчості європейських поетів-романтиків. Дослідник М. Ткачук установив причину інтересу митця до романтичної поезії: "... [він] випробує можливості української мови, перекладаючи й переспівуючи чужомовних авторів" [9, с. 46]. За І. Франком, Л. Боровиковський у 1836 р. переклав українською мовою сім кримських сонетів А. Міцкевича, але не опублікував. Протягом 1840 – 1841 рр. закінчив переклад "Фариса" А. Міцкевича, О. Пушкіна "Зимній вечір" ("Буря в хмарі небо криє..."), "Два ворони". У 1829 році у "Вестнике Европы" поет-романтик опублікував авторизований переклад балади В. Жуковського "Светлана". Твір має назву "Маруся". Проте, на думку І. Франка, "простим перекладом твору Жуковського "Марусю" не можна назвати" [11, 404]. Учений детально порівнював обидві балади, показав значні відмінності і прийшов до висновку: "... на похвалу заслуговує його вмілість, з якою він надав творові Жуковського український колорит і зі сфери шаблонних пейзажів переніс його на реальний ґрунт українського села" [11, 416].

Запропоновані прийоми навчання доречні, що підтверджується адекватними відповідями до тестів учнів експериментальних класів:

А-1. Чию баладу переспівав П. Гулак-Артемівський у творі "Рибалка"?

1) А. Міцкевича. 2) Й.-В. Гете. 3) Ф. Шиллера.

А-2. Чию баладу переспівав Л. Боровиковський у творі "Маруся"?

1) А. Міцкевича. 2) В. Жуковського. 3) О. Пушкіна.

Б-1. Коли вперше була надрукована балада "Рибалка" П. Гулака-Артемівського?

1) 1826 р. 2) 1827 р. 3) 1828 р.

Б-2. Коли вперше була надрукована балада "Маруся" Л. Боровиковського?

1) 825 р. 2) 1827 р. 3) 1829 р.

В-1. Де надрукована балада "Твардовський" П. Гулака-Артемівського?

1) В "Украинском альманахе".

2) В "Мелодике на 1843 год".

3) У "Вестнике Европы".

В-2. Де надрукована балада "Маруся" Л. Боровиковського?

1) В "Украинском альманахе".

2) В "Амалтеї".

3) У "Вестнике Европы".

Г-1. Чим супроводжується перша публікація балади "Рибалка" П. Гулака-Артемівського?

1) Зверненням до недроброзичливої критики.

2) Оглядом нового українського письменства.

3) Передмовою редактора "Вестника Европы"

М. Каченовського.

Г-2. Хто з дослідників стверджує, що "простим перекладом твору Жуковського "Марусю" [Л. Боровиковського] не можна назвати"?

1) І. Франко. 2) М. Ткачук. 3) М. Каченовський.

Отже, старші підлітки експериментальних класів на уроках української літератури ознайомлюються з українськими баладами – "Рибалка", "Твардовський" П. Гулака-Артемівського, що були опубліковані в "Вестнике Европы" у 1827 році, "Маруся" Л. Боровиковського, що видана також у "Вестнике Европы" у 1829 році.

Розширити "Інтелектуальне коло романтиків" допомагає проблемне запитання: "Що поєднує Шевченкові балади з творами А. Міцкевича?" Дев'ятикласники знайдуть відповідь на нього, ознайомившись із пошуковим матеріалом "Тріада: Т. Шевченко – Д.Г. Байрон – А. Міцкевич": "Як свідчить учений О. Кониський, Т. Шевченко "добре знав твори Байрона і Шекспіра, студював їх пильно і часто говорив цитатами з них" [6, с. 522]. Оскільки англійською мовою не володів, то читав їх у російських перекладах. Зате знав польську мову і, читаючи Міцкевичеві переклади творів Байрона, він приходив до захвату, найпаче від "Доброї ночі" ("Pozegrani") з "Чайльд-Гарольда" і любив декламувати:

Teraz po swiecie bladze szerdim
I pedze zycie tulacze,
Czegoz mam pkakal, za kim i pokim,
Kiedy nikt po mnie nie placze.

О. Кониський згадував: "Кілька разів він брався перекладати ліричні вірші А. Міцкевича, але не кінчав і рвав на дрібні шматочки, щоб і пам'яті не лишилося. Інші вірші виходили в перекладі надзвичайно добре, але ж скоро хоч де-небудь здавалося йому не до ладу хоч трохи, він кидав і нівечив і попередній переклад" [6, с. 143]. Оскільки Т. Шевченко не залишив перекладів творів поетів-романтиків Європи, то пропонуємо дослідження "Русалки" Т. Шевченка і "Рибки" А. Міцкевича на уроках позакласного читання.

Напряма організації читання означених творів доцільно реалізовувати шляхом мелодекламації. Заздалегідь підготовлені читці можуть декламувати романтич-

ну поезію на фоні "Української балади" Ф. Ліста на мотив пісні "Ой не ходи, Грицю", мазурок Ф. Шопена, Ф.-Й. Гайдна. Відомо, що угорський композитор, піаніст Ф. Ліст тричі виступав із концертами в Україні (1842, 1843, 1847). За припущенням В. Матвіїшина, на них бував Т. Шевченко [8].

Напряма аналізу та інтерпретації романтичної поезії з виокремленням рис відповідного літературного напрямку включає вибір учнями основної школи жанрових ознак нових форм поезії, які запроваджували поети-романтики, наприклад, балади. Для дев'ятикласників розробили алгоритм аналізу та інтерпретації балад "Рибалка" П. Гулака-Артемівського, "Маруся" Л. Боровиковського, "Русалка" Т. Шевченка з виокремленням рис літературного напрямку романтизму. Працюючи за ним, старші підлітки об'єднуються в мікро-групи.

1. Назвати незвичайні події фантастичного характеру в кожній баладі: *русалка заманює рибалку у воду – і він тоне ("Рибалка")*, *нічна поїздка дівчини Марусі з мертвим коханим, її сон, що віщує загибель милого ("Маруся")*, *перетворення немовляти в русалку ("Русалка")*.

2. Вибрати мотиви твору: *розбіжність між ідеалом і дійсністю; розчарування романтичної героїні в суспільному устрої; нерозділене кохання; гостре заперечення будь-якого гноблення; співпереживання і співчуття стражданням особистості, доведеної до відчаю тяжкими умовами життя; протиставлення героїчного минулого сучасності, щоб збудити протест.*

3. Знайти в художньому тексті уведені автором запитання ("*Серденько щось Рибалочці віщує: Чи то журубу, чи то переполох, Чи то коханнечко?*" П. Гулака-Артемівського; "*Ох, чого ж то ждять мені: Жив мій милий чи в землі, Що мій сон віщує?*" Л. Боровиковського, "*Може, знову розкошує моя грішна мати?*" Т. Шевченка). Пояснити їх роль (*Використовуються для надання творів таємничого колориту, щоб увести героя, розпочати дію*).

4. Визначити почуття, настрої ліричного героя чи героїні (*гіперболізація почуттів героїв "Ти б сам пірнув на дно к линам І парубочкеє оддав би нам серденько"* П. Гулака-Артемівського; "*Із далеких він сторін З серцем і любов'ю До дівчини прилетів"* Л. Боровиковського; "*Довелося в Дніпрі ночувати"* Т. Шевченка).

5. Визначити пафос балад. З'ясувати, що спричиняє його. (*У баладах П. Гулака-Артемівського, Л. Боровиковського, Т. Шевченка панує пафос трагізму. Пояснюємо це тим, що ліричні героїні балад прагнуть бути з коханими, але їхні наміри не переходять у дію. Наприклад, Маруся – героїня однойменної балади Л. Боровиковського – зізнається: "А без любого сама горе я горюю!" Пафос романтики увиразнює прагнення літературних героїв до піднесеного ідеалу*).

6. Визначити віршовий розмір балад скандуванням – нарочито ритмічним читанням його вголос з одночасним легким вистукуванням ритму пальцями по столу (за Г. Токмань). Разом із учителем школярі скандуватимуть поетичні рядки твору, поки не виявлять його віршовий розмір. (*Разом вони зроблять висновок, що П. Гулак-Артемівський, як і німецький романтик, написали твір ямбом; Л. Боровиковський – амфібрахієм; Т. Шевченка – ямбом*).

7. Провести спостереження за роллю виражальних засобів мови у баладі. Спіратися на думку М. Ткачука "П. Гулак-Артемівський зберігає сюжетно-композиційну матрицю балади Гете, але опрацьовує її, спираючись на народні легенди, перекази й пісню про русалок..." [9, 63]. (*Поет вживає в баладі нестливі звороти – складові елементи народної пісні: "коханнечко", "серденько"; типову українську приповідку "Ловіться, рибочки, великі і маленькі"*). Врахувати тезу "Л. Боровиковський використовує пісенну мову фольклорного твору "Задумав козак женитися". (*Автор уводить із пісні перефразовані рядки "Пригорнувшись, під вікном рюмала Маруся"*). Простежити використання пісні про дівчину-покритку, яка топить дитину, або побоюючись лихого слави, або щоб розв'язати собі руки. (*Т. Шевченко уводить сакральний засіб: "Пливи, пливи, моя доню, Дніпром за водою". Для романтиків вода є засобом посмертного зв'язку з батьківщиною*).

8. Прослідкувати використання символів П. Гулаком-Артемівським у "Рибалці" (*русалка, серденько*); Л. Боровиковським у "Марусі" (*серце, місяць, голубок біленький, чорний ворон*); Т. Шевченком у "Русалці" (*Дніпро, вода, ніч, серце, русалка*).

9. Проаналізувати використання протиставлень П. Гулаком-Артемівським у "Рибалці" ("*Не зна він – а сумує*"); Л. Боровиковським у "Марусі" ("*Лихо близьке, а не спить голубок біленький*"); Т. Шевченком у "Русалці" ("*Нехай п'є-ун'ється Не моїми кров-сльозами – Синьою водою Дніпровою*").

10. Які ознаки романтизму є характерними для балад П. Гулака-Артемівського, Л. Боровиковського, Т. Шевченка? (Спільні ознаки: *єднання з фольклором, символіка, контрастність*; відмінні: у П. Гулака-Артемівського – *тяжіння до побутового колориту*; у Л. Боровиковського – *українські повір'я, ритуали, народна пісенна мова*; у Т. Шевченка – *пейзажна зарисовка, кільцева побудова*).

Результативність запропонованих прийомів навчання романтичної поезії – робота за алгоритмом, літературна гра "Символи романтичної поезії", конкурс "Точно і швидко визнач розмір вірша" – визначали шляхом контрольного зрізу. Під час його проведення старші підлітки експериментальних класів здебільшого обрали правильні відповіді до завдань:

1. Обвести номер правильної відповіді.

Твердження, що українська балада зазнала впливу відповідних творів європейських романтиків та фольклору

А. Правильне. Б. Неправильне.

2. Твердження, що зображення кладовищ та інших слідів смерті – домінуючі засоби поетики романтизму.

А. Правильне. Б. Неправильне.

3. Які ознаки романтизму є характерними для балад П. Гулака-Артемівського, Л. Боровиковського, Т. Шевченка?

А. Єднання з фольклором: використання народних казок, легенд, повір'їв, пісень, прислів'їв, приказок.

Б... В... Г...

Отже, ми здійснювали формування функціональної компетенції учнів основної школи: уміння виявляти прикметні риси романтизму в художньому тексті; уміння оперувати знаннями про літературний напрям при розв'язуванні тестів та виконанні завдань.

Розглянемо творчий напрям. За нашим задумом, він передбачає використання прийому "Мисленева гімнастика":

Спіраючись на міркування І. Франка про "український колорит" балади "Маруся" Л. Боровиковського, закінчіть думку: "Його Маруся – то не костюмована Світлана [В. Жуковського], то...".

1. Підтвердити або спростувати думку, що балада П. Гулака-Артемівського "Рибалка" є інтерпретацією відповідного твору Й.В. Гете.

2. Вибрати, який вид мистецтва епохи романтизму вам подобається більше від інших, назвати твори свого

улюбленого виду романтичного мистецтва, записати прізвища поетів-романтиків, з якими вам хотілося б познайомитися особисто, пояснити, чому.

У результаті впровадження розробленої програми ми дійшли висновку, що поетичні інтерпретації українських поетів-романтиків розширювали зв'язки з польською, німецькою літературами. В ідеалі наші учні мають існувати в полікультурній Європі за умов усвідомлення духовної сутності європейців. Шкільне прочитання творів рідної літератури в загальноєвропейському контексті, що природно для напряму романтизму, цьому сприятиме.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вестник Европы. – 1827. – № 20. – С. 121-129.
2. Градовський А.В. Володарі у царстві духа: схожість мотивів і образів у поезії Т. Шевченка і Ф. Шиллера / Анатолій Володимирович Градовський // Всесвітня література та культура. –1998. – №3. – С. 4-5.
3. Європейський словник філософії: Лексикон неперекладностей. Під кер. Барбара Кассен. Пер. з фр. – Том другий. – К. : ДУХ І ЛІТЕРА, 2011. – 488 с.
4. Зіневич Л., Сипко Л. Адам Міцкевич і Україна: в пошуках методичних варіантів вивчення теми / Лідія Зіневич, Людмила Сипко // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. – 2011. – № 2. – С. 28-30.
5. Комаринець Т.І. Ідейно-естетичні основи українського романтизму (проблема національного й інтернаціонального) // Теофіл Іванович Комаринець. – Львів : Видавництво при Львівському державному університеті видавничого об'єднання "Вища школа", 1983. – 223 с.
6. Кониський О.Я. Тарас Шевченко-Грушівський. Хроніка його життя / Олександр Кониський. – К.: ТОВ "Видавництво "КЛІО", 2014. – 672 с. : іл.
7. Літературознавчий словник-довідник / За ред. Р.Т. Гром'яка, Ю.І. Коваліва, В.І. Теремка. – К.: ВЦ "Академія", 2007. – 752 с. (Nota bene).
8. Матвійшин В.Г. Український літературний європеїзм : монографія / Володимир Григорович. – К. : ВЦ "Академія", 2009. – 264 с.
9. Ткачук М.П. Поетика балад Левка Боровиковського / Микола Платонович Ткачук. – Тернопіль: Збруч, 2000. – с. 146.
10. Франко І. Адам Міцкевич в українській літературі / Іван Франко. – Вибрані твори : В 50 тт. Т. 26, К.: Наукова думка, 1980. – С. 386-392.
11. Франко І. Дещо про "Марусю" Л. Боровиковського / Іван Франко. – Вибрані твори : В 50 тт. Т. 33, К.: Наукова думка, 1982. – С. 406-416.
12. Юсипович І. Конспекти уроків засвоєння нових знань (за темою "Героїчні пісні та балади у світовій літературі") / І. Юсипович // Всесвітня література в середніх навчальних закладах України. – 2009. – № 7 – 8. – С. 3-65.

REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED

1. Herald of Europe. – 1827. – № 20. – P. 121-129.
2. Hradovskyy A.V. The winners in the realm of the spirit, the similarity of motifs and images in the poetry of T.Shevchenko and F. Shyllera // Vsesvitnya literature ta cultura. –1998. – № 3. – P. 4-5.
3. European philosophies Dictionary: Lexicon of nontranslatability. – V. 2 – K.: Dyh i Litera, 2011. – 488 p.
4. Adam Mickiewicz and Ukraine: in search of methodological choices theme studing // Vsesvitnya literatura v sereidnykh navchalnykh zakladakh Ukrainy. – 2011. – № 2. – P. 28-30.
5. Komarynets T.I. The ideological and aesthetic foundations of Ukrainian romanticism (national and international problem) // Theophile Ivanovych Komarynets. – Lviv : Publishers in Lviv State University Publishing Association "High School", 1983. – 223 p.
6. Konys'kyi O.Ya. Taras Shevchenko-Hrushivskyy. Chronicle of his life / Oleksandr Konyskyi. – K.: Ltd. "Publishing "KLIO", 2014.– 672 p.
7. Literary Dictionary Directory / ed. R.T. Hromyaka, Yu.I. Kovaliva, V.I. Teremka. – K. : VTS "Akademiya", 2007. – 752 p. (Nota bene).
8. Matviyishyn V.H. Ukrainian literary Europeanism: monograph / Volodymyr Hryhorovych. – K. : VTS "Akademiya", 2009. – 264 p.
9. Tkachuk M.P. Poetics ballads of Leo Borovikovskogo / Mykola Platonovych Tkachuk. – Ternopil' : Zbruch, 2000. – p. 146.
10. Franko I. Adam Mickiewicz in Ukrainian literature / Ivan Franko. – Selected Works: V 50 tt. T. 26, K. : Naukova dumka, 1980. – P. 386-392.
11. Franko I. Something about "Mariusya" of L. Borovykovskoho / Ivan Franko. – Selected Works: V 50 tt. T. 33, K. : Naukova dumka, 1982. – P. 406-416.
12. Yusypovych I. Summaries of new knowledge lessons (on "Heroic songs and ballads in the world literature") / I. Yusypovych // World Literature in secondary schools Ukraine. – 2009. – № 7-8. – P. 3-65.

Burko O.V. Teaching of romantic poetry at the Ukrainian literature class in context of the European romanticism at the secondary school

Abstract. The article outlines the triad of Ukrainian, Polish, German romantic poets: P. Gulak-Artemovskij – A. Mickiewicz – J.W. Goethe; the dyad of Ukrainian and Russian romantic poets: L. Borovkovsky – V. Zhukovsky; the triad of Ukrainian, English, Polish Romantic poets: T. Shevchenko – G.G. Byron – A. Mickiewicz. We focus on the reason of Ukrainian artists' interest to the works of European Romanticism. The scheme for teaching of Ukrainian romantic poetry of secondary school pupils and its comment is valuable. According to it, the teacher assumes the use of innovative teaching methods: message of search mini-group, radio advertisements, "Intellectual circle of romantic poetry connoisseurs", literary game "Symbols of romantic poetry", "Mental gymnastics". Mastering them will help educators and teens entry into the European educational space.

Keywords: teenagers, romanticism, poetry, Romantic poet

Бурко О.В. Обучение романтической поэзии на уроках украинской литературы в основной школе в контексте европейского романтизма

Аннотация. В статье очерчено триаду украинского, польского, немецкого поэтов-романтиков: П. Гулак-Артемовский – А. Мицкевич – Й.В. Гете; диаду украинского и российского поэтов-романтиков: Л. Боровиковский – В. Жуковский; триаду украинского, английского, польского поэтов-романтиков: Т. Шевченко – Д.Г. Байрон – А. Мицкевич. Акцентируется на причине интереса украинских поэтов к произведениям европейского романтизма. Ценной является схема методики обучения украинской романтической поэзии учащихся основной школы и ее комментарий. Соответственно с ней предусматривается использование учителями инновационных приемов обучения: сообщение поисковых мини-групп, радиореклама, "Интеллектуальный круг знатоков романтической поэзии, литературная игра "Символы романтической поэзии", "Мыслительная гимнастика". Владение ими будет содействовать вхождению учителей и школьников в европейское образовательное пространство.

Ключевые слова: младшие и старшие подростки, романтизм, поэты-романтики, европеизм

Венецьєва Є.В.

Особливості білінгвального спілкування студентів вищих педагогічних навчальних закладів

*Венецьєва Євгенія Володимирівна, старший викладач кафедри англійської та німецької філології
Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка, м. Полтава, Україна*

Анотація. У статті обґрунтовано актуальність дослідження білінгвального спілкування студентів вищих педагогічних навчальних закладів. На основі результатів аналізу класифікацій білінгвізму описані особливості білінгвального спілкування майбутніх учителів. Досліджено вплив білінгвального спілкування на особистісний та професійний розвиток студентів вищих педагогічних навчальних закладів.

Ключові слова: білінгвізм, білінгвальне спілкування, особливості білінгвального спілкування студентів вищих педагогічних навчальних закладів

Сучасний розвиток науки, культури та освіти каталізує професійні й духовні запити особистості, які не можливо задовольнити без знання іноземних мов. Це обумовлює неабиякий попит і соціальне замовлення на спеціалістів, які володіють мовою міжнародної комунікації, і ставить перед педагогікою нові завдання, пов'язані зі всебічним вивченням білінгвізму (двомовності) та особливостей білінгвального спілкування. У світлі сучасних тенденцій розвитку освіти саме білінгвальне спілкування стає одним із найперспективніших напрямків вдосконалення професійної підготовки майбутніх вчителів.

У сучасному педагогічному закладі іноземна мова як навчальна дисципліна орієнтована, здебільшого, на зміст професійної освіти, наслідком чого є виникнення труднощів у реальних ситуаціях професійного та особистісного білінгвального спілкування. Майбутній педагог має не лише володіти знаннями про особливості білінгвального спілкування і мати сформовані особистісні якості, вміння та навички, необхідні для білінгвального спілкування у різних ситуаціях професійної та особистісної взаємодії, але й бути здатним формувати відповідні особистісні якості, вміння та навички у своїх учнів.

У дослідженнях Т.О. Бертагаєва, В.Г. Костомарова, В.С. Біблера, З.У. Блягоза, У. Вайнрайха, Г.М. Вишневської, К.З. Закир'янова, розкриті сутність, зміст та види білінгвізму, наведені його класифікації. Методичні проблеми теорії білінгвізму досліджуються у працях В.А. Авроріна, Є.М. Верещагіна, Ю.О. Жлуктенка, Ю.Д. Дешерієва, М.М. Михайлова, Н.Ф. Протченка, Л.В. Щерби. Вивченням білінгвальної комунікації займалися М.І. Алдошина, Є.С. Павлова, З.З. Хабібуліна та інші.

В контексті нашого дослідження необхідно схарактеризувати білінгвізм як позитивне чи негативне явище; виділити основні типи білінгвізму, притаманні студентам; дати визначення поняттям «білінгвальне спілкування» та «білінгвальне спілкування студентів вищих педагогічних навчальних закладів»; дослідити вплив білінгвального спілкування на розвиток особистості студента та визначити його як позитивний, чи негативний; описати особливості білінгвального спілкування майбутніх вчителів.

Наукова література містить терміни «білінгвізм», «білінгвальність», «двомовність» і «диглосія», серед яких найбільш вживаними, рівними за значенням і своєю сутністю є «білінгвізм» і «двомовність». Ми зупиняємось на терміні «білінгвізм», який глумачиться як володіння двома мовами (рідною та іноземною) та їх почергове використання на рівні, що забезпечує

спілкування в одній чи двох сферах комунікації для опанування спеціальними знаннями засобами рідної та іноземної мов, і, як результат, формується білінгвальна особистість та відбувається її інтеграція в загальноєвропейський та світовий культурний інформаційно-комунікативний простір [6].

Досліджуючи природу і зміст феномену білінгвізму, вчені здійснювали спроби визначити його як позитивне чи негативне явище. Так, більшість дослідників наголошує на тому, що білінгвізм забезпечує комплексний розвиток особистості, сприяє підвищенню якості її знань [2]. І.В. Трутнева стверджує, що в умовах білінгвізму соціалізація особистості, що формується на рівні двох мов і культур, набуває якісно нових ознак та відрізняється необмеженим світосприйняттям і синкретичним мисленням. Володіння іноземною мовою, сформовані вміння та навички білінгвальної комунікації запобігають виникненню культурного шоку, культурних та мовленнєвих перепон, конфліктних ситуацій та непорозумінь в ситуаціях міжнаціональної взаємодії. Індивідуальний білінгвізм та поступове оволодіння іншою культурою через оволодіння іноземною мовою збагачують людину додатковими знаннями [5]. Більше того, білінгвістичний розвиток тих, хто навчається, на думку В.Д. Белогрудової, може сприяти формуванню у молодих людей відносин, які необхідні громадянину Європи XXI століття.

Визначаючи негативні моменти масового білінгвізму (можливість денационалізації, загрозу руйнації менталітету нації та послаблення самоідентифікації кожної конкретної особистості) [5], ми вважаємо можливим схарактеризувати білінгвізм як переважно позитивне явище і визначити його як психологічний механізм захисту та адаптації особистості до нових, мінливих умов взаємодії у світовому культурному інформаційно-комунікативному просторі.

Основним показником сформованості білінгвізму З.З. Хабібуліна вважає здатність застосовувати іншомовну мовленнєву систему заради спілкування, яке є основною умовою формування та розвитку особистості, та визначається як багатоаспектний процес формування, забезпечення та реалізації міжособистісної та міжгрупової взаємодії під час сумісної діяльності людей, мета якого – обмін інформацією, досвідом, знаннями, навичками та вміннями за допомогою різних комунікативних засобів [7].

Підтвердження цьому знаходимо у неможливості вивчення та навчання іноземній мові у відриві від спілкування, де мова виступає засобом освітньої діяльності, а спілкування або комунікація – засобом і кінцевим результатом, метою вивчення та навчання мови.

3.3. Хабібулїна виокремлює комунікацію як більш вузьке за значенням поняття і описує його як комунікативну сторону або грань спілкування, яка ототожнюється із процесом вербального або невербального обміну інформацією (ідеями, уявленнями, інтересами, почуттями) впродовж сумісної діяльності. Зважаючи на те, що більшість авторів ототожнюють поняття «спілкування» й «комунікація», ми зупиняємось на «спілкуванні» як такому, що є узагальнюючим.

Аналіз психолого-педагогічних джерел свідчить про те, що термін «білінгвальне спілкування» є заявленим у науці (Х.З. Багіроков, Ю.С. Воробйова, Г.Ю. Мугилїна, Є.Г. Оршанська, Є.В. Савелло, Г.М. Чиршева). Проте, поняттєвому апарату бракує лаконічної та повної дефініції даного поняття, що свідчить про недостатню розробленість проблеми. Дослідники надають перевагу терміну «білінгвальна комунікація», який набув більш широкого застосування й описується як процес обміну та накопичення інформації між людьми засобами іноземної мови з урахуванням специфіки мови співрозмовника, результатом чого є розуміння учасниками крос-культурного діалогу інформації, яка отримується та передається [7].

У навчально-виховному процесі білінгвальна комунікація розглядається як напрямок вдосконалення професійної підготовки студентів, який забезпечує обмін та накопичення знань щодо особливостей іноземної мови; комплексна характеристика особистості; система морально спрямованих якостей (толерантність, повага до людей, тактовність і чемність, лабільність, самооцінка, які залежать від вихованості і загальної культури особистості), комунікативних вмій (знання особливостей іноземної мови, білінгвальні комунікативні вміння та навички, розуміння іншомовного предметного коду та мовленнєвих картин світу двох народів, культура мовлення, етикет, здатність співвідносити свою поведінку з конкретними умовами, наявність почуття міри у взаєминах) і вольових властивостей (комунікативний контроль, рефлексія), потрібних для успішного фахового спілкування і особистісного розвитку обох учасників педагогічного процесу – вчителя і учня [4].

Виходячи з того, що більшість авторів вважають вихідні поняття «спілкування» та «комунікація» суміжними [6; 7], змістовні характеристики поняття «білінгвальна комунікація» взято нами за основу визначення «білінгвального спілкування», що дозволяє трактувати його як комплексну характеристику особистості; систему сформованих особистісних якостей, комунікативних вмій і навичок, потрібних для успішного фахового і особистісного білінгвального спілкування; багатоаспектний процес реалізації міжнаціональних стосунків та обміну інформацією між учасниками крос-культурної взаємодії, в основі якого знання іноземної мови та особливостей білінгвального спілкування.

Білінгвальне спілкування студентів вищих педагогічних навчальних закладів трактується нами як комплексна характеристика особистості студента; багатоаспектний процес реалізації міжнаціональних стосунків та обміну інформацією між студентами під час крос-культурної взаємодії, в основі якого знання іноземної мови та особливостей білінгвального спілкування; система сформованих особистісних якостей, комунікативних вмій і навичок, потрібних для успішного фахового і особистісного білінгвального спілкування, особливості якого є здатність студентів формувати відповідні особистісні якості, комунікативні вміння й навички білінгвального спілкування у своїх майбутніх учнів; напрямок вдосконалення професійної підготовки студентів.

У контексті даного дослідження наша увага прикута до особливостей білінгвального спілкування студентів вищих педагогічних навчальних закладів. Із метою виокремлення конкретних типів білінгвізму, притаманних студентам вищих педагогічних навчальних закладів та виявлення особливостей їх білінгвального спілкування вважаємо за потрібне розглянути основні класифікації білінгвізму, які розкривають його типи й рівні.

Проблема типології білінгвізму залишається невирішеною через відсутність єдиної вихідної позиції та критеріїв класифікації. Так, існує велика кількість класифікацій, кожна з яких містить від двох до тридцяти типів білінгвізму. Їх суттєвим недоліком є відсутність єдиної термінологічної бази і різна семантична наповненість однакових термінів, що значно ускладнює розуміння змістовної наповненості феномену білінгвізму та його типів.

Відповідно до наукових сфер дослідження та аспектів вивчення білінгвізму (лінгвістичного, психологічного, нейролінгвістичного, соціолінгвістичного, літературно-художнього, лінгвокультурологічного та когнітивного) Л.В. Щерба, Ф.Ф. Фортунатов, А. Мартіне, Е. Хауген вирізняють психологічні, соціологічні, лінгвістичні та методичні класифікації, в основі яких лежать різні критерії та їх характеристики: 1) співвіднесення двох мовленнєвих механізмів; 2) характер зв'язку рідної та іноземної мов із мисленням; 3) стадії, рівні або ступені володіння мовами; 4) ступінь поширення білінгвізму, особливості міжнаціональної взаємодії та спілкування; 5) ціннісні орієнтації, мотивація та потреба у вивченні іноземної мови; 6) умови формування білінгвізму; 7) характер використання мов і кількість дій, що виконуються білінгвом тощо [1; 8].

Наша увага прикута до психологічного, соціолінгвістичного, лінгвокультурологічного та педагогічного аспектів вивчення білінгвізму, що обумовило необхідність системного аналізу його типів за такими критеріями, як умови формування білінгвізму у вищих педагогічних навчальних закладах (природній – штучний – синтезований); поширення білінгвізму, особливості міжнаціональної взаємодії та спілкування (індивідуальний – груповий – масовий; активний – пасивний); розвиток комунікативних вмій та навичок (додатковий); характер використання мов (координативний – субординативний – змішаний) і кількість дій, що виконуються білінгвом (рецептивний – репродуктивний – продуктивний); ціннісні орієнтації, мотивація та потреба у вивченні іноземної мови (бікультурний – монокультурний). На основі аналізу різних класифікацій білінгвізму, розроблених відповідно до основних аспектів його вивчення, нами проаналізовано і виокремлено ті його типи, які можуть бути притаманними студентам вищих педагогічних навчальних закладів.

Оскільки навчально-виховний процес здійснюється у спеціально створеному середовищі, в якому відбувається цілеспрямований активний вплив на вивчення

іншої мови дидактичним шляхом за допомогою і під керівництвом викладачів вищих педагогічних навчальних закладів, ми виділяємо штучний тип білінгвізму і білінгвального спілкування як найбільш поширений у вищих педагогічних навчальних закладах. А.С. Карлінський, С.К. Чернічкіна описують штучного білінгва як такого, що користується іноземною мовою переважно під час навчального процесу; засвоює мовленнєвий код окремо від культури; починає засвоювати іншомовну культуру з духовних цінностей [1; 3; 5].

Викладання іноземних мов у штучно створеному середовищі за допомогою викладача, вимоги Європейської рамки кваліфікацій щодо професійної підготовки майбутніх спеціалістів, програми культурного обміну між країнами зробили саме груповий білінгвізм атрибутом і засобом підготовки студентів до ефективної особистісної та фахової взаємодії.

Виходячи з того, що формування комунікативних умінь і навичок у другій мові не виключає необхідні контакти для підтримки рідної мови, білінгвізм студентів вищих педагогічних навчальних закладів можна характеризувати як додатковий.

З огляду на те, що білінгвальне спілкування передбачає вміння студентів не лише розуміти іноземну мову та відтворювати її фрагменти, але й свідомо та грамотно створювати їх, білінгвізм студентів вищих педагогічних навчальних закладів може варіювати від репродуктивного (вміння відтворювати вголос або про себе прочитане або почуте) до продуктивного типу (вміння не лише розуміти й відтворювати фрагменти іноземної мови, але й свідомо та грамотно створювати їх).

Ми припускаємо, що білінгвізм студентів є здебільшого субординативного типу, оскільки іноземна мова сприймається через рідну мову і вивчається з опорою на неї, так що набуття студентами знань, формування умінь та навичок, необхідних для білінгвального спілкування, здійснюється переважно засобами двох мов (рідної та іноземної). Причому, володіючи двома мовами, майбутні вчителі частіше застосовують рідну, що свідчить про пасивний білінгвізм.

За мотивацією та потребою у вивченні іноземної мови білінгвізм студентів варіює від інтегрального (бікультурного) типу до інструментального (монокультурного) типу в залежності від мети вивчення та потреби у застосуванні іноземної мови [4]. Перший корелює з продуктивним білінгвізмом і передбачає високий ступінь володіння другою мовою, тому обидві мови здатні виконувати всі свої функції незалежно від ситуації та характеру спілкування. Реалізація бікультурного білінгвізму відбувається з метою інтеграції в інше культурно-мове середовище, або з культурно-пізнавальною метою. Останній тип співвідноситься з індивідуальним та рецептивним білінгвізмом і має місце тоді, коли людина засвоїла іншу мову з конкретною прагматичною метою.

Таким чином, серед чисельних типів білінгвізму ми виокремлюємо ті, які можуть бути притаманними студентам вищих навчальних педагогічних закладів і дозволяють описати особливості їх білінгвального спілкування: штучний, індивідуальний – груповий, додатковий, субординативний, пасивний, репродуктивний – продуктивний, бікультурний – монокультурний.

Визначення білінгвізму як переважно позитивного соціального явища та виділення основних типів білінгвізму студентів вищих педагогічних навчальних закладів, дозволяє розкрити низку специфічних особливостей білінгвального спілкування майбутніх вчителів. Серед них зазначаємо наступні:

- наявність знань іноземної мови, знань про іншомовну культуру та її цінності;
- інтеріоризація набутих лінгвістичних та соціокультурних знань, формування відповідних особистісних якостей (толерантність, повага до людей, тактовність і чемність, лабільність, самооцінка, комунікативний контроль, рефлексія), білінгвальних комунікативних вмінь та навичок (розуміння іншомовного предметного коду та мовленнєвих картин світу двох народів, культура мовлення, етикет, здатність співвідносити свою поведінку з конкретними умовами, наявність почуття міри у взаєминах), необхідних для білінгвального спілкування;
- запобігання виникненню культурного шоку, культурних та мовленнєвих перепон, конфліктних ситуацій та непорозуміння в ситуаціях міжкультурної взаємодії як результат сформованих особистісних якостей, комунікативних вмінь та навичок, необхідних для білінгвального спілкування;
- комплексний розвиток особистості студента та якісно новий рівень її соціалізації;
- розширення загальноосвітнього та професійного світосприйняття студентів;
- забезпечення вивчення фахових дисциплін, ефективної особистісної та професійної взаємодії в навчальному та іншомовному культурному середовищі;
- розширення сфери міжнаціональних відносин і підвищення мотивації до покращення рівня володіння іноземною мовою як засобу міжнаціонального спілкування;
- позитивний вплив на особистісний та професійний розвиток студентів вищих педагогічних навчальних закладів.

Таким чином, у навчальному середовищі вищого педагогічного навчального закладу білінгвальне спілкування студентів виступає переважно як мета і результат вивчення іноземної мови. Проте, педагогічний аспект дослідження проблеми білінгвального спілкування студентів вищих навчальних педагогічних закладів залишається невисвітленим і потребує подальшого вивчення.

Результати аналізу класифікацій білінгвізму роблять можливим виділити основні типи білінгвізму, притаманні студентам вищих навчальних педагогічних закладів: штучний, індивідуальний – груповий, додатковий, субординативний, пасивний, репродуктивний – продуктивний, бікультурний – монокультурний.

Серед основних особливостей білінгвального спілкування майбутніх вчителів виділяємо позитивний вплив білінгвального спілкування на особистісний та професійний розвиток студентів і забезпечення завдяки білінгвальному спілкуванню ефективної особистісної та професійної взаємодії в навчальному та іншомовному культурному середовищі, розширення сфери міжнаціональних відносин. Особливої актуальності набуває дослідження білінгвальної культури спілкування студентів вищих педагогічних навчальних закладів та її виховання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Верещагин Е.М. Психологическая и методическая характеристика двуязычия (билингвизма) / Е.В. Верещагин. – М., 1969. – 90 с.
2. Капочкина А. «Как слово наше отзовется...» / А. Капочкина // Профессиональный педагогический журнал. – № 1. – 2011.
3. Карлинский А.Е. Проблемы теории языковых контактов / А.Е. Карлинский // Языковые контакты и интерференция : сборник статей. – Алма-Ата, 1984. – С. 6-15.
4. Маркосян А.С. Очерки теории овладения вторым языком / А.С. Маркосян. – М.: УМК «Психология», 2004. – 384 с.
5. Панасюк Л.В. Диглосія: до аналізу категорії білінгвізму. – URL: http://elibrary.kubg.edu.ua/2099/1/Panasyk_Duglisia_do%20analizy%20kategorij.pdf
6. Словарь социолингвистических терминов. – URL: <http://sociolinguistics.academic.ru/50>.
7. Хабибулина З.З. Анализ понятия «билингвальная коммуникация» в психолого-педагогической литературе и ее роль в европейской системе высшего образования / З.З. Хабибулина // Молодой ученый. – 2011. – № 6. Т. 2. – С. 165-168.
8. Хашегульгова Ж.А. Билингвизм и межкультурная коммуникация / Ж.А. Хашегульгова // Лемпертовские чтения 7. – 2005. – URL : <http://pn/pglu.ru/>

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Vereschagin E.M. Psychological and Methodological Characteristics of Bilingualism / E.M.Vereschagin. – M., 1969. – 90 p.
2. Kapochkina A. «Kak slovo nashe otzovetsya...» / A. Kapochkina // Professionalnyiy pedagogicheskiy zhurnal. – № 1. – 2011.
3. Karlinskiy A.E. Theoretical Problems of Language Contacts / A.E. Karlinskiy // Yazykovyie kontakty i interferentsiya : sbornik statey. – Alma-Ata, 1984. – P. 6-15.
4. Markosyan A.S. Ocherki teorii ovladeniya vtorim yazykom / A.S. Markosyan. – M.: UMK «Psihologiya», 2004. – 384 p.
5. Panasyuk L.V. Definition of Bilingualism: Diglossia. – URL: http://elibrary.kubg.edu.ua/2099/1/Panasyk_Duglisia_do%20analizy%20kategorij.pdf
6. Dictionary of Sociolinguistic Terms. – URL: <http://sociolinguistics.academic.ru/50>.
7. Habibulina Z.Z. The Analysis of Bilingual Communication in Psychological and Pedagogical Literature, Its Role in the European System of Higher Education / Z.Z. Habibulina // The young scientist. – 2011. – № 6. Vol. 2. – P. 165-168.
8. Hashegulgova Zh.A. Bilingualism and Intercultural Communication / Zh.A. Hashegulgova // Lempertovs reading 7. – 2005. – URL : <http://pn/pglu.ru/>

Venevtseva E.V. Peculiarities of the bilingual communication typical of the students who get their higher education at pedagogical institutions

Abstract. The present article deals with the main peculiarities of the bilingual communication typical of the students who get their higher education at pedagogical institutions. Different classifications of bilingualism being analysed, the peculiarities of the future teachers' bilingual communication are described. The influence of the bilingual communication on personal and professional students' development is considered

Keywords: *bilingualism, bilingual communication, peculiarities of bilingual communication typical of the students who get their higher education at pedagogical institutions*

Венева Е.В. Особенности билингвального общения студентов высших педагогических учебных заведений

Аннотация. В статье обоснована актуальность исследования билингвального общения студентов высших педагогических учебных заведений. На основе результатов анализа классификаций билингвизма описаны основные особенности билингвального общения будущих учителей. Исследовано влияние билингвального общения на личностное и профессиональное развитие студентов высших педагогических учебных заведений

Ключевые слова: *билингвизм, билингвальное общение, особенности билингвального общения студентов высших педагогических учебных заведений*

Грабовий А.К.

Теоретико-методичні засади вдосконалення експериментально-методичної підготовки майбутніх вчителів хімії

Грабовий Андрій Кирилович, кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри якості, стандартизації та органічної хімії
Черкаський національний університет імені Богдана Хмельницького, м. Черкаси, Україна

Анотація. У статті висвітлюються теоретико-методичні засади вдосконалення експериментально-методичної підготовки майбутніх вчителів хімії. Методика підготовки майбутніх вчителів хімії базується на посиленні професійного спрямування навчального процесу з методики навчання хімії, цілеспрямованого формування експериментально-методичних умінь і навичок студентів. Визначені дидактичні підходи щодо формування експериментально-методичних умінь і навичок майбутніх вчителів хімії. Схарактеризовано чинники, що сприяють вдосконаленню експериментально-методичної підготовки майбутніх вчителів хімії.

Ключові слова: теоретико-методичні засади; експериментально-методична підготовка; майбутні вчителі хімії; дидактичні підходи; чинники експериментально-методичної підготовки

Постановка проблеми. Викладання основ хімії в школі не може вдосконалюватися без відповідної організації шкільного хімічного експерименту. Зрозуміло, для проведення експерименту на високому науково-теоретичному та методичному рівнях необхідна відповідна експериментально-методична підготовка майбутніх вчителів хімії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз літературних джерел показав, що різноманітні питання експериментальної підготовки майбутніх вчителів хімії досліджували І.В. Горєва, Е.Г. Злотников, Н.А. Прибора, О.В. Савостьянова та інші. Дослідники вивчали труднощі вчителів хімії в організації та проведенні хімічного експерименту, неперервність експериментальної підготовки вчителів хімії у ВНЗ, роль навчальних дисциплін, спецкурсів, спецпрактикумів у формуванні експериментальних умінь та навичок майбутніх вчителів хімії. Таким чином, проблема експериментальної підготовки майбутніх вчителів хімії актуальна, але недостатньо досліджена.

Мета дослідження полягає у висвітленні теоретико-методичних засад вдосконалення експериментально-методичної підготовки майбутніх вчителів хімії.

Виклад основного матеріалу дослідження. У процесі наукового пошуку дійшли висновку, що найбільш ефективними дидактичними підходами, що сприяли вдосконаленню експериментально-методичної підготовки майбутніх вчителів хімії, є діяльнісний, компетентнісний, особистісно-розвивальний, системний, технологічний підходи. Діяльнісний підхід дав змогу залучати студентів до активної пізнавальної діяльності щодо організації та проведення хімічного експерименту. Компетентнісний підхід спрямований на формування експериментально-методичних компетенцій, на формування умінь розв'язувати експериментальні проблемні ситуації. Особистісно-розвивальний підхід сприяв врахування індивідуальних особливостей студентів, їх здібностей, інтересів, врахування потреб в досягненні результату щодо організації та проведення хімічного експерименту в ЗНЗ. Системний підхід забезпечував взаємозв'язок, взаємодію навчального та позанавчального процесу з методики навчання хімії. Технологічний підхід передбачав застосування педагогічних технологій в експериментальній підготовці майбутніх вчителів хімії [4].

Розглянемо чинники поліпшення експериментально-методичної підготовки майбутніх вчителів хімії.

Модульно-рейтингова технологія навчання. Аналіз літературних джерел засвідчує, що технологія модульно-рейтингового навчання широко застосовується у підготовці майбутніх фахівців. З огляду на це, ми й звернулися у дослідженні до даної технології навчання.

Планування лабораторних занять з дисципліни "Методика викладання хімії" проведено на основі модульно-рейтингової технології навчання [2]: Модуль 1. Матеріальна база навчання у загальноосвітній школі. Модуль 2. Техніка та методика шкільного хімічного експерименту. Модуль 3. Методика вивчення тем шкільного курсу хімії.

Кожний модуль забезпечується методичними матеріалами, які сприяють організації аудиторної та позааудиторної самостійної роботи, виконанню індивідуальних завдань.

Модуль "Матеріальна база навчання хімії у загальноосвітній школі" має на меті ознайомлення студентів з кабінетом хімії, організацією робочого місця вчителя та учнів, засобами навчання, правилами зберігання реактивів, вимогами безпеки життєдіяльності.

Модуль "Техніка та методика шкільного хімічного експерименту" має на меті формування вмінь і навичок з техніки і методики різних видів шкільного хімічного експерименту.

Модуль "Методика вивчення тем шкільного курсу хімії" має на меті вдосконалення експериментальних вмінь та навичок в організації та проведенні різних видів шкільного хімічного експерименту.

Самостійна позааудиторна робота студентів спрямована на ознайомлення студентів з методикою використання хімічного експерименту на уроках та позаурочних заняттях з хімії, з різними видами освітніх технологій, пов'язаних з хімічним експериментом.

Індивідуальна робота пов'язана з методикою комп'ютерного моделювання демонстраційних дослідів шкільного курсу хімії. Розроблений проект студенти захищають у формі мультимедійної презентації.

Рейтинг навчальних досягнень студентів з дисципліни "Методика викладання хімії" розраховували за 100-бальною системою. Для переведення рейтингу в 4-бальне оцінювання використовували відповідну шкалу [2, с. 20].

Компетентнісний підхід в експериментально-методичній підготовці майбутніх вчителів хімії. У результаті наукового пошуку з'ясовано, що підготовка вчителя нової генерації базується на засадах компетен-

тісного підходу. Майбутній вчитель хімії має володіти експериментально-методичними компетенціями.

Експериментально-методичні компетенції ми розглядаємо як заданий результат навчальної діяльності студентів, який поєднує знання, експериментальні вміння, досвід діяльності, особистісну мотивацію щодо організації та проведення хімічного експерименту в загальноосвітніх навчальних закладах.

Ми поділяємо точку зору Н.В. Кузьміної [9, с.83], згідно з якою в діяльності вчителя є такі види діяльності: гностична, конструктивна, організаторська, комунікативна, рефлексивна. З огляду на це нами виокремлено такі групи експериментально-методичних компетенцій майбутніх вчителів хімії: гностично-методичні, конструктивно-методичні, організаційно-методичні, комунікативно-методичні, рефлексивно-методичні [5].

У процесі наукового пошуку нами розроблено модель експериментально-методичних компетенцій та основні її компоненти: 1) мотиваційний, знансвий, діяльнісний; 2) критерії оцінювання: а) становлення студентів до навчальної діяльності з використанням хімічного експерименту; б) наявність, якість та повнота знань теорії з методики і техніки шкільного хімічного експерименту; в) володіння вміннями і навичками з методики і техніки шкільного хімічного експерименту; 3) рівні сформованості експериментально-методичних компетенцій: низький, середній, достатній, високий [4].

Подальший науковий пошук був спрямований на формування експериментально-методичних компетенцій майбутніх вчителів хімії.

Діяльнісний аспект експериментально-методичної підготовки майбутніх вчителів хімії. Діяльність у філософській літературі розглядають як специфічний вид активності людини, спрямованої на пізнання і творче перетворення навколишнього світу, включаючи самого себе й умови свого існування. Особливість організації експериментальної діяльності майбутніх вчителів полягає у посиленні професійного спрямування навчального процесу з дисципліни "Методика викладання хімії". Професійне спрямування навчального процесу ми розглядаємо як таку організацію навчання, за якої студенти здійснюють діяльність, адекватну професійній діяльності вчителя хімії ЗНЗ. З огляду на це, нами виокремлено складники професійного спрямування навчального процесу: 1) змістовий блок (система завдань з професійним змістом); 2) діяльнісний (залучення студентів до діяльності, адекватної діяльності вчителя хімії ЗНЗ); 3) технологічний (виконання завдань з опорою на педагогічні технології).

Цілеспрямовану експериментально-методичну підготовку майбутніх вчителів хімії здійснювали поетапно. Перший етап – формування теоретичних знань; другий етап – формування практичних вмінь і навичок використання експерименту в навчанні хімії у ЗНЗ; третій етап – вдосконалення практичних умінь і навичок студентів; четвертий етап – виявлення рівнів сформованості експериментально-методичних умінь та навичок майбутніх вчителів хімії.

Теоретичні знання з методики і техніки навчального хімічного експерименту студенти одержують на лекціях з методики навчання хімії та в процесі самостійної роботи.

Формування експериментально-методичних умінь

студентів проводили на лабораторних заняттях з методики викладання хімії (модуль "Техніка та методика шкільного хімічного експерименту") з використанням методу алгоритмізованого навчання. За допомогою цього методу студенти ознайомлюються з видами навчального хімічного експерименту, його технікою та методикою. Методична підготовка включає такі етапи: 1) визначення видів навчального хімічного експерименту за шкільною програмою; 2) ознайомлення з технікою виконання експерименту за методичним керівництвом та шкільним підручником; 3) ознайомлення з методикою навчального хімічного експерименту за методичними посібниками; 4) виконання навчального хімічного експерименту.

Техніку та методику навчального хімічного експерименту студента описували за планом: 1) назва досліджуваного; 2) реактиви та обладнання; 3) техніка виконання: а) опис досліджуваного; б) малюнок приладу; в) хімізм процесів; 4) дидактичне призначення; 5) методика використання.

Етап формування експериментально-методичних умінь і навичок майбутніх вчителів хімії включав і *метод ігрового моделювання* [3]. Моделювання передбачало демонстраційне виконання студентами дослідів за планом: 1) постановка мети досліджуваного; 2) опис умов проведення досліджуваного; 3) організація спостереження; 4) висновки і теоретичне обґрунтування.

Вдосконалення експериментально-методичних умінь і навичок студентів проводили на лабораторних заняттях з методики викладання хімії (модуль "Методика вивчення тем шкільного курсу хімії"). Проводячи методичний аналіз тем шкільного курсу хімії, студенти визначали види експерименту в темі, розкривали його дидактичне призначення. Окрім того, використовували метод ігрового моделювання уроків із застосуванням видів навчального хімічного експерименту. На першому етапі студенти розробляли конспекти уроків з використанням видів експерименту (домашня самостійна робота). На другому етапі студенти моделювали урок в підгрупі студентів: один студент виконує роль вчителя, а решта студентів – роль учнів. Третій етап – обговорення модельованого уроку.

На цьому етапі вдосконалення експериментальних умінь і навичок студентів використовували прийом педагогічного проектування. *Педагогічне проектування* – це вид діяльності вчителя, спрямований на розробку моделі майбутньої навчально-виховної діяльності учнів [6].

Розглянемо застосування педагогічного проектування щодо формування вмінь і навичок студентів складати та розв'язувати експериментальні задачі з хімії. На підготовчому етапі студенти ознайомлюються з об'єктом проектування поняттям "експериментальні задачі", класифікація задач, методи розв'язування, прийоми конструювання.

Експериментальні задачі – це завдання практичного характеру, відповіді на які учні знаходять у процесі виконання та спостереження за дослідями. За своїм змістом експериментальні задачі можуть бути: а) на спостереження та пояснення явищ; б) на добування речовин; в) на проведення характерних реакцій; г) на розпізнавання речовин. Експериментальні задачі з хімії здебільшого розв'язують аналітико-синтетичним методом [1].

Методичними прийомами конструювання експериментальних задач є: 1) дидактична обробка навчального тексту – заміна розповідної форми на запитальну (абзац – задача); 2) надання задачі емоційної привабливості, сюжетної загадковості; 3) використання даних науки, художньої, науково-популярної літератури [8].

На проектувальному етапі студенти вибирають об'єкт проектування – експериментальні задачі з відповідної теми, конкретних властивостей речовин. Враховуючи види експериментальних задач за змістом, методичні прийоми конструювання задач, студенти розробляють проект – експериментальні задачі з теми.

На заключному етапі студенти аналізують розроблений проект – сконструйовані експериментальні задачі, визначають їх види, дидактичне призначення. При цьому використовується метод коментованого розв'язування експериментальних задач: 1) аналіз умови задачі, встановлення взаємозв'язку між даними задачі та шуканими; 2) визначення типу задачі; 3) складання плану розв'язування задачі (умовний експеримент); 4) розв'язування задачі (реальний експеримент); 5) запис розв'язування задачі.

Ситуаційна методика навчання. Широке застосування у вищій школі набувають інтерактивні методики навчання, зокрема, ситуаційна, znana ще як кейс-метод [7]. В основі ситуаційної методики лежить розв'язування ситуаційних завдань – проблемних ситуацій, притаманних майбутній виробничій діяльності вчителя хімії.

Залежно від характеру пізнавальної діяльності студентів експериментальні ситуаційні завдання можна класифікувати на: 1) завдання, розв'язування яких базується на теоретичному судженні, яке підтверджується або спростовується за допомогою хімічного експерименту; 2) завдання, розв'язування яких базується на основі двох пов'язаних теоретичних суджень, які підтверджуються за допомогою експерименту; 3) завдання, які розв'язуються за допомогою теоретичного судження, що спростовується хімічним експериментом, а нове теоретичне судження дає правильне розв'язання завдання; 4) завдання, розв'язування яких базується на невизначеності теоретичного передбачення, а ілюстративний експеримент усуває невизначеність; 5) завдання, розв'язування яких базується на відомій аналогії, а кількісний експеримент підтверджує або спростовує теоретичне судження студентів.

Наведемо приклади експериментальних ситуацій-

них завдань зазначених видів: 1) чи буде горіти магній в карбон(IV) оксиді?; 2) які нові продукти можна одержати при взаємодії суміші розчинів хлорводню та ферум(III) хлориду з надлишком порошку магнію?; 3) чи буде взаємодіяти залізо з розчином цинк хлориду?; 4) що буде відбуватися при взаємодії металічного натрію з розчином алюміній хлориду?; 5) визначте експериментальним шляхом масову частку кристалізаційної води в купрум(II) нітраті. Чи буде масова частка кристалізаційної води в купрум(II) нітраті така ж, як і купрум(II) сульфаті?

Розв'язуючи ситуаційні завдання, студенти здійснюють дії в такій послідовності: 1) ознайомлення із змістом завдання та формування мети дослідження; 2) прогнозування намірів виконання завдання та вибір методів дослідження; 3) проведення дослідження; 4) формулювання висновку.

Наведемо приклади деяких ситуаційних задач з методики навчання хімії.

1. На гуртковому занятті з учнями 10 класу ви розв'язуєте експериментальну задачу такого змісту:

Дослідіть, яку із речовин: $AlCl_3$, $Al_2(SO_4)_3$, Na_2SO_4 , $NaOH$ – вам видано, якщо відомо, що в розчині цієї речовини лакмусовий папірець стає червоним і розчин проводить електричний струм.

Складіть план бесіди з учнями, щодо її розв'язання. Опишіть її розв'язання.

2. Два учні проводять реакцію між алюміній сульфатом і натрій гідроксидом, користуючись однаковими розчинами, але зливаючи (краплями) їх у різній послідовності. Чому в одного учня в пробірці утворюється осад, який не зникає, а в другого – осад зникає вміть?

Складіть план розв'язання задачі.

Висновки. Результати наукового дослідження дозволяють зробити наступні висновки.

Успішне оволодіння учнями ЗНЗ знаннями, вміннями та навичками з хімії потребує вдосконалення експериментально-методичної підготовки майбутніх вчителів хімії щодо організації та проведення хімічного експерименту в ЗНЗ.

Основними чинниками вдосконалення експериментально-методичної підготовки майбутніх вчителів хімії є: модульно-рейтингова технологія навчання; компетентісний та діяльнісний підходи, що передбачають посилення професійного спрямування навчального процесу з методики викладання хімії; ситуаційна методика та комп'ютерні технології навчання.

ЛІТЕРАТУРА

1. Грабовий А. Експериментальні задачі з хімії: теорія і методика / Андрій Грабовий // Біологія і хімія в школі. – 2007. – № 3. – С. 22-28.
2. Грабовий А.К. Методика викладання хімії: навчально-методичний комплекс дисципліни : Навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів / А.К. Грабовий – Черкаси : Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2009. – 131 с.
3. Грабовий А.К. Теоретико-методичні засади використання моделювання в професійній підготовці майбутніх учителів хімії / А.К. Грабовий. // Вісник Черкаського університету. Серія: педагогічні науки. Випуск 165. – Черкаси : Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2009. – С. 73-79.
4. Грабовий А.К. Технологія підготовки майбутніх учителів хімії до використання хімічного експерименту в навчанні хімії у загальноосвітніх навчальних закладах / А.К. Грабовий // Вісник Черкаського університету. Серія: педагогічні науки. Випуск 181. Частина III. – Черкаси : Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2010. – С. 32-38.
5. Грабовий А.К. Формування у майбутніх учителів хімії експериментально-методичних компетенцій щодо організації та проведення хімічного експерименту / А.К. Грабовий // Рідна школа, 2013. – №1-2. – С. 43-47.
6. Грабовий А.К. Педагогічне проектування як чинник експериментально-методичної підготовки майбутніх вчителів хімії / А.К. Грабовий // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г.Шевченка. Вип. 120. Гол. ред. Носко М.О. – Чернігів : ЧНПУ, 2014. – (Серія: Педагогічні науки). – С. 50-53.
7. Грабовий А.К. Застосування методу case-study в методичній підготовці майбутніх вчителів хімії / А.К. Грабовий // Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції

"Природнична освіта і наука для сталого розвитку України: проблеми і перспективи" (1-3 жовтня 2014 року, м. Глухів). – Суми: Вид-во "Ярославна", 2014. – С. 76-79.

8. Гузеев В.В. О системе задач и задачном подходе к обучению / В.В. Гузеев // Химия в школе. – 2001. – № 8. – С. 12-18.
9. Кузьмина Н.В. Очерки психологии труда учителя / Н.В. Кузьмина. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1967. – 183 с.

REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED

1. Hrabovyi A. Experimental task chemistry: Theory and Methods / Andrii Hrabovyi // Biology and Chemistry at school. – 2007. – #3. – P. 22-28.
2. Hrabovyi A.K. Methods of teaching chemistry: study complex subject : Instructor's Manual for college students / A.K. Hrabovyi – Cherkasy : Publishing Department of Cherkasy National University named after Bohdan Khmelnytsky, 2009. – 131 p.
3. Hrabovyi A.K. Theoretical and methodological principles of simulation in training future teachers of chemistry / A.K. Hrabovyi // Bulletin of Cherkassy University. Series: Pedagogical Sciences. Vol. 165. – Cherkasy : Publishing Department of Cherkasy National University named after Bohdan Khmelnytsky, 2009. – P. 73-79.
4. Hrabovyi A.K. Technology training of future teachers to use chemical experiment in teaching chemistry in secondary schools / A.K. Hrabovyi // Bulletin of Cherkassy University. Series: Pedagogical Sciences. Vol. 181. Part III. – Cherkasy : Publishing Department of Cherkasy National University named after Bohdan Khmelnytsky, 2010. – P. 32-38.
5. Hrabovyi A.K. Formation of future teachers of chemistry experimental teaching competencies for the organization and conduct chemical experiment / A.K. Hrabovyi // Ridna shkola, 2013. – #1-2. – P. 43-47.
6. Hrabovyi A. K. Teacher design as a factor in experimental and methodological training of future teachers of chemistry / A.K. Hrabovyi // Bulletin of Chernihiv National Pedagogical University named after Taras Shevchenko. Vol.120. Chief ed. Nosko M. O. – Chernihiv : ChNPU, 2014. – (Series: Pedagogical Science). – P. 50-53.
7. Hrabovyi A.K. The application of the case-study in methodical preparation of future teachers of chemistry / A.K. Hrabovyi // Materials of Ukrainian Scientific Conference "Natural science and education for sustainable development in Ukraine: Problems and Prospects" (October 1-3, 2014, m. Hluhiv). – Sumy: Publishing House "Jaroslavna", 2014. – P. 76-79.
8. Guzeev V.V. About the task and approach to learning / V.V. Guzeev // Chemistry at school. – 2001. – № 8. – P. 12-18.
9. Kuz'mina N.V. Essays on the psychology of the teacher / N.V. Kuz'mina. – L. : Publishing house of LSU, 1967. – 183 p.

Graboviy A.K. Theoretical and methodological foundations for improving experimental and methodological training of future teachers of chemistry

Abstract. The article highlights the theoretical and methodological foundations improve experimental and methodological training of future teachers of chemistry. Methods of preparing future teachers of chemistry based on strengthening the professional direction of the educational process in methods of teaching chemistry, purposeful formation of experimental teaching skills students. Designated didactic approaches to forming experimental teachers skills of future teachers of chemistry. Autor determined factors contributing to the improvement of experimental methodical and methodological training of future teachers of chemistry.

Keywords: *theoretical and methodological foundations; experimental and methodical preparation; future teachers of chemistry; teaching approaches; factors experimental and methodological preparation*

Грабовый А.К. Теоретико-методические основы совершенствования экспериментально-методической подготовки будущих учителей химии

Аннотация. В статье рассматриваются теоретико-методические основы совершенствования экспериментально-методической подготовки будущих учителей химии. Методика подготовки будущих учителей химии базируется на усилении профессиональной направленности учебного процесса по методике преподавания химии, целеустремленного формирования экспериментально-методических умений и навыков студентов. Определены дидактические подходы к формированию экспериментально-методических умений и навыков будущих учителей химии. Рассматриваются средства совершенствования экспериментально-методической подготовки будущих учителей химии.

Ключевые слова: *теоретико-методические основы; экспериментально-методическая подготовка; будущие учителя химии; дидактические подходы; средства экспериментально-методической подготовки*

Жук І.В.

Зв'язок між радіанною та градусною мірою кута з точки зору наближених обчислень

Жук Ірина Володимирівна, аспірант кафедри математики, теорії і методики навчання математики
Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, м. Київ, Україна

Анотація. У статті розглядається питання переведення міри кута з радіанної у градусну і навпаки з використанням методів наближених обчислень. З цієї метою використовуються метод підрахунку правильних цифр і метод меж. Автором розроблено правила-орієнтири для запису кута, вираженого десятковим дробом, у градусах, минутах і секундах.

Ключові слова. Градусна міра кута, радіанна міра кута, градуси, минути, метод підрахунку правильних цифр, метод меж, межа абсолютної похибки, правильні цифри, сумнівні цифри, точність результату

Основною метою вивчення теми «Тригонометричні функції» в курсі алгебри і початків аналізу 10 класу є формування поняття тригонометричних функцій числового аргументу, вивчення їх властивостей та побудова графіків; обчислення значень функцій за відомим значенням аргументу та навпаки, знаходження величини кута за відомим значенням однієї з тригонометричних функцій; формування умінь знаходити значення тригонометричних функцій, якщо відоме значення однієї із них; виконувати перетворення тригонометричних виразів [3].

Розпочинається вивчення матеріалу із введення поняття радіана, яке є одним із основних понять в тригонометрії. Знайомство з ним пов'язане із рядом труднощів, одна з яких полягає в тому, що старшокласники не розуміють потреби у використанні ще однієї одиниці вимірювання кутів, вважаючи, що градусної міри цілком достатньо. Як зазначає З.І. Слєпкань, «у зв'язку із переходом від градусної міри кутів до радіанної і навпаки, учні допускають помилки в наближених обчисленнях» [5, с. 106].

Загалом питання застосування наближених обчислень до вивчення тригонометрії заслуговує на особливу увагу. Зазначену проблему вивчали такі науковці і методисти як В.М. Брадїс, З.І. Слєпкань, В.О. Швец, В.М. Кліндухова та ін. Одні з них, наприклад В.М. Брадїс, З.І. Слєпкань під час тригонометричних розрахунків використовували такі засоби обчислень як номограми, логарифмічні лінійки та таблиці Брадїса. В сучасній школі такі засоби тепер не використовуються. На допомогу учням прийшли калькулятори та комп'ютери. Інші науковці та методисти досліджували застосування тригонометричних функцій до розв'язування трикутників в курсі геометрії основної школи. Проблема ж зв'язку між радіанною та градусною мірами кута, їх переведення з одних одиниць в інші з точки зору наближених обчислень в сучасних умовах залишається недослідженою.

Мета статті – розробити методичні рекомендації щодо застосування методів наближених обчислень для переведення градусної міри кута в радіанну і навпаки під час вивчення теми «Тригонометричні функції» в курсі алгебри і початків аналізу 10 класу.

Означення. *Кутом в один радіан називають центральний кут, який спирається на дугу, довжина якої дорівнює радіусу кола* [1].

Як показує практика, учням одного означення для розуміння даного поняття виявляється недостатньо. Тому доцільно провести пояснення навчального матеріалу наступним чином.

Розглянемо коло з центром в початку координат і радіусом $R=1$. Довжина кола обчислюється за формулою $C=2\pi R$, де $R=1$. Тоді $C=2\pi$ радіан. Половина довжини кола буде дорівнювати π радіан. Половині кола, як дузі, відповідає міра 180 градусів. Отже, дуга довжиною π радіан стягує центральний кут, міра якого 180° . Маємо: куту π радіан відповідає його градусна міра 180° ; куту в 1 радіан відповідає його градусна міра $\frac{180^\circ}{\pi}$.

Число π є ірраціональним, станом на кінець 2013 року визначено 12 трильйонів його десяткових знаків [6]. Тому під час обчислень воно може бути замінене лише наближеним значенням. Відповідно виникає необхідність застосування методів наближених обчислень до переведення градусної міри кута в радіанну і навпаки. Різні обчислювальні засоби дають від шести до тридцяти десяткових знаків у записі числа π , всі цифри якого – правильні. Логічно виникає питання, як правильно перевести міру кута з одних одиниць вимірювання в інші, щоб отриманий результат був записаний за допомогою правильних цифр?

Як відомо $\pi=3,1415\dots$. Округлимо до сотих це число з недостаткою та з надлишком і застосуємо властивості числових нерівностей:

$$3,14 < \pi < 3,15; \quad \frac{1}{3,15} < \frac{1}{\pi} < \frac{1}{3,14};$$

$$\frac{180^\circ}{3,15} < \frac{180^\circ}{\pi} < \frac{180^\circ}{3,14};$$

$$(57,14285\dots)^\circ < \frac{180^\circ}{\pi} < (57,32484\dots)^\circ;$$

$$(57,1)^\circ < \frac{180^\circ}{\pi} < (57,4)^\circ.$$

Таким чином:

$$1 \text{ радіан} = \frac{57,4^\circ + 57,1^\circ}{2} \pm \frac{57,4^\circ - 57,1^\circ}{2} = 57,25^\circ \pm 0,15^\circ.$$

Оскільки отримане наближене значення містить лише дві правильні цифри, то $1 \text{ рад} \approx 57^\circ$.

У шкільних підручниках учням пропонується послуговуватись саме таким наближеним значенням радіана. Проте часто під час розв'язування прикладних задач буває недостатньо величини кута, визначеного з точністю до градуса. В таких випадках оцінку числа π потрібно робити з точністю до тисячних: $3,141 < \pi < 3,142$, або з ще більш високою точністю.

Найбільш точне значення градусної міри кута в 1 радіан вказано у підручнику Н.Я. Віленкіна: $1 \text{ рад} \approx 57^\circ 17' 45''$ [2, с. 224].

З іншого боку, трапляються ситуації, коли кут, виражений у градусах, потрібно перевести у радіани. Для цього можна скористатися аналогічними міркуваннями: куту 180° відповідає кут, міра якого π радіан; куту 1° відповідає кут, міра якого $\frac{\pi}{180}$ радіан. Тоді за властивостями числових нерівностей:

$$3,14 < \pi < 3,15; \quad \frac{3,14}{180} < \frac{\pi}{180} < \frac{3,15}{180};$$

$$0,017(4) < \frac{\pi}{180} < 0,0175; \quad 0,0174 < \frac{\pi}{180} < 0,0175.$$

Таким чином,

$$1^\circ = \frac{0,0175 + 0,174}{2} \pm \frac{0,0175 - 0,174}{2} =$$

$$= 0,01745 \pm 0,00005 \text{ (рад)}$$

У посібнику З.І. Слєпкань [5, с. 108] застосовується рівність $1^\circ = \frac{\pi}{180} \approx 0,01745$ радіан.

Ще одна особливість, з якою зустрічаються учні, полягає у формі запису градусної міри кутів, отриманої в результаті обчислень.

Приклад 1. Визначити градусну міру кутів правильного опуклого семикутника.

Розв'язування. З курсу планіметрії учням відомо, що градусна міра зазначених кутів може бути обчислена за формулою $\frac{180^\circ(n-2)}{n}$, де $n = 7$ – кількість сторін (кутів) многокутника. Тоді

$$\frac{180^\circ(n-2)}{n} = \frac{180^\circ \cdot 5}{7} = 128,571428^\circ.$$

Практика показує, що старшокласники, під час виконання такого роду завдань, записують відповідь формально, подаючи її у вигляді числа, що є періодичним десятковим дробом. Зміст такого запису для них є мало зрозумілим. Тому виникає питання: як перевести цей дріб у величину, виражену у градусах, минутах та секундах?

Нехай нескінченний десятковий дріб $\overline{0,abcdef\dots}$, виражає градусну міру кута. Переведемо цю величину в минути та секунди, пам'ятаючи, що один градус містить 60 минут, а минута – 60 секунд:

$$\overline{(0,abcdef\dots)}^\circ = \left(\frac{a}{10} + \frac{b}{100} + \frac{c}{1000} + \frac{d}{10000} + \dots \right)^\circ =$$

$$= \left(\frac{a}{10} \cdot 60 \right)' + \left(\frac{b}{100} \cdot 60 \right)' + \left(\frac{c}{1000} \cdot 60 \right)' + \dots =$$

$$= (6a)' + (0,6b)' + (0,06c)' + \dots$$

Зрозуміло, що a, b, c, d, \dots – цифри, тому $(6a)' \leq 54'$; $(0,6b)' \leq 5,4'$; $(0,06c)' \leq 0,54'$;...

Тоді $\overline{(0,abcdef\dots)}^\circ \leq (59,99\dots)'$. Таким чином, для визначення наближеного значення кількості минут потрібно не більше трьох десяткових знаків заданого дробу. Аналогічно міркуючи, можна показати, що для визначення кількості секунд потрібно не більше трьох десяткових знаків міри кута, вираженої у минутах. Оскільки переведення у минути дає два десяткових знаки, то для переведення міри кута у секунди потріб-

но взяти ще одну цифру. Тобто, загалом потрібно не більше чотирьох десяткових знаків заданого дробу.

Таким чином, повертаючись до прикладу, отримуємо

$$128,571428^\circ \approx 128,5714^\circ =$$

$$= 128^\circ + (5 \cdot 6)' + (7 \cdot 0,6)' + (1 \cdot 0,06)' + (4 \cdot 0,006)' =$$

$$= 128^\circ + 30' + 4,2' + 0,06' +$$

$$+ 0,024' = 128^\circ + (34,284)'$$

Переведемо $(34,284)'$ у минути та секунди:

$$(34,284)' = 34' + (2 \cdot 6)'' + (8 \cdot 0,6)'' + (4 \cdot 0,006)'' =$$

$$= 34' + 17,04'' \approx 34'17''.$$

Отже, $128,571428^\circ \approx 128^\circ 34'17''$.

Відповідь. $\approx 128^\circ 34'17''$.

Слід зауважити, що точність, з якою записується відповідь, залежить від змісту завдання, проте практична сторона свідчить, що вимірювання з точністю до минут є досить точними, тому на практиці їх запису для учнів достатньо. Отже, у разі, якщо градусну міру кута потрібно записати з точністю до минут, досить округлювати її до трьох десяткових знаків і переводити у градуси та минути. Якщо ж потрібно записати градусну міру кута з точністю до секунд, то досить округлити її не більше, ніж до чотирьох десяткових знаків і переводити у градуси та минути, після чого десяткову частину минут переводити у секунди. Зроблений висновок дає змогу сформулювати наступний алгоритм переведення градусної міри кута, вираженого десятковим дробом, у градуси, минути і секунди:

1. Записати градусну міру кута у вигляді десяткового дробу, округливши його до чотирьох десяткових знаків за правилами округлення.
2. Подати її у вигляді суми цілої та дробової частини. Дробову частину перевести у минути, для цього помножити розряд десятих на 6; розряд сотих на 0,6; тисячних – на 0,06; десятитисячних – на 0,006 відповідно, а отримані добутки додати.
3. Дробову частину, що виражає кількість минут перевести у секунди, для цього помножити розряд десятих на 6; розряд сотих на 0,6; тисячних – на 0,06; десятитисячних – на 0,006 відповідно, а отримані добутки додати.
4. Округлити отримане число до секунд.

У сучасних підручниках з алгебри та початків аналізу система вправ, що передбачає операції переведення градусної міри кута в радіанну і навпаки, пов'язана насамперед із використанням числа π та його частин. **Цей набір завдань слід поповнити завданнями, де міра кута виражається дійсним числом і вимірюється в радіанах, а також градусна міра якого виражена в минутах, секундах.** При цьому потрібно розрізняти ситуації, коли міра кута задана **точним** числом, а коли – **наближеним**.

Нехай міра кута виражена точним числом. Якщо вона виражена у градусах, то переведення її у радіанну міру можна здійснити двома способами: в число, що показує частини числа π , з чим учні достатньо просто справляються; та в дійсне число. У разі, якщо міра кута виражена у градусах, то за методом підрахунку правильних цифр (далі–МППЦ) множимо градусну міру кута на наближене число 0,01745 і отримуємо потрібну ве-

личину. Якщо ж кут вимірюється у минутах та секундах, то спочатку переводимо його міру у десятковий дріб. Під час такого переведення число минут ділиться на 60 і додається число секунд, поділене на 3600. Результати ділення округлюються з точністю до чотирьох (або п'яти, де одна цифра – запасна) десяткових знаків, використовуючи правила округлення.

Якщо в процесі переведення міри кута з градусної у радіанну слід визначити точність отриманої відповіді, то використовують методом меж. Нехай градусна міра кута, виражена десятковим дробом, дорівнює α .

Тоді радіанна міра кута виражається числом $\frac{\alpha\pi}{180}$. За

описаним вище методом оцінюємо число π десятковими дробами з точністю до сотих: $3,14 < \pi < 3,15$;
 $\frac{3,14\alpha}{180} < \frac{\alpha\pi}{180} < \frac{3,15\alpha}{180}$.

За допомогою калькулятора можна визначити правильні цифри і обчислити нижню та верхню межі наближеного значення міри кута, пам'ятаючи про те, що нижня межа округлюється з недостачею, а верхня – з надлишком. Якщо межа абсолютної похибки дуже велика, або точність отриманого числа недостатньо висока, то повертаємося до оцінки числа π з більшою кількістю десяткових знаків: з трьома, чотирма тощо.

Якщо кут задано в радіанах, і він виражений у долях числа π , то правило його переведення у градуси описано у нині діючих підручниках. Для кута, вираженого дійсним числом, достатньо поділити його на наближене значення 0,01745 за МППЦ та здійснити переведення наближеного десяткового дробу в градуси за описаним вище алгоритмом. Оскільки множення або ділення в таких випадках виконується за МППЦ, то добуток повинен містити стільки значущих цифр, скільки їх є в наближеному числі з найменшою їх кількістю. У разі, якщо потрібно врахувати похибку, то користуються методом меж: за описаним вище алгоритмом оцінюють число π з точністю до двох (а у разі потреби і більшої кількості) десяткових знаків. Радіанну міру кута множать на 180° і за властивостями числових нерівностей ділять на відповідні межі числа π .

Приклад 2. За допомогою калькулятора знайдіть: а) радіанну міру кутів 16° ; $42^\circ 13' 49''$; б) градусну міру кута 1,96. Міри кутів вважати точними числами.

Розв'язування. а) Нехай маємо кут 16° градусів. Переведемо градусну міру кута у радіанну:

$$16^\circ \approx 16 \cdot 0,01745 \text{ рад} = 0,27920 \text{ рад} \approx 0,2792 \text{ рад}.$$

Як зазначалося вище, наближене число 0,01745 складається з чотирьох значущих цифр, число 16 є точним, отже за МППЦ у відповіді залишається чотири значущі цифри. Таким чином, $16^\circ \approx 0,2792 \text{ рад}$.

Застосуємо для виконання завдання метод меж.

За описаним вище алгоритмом $\frac{3,14 \cdot 16}{180} < \alpha < \frac{3,15 \cdot 16}{180}$,

де α – заданий кут, міра якого виражена в градусах.

Тоді $0,279111... < \alpha < 0,28$; $0,27 < \alpha < 0,28$;

$$\alpha = \frac{0,28 + 0,27}{2} \pm \frac{0,28 - 0,27}{2} = 0,275 \pm 0,005 \text{ радіан}.$$

Як видно, правильними є лише перших два десяткових знаки отриманого числа.

Межа відносної похибки

$$\varepsilon = \frac{0,005}{0,275} \cdot 100\% = 1,81... \% \approx 1,9\%.$$

Учням слід нагадати, що **округлення меж похибок здійснюється тільки з надлишком**. Така похибка є допустимою, тому немає потреби брати більш точні значення числа π .

Таким чином, порівнюючи результати переведення міри кута 16° у радіанну, можна зробити наступні висновки: під час обчислень за методом меж у відповіді записуються лише правильні цифри – їх дві, а під час обчислень за МППЦ окрім правильних цифр, у відповіді містяться і сумнівні цифри. Тому визначити межу абсолютної похибки під час використання МППЦ неможливо. Якщо ж округлити результати до сотих, залишаючи у відповіді лише правильні цифри, то отримаємо однаковий результат: $16^\circ \approx 0,28 \text{ радіан}$. Тому у разі, якщо відсутня потреба обчислювати межі похибок, доцільно користуватися МППЦ – він менш громіздкий та зручніший у використанні.

Нехай задано кут $42^\circ 13' 49''$. Насамперед його потрібно записати у вигляді десяткового дробу. Зрозуміло, що у такій ситуації доцільно спочатку додати звичайні дробі і лише потім подавати їх суму у вигляді десяткового дробу. Міру кута достатньо записати з чотирма значущими цифрами:

$$\begin{aligned} 42^\circ 13' 49'' &= 42^\circ + \left(\frac{13}{60}\right)^\circ + \left(\frac{49}{3600}\right)^\circ = \\ &= 42^\circ + \left(\frac{829}{3600}\right)^\circ = 42^\circ + 0,2302777...^\circ \approx 42,23^\circ. \end{aligned}$$

Тоді

$$42^\circ 13' 49'' \approx 42,23 \cdot 0,01745 \text{ рад} = 0,7369135 \approx 0,7369 \text{ рад}.$$

Отже, $42^\circ 13' 49'' \approx 0,7369 \text{ рад}$.

Застосуємо для виконання завдання метод меж. За описаним вище алгоритмом

$$\frac{3,14 \cdot 42,2}{180} < \alpha < \frac{3,15 \cdot 42,3}{180},$$

де α – заданий кут, міра якого виражена в градусах. Десятковий запис градусної міри кута округляємо до трьох значущих цифр, оскільки число π записано за допомогою трьох значущих цифр. Тоді

$$0,736155... < \alpha < 0,74025; \quad 0,73 < \alpha < 0,75;$$

$$\alpha = \frac{0,75 + 0,73}{2} \pm \frac{0,75 - 0,73}{2} = 0,74 \pm 0,01 \text{ (рад)}.$$

Як видно, правильним є лише перший десятковий знак отриманого числа. Межа відносної похибки

$$\varepsilon = \frac{0,01}{0,74} \cdot 100\% = 1,35... \% \approx 1,4\%. \text{ Отже,}$$

$$42^\circ 13' 49'' = 0,74 \pm 0,01 \text{ (рад)}.$$

Легко помітити, що результати наближених обчислень різними методами збігаються у записі правильних цифр кінцевого результату.

б) Подамо радіанну міру кута у градусах:

$$1,96 \approx (1,96 \cdot 0,01745)^\circ = (112,3209...)^{\circ} \approx 112,3^\circ.$$

За МППЦ частка записується з чотирма значущими цифрами, оскільки 0,01745 містить чотири значущі

цифри, а 1,96 – точне число. За описаним вище алгоритмом переводимо десятковий дріб у минути і секунди:

$$112,3^\circ = 112^\circ + (3 \cdot 6') = 112^\circ 18'. \text{ Отже, } 1,96 \approx 112^\circ 18'.$$

Для переведення точних величин також можна використовувати онлайн конвертер переведення мір кутів, що розташований за електронною адресою <http://www.unitjuggler.com/перевод-angle-из-arcmin-в-rad.html>. Він дає можливість обрати одиниці вимірювання вихідної величини. Зручність його полягає у тому, що градусна міра кута подається з точністю до секунд, де цифри результату є правильними. Окрім цього, відповідь також представлена у вигляді десяткового дробу. Але слід пам'ятати, що кут, виражений у градусах потрібно спочатку подати у вигляді десяткового дробу, або перевести у минути чи секунди.

Застосуємо метод меж для виконання цього завдання. За звичним для старшокласників записом $1,96 \text{ рад} = \left(\frac{1,96 \cdot 180}{\pi} \right)^\circ$. Тоді за властивостями числових нерівностей

$$\frac{1,96 \cdot 180}{3,15} < \frac{1,96 \cdot 180}{\pi} < \frac{1,96 \cdot 180}{3,14};$$

$$112 < \frac{1,96 \cdot 180}{\pi} < 112,356\dots; \quad 112 < \frac{1,96 \cdot 180}{\pi} < 112,4;$$

$$1,96 \text{ рад} = \frac{112,4 + 112}{2} \pm \frac{112,4 - 112}{2} = 112,2^\circ \pm 0,2^\circ.$$

Як видно, правильним є три перших цифри отриманого числа. Межа відносної похибки

$$\varepsilon = \frac{0,2}{112,2} \cdot 100\% = 0,178\dots\% \approx 0,2\%.$$

Відповідь. а) $16^\circ = 0,275 \pm 0,005 \text{ (рад)}$;

$42^\circ 13' 49'' = 0,74 \pm 0,01 \text{ (рад)}$; б) $1,96 \text{ рад} = 112,2^\circ \pm 0,2^\circ$.

Для ситуації, коли величина кута виражена наближеним числом, також доцільно використовувати метод меж. У такій ситуації верхня і нижня межа міри кута вважаються точними числами, над якими проводимо операції аналогічно до описаного випадку, коли міри кутів виражаються точним числом. Метод меж дозволить визначити правильні цифри результату, а також межу абсолютної похибки обчислень.

Приклад 3. За допомогою калькулятора знайдіть: а) радіанну міру кута 16° ; б) градусну міру кута $0,3 \text{ рад}$. Міри кутів вважати наближеними числами.

Розв'язання. а) Переведемо у радіанну міру кут $\alpha \approx 16^\circ$. Точність практичного вимірювання кута дорівнює ціні поділки вимірювального пристрою. Таким чином, якщо кут задається у градусах, то межа абсолютної похибки не перевищує 1° . Тоді

$$15^\circ < \alpha < 17^\circ; \quad \frac{15\pi}{180} < \alpha < \frac{17\pi}{180}; \quad \frac{15 \cdot 3,14}{180} < \alpha < \frac{17 \cdot 3,14}{180};$$

$$0,261666\dots < \alpha < 0,2975.$$

Перші дві цифри співпадають для верхньої та нижньої меж, отже, вони правильні. Перевіримо, чи буде правильною третя цифра. Нижню межу округлюємо з недоплатою, верхню – з надлишком. Тоді

$$0,26 < \alpha < 0,30 \text{ радіан},$$

звідки

$$16^\circ = \left(\frac{0,30 + 0,26}{2} \pm \frac{0,30 - 0,26}{2} \right) \text{ рад} = (0,28 \pm 0,02) \text{ рад}.$$

Таким чином $16^\circ = (0,28 \pm 0,02) \text{ радіана}$. Третя цифра числа є сумнівною. Якщо радіанну міру кута виражати лише правильними цифрами, то за правилами округлення $0,28 \approx 0,3$. Під час округлення виникає так звана похибка округлення, яка дорівнює $|0,3 - 0,28| = 0,02$. У таких випадках діє правило: похибка округлення додається до числа, що виражає точність наближеного значення $h = 0,02 + 0,02 = 0,04 \text{ рад}$. Звідси

$$16^\circ = (0,3 \pm 0,04) \text{ радіана}.$$

Тоді межа відносної похибки

$$\varepsilon = \frac{0,04}{0,3} \cdot 100\% = 13,33\dots\% \approx 13,4\%.$$

Як видно, точність отриманого результату недостатньо висока. Тому можна спробувати її покращити, округливши число π до тисячних.

б) Переведемо у градусну міру кут $\alpha \approx 0,3 \text{ рад}$. Усі цифри числа за правилом Крилова є правильними, отже межа абсолютної похибки не перевищує половини одиниці останнього розряду. Тоді

$$0,25 < \alpha < 0,35; \quad \frac{0,25 \cdot 180}{\pi} < \alpha < \frac{0,35 \cdot 180}{\pi};$$

$$\frac{0,25 \cdot 180}{3,142} < \alpha < \frac{0,35 \cdot 180}{3,141}; \quad 14,322\dots < \alpha < 20,057\dots;$$

$$10 < \alpha < 21; \quad \alpha = \left(\frac{30 + 10}{2} \pm \frac{30 - 10}{2} \right)^\circ = (20 \pm 10)^\circ.$$

Як видно з результату, вже перша цифра отриманого числа є сумнівною. Це означає, що вимірювання кута в радіанах було здійснене «грубо».

Зауваження. За МППЦ $\alpha \approx 0,3 \cdot 57^\circ = 17,1 \approx 20^\circ$. Увагу учнів слід звернути на те, що в числі $0,3$ лише одна значуща цифра, тому відповідь округляємо до однієї значущої цифри. У такому разі нуль в записі числа 20 є неправильною цифрою.

Відповідь. а) $16^\circ \approx 0,3 \text{ рад}$ з точністю $h = 0,04 \text{ рад}$;
б) $0,3 \approx 20^\circ$ з точністю $h = 10^\circ$.

Таким чином, під час вивчення теми «Тригонометричні функції» у старшокласників формуються навички роботи з наближеними величинами, удосконалюються уміння застосовувати методи наближених обчислень до розв'язання прикладних задач, здійснюються міжпредметні зв'язки та зв'язок математики із життям.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алгебра і початки аналізу : Підручник для 10 кл. загальноосв. навч. закладів: академічний рівень/ Мерзляк А.Г., Номіровський Д.А., Полонський В.Б., Якір М.С. – Х.: Гімназія, 2010. – 416с.
2. Алгебра и математический анализ для 10 класса: Учеб. пособие для учащихся шк. и классов с углубл. изуч. математики / Н.Я. Виленкин, О.С. Ивашев-Мусатов, С.И. Шварцбург. – 3-е изд., дораб. – М.: Просвещение, 1992. – 335с.
3. Збірник програм з математики для допрофільної підготовки та профільного навчання (у двох частинах). Ч.П. Профільне навчання / Упоряд. Н.С.Прокопенко, О.П. Вашуленко,

- О.В. Єрґіна. – Х.:Вид-во «Ранок», 2011. – 384с. – (Факультативи та курси за вибором).
4. Кліндухова В.М. Вивчення наближених обчислень в основній школі: Дис. канд. пед. наук: 13.00.02. – К., 2008. – 316с.
5. Слєпкань З.І. Методика викладання алгебри і початків аналізу. К., Рад. школа, 1978. – 224 с.
6. http://www.numberworld.org/misc_runs/pi-10t/details.html

REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED

1. Algebra and elements of analysis: Textbook for 10 form teach. institutions, academic level / Merzljak A.Gh., Nomirovskij D.A., Polonskij V.B., Jakir M.S. – Х.:Ghimnazija, 2010. – 416 p.
2. Algebra and mathematical analysis for 10 form: Textbook for students and classes with depth study of mathematics / N.Ja. Vylenkyn, O.S. Yvashev-Musatov, S.Y. Shvarcburd. – 3d ed., modified. – М.: Enlightenment, 1992. – 335 p.
3. Collection of programs in mathematics for pre profile training and specialized training (in two parts). CH.II. Profile Education / Compil. N.S.Prokopenko, A.P. Vashulenko, A.V. Yergin. – Н: Type-in "Morning", 2011. – 384p. – (Elective courses).
4. Klindukhova V.M. The study of approximate calculations in elementary school: Dis. candidate ped. sciences: 13.00.02. – К., 2008. – 316 p.
5. Sljepkanj Z.I. Methods of teaching algebra and principles of analysis. К., Rad. shkola, 1978. – 224 p.

Zhuk I.V. Relationship between radiannoyu and degree measure of the angle in terms of approximate calculations.

Abstract. The issue on converting radian measure of an angle to degree measure and back using the methods of approximate calculations is considered in the article. For this purpose, the method of calculating the correct digits and the method of limits are used. The author has developed the guideline rules for recording the angle expressed in decimal fraction, degrees, minutes and seconds.

Keywords: Degree measure of an angle, radian measure of an angle, degrees, minutes, method of calculating the correct digits, method of limits, absolute limit of error, correct digits, doubtful digits, accuracy of results

Жук И.В. Связь между радианной и градусной мерой угла с точки зрения приближенных вычислений.

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы перевода меры угла из радианной в градусную и наоборот с использованием методов приближенных вычислений. С этой целью используются метод подсчета правильных цифр и метод границ. Автором разработаны правила-ориентиры для записи угла, выраженного десятичной дробью, в градусах, минутах, секундах.

Ключевые слова: Градусная мера угла, радианная мера угла, градусы, минуты, метод подсчета правильных цифр, метод границ, граница абсолютной погрешности, правильные цифры, сомнительные цифры, точность результата

Іванчук С.А.

До питання взаємодії дошкільного закладу і сім'ї з проблеми економічного виховання дітей дошкільного віку

Іванчук Сабіна Аїдинівна, аспірант кафедри педагогіки вищої школи
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», м. Слов'янськ, Україна

Анотація. Стаття присвячена актуальній проблемі дошкільної освіти на сучасному етапі – економічному вихованню дітей дошкільного віку. Наголошується на провідному впливі сім'ї у становленні економічної культури дитини. На основі аналізу робіт, присвячених проблемам організації ефективної взаємодії дошкільного закладу з сім'єю та економічного виховання дітей дошкільного віку, зроблено спробу дослідити процес появи і розвитку форм взаємодії педагога з родинами вихованців з метою економічного виховання.

Ключові слова: дошкільний навчальний заклад, форми взаємодії, батьки дітей дошкільного віку, діти дошкільного віку, економічне виховання

Вступ. На сучасному етапі розвитку суспільства актуальності набуває підготовка підростаючого покоління до життя в нових економічних умовах. На формування якостей хазяїна, господаря, раціонального споживача спрямована економічна освіта, яку спеціалісти пропонують розпочинати з дошкільного дитинства. Ціннісні орієнтації дітей закладаються в сім'ї, де відбувається повсякденний облік доходів і витрат, аналіз раціональності використання грошей, бережливе ставлення до продуктів харчування, до продуктів праці інших людей тощо. Тому робота, спрямована на виховання економічних якостей і навичок у практичній діяльності має відбуватися з обов'язковим залученням батьків. Отже, уваги потребує проблема взаємодії дошкільного закладу та сім'ї з економічного виховання дітей дошкільного віку. У контексті нашого дослідження означене поняття слід розглядати як соціально-психологічну категорію, оскільки воно відображає особливості встановлення зв'язків не між соціальними інститутами (дошкільним закладом і сім'єю), а між конкретними особами (педагогами і батьками), які встановлюють ці зв'язки. Тому вважаємо за доцільне розглядати взаємодію між дошкільним навчальним закладом і сім'єю як взаємодію міжособистісну.

Короткий огляд публікацій з теми. Важливість встановлення взаємодії між дошкільним закладом та родинами вихованців обґрунтовували у своїх працях Л. Артемова, А. Богущ, Р. Буре, О. Запорожець, О. Кононко, О. Усова, С. Ладивір та ін. Окремо вивчалися форми (В. Котирло), принципи (Л. Загик, Т. Маркова та ін.), зміст і методи (Л. Островська та ін.) взаємодії дошкільного закладу і сім'ї.

Аналіз психолого-педагогічних досліджень останніх десятиліть довів, що особливості взаємодії дошкільного закладу з сім'ями вихованців продовжують вивчатися з метою: виховання і розвитку в дітей дошкільного віку моральних якостей та поведінки (Л. Врочинська, А. Залізник, Т. Пагула, І. Хомякова та ін.), формування у них здорового способу життя та організації фізичного виховання (Н. Андреева, Г. Глушкова, В. Сазонова, Н. Семенова та ін.), екологічного виховання (Н. Кот та ін.); педагогічної корекції взаємовідношень дошкільників із однолітками (В. Безлюдна та ін.) та їх соціалізації (М. Рамазанова та ін.); визначення умов підготовки вихователів до роботи з батьками дітей раннього віку (Г. Борин та ін.) тощо.

Дослідниками підкреслюється, що встановлення взаємодії дошкільного навчального закладу з сім'ями вихованців є важливою складовою успішної реалізації виховних задач, які визначає сучасна дошкільна освіта. Оскільки діти, які відвідують дошкільний заклад, одночасно перебувають під впливом вихователів і бать-

ків. Отже, від їх продуктивної взаємодії залежить особистісний розвиток дитини, становлення її культурної поведінки (Т. Лісовська). Така взаємодія активізує потенційні педагогічні можливості обох педагогічних інститутів – сім'ї та дошкільної установи (В. Безлюдна).

Організація педагогічної взаємодії дошкільного закладу з сім'єю, головним чином, пов'язана з озброєнням батьків педагогічними знаннями та навичками. На думку Л. Володіної, робота у цьому напрямку має передбачати не лише збагачення досвіду батьків психолого-педагогічними знаннями через створення умов для вивчення ними теорії і практики виховання, а також формування у них позитивного ставлення до самих себе, уміння безумовно приймати себе та своїх дітей. Цьому сприяє включення батьків до рефлексивної діяльності [2]. Успішність реалізації означених вимог залежить від форм роботи, які обирають у дошкільному закладі для побудови педагогічної взаємодії з сім'ями вихованців. Деякі з них не змінювалися протягом багатьох десятиліть, деякі – вдосконалювалися і видозмінювалися, деякі – з'явилися нещодавно й поширюються завдяки своїй сучасності та актуальності. Розглянемо докладніше, які форми взаємодії дошкільного закладу і сім'ї пропонували до впровадження дослідники різних років.

Мета дослідження полягає у науковому обґрунтуванні та визначенні оптимальних форм взаємодії дошкільного закладу та сім'ї з проблеми економічного виховання дітей дошкільного віку.

Матеріали і методи. Методи дослідження передбачали теоретичний аналіз психологічної, соціально-педагогічної літератури для визначення сутності поняття та особливостей взаємодії дошкільного закладу з сім'єю.

Результати та їх обговорення. Відповідно до завдань наукового пошуку, особливу увагу було звернено на дослідження з проблем економічного виховання, в яких обґрунтовувалися форми взаємодії дошкільного закладу і сім'ї. Аналіз досліджень виявив, що означена проблема не була предметом спеціального наукового пошуку. Проте більшість дослідників (Т. Грасс, Н. Дудник, Н. Кривошея, Т. Поджаминська, І. Ярита та ін.) визначають сім'ю як один із інститутів економічної соціалізації особистості, наголошують на необхідності пошуку та обґрунтування ефективних форм взаємодії дошкільного закладу і сім'ї з проблеми економічного виховання дітей дошкільного віку.

Так, Н. Дудник зазначає, що досвід економічних знань, які діти отримали в родині, закріплюється в іграх у дошкільному закладі. Проте більшість сучасних батьків припускаються помилок в економічному вихованні дітей через нестачу психолого-педагогічних

знань, обирають малоефективні способи і форми передачі молодому поколінню економічного досвіду [3].

Дослідниця Т. Подкаминська визначає задачі залучення батьків до роботи у дошкільному закладі з економічного виховання дітей дошкільного віку. Серед них: розвиток ініціативи батьків щодо спільного вирішення проблем економічного виховання дітей старшого дошкільного віку, поєднання родинного і суспільного виховання, виховання культури спілкування батьків із педагогами. Для їх вирішення дослідницею пропонуються такі форми роботи: консультації; розваги; «круглі столи», конференції; спільні заняття, відкриті покази; домашні завдання; батьківські збори; спільна діяльність (спочатку педагог із дітьми, потім – дитина з батьками, потім – батьки з педагогом); екскурсії, участь у спільних проєктах, конкурсах, виставках; суботники та інші трудові акції; використання професійних якостей і знань батьків в організації гуртків із економічного виховання старших дошкільників. Авторка підкреслює, що забезпечення системного підходу до технології соціального партнерства перетворює взаємодію вихователів із батьками на творчий процес, впливає на стиль спілкування батьків із дітьми, розуміння ними інтересів, потреб і можливостей власної дитини [5].

На думку Н. Кривошеї, ціннісні орієнтації дітей закладаються у сім'ї, тому робота, спрямована на виховання економічних якостей і навичок у практичній діяльності має відбуватися із обов'язковим залученням батьків. Процес економічного виховання розпочинається у сім'ї, оскільки відбувається повсякденний облік доходів і витрат, аналіз раціональності використання грошей, бережливе ставлення до продуктів харчування, бережливе ставлення до того, що створене людиною. Але слід враховувати, що ціннісні орієнтації сімей нетотожні, тому необхідний грамотний педагогічний вплив, що сприятиме усвідомленню батьками різних життєвих фактів і явищ економічної галузі. З цією метою дослідниця радить застосовувати такі форми педагогічного просвітництва батьків як-от: лекції, семінари-практикуми, дні відкритих дверей, бюлетені, стенди, папки-пересувки, консультації, бесіди, домашні завдання. Метою домашніх завдань є залучення батьків до пізнавальної діяльності дітей (наприклад, проаналізувати сімейний бюджет на предмет витрат і доходів, можливості заощадити). Важливе значення також має добір дитячої літератури економічного змісту для спільного читання батьків із дітьми [1].

Автор І. Ярита погоджується з тим, що в основу вивчення економіки з дітьми має бути покладено родинну економіку, оскільки вона дозволяє ознайомити дітей з економічними категоріями на прикладі родини і показати їх роль в економічних стосунках сім'ї. Для цього вона радить використовувати такі форми роботи педагога з батьками як-от: проведення тематичних батьківських зборів з питань економічного виховання дітей, залучення їх до сумісної з дітьми економічної діяльності в дошкільному закладі [8].

Деякі аспекти взаємодії дошкільного закладу і сім'ї з економічного виховання дітей дошкільного віку розглядалися дослідниками в контексті трудового (Р. Буре, Н. Грама, В. Логінова, В. Нечаєва та ін.) та екологічного виховання (Н. Кот, О. Суровцева та ін.). Оскільки виховання бережливості, заощадливості, навичок раціональної споживчої поведінки має ґрунтуватися на бережливому ставленні до предметного і соціального довкілля, до оточуючого природного середовища.

Так, у дослідженнях О. Суровцевої, присвячених організації співпраці дошкільного закладу і сім'ї з метою екологічного виховання дітей, визначаються ефективні для цього форми роботи. Серед них: анкетування з метою виявлення у батьків знань з означеної проблеми; батьківські збори; консультації з питань до теми; практичні заняття для ознайомлення батьків зі способами організації роботи вдома (як різновид консультацій); дні відкритих дверей (протягом дня батьки можуть спостерігати проведення тих чи тих режимних моментів у дошкільному закладі за цим напрямом роботи), інформаційний ілюстративний матеріал; спільна діяльність батьків і дітей (доручення в природі, «домашні завдання»); проведення екологічних лекторіїв для батьків, тематичних виставок, акцій та операцій. Домашні завдання, наприклад, включали складання розповідей-роздумів, що допомагають батькам стати співучасниками пізнавальної діяльності своїх дітей. Акції та операції – це комплексні заходи, спрямовані на захист об'єктів природи, у яких беруть участь вихователі, батьки та діти. Дослідниця підкреслює, що ефективність такої взаємодії залежить від принципів організації, а саме: єдності, системності і послідовності, взаємної довіри і взаємодопомоги [6].

Аналіз досліджень із питань організації взаємодії дошкільного закладу з сім'ями дітей з актуальних питань виховання та розвитку, в тому числі з проблем економічного виховання, дозволив визначити найбільш ефективні форми роботи. На думку дослідників, означені форми доцільно використовувати для роботи з батьками для залучення їх до економічного виховання та розвитку культури споживання в дітей дошкільного віку. Відповідно до задач, на які спрямовані ці форми, їх було розподілено за трьома групами: діагностичні, наочно-інформаційні, практичні. До діагностичних форм було віднесено анкетування та опитування. До наочно-інформаційних форм було віднесено: інформаційні стенди, папки-пересувки, буклети, виставки робіт, педагогічну бібліотеку для батьків, мультимедійні презентації. Практичні форми роботи відповідно до особливостей організації було розподілено на підгрупи: індивідуальні (відвідування сім'ї дитини, індивідуальні бесіди, консультації, скринька пропозицій), групові (відкриті заняття, освітні проєкти, семінари-практикуми, тренінги, батьківський клуб), колективні (дні відкритих дверей, батьківські конференції, батьківські збори, круглі столи, сумісна з дітьми діяльність). Розглянемо більш докладно кожен з форм роботи.

Однією з найбільш давніх і використовуваних форм є батьківські конференції, які влаштовуються у межах дошкільного закладу з метою педагогічної просвіти батьків з 60-х років ХХ ст. [4]. Ця форма цінна тим, що в ній можуть брати участь не лише батьки, а спеціалісти різних галузей. Кожна конференція може бути своєрідним звітом колективів дошкільних закладів про роботу з виховання дітей, на якій мають висвітлюватися актуальні педагогічні проблеми сьогодення. Зміст конференції визначається заздалегідь, до неї готуються доповіді вихователів та виступи батьків. Можуть запрошуватися спеціалісти з досвідом роботи з економічного виховання. Їх виступи мають бути не простою констатацією фактів, а заохочувати учасників конференції до обговорення чи дискусії.

Залученню батьків до процесу формування споживчих знань у дітей в умовах дошкільного закладу сприяє обговорення означених питань на батьківських зборах чи колективних зібраннях (Л. Лохвицька). Ця форма

дозволяє приймати відповідні рішення колективу з багатьох важливих проблем, підвищувати педагогічну культуру батьків, їхню відповідальність та активність (В. Сухар). Батьків бажано заохочувати до відвертої розмови, заздальгід готувати до обговорення сімейного досвіду виховання. Під час зборів батьки можуть отримувати багато корисної інформації, на яку, можливо, не звернули б уваги (О. Доманюк). Цьому також сприяє запрошення на збори різних спеціалістів з проблеми, що обговорюється.

Залучення батьків до сумісної з дітьми діяльності в умовах дошкільного закладу є ефективним прийомом їх активізації. Це може бути залучення батьків до проведення свят і розваг, що організуються у дошкільному закладі. Так, батьків можна залучати до підготовки дитячих святкових костюмів, виготовлення посібників та іграшок, підготовки конкурсів чи участі у них [4]. Крім проведення свят і розваг економічного спрямування, вдалим варіантом є залучення батьків до трудової діяльності в дошкільному закладі. Вони можуть у групі ремонтувати поламані іграшки, поратися у зеленому куточку, прибирати на підвір'ї, виготовляти власними руками атрибути до свят з під-

ручних матеріалів. Це робиться із залученням дітей, для цього потрібно визначити доступні для них трудові операції [7]. З одного боку, це є елементом трудового виховання дітей, з іншого – у дітей виховуються такі важливі для формування культури споживання якості як заощадливість, бережливість тощо.

Висновки. Таким чином, досвід практики та результати досліджень із проблем організації взаємодії дошкільного закладу з батьками, дозволяє зробити певні висновки. Сучасна педагогічна практика має доволі різноманітне коло форм роботи з батьківською спільнотою. Деякі з цих форм дуже близькі за цілями, але дозволяють урізноманітнити процес спілкування з батьками, підійти до нього більш індивідуально та диференційовано. Переважна більшість форм роботи застосовується практиками для залучення батьків до роботи з проблеми економічного виховання дітей.

Проведений аналіз дозволив виявити найбільш ефективні форми взаємодії дошкільного закладу і сім'ї з проблеми економічного виховання дітей старшого дошкільного віку, що може бути покладено в основу подальших науково-експериментальних розвідок.

ЛІТЕРАТУРА

1. Виховання дошкільників в праці / З.Н. Борисова, Г.В. Беленька, М. А. Машовець та ін. – 2-ге вид., стер. – К., 2002. – 112 с.
2. Володина Л.Н. Педагогізація родителів в умовах дошкільного закладу // Педагогічні науки. – № 6. – 2006. – С. 244-247.
3. Дудник Н.А. Сім'я як мікрофактор процесу економічної соціалізації дітей дошкільного віку // «Науковий вісник» Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К.Д. Ушинського. Спецвипуск «Актуальні проблеми сучасної дошкільної та вищої освіти». – Одеса : ПНПУ ім. К.Д. Ушинського. – 2014. – С. 120-127.
4. За единство принципів виховання дітей в дошкільному закладі та в сім'ї: з досвіду роботи / Сост. Т.А. Маркова, Л.Г. Емельянова, Л.В. Загик, Ю.Г. Макова; под ред. Р.А. Курбатовой. – М.: Просвещение, 1982. – 176 с.
5. Подкамінська Т.В. Економічне виховання старших дошкільників // Наша школа. – № 6. – 2011. – С. 6-9.
6. Суровцева О.К. Співпраця батьків та дошкільного закладу в екологічному вихованні дітей // Педагогічний пошук. – 2011. – № 1 (69). – С. 74-77.
7. Сухарева Л.С. Піклуємось разом. Робота з батьками дошкільників. – Х.: Вид. група «Основа»; «Триада+», 2008. – 128 с.
8. Ярита І.І. Інноваційні аспекти економічної освіти дошкільнят // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – № 22 (257). – Ч. IV. – 2012. – С. 99-105.

REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED

1. Educating preschoolers in labor / Z.N. Borysova, G.V. Bielienska, M.A. Mashovets and others. – 2nd ed. – K., 2002. – 112 p.
2. Volodyna L.N. Parents' pedagogical education in terms of preschool educational establishments // Pedagogical sciences. – № 6. – 2006. – P. 244-247.
3. Dudnyk N.A. The family as microfactor of the process of economic socialization of preschool children // "Scientific bulletin" Southern National Pedagogical University n.a. K.D. Ushynsky. Special issue "Actual problems of modern pre-school and higher education." – Odessa: SNU n.a. K.D. Ushynsky. - 2014. – P. 120-127.
4. For the unity of the principles of preschool children's education at preschool educational establishment and in the family: from the working experience / Comp. T.A. Markova, L.G. Yemielyanova, L.V. Zahik, Y.G. Makova; ed. by R.A. Kurbatova. – M.: Education, 1982. – 176 p.
5. Podkamynska T.V. Economic education of senior preschool children // Our School. – № 6. – 2011. – P. 6-9.
6. Surovtseva O.K. Cooperation of parents and pre-school educational establishment in environmental education Educational search. – 2011. – № 1 (69). – P. 74-77.
7. Sukhareva L.S. We care together. Work with preschoolers' parents. – X: Ed. group "Basis"; "Triada +", 2008. – 128 p.
8. Yaryta I.I. Innovative aspects of preschoolers' economic education // Bulletin of LNU named after Taras Shevchenko – № 22 (257). – Ch. IV. – 2012. – P. 99-105.

Ivanchuk S.A. To the problem of the interaction between pre-school educational establishment and family on the problem of preschool children's economic education

Summary. The article is devoted to the problem of pre-school education at present stage - economic education of preschool children. It is stated that family has a great impact on the development of economic culture of the child. On the basis of the works devoted to the problems of effective interaction of pre-school educational establishment with family and the problems of economic education of preschool children the attempt to investigate the emergence and development of interaction forms between the teacher and families for economic education was made.

Keywords: pre-school educational establishment, interaction forms, parents of preschool children, preschool children, economic education

Ivanchuk S.A. К вопросу взаимодействия дошкольного учреждения и семьи по проблеме экономического воспитания детей дошкольного возраста

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме дошкольного образования на современном этапе - экономическому воспитанию детей дошкольного возраста. Отмечается ведущее влияние семьи в становлении экономической культуры ребенка. На основе анализа работ, посвященных проблемам организации эффективного взаимодействия дошкольного учреждения с семьей и экономического воспитания детей дошкольного возраста, сделана попытка исследовать процесс появления и развития форм взаимодействия педагога с семьями воспитанников с целью экономического воспитания.

Ключевые слова: дошкольное учебное заведение, формы взаимодействия, родители детей дошкольного возраста, дети дошкольного возраста, экономическое воспитание

Коновальчук І.І.

**Методологічні підходи до дослідження інноваційних процесів
у загальноосвітніх навчальних закладах**

*Коновальчук Іван Іванович, кандидат педагогічних наук, доцент,
завідувач кафедри дошкільної освіти і педагогічних інновацій
Житомирський державний університет імені Івана Франка, м. Житомир, Україна*

Анотація. У статті обгрунтовані можливості методологічних підходів у дослідженні проблем реалізації інновацій у загальноосвітніх навчальних закладах. Застосування міждисциплінарного підходу обумовлено потребою у синтезі теорій інноваційних процесів, що розроблені в різних наукових галузях. Системний підхід встановлює цілісність, взаємозалежність нововведень та змін у педагогічній системі школи. Синергетичний підхід дозволяє розкрити внутрішні механізми самоорганізації та саморозвитку педагогічних систем.

Ключові слова: інновація, інноваційний процес, міждисциплінарний підхід, системний підхід, синергетичний підхід

Постановка проблеми. Для сучасних досліджень педагогічної інноватики характерною є тенденція не лише до предметного, але й до методологічного аналізу сутності та змісту інновацій в освіті, обгрунтування ролі соціальних, культурологічних, економічних та інших детермінант її оновлення. Необхідність використання загальнонаукової методології у дослідженні інноваційних процесів обумовлено тим, що будь-яка інновація, наукове відкриття спричинює критичний аналіз прийнятого змісту основних понять, зміну підходів до інтерпретації наявних і побудови нових теоретичних концепцій та переоцінки усталеного досвіду нововведень.

Аналіз останніх публікацій. У дослідженнях інновацій в освіті підтвердили свою продуктивність низка методологічних підходів. Основні положення щодо реалізації принципів міждисциплінарності в освітній інноватиці представлені в роботах Р. Акоффа, В. Дудченка, І. Зяюна, О. Князевої, В. Кременя, С. Кримського, Н. Кропотової, С. Курдюмова та ін. Системний підхід визнаний методологічною основою моделювання та проектування інноваційних освітніх процесів (В. Афанасьєв, Х. Барнетт, І. Блауберг, В. Докучаєва, М. Лапін, І. Новік, А. Пригожин, А. Тряпціна, Н. Юсуфбекова та ін.). Методологія і методика застосування синергетичного підходу для аналізу інноваційних педагогічних систем та виявлення закономірностей їх саморозвитку розкриваються у працях В. Аршинова, О. Вознюка, С. Клепка, С. Крючкової, В. Кушніра, В. Лугая, А. Шевцова та ін.

Разом з тим, аналіз наукових досліджень свідчить, що досить часто науковці обмежуються спробами знайти вирішення проблем освітніх інновацій тільки з позицій якоїсь однієї дисциплінарної теорії інноваційного процесу. Вважаємо, що складність і багатфакторність інноваційних освітніх процесів обумовлює необхідність їх всебічного аналізу із застосуванням комплексу загальнонаукових підходів.

Мета статі полягає в обгрунтуванні доцільності та евристичних можливостей загальнонаукових підходів у дослідженні проблем реалізації освітніх інновацій у загальноосвітніх навчальних закладах.

Виклад основного матеріалу. Система освіти характеризується багатоманітними зв'язками з різними соціальними та науковими сферами, тому більшість питань, пов'язаних з її оновленням, постають як комплексні міждисциплінарні проблеми. Закономірність і природність такого процесу пояснюється тим, що

освіту, як особливу соціальну сферу, не можна розглядати виключно як педагогічну реальність і зводити проблеми освіти лише до педагогічних аспектів.

Міждисциплінарність у постановці проблем і підходах до їх вирішення проявляється в аналізі інноваційних теорій різних наукових галузей, виявленні змістових, логічних, функціональних зв'язків між ними, синтезі поглядів на інноваційні процеси й формулюванні нових теорій та концепцій інновацій в освіті. У контексті інноваційних змін когнітивні практики проявляють тяжіння до міждисциплінарного синтезу, тому що "міждисциплінарність пов'язана зі здатністю всебічно підходити до аналізу задач і дозволяє вивчати те, що неможливо побачити, сприйняти в межах однієї наукової дисципліни з її специфічними об'єктом, предметом і методами дослідження" [5, с. 22].

Значимість міждисциплінарного підходу обумовлюється також тим, що теорії, прийняті в педагогічних науках в якості зразків для вирішення практичних задач оновлення освіти, як правило, не забезпечують у повній мірі виконання цієї функції, оскільки розвиток науки й освіти в сучасному світі все більш визначається міждисциплінарною конвергенцією та інтеграцією різних областей знання. Базисом створення нових знань про інноваційні процеси в освіті, вважає В. Докучаєва, слугують відомості з різних наукових галузей, як класичних, так і порівняно нових, що утворені шляхом міждисциплінарного синтезу. Тому на разі варто говорити саме про новий міждисциплінарний конструкт, яким і постає інтегрально-педагогічна сукупність знань [3, с. 356].

Міждисциплінарний аналіз тенденцій і закономірностей розвитку освіти як суспільного явища виводить дослідників на метатеоретичний рівень побудови та концептуалізації моделей інноваційних освітніх процесів. Міждисциплінарність уможливорює діалог, взаємодію, взаємозбагачення, а не заперечення різних методологій у дослідженні інновацій. Тому основним методологічним принципом міждисциплінарного дискурсу В. Василькова визначає необхідність виходу за межі внутрішньої дисциплінарної парадигми, з метою ослаблення притаманних їй обмежень, розширення способів опису реальності й зсуву сприйняття в метапозиції по відношенню до парадигмальних підходів окремих учасників дискурсу [1, с. 72].

Міждисциплінарний підхід спроможний забезпечити комплексне обгрунтування й розроблення моделей інноваційних освітніх процесів на методологічному,

теоретичному й технологічно-практичному рівнях. Значущість методологічного рівня дослідження полягає в інтеграції закономірностей і принципів, взаємодоповненні різних підходів і методів наукового пізнання сутності та джерел зародження, становлення й утвердження нового в освіті. На теоретичному рівні міждисциплінарних досліджень вирішуються питання дифузії у педагогічну інноватику понять, концепцій, моделей, принципів, методів, онтологічних уявлень з інших наукових галузей, а також доцільності й правомірності їх застосування. Міждисциплінарний ракурс досліджень прикладних проблем педагогічної інноватики дозволяє синтезувати теоретичні конструкти з різних наукових сфер для розробки технологій проектування, експертизи, реалізації й моніторингу нововведень у загальноосвітніх навчальних закладах.

Пріоритетна роль у загальнонауковій методології при дослідженні інновацій в освіті належить системному підходу, в контексті якого нововведення розглядаються як цілісний, закономірний за свою природою процес змін у цілях, структурі та функціях педагогічної системи школи. До головних завдань системного підходу належать: розробка засобів опису досліджуваних об'єктів як систем; побудова узагальнених моделей систем різних типів і класів; дослідження теорій структури систем і різних системних концепцій і розробок [7, с. 312].

Застосування системного підходу в дослідженні інноваційних процесів обумовлено метою встановити цілісний, взаємозалежний характер інновацій і системних змін в об'єкті та суб'єктах нововведень. Цей підхід об'єднує різні фактори, які формують інновації та впливають на них, включаючи зовнішні та внутрішні чинники, а також розкриває їх взаємозалежність і діалектичну взаємодію. Процес реалізації інновацій постає системною проблемою класичного типу як її сформулював Г. Щедровицький. На його думку, "системні проблеми виникають тоді, коли ми маємо об'єкт, що зафіксований у декількох різних предметах, і ми повинні їх поєднати чи в процесі практичної роботи, чи теоретично, передбачаючи, що ці різні предмети описують один об'єкт вивчення" [8, с. 76]. У тому й полягає теоретична й практична значимість системного підходу, що він виступає засобом систематизації знань про всі складові інноваційного процесу. При цьому об'єктом системних досліджень виступають інновації, педагогічні системи, в яких вони реалізуються, й характер взаємовідносин між ними як відносно самостійними системами, а також процеси їх спільного розвитку.

Основоположним принципом системного підходу, який дозволяє виділити й описати інновацію як систему, є принцип цілісності. У прикладному аспекті цілісність і системність виступають як тотожні властивості інновації. Порушення цього принципу при реалізації інновації, коли з неї як системи беруться для використання тільки окремі елементи, призводить до втрати змісту й концептуальної сутності нововведення, зниження його інноваційного потенціалу.

Принцип примату цілого орієнтує на комплексність змін у педагогічній системі: в цілях, структурі, змісті, способах управління та ін. Цілісність спеціальної перорганізації і взаємодії елементів педагогічної сис-

теми дає системний ефект – такий інтегративний результат нововведень, який істотно перевершує суму змін в окремих складових системи.

Згідно з принципом ієрархічності практично всі інновації в процесі дослідження мають розглядатися як відносно самостійні системи й, одночасно, як складові більш загальних системних інновацій. Ієрархічність у реалізації інновацій передбачає, що будь-яке суттєве нововведення в навчальному закладі можливе лише в контексті змін більш загального масштабу.

Застосування принципу структурності спрямовано на аналіз структури інновації та інноваційного процесу, а також тих структурних змін у педагогічній системі, що обумовлюють її нові властивості. Причини багатьох невдалих спроб реалізації нововведень криються в несистемному погляді на інновацію як на процес і зміни, які вона вносить у структуру та функції педагогічної системи.

Принцип взаємозв'язку системи із зовнішнім середовищем передбачає, що жодна із систем не може бути самодостатньою, а має динамічно змінюватись і вдосконалюватись адекватно до змін зовнішнього середовища. Звідси висновок – для того, щоб ефективно досліджувати й організовувати інноваційні процеси в загальноосвітніх навчальних закладах, необхідно застосовувати холистичний підхід, який не обмежується інноваціями тільки в самій системі загальної середньої освіти чи в окремій школі.

Розуміння інновації має ґрунтуватися на аналізі того, які якісні зміни відбуваються з системою, коли здійснюється інновація. Тому в дослідженні цих інноваційних змін важливим є принцип самоорганізації, який означає, що педагогічна система іманентне здатна самостійно підтримувати або удосконалювати рівень своєї організації при зміні внутрішніх чи зовнішніх умов її функціонування для підвищення стійкості, збереження цілісності, забезпечення ефективних дій чи розвитку.

До основних проблем, що потребують застосування принципів системного підходу відносимо: формулювання терміносистеми понять педагогічної інноватики; аналіз структури і функцій складових інновацій як системного утворення; встановлення внутрішніх структурно-функціональних зв'язків, що притаманні інноваційному процесу; виявлення особливостей взаємодії інновації як системи й педагогічної системи, в яку вводиться інновація; визначення стану готовності педагогічної системи навчального закладу до сприйняття та реалізації інновацій; обґрунтування вихідних засад розробки системних технологій реалізації інновацій у загальноосвітніх навчальних закладах.

Філософсько-методологічна рефлексія проблем інноватики сьогодні все частіше звертається до ідей синергетики, знаходячи в них евристичні можливості, що дозволяють розглядати інноваційні процеси в контексті принципів самоорганізації й саморозвитку відкритих педагогічних систем.

Синергетична парадигма уможливіє інтерпретацію виникнення інновацій в термінах незворотності, випадковості, нерівноваженості, синкретичного переплетення свідомого й несвідомого, спонтанного й керованого, організованого й самоорганізованого, передбачуваного й непередбачуваного [6, с. 272]. По-

рівняно з іншим підходами в педагогічній синергетиці увага акцентується на дослідженні таких аспектів: процесів росту, розвитку та занепаду систем; хаосу, як ззовні деструктивної сутності, що відіграє важливу генералізуючу роль у розвитку та руху систем; внутрішніх чинниках самоорганізації, саморуху педагогічних систем; кооперативності процесів, що лежать в основі самоорганізації й розвитку педагогічних систем; сукупності внутрішніх і зовнішніх взаємозв'язків педагогічної системи [2, с. 184].

Концептуально-методологічна новизна ідей самоорганізації уможливило виявлення і пізнання закономірностей саморозвитку інноваційних педагогічних систем, еволюції їх структур при зміні внутрішніх чи зовнішніх умов задля підвищення своєї стійкості, збереження цілісності, забезпечення ефективних дій чи розвитку. С. Кривих вважає, що самоорганізація впливає з об'єктивних передумов саморуху будь-якої системи, в тому числі й педагогічної, що свідчить про її внутрішню активність, здатність до створення й ускладнення структури [4, с. 8].

Принципи нестійкості, біфуркаційності, флуктуаційності, динамічної ієрархічності пояснюють відкритість педагогічної системи до надмалої дії, тобто її підвищеної здатності до змін у стані невірноваженості, нестабільності, як найбільш сприятливого періоду до переходу в іншу якість. При трансформаційних змінах у реальній практиці складна, багатовимірна система знаходиться у постійній напрузі через наявність у її структурі істотних, природних внутрішніх протиріч, які неминуче призводять до порушення стабільності системи, виникнення хаосу й, відповідно, пошуку нею нових можливостей як усередині так зовні системи для покращення свого стану. У такому стані безпорядку актуалізуються потреби системи на інновації, які можуть оптимізувати її структуру й вивести на новий, більш високий рівень розвитку. За умов відкритості (дисипативності) педагогічна система розвивається за рахунок самоорганізації хаосу в певних структурах і мобілізації власних можливостей і ресурсів, що підвищує її стійкість до негативних, руйнівних впливів.

Використання синергетичних принципів сприяє розробці гнучких, здатних адаптуватися до цілей, ресурсів, умов конкретного навчального закладу та виду, мети, змісту нововведення моделей і технологій реалізації інновацій. Такі моделі й технології мають будуватися на синергетичному розумінні сутності інновації як відкритої системи, що взаємодіє з іншими системами, впливає на них, змінює їх, одночасно сприймає впливи цих систем, реагує на них і змінюється сама. Синергетичний підхід визнає можливість саморозвитку, модифікації інновацій у процесі їх реалізації, виявлення в них нерозкритих потенційних можливостей та значної ролі випадковості, інтуїції, імпровізації і творчої активності суб'єктів реалізації нововведень у їх розвитку. Тільки сприйняття інновації як гнучкої, здатної до змін системи уможливило її

адаптацію до реальних, часто специфічних, чи навіть унікальних умов конкретного навчального закладу. Інноваційний розвиток навчального закладу з позицій синергетичного підходу розглядається як нелінійний процес, коли в певні критичні моменти невизначеності виявляються точки біфуркації, в яких можливі не однонаправлені, а альтернативні, рівнозначні вектори майбутніх інноваційних трансформацій, завдяки яким розвиток педагогічних систем втрачає лінійну визначеність й постає як сукупність нелінійних процесів. Тому стратегічно ефективним буде вплив на педагогічну систему саме в точці біфуркації. Разом з тим, у розвитку педагогічної системи існують певні стани атракторності – відносно стабільні періоди, в яких можна адекватно здійснити рефлексію нововведень, оцінити їх результати й спрогнозувати ймовірні шляхи подальших інноваційних змін системи.

Важливо також зауважити, що синергетичний підхід передбачає розгляд і всіх учасників інноваційного процесу (педагогів, керівників, учнів, батьків) як систем, що перебувають у стані самоорганізації та саморозвитку та здатні до рефлексії і самонавчання, прагнуть до суб'єктності, виявляють волю до вибору стратегії індивідуального життєвого шляху й реалізації особистісних смислів діяльності.

Виділенні проблемні локуси та підходи до їх досліджень постають як взаємопов'язані сутності, що реалізуються комплексно. Будучи синтезованими в методології педагогічної інноватики, вони володіють значним пізнавальним та конструктивним потенціалом

Висновки. Сучасні інноваційні освітні процеси характеризуються складністю, нелінійністю, багатфакторністю, взаємозалежністю як зовнішніх керуючих впливів так і внутрішньої самоорганізації, що визначає необхідність їх комплексного аналізу з використанням евристичних засобів загальнонаукової методології. Ресурси міждисциплінарного підходу уможливають вирішення комплексних задач при побудові теоретико-методологічних засад, розробці моделей і технологій реалізації освітніх нововведень, завдяки синтезу знань про інноваційні процеси з різних наукових галузей. Застосування системного підходу дозволяє встановити цілісний, характер інновацій та змін у педагогічній системі, в якій вони реалізуються, й характер взаємовідносин між ними в процесі їх спільного розвитку. Синергетичний підхід у дослідженні інноваційних освітніх процесів постає важливою умовою концептуалізації інновації як засобу розвитку педагогічних систем на засадах принципів відкритості, саморегуляції, самодетермінованості, самоорганізації, біфуркаційності, дисипативності, нелінійності, ймовірності, реалізації зворотного зв'язку із зовнішнім середовищем.

Перспективи подальших досліджень полягають у виявленні потенційних евристичних ресурсів тих наукових підходів, що уможливають аналіз інноваційних процесів на рівні суб'єктів інноваційної діяльності та вирішення проблем розвитку їх інноваційної компетентності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Василькова В.В. Междисциплинарность как когнитивная практика (на примере становления коммуникативной теории) // Коммуникация и образование. Сборник статей под ред. С.И. Дудника. – СПб.: Санкт-Петербургское философское общество, 2004. – С. 69-88.
2. Вознюк О.В. Педагогічна синергетика: генеза, теорія і практика: монографія / О.В. Вознюк. – Житомир: Вид-во ЖДУ із м. І. Франка, 2012. – 811 с.
3. Докучаєва В.В. Теоретико-методологічні основи проектування інноваційних педагогічних систем: дис. ... д-ра пед. наук. 13.00.01 / В.В. Докучаєва. – Луганськ, 2007. – 481 с.
4. Кривых С.В. Развивающее и развивающееся образование: Синергетические аспекты образования / С.В. Кривых. – Новокузнецк: Изд-во ИПК, 2000. – 193 с.
5. Кропотова Н.В. Университет как пространство междисциплинарной коммуникации / Н.В. Кропотова // Проблемы та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти: зб. наук. пр. – Харків: НТУ ХПІ, 2008. – Вип. 18 (22). – С. 22-30.
6. Крючкова С.Е. Инновации: Философско-методологический анализ: дис. ... д-ра филос. наук: 09.00.11 / С.Е. Крючкова. – М., 2001. – 296 с.
7. Философский словарь / Под ред. И.Т. Фролова. – М.: Политиздат, 1981. – 445 с.
8. Щедровицкий Г.П. Системное движение и перспективы развития системно-структурной методологии. // Щедровицкий Г.П. Избранные труды. – М.: Школа культурной политики, 1995. – С. 76-82.

REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED

1. Vasykova V.V. Interdisciplinarity as cognitive practice (on example, the formation of a communicative theory) // Communication and education. Collection of articles. ed. S.Y. Dudnyk. – SPb.: Philosophical Society of St.-Petersburg, 2004. – P. 69-88.
2. Vozniuk O.V. Educational Synergetics: origins, theory and practice: a monograph / O.V. Vozniuk. – Zhytomyr: Publ. ZhSU n.a. I. Franko, 2012. – 811 p.
3. Dokuchaieva V.V. Theoretical and methodological bases of designing innovative educational systems: dis. dr. ped. sc. 13.00.01 / V.V. Dokuchaieva. – Luhansk, 2007. – 481 p.
4. Krivykh S.V. Developmental and developing education: Synergetic aspects of education / S.V. Krivykh. – Novokuznetsk: Publ. IPK, 2000. – 193 p.
5. Kropotova N.V. University as a space of interdisciplinary communication / N.V. Kropotova // Problems and prospects of forming national humanitarian and technical elite: Coll. Science. Papers– Kharkiv: NTU KhPI, 2008. – Vol. 18 (22). – P. 22-30.
6. Kriuchkova S.E. Innovation: philosophical and methodological analysis: dis. dr. philos. sc.: 09.00.11 / S.E. Kriuchkova. – M., 2001. – 296 p.
7. Philosophic Dictionary / ed. Y.T. Frolova. – M.: Politizdat, 1981. – 445 p.
8. Shchedrovitskyi H.P. Systemic movement and prospects of development of system-structural methodology. // Shchedrovitskyi H.P. Selected Works. – M.: School of Cultural Policy, 1995. – P. 76-82.

Konovalchuk I.I. Methodological approaches to researching the innovative processes in secondary education schools

Abstract. The topicality and possibility of using the heuristic resources and tools of interdisciplinary, system and synergetic approaches to the study of the problems of implementation of innovations into secondary schools are substantiated in the article. The use of interdisciplinary approach is determined with the need for analysis and synthesis developed in different scientific fields theoretical concepts and innovative technologies of the educational processes. Interdisciplinarity in setting complex tasks and approaches to their solution is shown in the analysis of innovation theories from various scientific spheres as well as in revealing the content, logical, and functional relations between them, in the synthesis of the views on innovative processes and grounding new theories and concepts of innovation in education. Extrapolation of the principles of system approach to the problems of innovative development of educational institutions allows to establish a holistic, interconnected nature of innovations as well as structural and functional changes in pedagogical system of the school. Thus the subject of any system researches are innovations, pedagogical system where they are implemented, and the nature of the relationship between them, as well as the processes of their joint development. The problematic loci of the studies of innovative educational processes that can be solved in the coordinates of synergetics are differentiated. The conceptual and methodological novelty of the ideas of self-organization makes it possible to identify and learn the general laws of self-development of innovative pedagogical systems, the evolution of their structures at the expense of internal capabilities and resources. The synergetic approach allows to reveal the inner, immanent to innovative pedagogical systems mechanisms of self-organization and self-development. In accordance with the principles of system synergy the innovations are characterized by self-determination, organic self-organization, the nonlinearity, probability, bifurcation, the multiplicity of changes and creativity of their subjects.

Keywords: innovation, innovation process, interdisciplinary approach, system approach, synergetic approach

Коновальчук И.И. Методологические подходы к исследованию инновационных процессов в общеобразовательных учебных заведениях

Аннотация. В статье обоснованы возможности методологических подходов для исследования проблем реализации инноваций в общеобразовательных учебных заведениях. Применение междисциплинарного подхода обусловлено необходимостью в синтезе теорий инновационных процессов, разработанных в различных научных областях. Системный подход устанавливает целостность, взаимозависимость нововведений и изменений в педагогической системе школы. Синергетический подход позволяет раскрыть внутренние механизмы самоорганизации и саморазвития педагогических систем.

Ключевые слова: инновация, инновационный процесс, междисциплинарный подход, системный подход, синергетический подход

Коркішко О.Г., Коркішко А.В.

Управління як основа організації ефективної самостійної роботи студентів ВНЗ

*Коркішко Олена Геннадіївна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки вищої школи
Коркішко Артем Володимирович, магістрант, студент фізико-математичного факультету
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», м. Слов'янськ, Україна*

Анотація. У статті розглянуто теоретичні основи організації самостійної роботи та запропоновано низку стимулювальних умов, які створює викладач для організації ефективної роботи зі студентами. Визначено, що реалізація цих умов залежатиме від позиції викладача, його допомоги щодо організації самостійної роботи студента. Із цього приводу акцентовано увагу на роботі тьютора щодо здійснення та надання допомоги в організації самостійної роботи, яку може виконувати будь-який викладач ВНЗ. Розкрито рольові позиції викладача, що забезпечують відповідний рівень самостійності студента.

Ключові слова: викладач, самостійна робота студентів, управління самостійною роботою, стимулювальні умови, рольові позиції, тьютор

Сьогодні завдання вищої освіти в нашій країні багато в чому пов'язано з освоєнням у навчально-виховному процесі державних освітніх стандартів. У їх основі лежить не регламентація змісту освіти, а вимоги до компетенцій випускника, до його знань і вмінь. Причому акценти поставлено на практику застосування знань, вироблення операціональної й технологічної складових, а не лише на самі знання, бо зміни, які відбуваються в освіті, орієнтують студента на конкурентоспроможність і мобільність майбутніх спеціалістів, розвиток їх творчої ініціативи й самостійності.

Згідно з новою освітньою парадигмою незалежно від спеціалізації й характеру роботи будь-який фахівець повинен володіти фундаментальними знаннями, професійними вміннями та навичками, досвідом творчої, дослідницької, соціально-оцінювальної діяльності. Саме цей досвід формують у процесі самостійної роботи студента.

Самостійна робота студента – це навчальна діяльність студента, яка планується, виконується за завданням, під методичним керівництвом і контролем викладача, але без його прямої участі [4].

Самостійна робота набула особливого значення після приєднання у 2004 р. вищих навчальних закладів нашої держави до Болонських реформ, коли активно почалося впровадження кредитно-модульної системи організації навчального процесу. Ця система, насамперед, ґрунтується на самостійній пізнавальній діяльності студентів, стимулює проблемний, дискусійний характер навчання, підвищує творчу активність студентів у процесі оволодіння професійними й загальноосвітніми знаннями. Поняття активізації, оптимізації та інтенсифікації всіх ланок навчально-виховного процесу стають невід'ємними складовими сучасної науки.

В останні роки багато праць науковців, дослідників, фахівців присвячено використанню самостійної роботи у вищих навчальних закладах. Зауважимо, що серед дослідників цієї проблеми відсутнє єдине розуміння суті таких понять, як самостійність, самостійна робота студентів, її функції й види, управління самостійною роботою. Самостійну роботу як особливу форму навчальної діяльності, у процесі якої студенти оволодівають знаннями і вміннями, а також розвивають такі якості особистості, як самостійність й активність, розглянуто в дослідженнях А. Алексюка, Г. Гнитецької, Б. Єсіпова, В. Козакова, Р. Нізамова, П. Підкасистого, О. Савченко, Р. Семенової, Д. Тетеріної. Як стверджував В. Козаков, мета організації самостійної роботи студентів двоєдина: формування самостійності як риси

особистості й засвоєння знань, умінь та навичок.

Серед новітніх досліджень питань щодо індивідуальних тьюторських завдань для самостійної роботи студентів зазначимо праці А. Бойко, Н. Дем'яненко, Т. Лукіна та ін. Педагогічні аспекти організації наукової організації самостійної роботи у вищих навчальних закладах розглянуто у працях В. Кападини, Н. Кушнарєнко, І. Науменко, В. Сипченка, В. Шейко та ін. Залежність виконання самостійної роботи від стійкої мотивації розглянуто в аналітичному обзорі О. Алтайцева, М. Гербовицької, Ю. Краснова, Т. Краснової, С. Костюкевич, Л. Ященко та ін.

Окремі аспекти проблеми управління самостійною роботою в навчально-виховному процесі ВНЗ висвітлено в публікаціях О. Василенко, Н. Гавриш, Л. Гайдаржійської, А. Семенова, зокрема питання організації самостійної роботи, О. Стягунова розглядала питання активізації самостійної роботи.

Мета статті – проаналізувати теоретичні основи організації самостійної роботи студентів та запропонувати низку стимулювальних умов, які створює викладач для організації ефективної роботи; розкрити рольові позиції, що забезпечують відповідний рівень самостійності студента.

Сьогодні проблему організації самостійної роботи висвітлено в працях багатьох учених, науковців, дослідників. Сучасні дослідники розглядали самостійну роботу як двобічний процес взаємодії організуючої (керівної) діяльності викладача та самостійної діяльності студентів. Організація такої діяльності уможлиблює поєднання двох важливих принципів: принципу керівництва навчальним процесом із боку викладача із принципом саморегуляції навчання студентами.

Зазначимо, що в керуванні викладачем самостійною роботою студентів слід поєднувати пряме (маніпулятивне) й непряме управління. Пряме управління самостійною роботою забезпечує ефективне функціонування навчального процесу, розвиток професійних здібностей студента. Якщо таке управління досконале, створює сприятливий клімат процесу самонавчання, то професійний розвиток майбутнього фахівця здійснюватиметься більш ефективно.

При цьому, як зазначила А. Семенова, перевага має надаватися непрямому управлінню, що розглядається як засіб опосередкованої координації професійного розвитку студентів через створення сприятливих умов, без жорсткої регламентуючої дії, з урахуванням емоційних виявів студента та наданням права вибору особистих стратегій поведінки. Таке управління реалізується

лізується на базі непрямих впливів, рефлексії і співтворчої взаємодії у процесі індивідуальної та групової самостійної роботи [6].

Іншими словами, самостійну роботу у вищому навчальному закладі розглянуто як багатогранну і взаємообумовлену діяльність студентів та викладачів, спрямовану на: відбір, систематизацію, структурування викладачем навчальної інформації і представлення її студентам; сприйняття, усвідомлення, переробку й оволодіння цією інформацією, методами роботи з нею студентів; організацію викладачем у цілісному педагогічному процесі раціональної, ефективної, адекватної завданням навчальної діяльності кожного студента з оволодіння системою знань, методів навчання [1].

Безумовно, важливим завданням викладача вищого навчального закладу є ефективна організація самостійної роботи, забезпечення умов успішного її перебігу, що передбачає не лише базову, наукову, а й відповідну педагогічну підготовку, уміння педагогічно доцільно активізувати пізнавальні сили студентів у навчальному процесі. Керівництво викладача самостійною роботою має охоплювати: планування самостійної роботи студентів; навчання студентів основам самостійної роботи; створення стимулювальних умов, формування у студентів потреб і мотивів до активної, творчої самостійної роботи; контроль за виконанням.

Планування самостійної роботи є одним із головних напрямків роботи викладача. Щоб активізувати роботу, необхідно правильно її спланувати відповідно до профілю спеціальності, можливостей навчального плану і змісту дисципліни. Вихідними даними для планування самостійної роботи є стандарти освіти. Правильне планування, чіткий план допоможуть раціонально структурувати таку роботу, зосередитися на найсуттєвіших питаннях.

Викладач у процесі організації самостійної роботи має докладно продумувати її, забезпечувати взаємозв'язок окремих компонентів системи навчальної діяльності, контролювати діяльність студента за поетапним і кінцевим результатами, оперативно доводити до відома студентів оцінки результатів самостійної роботи, здійснювати корекцію.

Загальновідомо, що самостійну роботу студентів викладач планує у навчальному плані (чи стандарті освіти); у робочій програмі; у плані навчально-методичної роботи кафедри. Плануючи самостійну роботу, необхідно узгодити і скоординувати: обсяги завдань із кожної дисципліни; кількість контрольних заходів на тиждень; відносно однакову трудомісткість на кожному тижні семестру, відповідність запланованих завдань реальному бюджетові часу; рівномірний розподіл усіх запланованих обсягів упродовж семестру; найбільш доцільну форму календарного плану для самостійної роботи на семестр; форми роботи щодо інформаційного й методичного забезпечення завдань для самостійної роботи; підготовку всіх необхідних матеріалів та розподіл їх між студентами на початку семестру.

Як показує наш досвід та досвід сучасних науковців, ефективність організації самостійної роботи студента в процесі навчальної діяльності залежить від стимулювальних умов, які створює викладач. До таких умов належать:

– усвідомлення особистістю важливості й значущості

самостійної роботи для самовдосконалення, саморозвитку, творчого самовираження; систематичність і послідовність самостійних дій; методична допомога студентові у процесі організації самостійної роботи;

– постійний педагогічний контроль за ходом і якістю виконання самостійних видів діяльності з наступною оцінкою;

– диференційований та індивідуальний підхід, що включає врахування специфіки контингенту, умотивованості до самоосвіти, опанування навичками самостійної роботи, досвіду, який має студент тощо;

– необхідність поетапного включення студентів у процес організації самостійної роботи з продуманим характером, об'ємом, ускладненням форм і методів її проведення;

– орієнтація на високу якість виконання самостійних завдань [5].

На наш погляд, організація самостійної роботи студентів буде ефективною також за виконання низки вимог:

– організація самостійної роботи у всіх ланках навчального процесу, зокрема й на етапі засвоєння нового матеріалу;

– умотивованість навчального завдання (для чого, чому сприяє);

– чітка постановка пізнавальних задач;

– алгоритм, метод виконання роботи, усвідомлення студентом способів її виконання;

– комплексний підхід до організації самостійної роботи студентів за всіма формами аудиторної роботи;

– поєднання всіх рівнів (типів) самостійної роботи;

– забезпечення накопичення студентами фонду загальних прийомів, умінь, способів розумової праці, за допомогою яких засвоюються знання;

– формування активної позиції студентів, студенти – безпосередні учасники процесу пізнання;

– спрямованість завдань для самостійної роботи не стільки на засвоєння окремих фактів, скільки на розв'язання проблем;

– навчання студентів бачити й формулювати проблеми, самостійно їх розв'язувати, вибірково використовуючи для цього наявні знання, уміння, навички, перевіряти здобуті результати;

– активізувати розумову діяльність, надаючи студентам роботу, що вимагає посиленого розумового напруження;

– диференціація та індивідуалізація самостійної роботи;

– визначення видів консультаційної допомоги (консультації – настановчі, тематичні, проблемні);

– визначення критеріїв оцінювання навчальних досягнень студентів;

– забезпечення контролю за якістю виконання; урізноманітнення видів і форм контролю (колоквіум, контрольні роботи, тести тощо);

– створення необхідного методичного матеріалу для організації самостійної роботи студентів;

– грамотне управління самостійною роботою й надання студентам своєчасної допомоги для усунення недоліків [7, с.142-143].

Реалізація цих умов і вимог залежатиме від позиції викладача, його допомоги щодо організації самостійної роботи студента. Із цього приводу, цікавою є ро-

бота тьютора щодо здійснення та надання допомоги в організації самостійної роботи, яку може виконувати будь-який викладач ВНЗ. Це допомога у: переконанні в необхідності самоосвіти й самовиховання (бесіди, співбесіди, диспути тощо); критичному аналізі власних професійних досягнень; складанні плану професійного самовдосконалення; навчованні та самонавчованні; досягненні усвідомлення необхідності індивідуальної самостійної роботи; професійному самодіагностуванні, виявленні труднощів і слабких знань; виборі об'єкта вивчення; постановці студентом мети й завдань роботи; корекції викладачем самостійної роботи; мотивуванні певного виду діяльності; вихованні вимогливості студента до себе; співробітництві з викладачем, консультуванні і взаємоконсультуванні; постановці найближчих і довгострокових завдань; самоменеджменті самостійної роботи; умінні студентом самостійно оцінювати виконану роботу [3].

Правильна організація і зміст самостійної роботи студентів є одним із найважливіших складників у навчальному процесі ВНЗ, яка має вирішальне значення для забезпечення високої успішності засвоєння знань, формування умінь і навичок майбутніх фахівців.

Є очевидним, що кожен викладач залежно від мети самостійної роботи у процесі управління нею визначається із можливістю втручання в перебіг її виконання й займає різні рольові позиції, що забезпечують відповідний рівень самостійності студента. Л. Журавська виокремила такі рольові позиції [2]:

1. Інформатор (транслятор), тренер, контролер – слугує джерелом інформації, інформує про мету, завдання, пояснює перебіг виконання того чи того завдання та докладно роз'яснює виконання завдання. Самостійна робота при цьому виконується під контролем викладача, за його активного втручання в самостійну діяльність і вимагає чіткого виконання рекомендацій та інструкцій. Робота виконується під наглядом викладача.

2. Керівник, ментор, наставник процесу самостійної роботи – здійснює вплив на діяльність і продуктивність самостійної роботи студента. Планує, інформує, організовує та забезпечує виконання самостійної роботи, певною мірою допомагає вирішенню проблем, але уникає докладного роз'яснення самостійних дій студента. Робота виконується без нагляду викладача.

3. Координатор, експерт спрямовує, координує діяльність, допомагає планувати роботу, полегшує процес виконання завдань та пошуку альтернативних рішень, доходить висновків. Активність втручання в роботу студента залежить від конкретної ситуації.

4. Консультант, порадник, фасилітатор є порадником щодо напрямків виконання самостійних робіт, допомагає виконати ті чи ті дії, дозволяє епізодичне втручання в самостійну діяльність, підтримує й розвиває здібності, створює сприятливі умови, обговорює зі студентом проблеми, що виникають, висловлює власну думку, корегує результати спільної діяльності.

5. Модератор не втручається в перебіг самостійних пізнавальних дій, а лише оцінює їх і, за необхідності, піднімає питання для роздумів, стимулює мислення, тобто спрямовує діяльність, не висловлюючи власної думки, дає можливість самостійно дійти певних ви-

сновків. Робота виконується з невтручанням у самостійну діяльність студента.

Зауважимо, що вибір рольової позиції викладача в управлінні самостійною роботою студента зумовлює види та періодичність його контролю і впливає на створення внутрішніх педагогічних умов, залежить від особистісних якостей викладача і його уміння оцінити можливості та підготовку студента.

Загальновідомо, що контроль, необхідною складовою якого є оцінювання, потрібний для встановлення зворотного зв'язку про перебіг і результати виконання самостійної роботи. Зворотний зв'язок є основою якісного управління нею. Такий контроль за самостійною роботою студентів виконує дві функції: коригувальну, яка полягає у своєчасному виявленні помилок, та стимульовальну, яка є своєрідним зовнішнім поштовхом до діяльності. Контролюючи виконання самостійної роботи студентів викладач має дотримуватися певних вимог. Це: систематичність – контроль має здійснюватися відповідно до розробленого графіка самостійної роботи; масовість – контролю підлягають усі студенти; гласність – результати контролю фіксуються в журналі обліку самостійної роботи певної академічної групи, який заповнюється упродовж семестру на лекціях, практичних заняттях, групових й індивідуальних консультаціях.

Немає сумнівів, що контроль самостійної роботи студентів стимулює мотиваційну основу діяльності, сприяє підвищенню рівня знань і навчальних умінь студентів, забезпеченню їх навчальною інформацією різних типів та дидактичними матеріалами, наданню оперативної консультативної допомоги.

Контролюючи самостійну роботу студентів, слід виходити з того, що головним у ній є сама її структура як діяльності, передусім її мотиви, цілі: чим мотивується самостійна робота; на розв'язання яких проблем вона спрямована; чому ці проблеми цікавлять студента тощо. Тобто основним об'єктом у самостійній роботі, який підлягає контролювальній функції, є знайдені й випробувані студентом шляхи пошуку, постановки й розв'язання проблем.

Вважаємо, що основою організації ефективної самостійної роботи студентів є управління, бо саме система управління самостійною роботою студентів охоплює усвідомлення мети, організацію, чітке планування, безпосереднє чи опосередковане керівництво з боку викладача, систематичний контроль за поетапним і кінцевим результатами, оперативну фіксацію й усвідомлення як викладачем, так і студентом оцінки результатів і внесення відповідних коректив в організацію самостійної роботи.

Отже, завдання викладача в процесі організації самостійної роботи полягає в тому, щоб постійно виявляти інтерес до самостійної діяльності студента, викликати та підтримувати мотивацію безперервної самоосвіти, спрямовувати, обговорювати роботу студента, ділитися враженнями про новинки літератури, створювати стимульовальні умови, формування в студентів потреб і мотивів до активної, творчої самостійної роботи; виховати вимогливість студента до себе, сформулювати вміння студента самостійно оцінювати виконану роботу тощо.

ЛІТЕРАТУРА

1. Буряк В. Умови та засоби самоосвіти студента // Вища школа. – 2002. – № 6. – С. 18-29.
2. Журавська Л.М. Компетенції викладача в управлінні самостійною роботою студентів // Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний університет». Філософія. Психологія. Педагогіка. – 2009. – № 3(27), Ч. 2. – С. 86-93.
3. Індивідуальні тьюторські завдання для самостійної роботи студентів II-V курсів (Інтегрований курс теорії та історії педагогіки): Навчальний посібник / Автор-укладач А.М.Бойко. – Київ: КНТ – Полтава: ПНПУ, 2010. – 400 с.
4. Кузьмінський А.І. Педагогіка вищої школи. Навчальний посібник – К.: Знання, 2005. – 486 с.
5. Нестеренко В.В. Організація самостійної роботи студентів-заочників у процесі їх професійної підготовки // Науковий вісник Миколаївського державного університету ім. В.О.Сухомлинського: збірник наукових праць. – Випуск 1.37. – Миколаїв: МНУ ім. В.О.Сухомлинського, 2012. – С. 298-302.
6. Семенова А.В. Організація та управління самостійною роботою студентів як засіб підвищення ефективності підготовки майбутніх фахівців // Проблеми сучасної педагогічної освіти. Сер.: Педагогіка і психологія: зб. статей: Вип. 8. – Ч.1. – Ялта: РВВ КГУ, 2005. – С. 289-293.
7. Філіпенко А.С. Основи наукових досліджень: Конспект лекцій: Посібник для студентів. – К.: Академвидав, 2004. – 208 с.

REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED

1. Buryak V. Terms and Means of Self-Education of a Student // Vyshcha shkola. – 2002. – № 6. – P. 18-29.
2. Zhuravs'ka L.M. Competences of a Teacher in Managing Students' Self-Study Work // Proceedings of the National Technical University of Ukraine "Kyiv Polytechnic University". Philosophy. Psychology. Pedagogy. – 2009. – № 3(27), CH. 2. – P. 86-93.
3. Individual Tutor's Tasks for Self-Study Work of Students of the 2nd – 4th Years of Studying (Integrated Course of Theory and History of Pedagogics): Textbook / Author-compiler A.M. Boyko. – Kyiv: KNT – Poltava: PNPU, 2010. – 400 p.
4. Kuz'mins'kyi A.I. Pedagogics of Higher School. Tutorial. – K.: Knowledge, 2005. – 486 p.
5. Nesterenko V.V. Organizing Self-Study Work of Part-Time Students in the Process of Their professional Training // Scientific Bulletin of Mykolayiv State University named after V.O. Sukhomlynskiy: Collected Works. – Vol. 1.37. – Mykolayiv: MNU n.a. V.O. Sukhomlyns'kiy, 2012. – P. 298-302.
6. Semenova A.V. Organizing and Managing Students' Self-Study Work As a Means of Rising Efficiency of Training Future Specialists // Problems of modern teacher education. Series: Pedagogy and Psychology: A collection of articles: Vol. 8. – Part. 1. – Yalta: RVV K·HU, 2005. – P. 289-293.
7. Filipenko A.S. Basics of the Scientific Research: Theses of Lectures: A Guide for Students: Guidance for students. – K.: Akademvydav, 2004. – 208 p.

Korkishko O.H., Korkishko A.V.

Management as a basis of organizing the effective self-study of university students

Abstract. In the article there are analyzed the theoretical bases of organizing the self-study work, and there is offered the whole set of the stimulating conditions which are created by the teacher to organize the effective work with students. There is defined that the realization of these conditions will depend on the teacher's position, his help in organizing the student's self-study work. There is focused attention on the tutor's work on realizing and giving help in organizing self-study work which can be fulfilled by any teacher of the higher educational institution. There are disclosed the role positions of the teacher providing the appropriate level of self-dependence of the student.

Keywords: *teacher, students' self-study work, management of self-study work, stimulating conditions, role positions*

Коркишко Е.Г., Коркишко А.В.

Управление как основа организации эффективной самостоятельной работы студентов вузов

Аннотация. В статье рассмотрены теоретические основы организации самостоятельной работы и предложен ряд стимулирующих условий, которые создает преподаватель для организации эффективной работы со студентами. Определено, что реализация этих условий будет зависеть от позиции преподавателя, его помощи в организации самостоятельной работы студента. Акцентируется внимание на работе тьютора по осуществлению и оказание помощи в организации самостоятельной работы, которую может выполнять любой преподаватель вуза. Раскрыты ролевые позиции преподавателя, обеспечивающие соответствующий уровень самостоятельности студента.

Ключевые слова: *преподаватель, самостоятельная работа студентов, управление самостоятельной работой, стимулирующие условия, ролевые позиции*

Кривошея Н.Б.

Формування образного мислення у старших дошкільників засобами українського фольклору

Кривошея Неля Борисівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри дошкільної освіти ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», м. Слов'янськ, Україна

Анотація. Автором статті визначено науково-теоретичні підходи до проблеми формування образного мислення дітей старшого дошкільного віку. Представлено експериментальну роботу формувального характеру, підґрунтям якої визначено об'єктивно існуючу закономірність взаємозв'язку та взаємодоповнення образів мистецтва і образів життя. Виділено прийоми та методи розвитку творчих здібностей, уяви, які вчать імпровізувати та відчувати ситуацію, розвивають мислення у дітей. У статті також розглянуто педагогічні умови та шляхи розвитку художньо-образного мислення у старших дошкільників засобами фольклору.

Ключові слова: засоби музичної виразності, музичний фольклор, поетично-образна бесіда, художній образ, художньо-образне мислення, цілісне сприймання

Вступ. Здатність людини мислити в образах створила таке унікальне явище, яке ми називаємо мистецтвом. Створення художніх образів вимагає від митця максимальної активізації художньо-образного мислення. В свою чергу, для того, щоб «зчитувати», «осягати» художні образи мистецтва, людина повинна також мати сформоване художньо-образне мислення. Саме воно має непересічне значення для повноцінного, цілісного сприйняття світу, формування переконань, поглядів та системи цінностей особистості. Тому проблема формування художньо-образного мислення дітей є важливою і потребує глибокого та ґрунтовного вивчення. Нові вимоги до занять та уроків естетичного циклу (музики, образотворчого мистецтва, інтегрованого курсу «Мистецтво»), які мають особливі можливості для формування системи естетичних та загальножиттєвих цінностей особистості, передбачають розвиток не тільки спеціальних музичних чи мистецьких, але і генералізованих здібностей дітей, а також таких психічних процесів, як відчуття, сприймання, пам'ять, мислення, уява, тощо.

Короткий огляд публікацій з теми. Основні теоретичні питання, пов'язані з мисленням людини, опрацьовані в науковій літературі багатьма вченими. Дослідженню цієї проблеми приділялася належна увага у філософії (А. Афанасьєв, В. Мазепа, С. Рапопорт), психології (Л. Виготський, О. Леонт'єв, О. Костюк), культурології (В. Біблер, О. Щолокова), музикознавстві (Є. Назайкінський, В. Медушевський), педагогіці (І. Зяюн, О. Рудницька, Г. Падалка) [1, 2, 3].

Загальновідомо, що конкретно-чуттєве образне мислення дитини є основою для формування всіх інших видів мислення. Розвивати розумові здібності особистості неможливо без формування її образного мислення. Саме в образі відбувається своєрідний «сплав інтелекту й афекту» (Л. Виготський). Утворення образів і оперування ними є однією з основних фундаментальних особливостей інтелекту людини. Без цього людина неспроможна планувати свої дії, передбачати їх результати та, за необхідності, вносити в них зміни.

Здатність людини мислити образами найбільш повно й органічно втілюється у фольклорному мистецтві. Саме тому впровадження фольклору в навчально-виховний процес усіх ланок сучасної освіти є одним з пріоритетних напрямків.

Сьогодні науково-педагогічна думка має у своєму розпорядженні дані фольклористичних та музикознавчих досліджень фольклору (В. Гошовський, А. Іваницький, К. Квітка, Ф. Колесса та ін.). У працях цих вчених фольклор розглядається як самоцінний культурний

факт і різновид мистецтва. Виховний потенціал фольклору досліджували такі вчені як М. Стельмахович, Г. Лозко, Є. Сявак та ін. [4, 5]. Однак, сьогодні мало досліджень, спрямованих на розкриття цілісного змісту художньо-символічної образності фольклору, з'ясування механізмів впливу фольклору на формування художньо-образного мислення дошкільників та вивчення педагогічних шляхів керування процесом осягнення дітьми художньої образності фольклору.

Складність вирішення проблеми формування художньо-образного мислення на музичних заняттях та у виховній роботі зумовлюється низкою суперечностей:

- між потребами гуманітарно-естетичного спрямування навчально-виховного процесу музичних занять і реальним станом їх проведення у дошкільних закладах;
- між формальним визнанням значення образного мислення як важливої системної підструктури розвитку особистості в цілому і фактичним недооцінюванням його в навчально-виховному процесі усіх ланок освіти;
- між принциповим розумінням фольклору як синкретичного цілісного явища культури і традиційними виокремленими підходами до його впровадження на різних заняттях, зокрема музичних, а також на виховних заходах та святах.

Мета дослідження – полягає у науковому обґрунтуванні й експериментальній апробації шляхів формування художньо-образного мислення старших дошкільників засобами фольклору.

Матеріали і методи. Методи дослідження передбачали теоретичний аналіз літератури, аналіз фольклорного матеріалу; узагальнення педагогічного досвіду; педагогічне спостереження та експеримент; бесіди, усне та анкетне опитування, творчі завдання, методи кількісної та якісної обробки результатів.

Результати та їх обговорення. У процесі формувального етапу експерименту було апробовано розроблену нами методіку, підґрунтям якої визнано об'єктивно існуючу закономірність взаємозв'язку і взаємодоповнення образів мистецтва і образів життя.

Під час розробки музичних занять в експериментальній групі була збережена вся програмна тематика, вимоги до системи знань, вмінь та навичок. Музичний матеріал для співу та для слухання музики був дещо доповнений. У широкому діапазоні програмних вимог більша увага приділялася саме цілісному сприйняттю художніх образів, а не процесу розчленування цих образів на засоби музичної виразності і їх послідовному аналізу. Такий аналіз теж мав місце, але він ро-

бився, не перехоплюючи основну увагу дітей з цілісного сприйняття художнього образу і з процесу розширення життєвих асоціативно-образних зв'язків. Основним матеріалом на заняттях був фольклор.

Основною метою було навчити дітей висловлювати свої враження через порівняння з образами дійсності (зокрема з явищами природи). Вимога вихователя порівнювати з чимось художній образ змушує дітей уважніше відтворювати в своїй уяві якісь певні зафіксовані раніше образи. Одночасно в дітей виникала потреба глибше відчувати, збагнути образи життя. Дитина починає вслуховуватися, придивлятися і глибше, повніше відчувати Світ і Життя. Порівняння з художніми образами поглиблює сприйняття дитиною образів дійсності, а з іншого боку, глибше відчуваючи життєві образи, дитина краще починає розуміти образи мистецтва.

Обговорюючи з дітьми музичні твори, придумуючи разом з ними назви для прослуханої музики, ми часто питали в дітей: «А що ще може викликати в житті такі почуття? Чому, вигадуючи назву до прослуханого фрагменту, ви запропонували так багато різних варіантів? Що поєднує всі ваші назви?»

Слід підкреслити, що ці питання активізують асоціативно-образне мислення дитини, одночасно поєднуючи його з художньо-образним. Таким чином, ми використовували об'єктивно існуючу закономірність, яка полягає у взаємозв'язку і взаємодоповненні образів мистецтва і образів життя. Саме цей взаємозв'язок був закладений в основу формування художньо-образного мислення дитини.

Розмірковуючи про той чи той засіб музичної виразності, якій діти усвідомили, важливо закріплювати його як такий, що об'єднує, дає змогу до порівняння (чи роз'єднує, дає підставу для відчуття різниці). Коли дитина починає зіставляти, порівнювати цілісні художні образи між собою, враховуючи і засоби образної (музичної) виразності, то пошук подібного змушує її придивлятися до відповідних явищ життя і до того, наскільки вдало композитор зумів заглибитися в їх емоційно-чуттєву сутність і відтворити її в художньому образі. Це в свою чергу дає змогу дітям краще, повніше зрозуміти художні образи мистецтва.

Тематика занять ґрунтувалася на фольклорному матеріалі і відповідала віковим особливостям дітей.

Протягом року ми провели заняття-образи з такої тематики: «Мисливські оповідання», «Зима прийшла – свята принесла», «Благослови, Мати, Весну закликати! (Стрітення)», «Де лелека водиться, там щастя народиться», «Козацька слава не вмере, не загине», «Ой, на Івана та й на Купала».

На заняттях ми ставили завдання:

1. Через активізацію образотворчого мислення у дітей (засобами музики та поезії) викликати почуття поваги до народних старовинних свят в Україні.

2. Через музичні твори, легенди та перекази викликати зацікавленість до минулого нашої країни, відчути душею велику силу духу предків – воїнів в тяжкі часи нашої історії. Формувати ставлення до своєї батьківщини за допомогою емоційного сприйняття інформації заняття.

3. Розвивати творчі здібності старших дошкільників, їх мислення, уяву, підтримувати та виховувати в них

прагнення до самостійності, вміння аналізувати, доказувати.

4. Під впливом синтезу мистецтва впливати на емоційну сферу, формувати чутливість, доброзичливість, високі духовні якості.

5. Пробудити відчуття вічності природи, відчуття вічних цінностей мудрості народу, відчуття єднання проблем сьогодення і сивої давнини.

Серед фольклорного матеріалу особливе місце займають календарні свята. Вони пов'язані з циклічними змінами: Зима – Весна – Осінь – Літо. Правда, у фольклорі ці циклічні природні зміни мають свою символічну образність і цікаву глибинну філософію. Завдання вихователя полягає в тому, щоб поступово, крок за кроком наближувати дітей до осягнення міфологічного глибинного смислу прадавніх легенд і органічно поєданого з цими легендами і міфами пісенного матеріалу (колядок та щедрівок, веснянок та гаївок, купальських та жнивських пісень). Діти тим самим отримують можливість наблизитися до розуміння символічної образності календарних свят, яка, фактично, є ключем до розуміння образної мови українського фольклору в цілому.

Календарним святам українського народу було присвячено кілька занять в експериментальній групі. На заняттях мали місце народні ігри, хороводи, творчі завдання (імпровізація на віршик – заклик), пластичне інтонування при виконанні пісень, різноманітні образні порівняння (пролісок-сміливий). Багато запитань музичного керівника були побудовані так, щоб спонукати дітей до поетичних порівнянь, до інтуїтивного використання метафор. Крім цього на занятті формувалися співацькі вміння і навички, активізувалася слухова увага.

Заняття складаються таким чином, щоб підвести дітей до розуміння багатозначності явищ життя, що міститься у фольклорній символіці.

Крім вербальних метафоричних порівнянь на заняттях використовувалися різні музичні твори, які поглиблювали емоційне забарвлення образу і тим самим забезпечували повноцінність сприймання. Наприклад, пропонуючи музичний фрагмент, діти повинні були придумати до нього назву і мотивувати її доцільність. Звичайно, діти давали дуже різноманітні назви, завдання педагога полягало в тому, щоб разом із дітьми знайти спільне в багатьох запропонованих варіантах. Ефективним прийомом на занятті було спонукання дітей до самостійного дофантазування розпочатого вихователем оповідання, але орієнтиром для польоту фантазії дітей була музика, запропонована музичним керівником.

Ми широко використовували метод особистої аналогії, спираючись на порівняно більший життєвий досвід дітей. Так, на одному з занять музичний керівник повинен був розучити з дітьми пісню «Дударики», де багато невідомих слів: кептарик, полонина, гуцули та і саме слово дударики. Крім цього, підготувати дітей до сприймання художнього образу танцю «Аркан» і за допомогою музичного твору «Гуцульська рапсодія» Г. Майбороди викликати у дітей відчуття величчя і краси Карпатських гір. Для цього заняття розпочалося з поетично-образної бесіди, яка ніби переносила дітей в уявний світ Карпат. Розповідь педагога була спрямована

на пробудження уяви дітей так, ніби вони в Карпатах. Діти, після прослуховування музичного твору, мали відповісти на запитання: «Які гори ви уявили собі під цю музику? Що ви собі уявили – ранок в горах чи може вечір? Які звуки можна почути в горах?». Ми зауважили, що діти набагато краще і з більшою цікавістю слухають те чи те оповідання, уявляючи себе головним героєм всіх подій, які описуються вихователем.

Поступово діти експериментальної групи проявляли осмисленість у сприйнятті художньо-образного матеріалу, адекватність висловлювань, оціночне ставлення пов'язане з характером художнього образу. Спостерігалась емоційна реакція не тільки на сприйнятий художній образ, а й при виконанні музичних творів. Прояви художньо-образного мислення спостерігалися і в процесі творчої діяльності, і під час розпізнавання й розшифровування метафоричності в піснях, легендах, міфах. Діти експериментальної групи вирізнялися своєю зацікавленістю щодо фольклору, який відкрив їм таємничий символічно-образний світ.

Висновки. Отже, підводячи підсумки формувального експерименту, слід зазначити, що розвиток художньо-образного мислення у дітей проводився поступово, в залежності від їх вікових особливостей. Для активізації зацікавленості на занятті, підвищення емоційних та емпатійних реакцій здійснювалися педагогічні заходи: самостійне знаходження аналогічних образів у інших народних піснях, обрядах та легендах; на задані слова хороводу придумати рухи, відповідні мелодії і тексту; вивчення народних пісень проводилося з максимальною опорою на художній образ; для поглиблення емоційної реакції дошкільників використовувалася єдність слухових, зорових та рухових уявлень, а також залежність та зв'язок слова, музики, руху, пов'язаних зі змістом образу.

Всі вищевикладені прийоми та методи стосуються не тільки розвитку творчих здібностей, уяви, учать імпровізувати та відчувати ситуацію, розвивають мислення дітей – всі вони сприяють емоційному піднесенню, більш повному сприйняттю творів народної творчості сприяють формуванню художньо-образного мислення.

Пошук шляхів розвитку художньо-образного мислення дошкільників засобами фольклору дав можли-

вість виділити ряд педагогічних умов, без яких здійснення цих завдань не є можливим:

1. Ставлення самого педагога до народних традицій та фольклорного матеріалу. Якщо це ставлення є індивідуальним, вихователь не зможе сформувати у дітей емоційно-естетичної зацікавленості до традицій, звичаїв, до мудрості і душевності рідного народу.

2. Невід'ємність музичного матеріалу від слова, від драматургії дійства, будь то обряд, традиційне свято, звичай, чи певна життєва ситуація, яка породила пісню.

3. Фольклор, подібно Біблії, має декілька рівнів розуміння: від наївно-простого до глибокого міфологічно-філософського. Фольклор може дати людині дуже багато цікавої художньо-образної інформації, навчити глибокої мудрості і привести до душевно-духовної досконалості. З його допомогою є можливість поступово, крок за кроком, рік за роком відкривати перед дитиною образ Світу, Природи і Людини. Можна «занурювати» дітей у образи-символи старовинних народних свят, через поетичність і красу образної мови вчити дітей осягати глибину закладеної там думки. Процес формування художньо-образного мислення дітей іде паралельно з пробудженням генетично закладеної у підсвідомості кожного слов'янина здатності відчувати Світ у всій його величчю та красі.

Підкреслимо, що в основі спілкування з дітьми лежить принцип врахування їхніх вікових особливостей (уваги, емоційності і безпосередності сприйняття, мислення, опора на їхні уявлення, на життєвий досвід, на певні знання тощо).

Результати формувального експерименту дали підставу стверджувати ефективність запропонованих шляхів розвитку художньо-образного мислення старших дошкільників, серед них: забезпечення цілісного сприймання дітьми фольклорного матеріалу; поступове «занурення» дітей у драматургію фольклорного явища; активізація емоційного асоціативно-образного мислення шляхом використання принципу інтеграції; втілення образу зі сфери уяви в реальну творчу форму діяльності дітей; поетапність відкриття дітям образно-інформаційного фольклорного матеріалу в залежності від віку.

ЛІТЕРАТУРА

1. Зязун І.А. Педагогічна майстерність як мистецька дія // Рідна школа. – 1995. – № 7-8. – С. 31-50.
2. Назайкинский Е.В. Звуковой мир музыки. – М.: Музыка, 1988. – 254 с.
3. Раппопорт С.Х. Искусство и личность // Искусство и школа: Кн. для учителя. Сост. Василевский А. – М.: Просвещение, 1981. – С. 215-229.
4. Стельмахович М.Г. Українська народна педагогіка. – К.: Либідь, 1992. – 231 с.
5. Сявакко Є.І. Українська етнопедагогіка в її історичному розвитку. – К.: Вища школа, 1974. – 244 с.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Zyazun I.A. Pedagogical mastery as artistic activity // Ridna shkola. – 1995. – № 7-8. – P. 31-50.
2. Nazaykinskiy E.V. Sound world of music. – M.: Muzyka, 1988. – 254 p.
3. Rappoport S.H. Art and personality. – M.: Prosvsheniye, 1981. – P. 215-229.
4. Stelmahovich M.G. Ukrainian national pedagogy. – K.: Lybid, 1992. – 231 p.
5. Syavavko Y.I. Ukrainian ethnical pedagogy in its historical evolution. – K.: Vyshcha shkola, 1974. – 244 p.

Krivosheia N.B. The formation of figurative thinking at the senior preschool children by means of Ukrainian folklore

Abstract. The author of the article identified the scientific and theoretical approaches to the problem of figurative thinking formation at preschool children. The experimental work of building character is presented, where the objectively existing law of relationship and mutual enrichment of art and lifestyle images are determined as the basis. The techniques and methods of the development of creativity, imagination, which teach to improvise and feel the situation, develop children's thinking are highlighted. In the article it is also observed pedagogical conditions and ways of the development of artistic and creative thinking at senior preschool children by means of folklore.

Keywords: *means of musical expression, music folklore, poetic and figurative conversation, artistic image, artistic and creative thinking, holistic perception*

Кривошея Н.Б. Формирование образного мышления у старших дошкольников средствами украинского фольклора

Аннотация. Автором статьи определены научно-теоретические подходы к проблеме формирования образного мышления детей старшего дошкольного возраста. Представлена экспериментальную работу формирующего характера, основой которой определено объективно существующую закономерность взаимосвязи и взаимообогащения образов искусства и образов жизни. Выделены приемы и методы развития творческих способностей, воображения, которые учат импровизировать и ощущать ситуацию, развивают мышление у детей. В статье также рассматриваются педагогические условия и пути развития художественно-образного мышления у старших дошкольников средствами фольклора.

Ключевые слова: *средства музыкальной выразительности, музыкальный фольклор, поэтично-образная беседа, художественный образ, художественно-образное мышление, целостное восприятие*

Мардоян Р.А.

Задачи и функции педагогической аксиологии в Армении в период глобализации

Мардоян Рузанна Арамовна, доктор педагогических наук, доцент

Декан факультета педагогики

Гюмрийский государственный педагогический институт им. М. Налбандяна

г. Гюмри, Республика Армения

Аннотация. В статье рассмотрены наиболее важные задачи педагогической аксиологии в период глобализации в Армении. Представлены те функции педагогической аксиологии, которые могут способствовать решению данных задач.

Ключевые слова: глобализация, аксиологизация, общечеловеческие ценности, национальные ценности, функции педагогической аксиологии

Введение. Глобализация сегодня характеризует современное мировое развитие. Глобализация – это политический процесс, который охватил сферы экономики, религии, политики, образования и др.

Процесс глобализации вызван объективными факторами мирового развития, углублением международного разделения труда, научно-техническим процессом в области транспорта, связи и др. Так, современные системы телекоммуникаций облегчают организацию международного инвестирования капиталов, маркетинга и т. д. В условиях информационного интегрирования мира создаются предпосылки и для глобализации таких процессов, которые до сих пор оставались локальными по самой своей природе, например, глобализация образования, которая привела к интенсивному развитию международного образовательного пространства.

Мировое образовательное пространство объединяет национальные образовательные системы разного типа и уровня, различающиеся по философским и культурным традициям, уровню целей и задач, своему качественному состоянию, по своей системе педагогических ценностей.

Глобализация заставила переосмыслить некоторые уже существующие ценности. Она принесла с собой новые ценности, которые не всегда гармоничны с нашими национальными ценностями, менталитетом и др. Это и сформировало некоторые задачи аксиологического характера в образовании.

Научной основой решения таких задач должна стать педагогическая аксиология.

Краткий обзор публикаций по теме. Идея глобализации в науке не нова, она «восходит ко временам античности (Платон, Аристотель и др.) и проходит через всю историю (Ф. Бекон, Д. Локк, К. Маркс, Вебер и др.)» [7, с. 28]. Это говорит о том, что глобализация имеет прочные философские основы. Проблему глобализации начали серьезно исследовать в 1950 г. Прежде всего в связи с саммитом по социальным проблемам (Копенгаген, 1995). Благодаря этому саммиту проблема вызвала интерес учёных и показала, что её анализ затруднён прежде всего тем, что до сих пор отсутствует консенсус относительно понимания и интерпретации данного феномена. В исследованиях М. Делягина, Б. Бутроса Гали, В. Осипова подчёркивается огромный позитивный потенциал глобализации, который представляет новые технические, экономические, политические, социально-культурные и иные возможности для развития общества.

Проблемы глобализации образования тоже находятся в центре внимания учёных. Так, А.П. Лиферов про-

анализировал тенденции развития мирового образовательного пространства, выделив типы регионов [5]. Американские учёные Р. Хенви и Боткин проанализировали модели глобального образования [4, с. 174]. Исследования Е.Л. Андреевой, А. Быховского посвящены выявлению целей глобального образования, которые направлены на преодоление разделения мира на противоборствующие группировки, разлада между человеком и природой и т. д. [1, 2]. Армянские учёные, например Р. Сейранян, исследует взаимодействие и противопоставление ценностей общества в эпоху глобализации [7].

Анализ литературы по данной проблеме показал, что недостаточно изучены роль, функции педагогической аксиологии в процессе глобализации образования, в решении тех задач образования, которые возникают в данный период развития общества.

Цель. Целью данной статьи является:

- обосновать роль педагогической аксиологии, как научной основы, в решении аксиологических проблем образования в РА в процессе глобализации;
- показать задачи и функции педагогической аксиологии в эпоху глобализации, её роль в сохранении национальных ценностных приоритетов и в гармоничном взаимодействии общечеловеческих и национальных, новых и традиционных ценностей.

Материалы и методы. Материалом исследования являются научные труды европейских, русских, армянских учёных по проблемам глобализации, а также исследования автора данной статьи по проблемам развития педагогической аксиологии в РА в период глобализации.

Методами изучения поставленной проблемы являются: теоретический, сравнительно-сопоставительный анализы; теоретические доказательства; социальный опрос; логическое обобщение.

Результаты и их обсуждение. Процесс глобализации, как показал проведённый нами анализ литературы по изучаемой проблеме, привёл к формированию мирового образовательного пространства, которое объединяет национальные образовательные системы разного уровня и типа, и поэтому его следует рассматривать, как формирующийся единый организм, при наличии в каждой образовательной системе глобальных тенденций и сохранении национального разнообразия.

Изучение научных исследований по данной проблеме показало, что для мирового образовательного пространства характерны такие важные тенденции, как ориентация большинства стран на переход от элитного образования к высококачественному образованию для

всех; углубление межгосударственного сотрудничества в области образования; увеличение в образовании гуманитарной составляющей в целом, а также выделение новых научных и учебных дисциплин, ориентированных на человека (политология, культурология, аксиология и др.); распространение нововведений при сохранении сложившихся национальных традиций и др. Все перечисленные тенденции, несомненно, способствуют тому, что образование во всём мире становится демократичным, поликультурным и ориентированным на развитие человека и цивилизации в целом, более открытым для формирования международной образовательной сферы, национальным по характеру знаний и приобщения к мировым ценностям.

Глобализация общественных процессов, как показывают исследования (Смолин О.Н., Андреева Е.Л., Рудаков С.В. и др.), обладает определёнными чертами, которые отражаются в таких терминах, как «информационное общество», «общество знаний» [3] и т. д. Этот факт указывает на то, что в процессе глобализации общества, образования акцент делается на знание, науку, образование, которые и становятся приоритетными ценностями, потому что в эпоху глобализации «...знания становятся средством производства в экономике знания», – пишет сингапурский экономист Л. Лоу [6, с. 183]. А по мнению И.С. Турчаниновой, фактор образования является «главным или существенным критерием принадлежности той или иной страны к числу развитых государств, способных влиять на глобальные процессы и определять мировые тенденции развития» [10, с. 157].

Глобализация призвана служить интересам человека, «опираться на этику прав человека, на справедливость» [11, с. 2]. Из чего становится ясно, что в процессе глобализации образования возможно утверждение таких ценностей, как ценность человека, что даёт нам основание утверждать, что, во-первых, глобализация способствует гуманизации общества, во-вторых, повышает значимость гуманистических ценностей в обществе, образовании. Утверждение гуманистических ценностей в образовании позволило исследователям говорить об аксиологизации образования в период глобализации [9, с. 86]. Аксиологизация мирового образовательного пространства выражается в формировании установки на ценностное отношение к себе, как наивысшей ценности, к окружающим людям, профессиональной деятельности и др. В то же самое время наблюдается отказ от противопоставления индивидуальных и общественных ценностей, попытки «примирить» ценности должностования и свободы. В аксиологическом плане в процессе глобализации происходит и интеграция общечеловеческих и национальных ценностей. При этом необходимо, чтобы не ущемлялись национальные ценности, интересы. Народы мира желают жить, сохраняя собственную самость, самобытность, этнокультуру, чувство национального достоинства. Но они не могут жить, не общаясь друг с другом. Их объединяют такие общечеловеческие ценности, как мир, сотрудничество, мораль и др. Таким образом, аксиологизация мирового образовательного пространства выражается в:

– утверждении приоритетности ценности личности, его прав, интересов;

– формировании ценностной системы каждого человека и общества на основе высших гуманистических общечеловеческих и национальных ценностей;

– овладении ценностными установками и ценностным поведением для адаптации в динамично меняющейся реальности;

– противопоставлении национального самосознания чуждым ценностям;

– рассмотрении диалога культур, способствующего развитию аксиологической позиции личности.

Из чего следует, что аксиологизация мировой системы образования – это ценностные параметры современного образования, критерий его деятельности в эпоху глобализации. Рассмотренные тенденции, ценностные параметры образования являются общими, характерными для всех национальных систем образования в период глобализации. Однако процесс глобализации в каждой стране имеет и свои особенности.

В Армении так же, как и в разных странах, наблюдается процесс адаптации к общемировым культурным изменениям, и реализуется большинство глобалистических тенденций.

Глобализация в политике и экономике Армении породила потребность в получении новых знаний, в овладении новыми информационными технологиями, в приобщении к новым ценностям, в рассмотрении образования, как стратегического ресурса в условиях глобализации, наличие или отсутствие которого определяет статус страны и её роль в мировом сообществе.

Глобализация образования в Армении характеризуется поиском оптимального соответствия между сложившимися традициями и новыми подходами, связанными с вхождением в мировое образовательное пространство. И на этом пути наблюдается ряд положительных тенденций, например: обогащение учебных заведений новыми информационными технологиями, обновление высшего профессионального образования с учётом мировых стандартов, демократизация управления образованием др. Данный процесс способствует также утверждению ценности личности, знания, науки, делая их приоритетными ценностями в системе педагогических ценностей, а также развивает новые прогрессивные тенденции в педагогическом процессе, делая его полисубъектным, гуманистическим, повышает роль образования в мировом развитии, придаёт образованию ещё одну функцию – аксиологическую. Это говорит о том, что глобализация образования в РА в конечном счёте имеет цель аксиологизации образования.

Изучение опыта развития системы образования РА в период глобализации показало, что ещё не полностью гуманистические ценности внедрены в содержание образования, не всегда рельефно проявляются ценности личности, демократии и т.д. Аксиологический анализ преобразований показал, что культурная глобализация вызывает всё большее беспокойство: высказываются опасения о ценностной гомогенизации и унификации. По этому поводу армянский исследователь А. Сарибекян пишет, что глобализация, с одной стороны, позволяет расширить знания, культурный кругозор, сформировать новый менталитет, новую культуру, новую систему ценностей личности и общества, критически относиться к определённым ценностям, но, с другой стороны, по мнению автора, может привести к сти-

ранию культурных различий, чуждым моральным ценностям и типам поведения, отказу от национальных традиций и самобытностям [12]. Как видим, глобализация несёт с собой противоречия и имеет негативные последствия: нищета, безработица и др.

Но с другой стороны, интеграция Армении в общественные процессы требует и взаимодействия культур, ценностей, что в первую очередь предполагает взаимодействие общечеловеческих и национальных ценностей. Это очень серьезная проблема для педагогики, философии, культурологии. Не случайно ей стали уделять всё большее внимание и чаще стали говорить о сохранении культурного разнообразия и плюрализма, праве на культуру, сохранении культурной самобытности и национальных ценностей [7, с. 58]. Однако взаимодействие общечеловеческих и национальных ценностей, новых и традиционных, не означает механическое усвоение, бессознательное принятие или отрицание. Здесь необходим аксиологический подход, критическое осмысление и переосмысление новых ценностей, их «фильтрация». Эти проблемы можно решить в процессе обучения и воспитания, благодаря теории и практике педагогической аксиологии. Решение этих проблем, с точки зрения аксиологии, мы видим не в отказе от новых ценностей, а в создании нового аксиологического поля на основе общественных и национальных ценностей в соответствии с новыми общественно-социальными требованиями в условиях глобализации и аксиологического образования. Мы думаем, что образование, ставшее по многим параметрам всё более интернациональным, может совместить и примирить эти две системы ценностей и найти оптимальный, эффективный путь решения этой проблемы. В современной педагогике, педагогической аксиологии таких способов много, например, обращение к произведениям народного творчества для сравнения (выделение общих и отличительных черт), разъяснение содержания многих новых ценностей с точки зрения национального менталитета, организация диспутов, круглых столов по аксиологическим проблемам и т. д. Мы полагаем, что решение подобных проблем заключается в рациональном отборе тех ценностей, которые наиболее способствуют решению таких задач, как:

- национальное возрождение, укрепление государственности, упрочение международного престижа нашей страны;
- повышение качества образования РА, его демократизация;
- подготовка специалистов высшего разряда, признанных как на внутреннем, так и на внешнем рынке труда;
- поднятие престижности образования РА в мире;
- увеличение и укрепление благосостояния государства и его граждан др.

Кроме того, аксиологический подход в образовании, воспитании (в выборе содержания, форм, методов) помогает утвердить в сознании учащихся такие приоритетные ценности, как толерантность, гражданственность, патриотизм и др.

Таким образом, интеграция Армении в мировые процессы невозможна, если не разделять и не интернационализировать базовые европейские ценности: мировоззренческие, культурные, педагогические и

другие ценности. Поэтому перед педагогической аксиологией встанут следующие задачи:

- анализ и критическая оценка новых ценностей;
- сохранение собственных позитивных национальных ценностей;
- создание новой системы педагогических ценностей, где приоритетными должны быть ценность человека, его свобода, право на образование и др.

Для решения этих и подобных задач педагогическая аксиология должна осуществлять определённые функции: аналитическую, рефлексивную, прогностическую, проектирование, социокультурную, оберегающую и сохраняющую национальные ценности. Рассмотрим эти функции.

Аналитическая функция в период глобализации имеет цель – проанализировать существующие ценности: их виды (общественно значимые, общечеловеческие, национальные и др.), их место в системе педагогических ценностей и т. д. Эта функция включает в себя и анализ тенденций – реальных и перспективных изменений ценностей.

Рефлексивная функция педагогической аксиологии решает вопрос: какие ценности сегодня наиболее актуальны для педагога, учащихся? Эта функция особенно важна в эпоху противоречивых ценностей, вызываемых историческими, общественно-политическими процессами. Решение этих вопросов зависит в первую очередь от духовного уровня жизнедеятельности учителей и учащихся, от ценностного отношения к окружающему миру и т. д. И тогда для педагога, работающего на уровне смыслов творчества, целью должно стать самосовершенствование, которое можно обеспечить лишь при сочетании рефлексивной деятельности и ценностных ориентаций.

Прогностическая функция состоит в том, чтобы обнаруживать, выявлять тенденции в изменении ценностных ориентаций общества и определять пути дальнейшего развития ценностей в эпоху глобализации.

Эта функция направлена на изучение ценностной ориентации учащихся с целью определения той ценностной основы, на которой происходит формирование личности, её избирательное отношение к окружающим явлениям и предметам, адекватное установление их субъективной и объективной ценности и т. д.

Педагогическое проектирование представляет собой предварительный выбор и разработку тех ценностей, на которых должно быть основано ценностное поведение, как участников педагогического процесса, так и всех членов общества: общественные ценности, экологические ценности и др. Реализация этой функции в наибольшей степени способствует особо организованной аксиологизации как педагогического процесса, так и развития общества в период глобализации.

Социокультурная функция выражается в:

- обеспечении формирования духовности в человеке и его моральных принципов;
- ускорении процесса развития и становления человека, как высшей ценности в жизни;
- приобщении к общечеловеческим, национальным этическим ценностям;
- социализации личности.

Данная функция формирует такие ценностные установки, ориентиры, которые обеспечивают выход в социум, способствуя одновременно и процессу индивидуализации, становлению собственного социального опыта и стиля жизни на основе личностно значимых и интернализированных ценностей, что особенно важно в период очень интенсивных общественных изменений в РА.

В условиях глобализации при таком большом наплыве ценностей разного рода педагогическая аксиология должна выполнять ещё одну очень важную функцию – защищать, оберегать, сохранять этнические, национальные ценности, традиции в обществе, семье, воспитании и обучении, что, конечно, ни в коем случае не исключает изучение, интериоризацию общечеловеческих и новых ценностей.

Выводы. Итак, в период глобализации перед педагогической аксиологией раскрываются новые возможности для развития, формирования новых педагогических ценностей. Таким образом, педагогическая аксиология в контексте глобализации способствует:

- переосмыслению педагогических ценностей за счёт усиления гуманистического потенциала;
- расширению возможностей усвоения культурного опыта человечества;
- интеграции общечеловеческих и национальных ценностей при условии сохранения национальной самобытности;
- критическому отбору новых ценностей и др.

Решение задач становится возможным при условии эффективной реализации вышеперечисленных функций педагогической аксиологии.

ЛИТЕРАТУРА

1. Андреева Е.Л. Глобализация образования на примере германского прикладного университета Висбадена // Проблемы интернационализации образовательных программ: Материалы междунар. научно-практ. конференции. Екатеринбург, 2001. – 0,2 п.л.
2. Быховский А. На пути к глобальной этике: религиозно-нравственные искания В. И. Вернадского // Наука и религия, 1980 № 11 с 8 – 11.
3. Ильин Г.Л. Философия образования (идея непрерывности) – М.: «Вузовская книга», 2002 – 224 с.
4. Кукушин В.С. Общие основы педагогики: Учебное пособие для студ. пед. вузов – 2-е изд., перераб. и доп. – Ростов н/Д Изд. Центр «МарТ» 2002 – 224 с.
5. Лиферов А.П. Интеграционный потенциал образовательных систем крупнейших регионов мира. Рязань: Изд-во РГПУ, 1997 – 57 с.
6. Лоу Л. Образование и развитие человеческих ресурсов // Постиндустриальный мир и Россия / Отв. ред. В.Г. Хорос, В.А. Красильщиков. М., 2001 – 194 с.
7. Осипов В. Образование в эпоху глобализации / Гендерное образование – фактор формирования гражданственности // Гендерные исследования. Вып. 22. Ереван «Асогик» 2002. – с. 52 – 70.
8. Сейранян Р. Социально-философские проблемы гражданского общества / Глобализация и демократия: соперники или союзники. Ереван, «Асогик» 2002 – с. 25 – 37.
9. Слостенин В.А., Чижаква Г. И. Введение в педагогическую аксиологию: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений – М.: Изд. центр «Академия» 2003 – 192 с.
10. Турчанинова И.С. Образование как стратегический ресурс информационного общества / И. Турчанинова // Российские стратегические исследования. – М.: Логос, 2002 – с. 157 – 167.
11. Human Development Report 1999. N. Y. – Oxford OUP, 1999 pg. 2.
12. Saribekian A. Armenia to the Way to to integrating to Globalization Processes: Human Development Within Globalization / Globalization. Yerevan, UNDP 200 pg. 50.

REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERED

1. Andreeva E.L. Globalization of education on example of German Applied University of Wiesbaden // Problems of internationalization of educational programs: Proceedings of the international. scient. conference. Ekaterinburg, 2001. – 0,2 r.sh.
2. Bykhovskiy A. Towards a Global Ethics: religious and moral quest of V.I. Vernadsky // Science and Religion, 1980, № 11, P. 8-11.
3. Il'in G.L. Philosophy of Education (the idea of continuity). – М.: « The university book », 2002. – 224 p.
4. Kukushin V.S. General bases of pedagogy: Textbook for students of ped. universities. – 2d ed., revised and enlarged. – Rostov n/D Publishing Center «MarT» 2002. – 224 p.
5. Liferov A.P. Integration potential of educational systems of major regions of the world. Ryazan': Publ. of RGPU, 1997. – 57 p.
6. Lou L. Education and Human Resource Development // Post-industrial world and Russia / ex. ed. V.G. Khoros, V.A. Krasil'shchikov. M., 2001. – 194 p.
7. Osipov V. Education in the age of globalization / Gender education – a factor of citizenship formation // Gender Studies. Vol. 22. Erevan «Asogik» 2002. – P. 52-70.
8. Seyranyan R. Social and philosophical problems of civil society / Globalization and Democracy: rivals or allies. Erevan, «Asogik» 2002. – P. 25-37.
9. Slastenin V.A., Chizhakova G.I. Introduction to the teaching axiology: Textbook for students of higher educational institutions. – М.: Publishing Center «Akademiy» 2003. – 192 p.
10. Turchaninova I.S. Education as a strategic resource for the Information Society / I. Turchaninova // Russian strategic research. – М.: Logos, 2002. – P. 157-167.

Mardoyan R. A. The issues and functions of pedagogical axiology in Armenia at the period of globalization

Abstract: The most important issues of Pedagogical Axiology in Armenia at the period of globalization are observed in the article. The functions of Pedagogical Axiology, which can contribute to the solution of the mentioned issues, are presented here.

Keywords: globalization, Axiology, human values, national values, functions of Pedagogical Axiology

Мардоян Р. А. Задачи и функции педагогической аксиологии в Армении в период глобализации

Аннотация. В статье рассмотрены наиболее важные задачи педагогической аксиологии в период глобализации в Армении. Представлены те функции педагогической аксиологии, которые могут способствовать решению данных задач.

Ключевые слова: глобализация, аксиологизация, общечеловеческие ценности, национальные ценности, функции педагогической аксиологии

Роман С.В.

Дослідницька діяльність в арсеналі технологій формування еколого-гуманістичних цінностей школярів у процесі хімічної освіти

Роман Сергій Володимирович, доктор педагогічних наук, доцент,
професор кафедри лабораторної діагностики, хімії та біохімії

ДЗ "Луганський національний університет імені Тараса Шевченка", м. Старобільськ, Україна
член-кореспондент Міжнародної академії наук педагогічної освіти (МАНПО), м. Москва, Росія

Анотація. Дослідницька технологія є одним із провідних напрямів формування еколого-гуманістичних цінностей у позаурочній – факультативній – роботі з хімії, оскільки можливість наочно побачити позитивні результати власної дослідницької та природоохоронної діяльності розвиває в школярів почуття відповідальності за свої дії в довкіллі, допомагає утвердженню екологічних імперативів, а особисте усвідомлення здобутих результатів сприяє формуванню відповідних ціннісних орієнтацій школярів, практичного досвіду правильної поведінки в навколишньому середовищі та подальшій активній природоохоронній діяльності. Охарактеризовано планування й організацію дослідницької діяльності школярів у контексті формування еколого-гуманістичних цінностей з урахуванням вимог до змісту хіміко-екологічного матеріалу, розкриття якого через постановку дослідів матиме найвищий аксіологічний результат, а також рівня знань та експериментальних умінь школярів; показано можливі напрями взаємозв'язку урочної й позаурочної дослідницької діяльності, доцільність активного впровадження в дослідницьку діяльність елементів екологічного моніторингу. Запропоновано загальну схему вивчення впливу хімічних забруднювачів на об'єкти навколишнього середовища: вибір хімічного забруднювача → моделювання джерела забруднення (імітація) → дослідження реального впливу цього забруднювача на рослинні, тваринні об'єкти й екосистеми → відбір оптимальних природоохоронних заходів → моделювання цих заходів та аналіз наслідків їх реалізації для живих об'єктів → висновки → практичне значення проведеного дослідження й перспективи нових досліджень

Ключові слова: дослідницька технологія, еколого-гуманістичні цінності, шкільна хімічна освіта

Вступ. Виходячи з того, що необхідною умовою розвитку й активного становлення аксіосфери особистості є усунення обмежень інтелектуальної ініціативи та творчого самовираження школярів, у процесі формування їхніх еколого-гуманістичних цінностей перевага має надаватися тим технологіям, які передбачають практичну дослідницьку та пізнавальну природоохоронну діяльність. Саме у практичній діяльності розвиваються творчі здібності, формується творча активність, відбуваються зміна стереотипів та аксіологізація й екологізація мислення, свідомості, поведінки. Адже світогляд, цінності, погляди, переконання, як відомо, не можна передати в готовому вигляді, вони формуються і виявляються в процесі активної пізнавальної та практичної діяльності особистості – у характері й змісті її дій та вчинків. Одним лише словесним роз'ясненням норм екологічної моралі обмежитися не можна. Жодні якості особистості, як писав А. Макаренко, не виховати самими розмовами, для цього треба людину поставити в такі умови або залучити до такої діяльності, щоб відповідні якості практично проявлялися й закріплювалися. Це має також стосуватися й формування еколого-гуманістичних цінностей у процесі шкільної хімічної освіти, здатної, на нашу думку, забезпечити належний рівень дослідницької діяльності учнів хіміко-екологічного спрямування.

Короткий огляд публікацій за темою. Навчальних матеріалів з хімії, які описово представляють екологічні ситуації й навіть пропонують шляхи удосконалення екологічних заходів з метою зняття моральної напруги, пов'язаної з погіршенням умов існування в довкіллі та створеної людьми через їхню недбалість, невміння жити у злагоді з природою, частиною якої є вони самі, більш ніж достатньо. Зокрема, роль хімічних знань у розв'язанні екологічних проблем висвітлювали Н. Буринська, Л. Величко, О. Власенко, Г. Вовк, Т. Вороненко, Ю. Колупаєв і Г. Єльнікова, І. Костицька, Л. Крючкова, Н. Кузьменок і А. Кумачов, Є. Куратова і В. Сорокін, В. Назаренко, Н. Немченко, Т. Нінова, О. Мітрясова, П. Самойленко, Н. Суртаєва, А. Ясинська А. Хрупало, та ін. Проте цього замало, треба не тільки на змі-

стовному рівні вести роз'яснення існуючих проблем, але й запропонувати рішення завдань, які потребують використання знань в практичній природоохоронній діяльності. Таких матеріалів в методиці викладання хімії недостатньо для втілення в життя шкільної програми з хімії, яка екологізована й гуманізована за своїм змістом. Учителю потрібні конкретні технології практичного відпрацювання хіміко-екологічних "знань у дії", формування навичок та стереотипу екоетичного мислення. Більш того, сьогодні ми говоримо про необхідність підсилення мотиваційної сторони навчання, забезпечення через навчальний матеріал формування навичок орієнтування у світі сенсів та еколого-гуманістичних цінностей. Інформація повинна збуджувати особистісне відношення до навчального матеріалу, прагнення перевірити його на практиці, оцінити одержані при цьому результати-знання не тільки з позиції істинності, важливості та складності, але й під кутом зору інших параметрів – світогляду, моральності, естетичності.

Зазначене вище спонукало нас при розробці перспективних напрямів формування еколого-гуманістичних цінностей у процесі шкільної хімічної освіти надати пріоритетності дослідницькій діяльності учнів хіміко-екологічного спрямування, характеристика якої в теоретико-методологічному контексті аналізованої проблеми й становить мету статті.

Матеріали та методи дослідження. Матеріалом для цієї статті слугували теоретико-методичні роботи вітчизняних і зарубіжних науковців щодо організації дослідницької діяльності школярів з екологічних проблем на уроках хімії. Використовувались такі теоретичні методи дослідження: ретроспективно-порівняльний, логічний аналіз – для виявлення недоліків у шкільній хімічній освіті та з'ясування стану дослідження проблеми; систематизація, синтез, узагальнення наукових даних – для розкриття сутності проблеми; моделювання – для розробки тематики та загальної схеми експериментальних досліджень хіміко-екологічного спрямування.

Результати та їх обговорення. Одним із провідних напрямів формування еколого-гуманістичних цінностей у позаурочній – факультативній – роботі з хімії ми вважаємо *дослідницьку технологію*, оскільки активно використовуючи теоретичний хіміко-екологічний матеріал у дослідницькій діяльності, школярі можуть ознайомитись з причинами виникнення екологічних проблем та методами, за допомогою яких можна їх розв'язувати, самостійно оцінити стан навколишнього середовища, усвідомити зв'язок між глобальністю проблеми й можливістю кожного вплинути на неї. Можливість наочно побачити позитивні результати власної дослідницької та природоохоронної діяльності розвиває в школярів почуття відповідальності за свої дії в довкіллі, допомагає утвердженню екологічних імперативів. Особисте усвідомлення здобутих результатів сприяє формуванню відповідних ціннісних орієнтацій школярів, практичного досвіду правильної поведінки в навколишньому середовищі та подальшій активній природоохоронній діяльності. Під дослідницькою діяльністю школярів, яка моделює процес наукового пізнання, розумітимемо особливий вид інтелектуально-творчої діяльності пошукового характеру, спрямований на формування адекватного уявлення про об'єкт вивчення й такий, що здійснюється згідно вимог наукового дослідження та супроводжується оволодінням необхідними знаннями й вміннями, а, отже, й формуванням компетенцій [4, с. 67].

Дослідницьку діяльність школярів хіміко-екологічного спрямування В. Назаренко пропонує організувати за таким планом: 1. Аналіз змісту хіміко-екологічного матеріалу, що вивчається. 2. Постановка проблеми. 3. Формулювання цілей і задач дослідження. 4. Планування експерименту на основі теоретичних і практичних знань й умінь (робота з літературними джерелами, підбір обладнання, реактивів, об'єктів дослідження). 5. Організація проведення експерименту (час, місце). 6. Спостереження. Корегування експерименту за необхідністю. 7. Аналіз результатів дослідження. Обговорення. 8. Формулювання висновків. 9. Оформлення результатів дослідницької роботи. 10. Пред'явлення результатів учнівській аудиторії (виступ) [5, с. 56].

Для більш цілісної й функціональної завершеності вважаємо за доцільне додати до цього плану ще два етапи: застосування результатів дослідження (усвідомлення практичного значення знань); програмування й планування нових досліджень (цей етап водночас є першим етапом наступного циклу дослідницької діяльності).

Організація вчителем дослідницької діяльності має ґрунтуватися на оптимістичній концепції – кожен учень має певний дослідницький потенціал, дослідницька робота допоможе йому наблизитись до розуміння наукової картини світу, стати талановитою творчою особистістю [12, с. 50]; а також визначатися такими принципами: пріоритетності, персоніфікації, креативності, поглиблення, безперервності, професійної спрямованості [3, с. 16-17].

Крім того, дослідницька технологія вимагає від учителя чіткого визначення змісту хіміко-екологічного матеріалу, розкриття якого через постановку дослідів матиме найвищий аксіологічний результат. Цей зміст повинен задовольняти такі вимоги: нова інформація не по-

винна домінувати над опорними знаннями; відібраний матеріал повинен бути "співпричетним науці", пов'язаним з екологічними проблемами місцевого значення, гуманістично насиченим, соціально й особистісно значущим для школяра; навчальний матеріал повинен містити в собі проблему, яка фактично стає основою експериментального дослідження; школярі повинні вільно орієнтуватися в такому матеріалі, що підвищує долю їхньої самостійності у виконанні дослідження.

Наступним важливим моментом в організації дослідницької роботи є оцінка наявних знань й умінь школярів (насамперед дослідницьких) та визначення у зв'язку з цим співвідношення діяльності вчителя й учня (учитель допомагає школярам проводити теоретичний аналіз змісту, виділяти питання, які можуть бути використані для постановки проблеми, окреслювати шляхи експериментального підтвердження сформульованої гіпотези, зазначає літературні джерела, пояснює, як провести ті чи інші розрахунки й оформити результати дослідження або більшість з названих школярі виконують самостійно) [5, с. 56].

Під дослідницькими вміннями школярів можна розуміти систему інтелектуально-практичних умінь, необхідних для самостійного виконання дослідження. Виділяють три групи дослідницьких умінь школярів: 1) виконання одиничних операцій дослідження (спостереження, порівняння фактів, властивостей, явищ, встановлення причинно-наслідкових зв'язків, формулювання висновків на основі виконання одиничних операцій); 2) поєднання різних умінь першої групи (формулювання цілей роботи, встановлення залежності між фактами у вигляді схем і таблиць, висновки на основі наявних знань, планування досліду для підтвердження гіпотези, проведення дослідів і формулювання висновку); 3) комплексне використання вмінь різних груп (уміння бачити проблему, висувати гіпотези, складати план дослідження, знаходити способи експериментального підтвердження або спростування гіпотези, обробка результатів експерименту) [11, с. 49].

Організація творчої діяльності школярів із дослідження природного середовища сприяє формуванню широкого спектру практичних умінь, необхідних для їхньої соціалізації: формулювання екологічної проблеми, планування експериментального дослідження, проведення спостережень, оволодіння методами та методиками дослідження об'єктів навколишнього середовища, опрацювання та аналізу результатів дослідження, оцінювання реальної екологічної ситуації, висунування гіпотези щодо екологічних наслідків забруднення довкілля та розробки природоохоронних заходів [13, с. 15].

Дослідницька діяльність хіміко-екологічного спрямування має поєднувати проведення лабораторного експерименту (із дотриманням екологічних вимог) з натурними спостереженнями школярів. Такий лабораторний експеримент уможливує: моделювання негативних екологічних ситуацій, адекватних реально існуючим; імітацію деяких природних процесів і явищ; визначення біогенних елементів і біологічно активних органічних сполук в біологічному матеріалі; оцінку якості сільськогосподарської продукції і продуктів харчування. При цьому зазначимо, що при переході від класно-урочної до позаурочної організації дослідницької роботи школярів з хімії збільшується кількість годин, необхідних для досягнення поставле-

ної цілі експерименту, а, отже, збільшується вклад дослідницької технології в усебічне формування особистості школяра. З цього випливає важливість послідовної підготовки школярів до виконання самостійних досліджень хіміко-екологічного спрямування: мікродослідження на уроці → хімічний практикум дослідницького характеру → позаурочне самостійне дослідження. Разом із тим слід зазначити, що існує й оборотний зв'язок між зазначеними формами організації дослідження. Так, результати позаурочної дослідницької роботи школярів екологічного спрямування можуть бути використані вчителем на уроці як готові демонстрації, для розробки відповідно спрямованих практичних робіт дослідницького характеру, лабораторних мікродосліджень, тобто для одержання в подальшому певного освітнього результату [4, с. 68].

Іншим перспективним напрямом упровадження нового змісту дослідницької діяльності хіміко-екологічного спрямування ми вважаємо використання в самостійній експериментальній роботі школярів елементів екологічного моніторингу [6]. Екологічний моніторинг – це система спостережень, оцінки й прогнозу змін стану природного середовища під впливом природних і антропогенних факторів. Його основні цілі полягають в забезпеченні своєчасною й достовірною інформацією, яка дозволяє: оцінити показники стану функціонування екосистем і середовища існування людини; виявити причини змін цих показників; визначити й організувати заходи щодо виправлення виникаючих негативних наслідків, покращення якості навколишнього середовища. Основні задачі екологічного моніторингу: спостереження за джерелами антропогенного й природного впливу; спостереження за станом природного середовища і процесами, що відбуваються під дією антропогенних чинників; оцінка фактичного стану природного середовища; прогноз змін стану природного середовища.

Шкільний екологічний моніторинг – це частина системи екологічної освіти, спрямована на формування екологічних знань, вмінь і навичок школярів у процесі практичної діяльності, яка включає спостереження за станом навколишнього середовища своєї місцевості. У рамках шкільного екологічного моніторингу можуть бути проведені експериментальні роботи хіміко-екологічного спрямування і натурні спостереження, присвячені оцінці екологічного стану водоймищ, ґрунту, атмосфери, змін біорізноманіття. Це дозволить скласти цілісну характеристику мікрорайону як середовища існування не тільки людей, але й інших живих істот [2, с. 65-66].

Висновки. Аналіз досліджуваної проблеми в теоретико-методологічному аспекті засвідчив, що в курсі хімії загалом та позакласній роботі з цього предмету зокрема закладені значні потенційні можливості для постановки дослідницької діяльності екологічного характеру, що дозволило нам з урахуванням розглянутого вище скласти орієнтовну тематику позаурочних експериментальних досліджень хіміко-екологічного спрямування, які передбачають таку загальну схему вивчення впливу хімічних забруднювачів на об'єкти навколишнього середовища: вибір хімічного забруднювача → моделювання джерела забруднення (імітація) → дослідження реального впливу цього забруднювача на рослинні, тваринні об'єкти й екосистеми → відбір оптимальних природоохоронних заходів → моделювання цих заходів та аналіз наслідків їх реалізації для живих об'єктів → висновки → практичне значення проведеного дослідження й перспективи нових досліджень.

Запропоновану схему моделювання впливу забруднювачів на довкілля також було покладено в основу дослідницького складника розробленої нами програми факультативного курсу "Хімія та захист довкілля" для учнів старшої школи, що має інтегрований характер, спирається на знання й уміння з дисциплін природничого циклу та націлений на оволодіння знаннями про захист навколишнього середовища як у ході теоретичних узагальнень, так і експериментальної діяльності, на яку відводиться більша половина навчального часу [9]. Дослідницька діяльність визначається провідною й у програмах інших розроблених автором факультативних курсів для учнів старшої школи, які включають хіміко-екологічний аспект, – "Основи біологічної хімії" [7], "Алфавіт життя" [1], "Основи біоорганічної хімії" [8], "Хімія та медицина" [10].

Отже, практично-дослідна спрямованість шкільної хімічної освіти на екологічне виховання школярів є одним із ефективних засобів розвитку їх творчої активності у природоохоронній діяльності, формування екологічної культури та відповідних еколого-гуманістичних цінностей. Адже показником сформованості екологічної культури є готовність і здатність особистості діяти практично й приймати виважені екоетичні рішення. Використання в процесі вивчення хімії дослідницької технології з метою формування еколого-гуманістичних цінностей школярів слід пов'язати з діяльністю шкільного екохімічного товариства, теоретико-методичним особливостям організації якого ми присвяtimo подальше наше дослідження.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алфавіт життя : методичні матеріали до спецкурсу для учнів старшої школи / С.В. Роман, В.Р. Маслова, С.В. Вовк, З.І. Міквобія // Освіта Донбасу. – 2003. – № 3(98). – С. 60-66; № 4(99). – С. 54-60; 2004. – № 1(102). – С. 49-56; 2005. – № 1(108). – С. 50-56.
2. Аргунова М.В. Методи учебного экологического мониторинга / М.В. Аргунова // Химия в школе. – 2009. – № 2. – С. 65-70.
3. Гаркович О. Роль науково-дослідницької діяльності у професійній орієнтації старшокласників / Олексій Гаркович // Завдання і перспективи навчання хімії у профільній школі: [зб. наук. праць / за ред. Н.І. Шиян]. – Полтава: Друкарська майстерня, 2009. – С. 15-17.
4. Исаев Д.С. Из опыта организации исследовательской деятельности / Д.С. Исаев // Химия в школе. – 2011. – № 4. – С. 67-68.
5. Назаренко В.М. Исследовательская деятельность учащихся в процессе экологического образования / В.М. Назаренко // Химия в школе. – 1990. – № 4. – С. 56-62.
6. Постникова Т.Ф. Экологический мониторинг / Т.Ф. Постникова // Образование в современной школе. – 2003. – № 12. – С. 40-52.
7. Роман С.В. Методичні матеріали до факультативного спецкурсу з основ біологічної хімії для учнів 11-х класів / С.В. Роман, З.І. Міквобія, С.В. Вовк // Освіта Донбасу. – 2002. – № 2(92). – С. 28-31; № 3(93). – С. 20-24; № 4(94). – С. 30-34; № 5(95). – С. 28-31.

8. Роман С.В. Програма факультативного курсу "Основи біоорганічної хімії" для учнів старшої школи / С.В. Роман, Л.М. Крючок // Освіта Донбасу. – 2007. – №5-6(124-125). – С. 10-14.
9. Роман С.В. Програма факультативного курсу "Хімія та захист довкілля" для учнів старшої школи / Роман С.В., Крючок Л.М. // Освіта Донбасу. – 2010. – № 2(139). – С. 41-49.
10. Роман С.В. Програма факультативного курсу "Хімія та медицина" для учнів старшої школи / С.В. Роман, Л.М. Крючок // Освіта Донбасу. – 2009. – № 3-4(134-135). – С. 35-40.
11. Смоленская И.В. Практико-ориентированные задания как средство формирования исследовательских умений на уроках химии / И.В. Смоленская, Л.Е. Савашкевич // Химия (ИД "Первое сентября"). – 2011. – август. – С. 49-53.
12. Чепиль М.М. Педагогічні технології: навч. посіб. / Чепиль М.М., Дудник Н.З. – К.: Академвидав, 2012. – 224 с.
13. Ясинська А. Розвиток творчих здібностей учнів на уроках хімії / Алла Ясинська // Біологія і хімія в школі. – 2002. – № 5. – С. 13-15.

REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED

1. Alphabet of life: methodical materials to a special course for pupils of high school / S.V. Roman, V.R. Maslova, S.V. Vovk, Z.I. Mikvabiya // Education of Donbass. – 2003. – № 3(98). – P. 60-66; № 4(99). – P. 54-60; 2004. – № 1(102). – P. 49-56; 2005. – № 1(108). – P. 50-56.
2. Argunova M.V. Methods of educational environmental monitoring / M.V. Argunova // Chemistry at school. – 2009. – № 2. – P. 65-70.
3. Garkovich O. Role of scientific research activity in vocational guidance of seniors / Oleksiy Garkovich // Challenges and perspectives in teaching chemistry profile school: [Coll. Scien. Works / ed. N.I. Shiyani]. – Poltava: Printing Workshop, 2009. – P. 15-17.
4. Isaev D.S. Iz opyta organizatsii issledovatel'skoy deyatel'nosti [From experience of the organization of research activity] / D.S. Isaev // Chemistry at school. – 2011. – № 4. – P. 67-68.
5. Nazarenko V.M. Research activity of pupils in the course of ecological education / V.M. Nazarenko // Chemistry at school. – 1990. – № 4. – P. 56-62.
6. Postnikova T.F. Environmental monitoring / T.F. Postnikova // Education in the modern school. – 2003. – № 12. – P. 40-52.
7. Roman S.V. Methodical materials to a facultative special course to poosnova of biological chemistry for pupils of the 11th classes / S.V. Roman, Z.I. Mikvabiya, S.V. Vovk // Education of Donbass. – 2002. – № 2(92). – P. 28-31; № 3(93). – P. 20-24; № 4(94). – P. 30-34; № 5(95). – P. 28-31.
8. Roman S.V. Program of the facultative course "Fundamentals of bioorganic chemistry" for pupils of high school / S.V. Roman, L.M. Kryuchok // Education of Donbass. – 2007. – №5-6(124-125). – P. 10-14.
9. Roman S.V. Program of the facultative course "Chemistry and environment protection" for pupils of high school / S.V. Roman, L.M. Kryuchok // Education of Donbass. – 2010. – № 2(139). – P. 41-49.
10. Roman S.V. Program of the facultative course "Chemistry and medicine" for pupils of high school / S.V. Roman, L.M. Kryuchok // Education of Donbass. – 2009. – № 3-4(134-135). – P. 35-40.
11. Smolenskaya I.V. Almost focused tasks as means of formation of research abilities at chemistry lessons / I.V. Smolenskaya, L.E. Savashkevich // Chemistry (Pub. Hause " 1 September "). – 2011. – August. – P. 49-53.
12. Chepil M.M. Pedagogical technologies: tutorial / M.M. Chepil, N.Z. Dudnik. – K.: Akademvidav, 2012. – 224 p.
13. Yasinska A. Development of the creative abilities studying at chemistry lessons / Alla Yasinska // Biology and Chemistry at School. – 2002. – № 5. – P. 13-15.

Roman S.V. Research activity in an arsenal of technologies of formation of ecological and humanistic values of school students in the course of chemical education

Abstract. The research technology is one of leading ways of formation of ecological and humanistic values in after-hour – facultative – work on chemistry as opportunity visually to see positive results of own research and nature protection activity develops at school students a sense of responsibility for the actions in environment, helps the statement of ecological imperatives, and personal understanding of the received results promotes formation of the corresponding valuable orientations of school students, practical experience of the correct behavior in environment and further vigorous nature protection activity. Planning and the organization of research activity of school students in a context of formation of ecological and humanistic values taking into account requirements to the maintenance of the chemical and ecological material which disclosure through statement of experiences will have the highest valuable result, and also level of knowledge and experimental abilities of school students are characterized; the possible directions of interrelation of fixed and extracurricular research activities, expediency of active introduction in research activity of elements of environmental monitoring are shown. The approximate scope of after-hour pilot chemical studies of ecological character and the general scheme of studying of influence of chemical pollutants corresponding to them on objects of environment is offered: choice of a chemical pollutant → modeling of a source of pollution (imitation) → research of real influence of this pollutant on vegetable, animal objects and ecosystems → selection of optimum nature protection actions → modeling of these actions and the analysis of consequences of their realization for live objects → conclusions → practical value of the conducted research and prospect of new researches

Keywords: research technology, ecological and humanistic values, school chemical education

Роман С.В. Исследовательская деятельность в арсенале технологий формирования эколого-гуманистических ценностей школьников в процессе химического образования

Аннотация. Исследовательская технология является одним из ведущих направлений формирования эколого-гуманистических ценностей во внеурочной – факультативной – работе по химии, поскольку возможность наглядно увидеть позитивные результаты собственной исследовательской и природоохранной деятельности развивает у школьников чувство ответственности за свои действия в окружающей среде, помогает утверждению экологических императивов, а личное осознание полученных результатов способствует формированию соответствующих ценностных ориентаций школьников, практического опыта правильного поведения в окружающей среде и дальнейшей активной природоохранной деятельности. Охарактеризованы планирование и организация исследовательской деятельности школьников в контексте формирования эколого-гуманистических ценностей с учетом требований к содержанию химико-экологического материала, раскрытие которого через постановку опытов будет иметь наивысший аксиологический результат, а также уровня знаний и экспериментальных умений школьников; показаны возможные направления взаимосвязи урочной и внеурочной исследовательской деятельности, целесообразность активного внедрения в исследовательскую деятельность элементов экологического мониторинга. Предложена общая схема изучения влияния химических загрязнителей на объекты окружающей среды: выбор химического загрязнителя → моделирования источника загрязнения (имитация) → исследование реального влияния данного загрязнителя на растительные, животные объекты и экосистемы → отбор оптимальных природоохранных мероприятий → моделирование этих мероприятий и анализ последствий их реализации для живых объектов → выводы → практическое значение проведенного исследования и перспективы новых исследований

Ключевые слова: исследовательская технология, эколого-гуманистические ценности, школьное химическое образование

Саяпіна С.А.

Фундаментальність ідей, розмаїття експериментальних пошуків у науково-дослідній програмі Олександра Запорожця (30-70-ті рр. ХХ ст.)

Саяпіна Світлана Анатоліївна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет», м. Слов'янськ, Україна

Анотація. У статті представлено науково-дослідну програму відомого вітчизняного ученого-дослідника Олександра Запорожця. Доведено, що з його ім'ям пов'язана центральна ідея теорії психологічного розвитку дитини – утвердження якісної своєрідності й неперехідної цінності окремих періодів дитинства, унікальних можливостей, створених ними, для формування відповідних психічних процесів і якостей. Підкреслено, що О.Запорожець був визнаним керівником усієї вітчизняної науково-дослідної та практичної роботи в галузі дошкільного дитинства в 30-70-ті рр. ХХ ст.

Ключові слова: психіка, дошкільне дитинство, наука, експеримент, наукова діяльність, результати дослідження

Дошкільна освіта, наукове обґрунтування її змісту сьогодні потребує більш вагомій увазі з боку науковців, дослідників, практичних працівників, психологів. У сучасному науково-дослідному просторі необхідно враховувати історичний досвід педагогічної науки і практики. Особливо цінним у цьому контексті є ХХ століття, для якого були характерні вагомі теоретичні та прикладні здобутки в галузі виховання та навчання дітей дошкільного віку.

Питанням висвітлення внеску вчених, дослідників, науковців у розробку педагогічної науки присвячено дослідження З. Борисової, Г. Груць, О. Джус, І. Дичківської, Т. Кочубей, Н. Малиновської, О. Пшеврацької, Т. Поніманської, Н. Тарапаки та ін.

Зауважимо, що сьогодні заслуговує на увагу окреме вивчення, узагальнення, систематизація науково-дослідного досвіду вітчизняного психолога, експериментатора, засновника Інституту дошкільного виховання Олександра Володимировича Запорожця.

Мета статті полягає в характеристиці, аналізі вітчизняної науково-дослідної програми в галузі дошкільного дитинства Олександра Запорожця в 30-70-ті роки ХХ ст.

Зупинимось докладніше на основних галузях психології, в яких у різні роки життя працював О. Запорожець. До них відносимо генезис психіки й виникнення чутливості (спільно з О. Леонтєвим); генезис і будову сприйняття (перцептивної діяльності); формування та регуляторні функції образу (на матеріалі дотику, зору і слуху); генезис і будову довільних рухів, дій і навичок, включаючи реабілітаційні аспекти; генезис і будову наочно-дієвого, образного та дискурсивного мислення (розумових дій); генезис, когнітивні й регуляторні функції емоцій і, нарешті, особливу проблему – моторику, установку й особистість. У цьому неповному, переліку представлено основні розділи психологічної науки, в яких із різним ступенем докладності видатний науковець здійснював генетичний, функціональний і структурний аналіз. Це говорить про те, що автор (і керівник) досліджень, виконаних у настільки, здавалося б, різних галузях психології, був психологом високої культури. Його універсальність може бути пояснено лише наявністю власної дослідницької програми та концептуальної схеми, крізь призму якої він бачив психологічну реальність, і свій метод роботи з цією реальністю.

Безсумніву, наукова доля О. Запорожця була нерозривно пов'язана зі школою Л. Виготського. Через усе життя О. Запорожець проніс глибоку повагу й любов до свого другого вчителя. Наукові ідеї та методологічні принципи, висунуті Л. Виготським, збагатили власну програму науковця, лягли в основу його дослідницької

роботи. Вона протікала в тісній співпраці з О. Леонтєвим, О. Лур'є, П. Зінченко, П. Гальперінім, Д. Ельконінім та іншими видатними представниками школи Л. Виготського при постійному обміні думками, узгодженні і взаємному збагаченні основних ідейних позицій. Водночас кожен з учасників цієї спільної роботи мав свій напрямок досліджень, розробляв певну галузь науки. Звичайно, програма досліджень О. Запорожця була збагачена Л. Виготським, О. Леонтєвим, О. Лур'є, але й реалізація його програми збагатила культурно-історичну теорію Л. Виготського і психологічну теорію діяльності О. Леонтєва. Більше того, вона прокреслила для них нову перспективну лінію, або зону найближчого розвитку, і відкрила їм нові сфери практичного застосування.

Основною галуззю науки, в якій працював О. Запорожець, був онтогенез психіки. Це пов'язано з тим, що оволодіння багатьма формами поведінки й діяльності, становлення особистості починається дуже рано. Діти для дослідника ніколи не були просто експериментальним матеріалом. Дошкільне дитинство, доля дитини, її виховання, формування й розвиток, щасливе дитинство мільйонів дітей завжди були осередком не лише наукових, але й життєвих, особистісних інтересів цієї чудової людини – гуманіста та громадянина.

Очевидно, що перші дослідження дитячого сприйняття О. Запорожець разом зі співробітниками (Д. Арановською, О. Концевою, К. Хоменко та ін.) почав у середині 30-их рр. Предметом досліджень було сприйняття казок, байок, дитячих вистав, ілюстрацій до художніх творів. Аналіз науковцем формування естетичного сприйняття в дітей дошкільного та молодшого шкільного віку уможливив дійти висновку про наявність у цьому процесі виразних рухів дітей, що виконують функцію «сприяння» героям творів, коли дитина стає ніби учасником подій, що відбуваються. На основі такого сприяння потім формуються більш складні й автономізуються від зовнішньої дії форми емоційного співпереживання і втілення в тканину художнього твору, уявної дії в уявних ситуаціях. Тут уже нам трапляється експериментальна реалізація ідеї перетвореного руху й дії. Водночас, досвід експериментальних досліджень показав, що сприяння може не лише допомагати розумінню (це справедливо, наприклад, для казки), але й слугувати перешкодою (наприклад, для розуміння байки). Для розуміння істоти й сенсу останньої потрібні відповідні внутрішні дії. Цей цикл досліджень дозволив науковцю ввести в психологію поняття особливої дії сприйняття.

У 30-ті рр. О. Запорожець виконав цикл досліджень із розвитку дитячого мислення. Спочатку було показано, що цей процес заснований на практичних узагаль-

неннях, що виникають у дитини під час розв'язання подібних практичних завдань і складаються в перенесенні способу дії, сформованого у процесі розв'язання однієї задачі, на іншу. Усупереч думці таких авторів, як В. Штерн і Ж. Піаже, дитина дошкільного віку здатна розумно й послідовно міркувати, доходити висновків, якщо вона спирається на достатній досвід дій із предметами. Узагальнений досвід таких дій із предметами становить основу і для засвоєння дітьми значень слів, придбання мовою планувальної функції під час подальшого розв'язання практичних завдань. Вивчення значення практичної діяльності для розвитку мислення лягло в основу кандидатської дисертації О. Запорожця «Роль елементів практики й мови в розвитку мислення дитини» (1936 р.). У циклі цих досліджень чітко простежено ідею про те, що дія, а не значення, як вважав Л. Виготський, є вихідною одиницею аналізу мислення. «Якщо ми починаємо простежувати процес мислення, то на перших шаблях розвитку, у сам момент виникнення мислення, ми виявляємо, що воно взагалі не може бути відокремлене від практичної дії, що воно є не самостійною дією, самостійним моментом, а властивістю самої дії, тобто як розумною дією ... Це практично інтелектуальна дія призводить до утворення узагальнень, потім у цій же розумовій дії перші практичні узагальнення себе виявляють» [1].

Якщо підсумовувати передвоєнний період наукової діяльності О. Запорожця, зазначимо, що предметом його наукових пошуків, в якій би галузі психології він не працював, була людська дія: сенсорна, інтелектуальна, емоційна, естетична. Він уже тоді дійшов постановки кардинальної і для теперішнього часу проблеми, розробка якої необхідна не лише для успішного аналізу, проектування та оцінки різних видів діяльності, а й для розв'язання таких гострих питань сучасної науки, як природа та розвиток людських потреб, здібностей, мотивів діяльності – шляхів усебічного розвитку особистості.

Дослідження феномена установки і взаємин, установки й діяльності були продовжені О. Запорожцем у кінці 40-их – початку 50-их рр. Їх результатом було положення, що установка являє собою функціональний орган індивіда, який накладає печать на перебіг його діяльності. Наступний момент, який необхідно зазначити, – це розгляд рухів і дій як особливої функціональної системи. До її складу вчений включив як зовнішні, «виконуючі», рухи, так і засоби їх організації, які він назвав внутрішньою моторикою. Остання не вичерпується «чистими готовностями» й установками, а включає в себе також часткову реалізацію резервних можливостей функціональної системи руху й дії. Внутрішня моторика – це не стільки реалізація, скільки можливі напрямки діяльності. Проте вони не реалізовані в цілому або реалізовані своєрідно, наприклад, у формі супроводжувальних або виразних рухів, можливості системи мають, згідно з О. Запорожцем, вирішальне значення для протікання зовнішнього, виконуючого, руху [1].

У повоєнні роки О. Запорожець очолив лабораторію психології дітей дошкільного віку Інституту психології АПН РРФСР і спрямував роботу колективу на аналіз процесу формування в дітей дошкільного віку різних типів рухових навичок, яка розглядалася як модель оволодіння новими видами поведінки. Виявилося, що засвоєння будь-яких нових дій починається з обстеження дітьми умов виконання завдання, після

чого йде саме виконання. При цьому вирішальну роль завжди відіграє перша, орієнтовна, ланка. Від того, наскільки планомірно й повно дитина обстежує ситуацію, виділяє в ній істотні для виконання завдання моменти, залежить успішність виконання дії, легкість і швидкість її засвоєння. Тому найбільш ефективним способом навчання нових дій є організація дорослим повноцінного орієнтування дитини в завданні.

З'ясовано, що результати вивчення орієнтовних компонентів діяльності дітей у процесі засвоєння нових дій були узагальнені О. Запорожцем у докторській дисертації, захищеній у 1958 р. і викладеній у монографії «Розвиток довільних рухів» (1960 р.). Виявлення та вивчення ролі зовнішніх і внутрішніх форм орієнтовно-дослідницької діяльності дозволило авторові дійти висновку про те, що найважливішою умовою виникнення й розвитку довільних рухів і дій є формування образу ситуації і способу тих практичних дій, які повинні бути виконані в цій ситуації. У праці дослідник широко використовував уявлення про механізм сенсомоторних координацій, про інтегральні образи поведінки і про побудову рухів, розвинені видатними фізіологами І. Сеченовим, Ч. Шеррінгтоном, О. Ухтомським, Н. Бернштейном, які ставили проблему формування образу, що є регулятором поведінки. Проте вони розв'язували її в найзагальнішому вигляді, приділяючи основну увагу виконавській частині дії. Логіка досліджень привела О. Запорожця до необхідності диференціювати орієнтовно-дослідницькі, пробуючі і власне виконавські дії. Але центр ваги в його дослідженнях було перенесено на формування образу, прийняття мети та завдань дії. Можна з упевненістю сказати, що теорія розвитку довільних рухів О. Запорожця й теорія побудови рухів Н. Бернштейна є взаємодоповнюючими. Завдання їх об'єднання й подальшого розвитку стоїть перед сучасною психологією діяльності та фізіологією активності.

Гіпотеза про психічні процеси як інтеріоризовані форми орієнтованих дій поклала початок дослідженням, проведеним О. Запорожцем, його працівниками та учнями починаючи з середини 50-их рр. в Інституті психології АПН РРФСР і потім в Інституті дошкільного виховання АПН СРСР, директором якого він був із часу його заснування в 1960 р. до останніх днів життя. У цьому циклі досліджень відбувалося повернення до проблематики харківського періоду: закономірностям розвитку сприйняття, мислення, емоцій. Проте це було повернення на новій основі. Вивченню піддалися зміст і структура тих видів орієнтованих дій, які забезпечують реалізацію зазначених психічних процесів на різних етапах їх розвитку, і закономірності переходу з етапу на етап.

Один з основних результатів дослідження – створення теорії розвитку дитячого сприйняття через формування та вдосконалення перцептивних дій. В основі теорії лежить розроблене О. Запорожцем учення про процеси сприйняття як про систему виконуваних людиною специфічних перцептивних дій, спрямованих на обстеження предметів і явищ дійсності, виявлення й фіксацію їх зовнішніх властивостей і відносин. Розвиток сприйняття в дитини полягає в послідовному оволодінні все більш складними перцептивними діями, причому оволодіння кожним новим типом відповідно до загальних закономірностей формування орієнтованих дій проходить низку етапів.

Одночасно з вивченням розвитку сприйняття О. Запорожець досліджував розвиток дитячого мислення. Низка виконаних під його науковим керівництвом праць була піддана докладному аналізу, зокрема й різні види розумових дій, що складаються упродовж дошкільного віку. Особливу увагу приділено найбільш характерним для дітей-дошкільнят видам мислення – наочно-дієвому й наочно-образному. Вивчено особливості формування дій мислення на різних етапах раннього та дошкільного дитинства, закономірності та умови переходу від наочно-дієвого до наочно-образного й до словесного мислення, можливості формування в дітей узагальнених уявлень про закономірності довкілля. У дослідженнях було встановлено характер тих суспільно вироблених засобів, оволодіння якими відбувається у процесі розвитку наочно-образного мислення дитини й дозволяє їй будувати узагальнені уявлення. Як центральний вид таких засобів представлено наочні моделі, що передають відносини речей і явищ.

Аналізуючи матеріал, накопичений у багаторічних дослідженнях різних сторін психічного розвитку дитини, О. Запорожець доходить висновку про наявність якісно своєрідних періодів дитинства, що характеризуються певним співвідношенням процесів дозрівання нервової системи і психічного розвитку, специфіка якого визначається здебільшого специфікою властивого цьому періоду виду дитячої діяльності. Кожен такий період, згідно з поглядами О. Запорожця, робить свій неповторний внесок у розвиток, бо створює особливо сприятливі умови для побудови певного «поверху» майбутньої особистості – психологічних новоутворень у пізнавальній та мотиваційно-емоційній сферах.

Утвердження якісної своєрідності й неперехідної цінності окремих періодів дитинства, унікальних можливостей, створюваних ними для формування відповідних психічних процесів і якостей, – центральна ідея теорії психічного розвитку дитини, створеної О. Запорожцем.

Щодо характеристики основних психологічних новоутворень, відповідних окремим періодам, то О. Запорожець у галузі розумового розвитку виділив для раннього дитинства виникнення рівня перцептивних

дій, здійснюваних у полі сприйняття навколишньої ситуації, для дошкільного віку – виникнення рівня уявних перетворень дійсності в плані наочно-образного мислення, для шкільного віку – виникнення рівня розумових дій, здійснюваних за допомогою знакових систем у плані абстрактного, понятійного мислення. У галузі емоційної сфери як найбільші ранні утворення він визначив почуття любові, прихильності до близьких дорослих, співчуття та співпереживання їм, потім поширення цих почуттів на більш широке коло людей – дорослих й однолітків, нарешті, формування вищих соціальних почуттів.

Цю характеристику психологічних новоутворень розглянемо лише як першу намітку. Задум О. Запорожця, який він чітко позначив, але не встиг здійснити, полягав у тому, щоб розглянути психічний розвиток дитини упродовж кожного вікового періоду як формування цілісного рівня регуляції поведінки, що характеризується системою взаємопов'язаних і відповідних один одному пізнавальних і мотиваційно-емоційних якостей. Реалізація цього задуму не лише збагатила б вікову психологію, але й дозволила по-новому зрозуміти психофізіологічну структуру зрілої особистості, яку дослідник уявляв собі як працюючу, як єдине ціле ієрархічної системи супідрядних, надбудованих один над одним рівнів відображення дійсності й психічної регуляції діяльності суб'єкта.

Ідеї О. Запорожця про багаторівневу будову людської особистості можна розглядати як науковий заповіт, залишений численним учням і послідовникам.

Отже, О. Запорожець був визнаним керівником усієї науково-практичної роботи в галузі дошкільного дитинства, і його психологічні ідеї мали найширший вихід у практику навчання й виховання дошкільнят. Думки про непересічне значення періодів дитинства у своєму педагогічному втіленні вилилися в концепцію ампліфікації (збагачення) дитячого розвитку, що передбачає необхідність повноцінного використання специфічних умов кожного періоду. Ця концепція була й залишається основою розвитку теорії та практики дошкільного виховання в нашій країні.

ЛІТЕРАТУРА

1. Запорожец А.В. Избранные психологические труды: В 2-х т. Т.1. Психическое развитие ребенка. / А.В. Запорожец – М.: Педагогика, 1986. – 320 с., ил. – (Труды д. чл. и чл.-кор. АПН СССР).

REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED

2. Zaporozhets A.V. Selected Psychological Works: V 2-kh t. T.1. Mental development of a Child. / A.V. Zaporozhets – М.: Pedagogika, 1986. – 320 P., il. – (Trudy d. chl. i chl.-kor. APN SSSR).

Sayapina S.A. Fundamental Ideas, a Variety of Experimental Searches in the Scientific and Research Program by Alexandr Zaporozhets (the 30-70s of the 20th Century)

Abstract. In the article there is introduced the scientific and research program by the famous native scientist-researcher, Alexandr Zaporozhets. There is proved that with his name it is connected the central idea of theory of psychological development of a child – the approval of the qualitative uniqueness and enduring value of certain periods of childhood, unique opportunities created by them for the formation of the corresponding mental processes and qualities. It is underlined that A. Zaporozhets was the recognized leader of all the native research and practical work in the field of preschool age in the 30 – 70s of the 20th century.

Keywords: psychics, preschool childhood, science, experiment, scientific activity, results of investigation

Саяпина С.А. Фундаментальность идей, разнообразие экспериментальных поисков в научно-исследовательской программе Александра Запорожца (30-70-е гг. XX в.)

Аннотация. В статье представлена научно-исследовательская программа известного отечественного ученого-исследователя Александра Запорожца. Доказано, что с его именем связана центральная идея теории психологического развития ребенка – утверждение качественного своеобразия и непреходящей ценности отдельных периодов детства, уникальных возможностей, созданных ними для формирования соответствующих психических процессов и качеств. Подчеркнуто, что А. Запорожец был признанным руководителем всей отечественной научно-исследовательской и практической работы в области дошкольного детства в 30-70-е гг. XX века.

Ключевые слова: психика, дошкольное детство, наука, эксперимент, научная деятельность, результаты исследования

Тамозьська І.В.

Сучасні методологічні та методичні аспекти педагогічного менеджменту у ВНЗ

*Тамозьська Ірина Володимирівна, кандидат педагогічних наук, викладач української мови
Харківський автотранспортний технікум імені С. Орджонікідзе, м. Харків, Україна*

Анотація. У статті розглянуті основні поняття педагогічного менеджменту, їх сутність і характеристика; висвітлені питання планування навчально-методичної та виховної роботи структурного навчально-методичного підрозділу (циклової комісії мови та літератури) Харківського автотранспортного технікуму імені С. Орджонікідзе у взаємозв'язку форм та змісту діяльності суб'єктів даного підрозділу. Представлений план навчально-методичної та виховної роботи циклової комісії мови та літератури на 2014-2015 навчальний рік.

Ключові слова: освітній процес, педагогічний менеджмент, планування, структурний навчально-методичний підрозділ

Актуальність дослідження зумовлена стрімкими змінами в соціально-економічному, суспільно-політичному, культурному й духовному житті, їх впливом на ментальність народу, вимогами до професійної підготовки фахівців різних галузей, зокрема технічної. Як слушно відмічають Л. Віткін, Т. Фініков, «у сучасних умовах система освіти повинна бути гнучкою та динамічною з можливістю швидкої трансформації системи навчання та тренінгу користувачів, яка була б адекватною до трансформацій, що відбуваються в суспільстві, на світовому ринку праці» [1].

Виходячи з того, що продукція навчальної діяльності як результат процесу є рівнем знань умінь і навичок, визначених вимогами державних стандартів освіти з відповідних напрямків і спеціальностей, а також орієнтована на потреби економіки та суспільства, учені підкреслюють, що необхідний результат навчальної діяльності досягається ефективніше, коли діяльністю і відповідними ресурсами управляють, як процесом. Слід зауважити, що система освіти, зокрема ВНЗ як один з її основних компонентів, повинні становити собою відкриту динамічну інтегровану систему управління знаннями [1]. Отже, зазначене потребує від викладацького складу оновлених підходів до вивчення, дослідження й усвідомлення педагогічного процесу в професійних ВНЗ.

Слід підкреслити, що менеджмент визначає успіх діяльності не лише фірм, компаній, організацій, але й навчальних закладів, які теж орієнтуються на швидку зміну бізнесу, максимальне задоволення інтересів клієнтів у різних галузях, застосування нових інформаційних технологій, а також на соціальне замовлення українського суспільства в підготовці сучасних конкурентоспроможних, компетентних фахівців, зокрема спеціалістів технічної галузі, які мають працювати у царині різноманітних безпосередніх та опосередкованих ділових контактів, переговорів, проведення презентацій, ґрунтуючись на принципах взаємоповаги, підтримки, справедливості й об'єктивності.

В. Симонов, трактуючи поняття «освітній процес» як інтегративну характеристику трьох складових: навчально-виховного (діяльність викладача), навчально-пізнавального, самоосвітнього (діяльність тих, хто навчається) процесів, акцентує увагу тому, що це поняття включає такі характеристики педагогічного менеджменту, як: теорія, методика та технологія ефективного управління освітнім процесом, яка базується на сукупності філософських, педагогічних, соціальних, психологічних, економічних та управлінських понять, законів і закономірностей. У зв'язку з цим учений визначив

такі цілі педагогічного менеджменту: 1) ефективне й планомірне використання сил, засобів і часу всіх робітників закладу та студентів; 2) визначення відповідності діяльності менеджерів освітнього процесу в навчальному закладі конкретним цілям і реальним планам соціально-економічного й духовного розвитку суспільства; 3) повнота, несуперечність, взаємозв'язок, конкретність та реальність певних цілей і їх підпорядкованість головній меті – вихованню, навчанню та розвитку людини як вільної, відповідальної та творчої особистості, формування в неї готовності до праці, активної життєвої позиції та наукового світорозуміння [5].

Досягнення прогнозованих цілей педагогічного менеджменту як соціальної діяльнісної системи вимагає від керівника чіткого уявлення про розв'язувані завдання, які визначаються наступним: 1) відображають періодичність і послідовність як окремих дій виконавця, так і всієї діяльності в цілому; 2) передбачають методику й правила виконання окремих видів роботи на конкретний відрізок часу; 3) визначають вимоги до якості результатів діяльності та ефективності способів досягнення намічених цілей з врахуванням оптимальності витрачених зусиль, засобів і часу; 4) встановлюють вимоги до складу та кваліфікації виконавців, визначених для конкретної діяльності, у відповідності до їх функціональних обов'язків; 5) визначають обсяг необхідної інформації та її основні джерела з позиції умов оптимальності (необхідності та достатності); 6) визначають основні правила контролю та обліку, ходу та результату діяльності виконавців.

Цільовий компонент освітнього процесу як діяльнісної системи реалізується в плануванні, яке сприяє успішному виконанню поставлених перед менеджером завдань і пов'язане з раціоналізацією структури й змісту управління освітнім процесом в цілому. Під час складання плану менеджери освітнього процесу керуються директивними та нормативними документами, що відображають перспективи розвитку ВНЗ.

Планування у ВНЗ передбачає визначення основних видів діяльності, заходів з визначенням конкретних виконавців, а також термінів виконання з метою вироблення спільних дій адміністративно-педагогічного та студентського колективів. Основними завданнями планування у ВНЗ, як зазначає В. Симонов є: забезпечення виконання рішень державних органів з питань виховання та навчання підростаючого покоління; виокремлення нагальних питань у діяльності педагогічного колективу; визначення конкретних заходів, термінів їх виконання та відповідальних виконавців; покращення дисципліни окремих виконавців шляхом науково об-

грунтованої регламентації їх діяльності; виховання відповідальності в членів колективу [5]. І. Жерносек акцентує увагу на тому, що планування є важливим підготовчим етапом кожного управлінського циклу, основоположною функцією управління системою науково-методичної роботи з кадрами, організаційно-педагогічної та виховної роботи у ВНЗ [3].

Як показує досвід планування освітнього процесу в Харківському автотранспортному технікумі імені С. Орджонікідзе, досягнути успіху в плануванні освітнього процесу можна за таких умов: 1) знання поточного рівня підготовленості педагогічного колективу до початку планування; 2) чітке уявлення про рівень запланованої роботи; 3) вибір ефективних шляхів і засобів для виконання запланованої діяльності. Необхідно також дотримуватися таких етапів методичної обробки плану: 1) ознайомлення з постановами та рішеннями державних органів, з документами, які висвітлюють дані питання або проблеми; 2) вивчення літературних джерел, у яких висвітлюються питання загальних основ планування; 3) вивчення наукових рекомендацій щодо запланованого питання; 4) аналіз недоліків плану роботи за минулий навчальний рік; 5) вивчення рекомендацій щодо раціонального розподілу часу всіх робітників освітнього закладу; 6) розподіл роботи щодо підготовки проекту розділів плану серед членів колективу, відповідальних за певні ділянки діяльності; 7) колективне обговорення окремих розділів плану; 8) розгляд проекту плану роботи на методичних об'єднаннях і затвердження його на засіданні педагогічної ради.

Проаналізуємо роботу структурного навчально-методичного підрозділу (далі циклова комісія мови та літератури), що проводить виховну, навчальну та методичну роботу в Харківському автотранспортному технікумі імені С. Орджонікідзе. Сумісна робота викладачів циклової комісії сприяє підвищенню їх теоретичного рівня та ділової кваліфікації, вивченню й впровадженню нових педагогічних, інформаційно-комунікаційних технологій, удосконаленню навчального та виховного процесів. Зміст роботи циклової комісії визначається з урахуванням загальної методичної проблеми та конкретних завдань, що стоять перед технікумом, і здійснюється за такими напрямками: 1) забезпечення виконання навчальних планів і навчальних програм дисциплін; 2) розгляд та обговорення планів роботи циклової комісії, робочих навчальних програм з дисциплін, індивідуальних планів, планів роботи навчальних кабінетів, предметних гуртків та іншої документації, необхідної для здійснення навчального процесу; 3) своєчасне внесення змін і доповнень до робочих навчальних програм дисциплін; 4) розробка, обговорення та затвердження комплексів навчально-методичного забезпечення дисциплін; 5) поповнення навчально-методичних комплексів; 6) розробка та впровадження в навчальний процес заходів, спрямованих на забезпечення якісної підготовки фахівців і чіткої організації навчального процесу; 7) розробка методик викладання навчальних дисциплін циклової комісії, проведення лекційних, практичних, семінарських занять; 8) розробка і впровадження в дію заходів з питань удо-

сконалення практичної підготовки студентів, вивчення, узагальнення та поширення досвіду роботи викладачів, надання допомоги новопризначеним викладачам в оволодінні педагогічною майстерністю; 9) розробка методик застосування комп'ютерних та інших сучасних технологій у навчальному процесі; 10) розгляд й обговорення навчально-методичних посібників, навчальних програм дисциплін, методичних розробок, статей, підготовлених викладачами комісії, складання на них відгуків, рецензій; 11) підготовка, розгляд й обговорення матеріалів для проведення комплексних контрольних робіт, семестрових екзаменів, заліків і державної атестації студентів; 12) підготовка, розгляд й обговорення екзаменаційних матеріалів для проведення вступних іспитів; 13) контроль та аналіз знань і умінь студентів, дотримання критеріїв їх оцінки; 14) керівництво науково-дослідницькою роботою студентів; 15) організація самостійної та індивідуальної роботи студентів; 16) організація та проведення тижнів циклових комісій, семінарів-практикумів, науково-практичних конференцій, олімпіад, вікторин, конкурсів, виставок творчих робіт студентів; 17) організація індивідуальної роботи з обдарованими студентами; 18) проведення профорієнтаційної роботи; 19) сприяння працевлаштуванню випускників та зв'язок з ними; 20) організація підвищення кваліфікації викладачів; 21) розгляд кандидатур викладачів щодо атестації педагогічних працівників; 22) самоаналіз педагогічного працівника, його звіт та виконання індивідуального плану роботи викладача; 23) рейтингова оцінка роботи викладача; 24) звіт про роботу циклової комісії та пропозиції щодо удосконалення навчального та виховного процесів.

Планування й організацію роботи, а також безпосереднє керівництво цикловою комісією мови та літератури здійснює її голова. Він також несе відповідальність за ведення та зміст робочої документації, організує систематичну перевірку виконання раніше прийнятих цикловою комісією рішень та інформує про підсумки перевірки на засіданнях комісії. Робота циклової комісії проводиться за планом, який складається до п'ятого вересня поточного навчального року, погоджується із методистом та затверджується заступником директора з навчальної роботи [табл. 1.]. Засідання циклової комісії проводиться не рідше одного разу на місяць.

У зв'язку з вищезазначеним можна стверджувати, що планування є основою управління освітнім процесом, зокрема управління організаційно-педагогічною та виховною роботою, а також науково-методичною роботою з педагогічними кадрами. Процес управління даними системами сприяє поліпшенню та ефективності роботи педагогічних кадрів, успішній організації процесу навчання студентів, спрямованого на засвоєння певних знань, умінь, навичок, соціокультурного досвіду, а також формування особистісних якостей.

Перспективи подальшої роботи вбачаємо в дослідженні особливостей системи управління якістю у ВНЗ та вивченні статистичних методів аналізу діяльності у сфері освіти.

Таблиця 1. План навчально-методичної та виховної роботи циклової комісії мови та літератури на 2014-2015 навчальний рік

| № з/п | Вид роботи | Підсумковий результат (рукопис, друкована праця, обсяг, тираж тощо) | Виконавці | Термін виконання | Відмітка про виконання |
|-------|---|---|--|--------------------------------------|------------------------|
| 1 | Організація взаємовідвідувань занять викладачами з метою узагальнення та обміну досвідом роботи з наступним їх обговоренням. | аналізи взаємовідвідувань | члени ЦК | згідно графіка | |
| 2 | Організація контролю за якістю знань студентів з предметів та дисциплін, охоплених комісією. | заповнені відомості | члени ЦК | протягом року | |
| 3 | Обговорення результатів ДПА студентів з української мови, яка проводилась у формі написання переказів, та результатів іспитів з української мови (за професійним спрямуванням), іноземної мови (за професійним спрямуванням). | протоколи успішності, заповнені відомості | члени ЦК | грудень травень червень | |
| 4 | Обговорення новинок методичної, психолого-педагогічної та науково-популярної педагогічної літератури з метою використання одержаної інформації в навчальному процесі. | використання в навчальному процесі | члени ЦК | протягом року | |
| 5 | Творчі звіти викладачів ЦК. | звіти | члени ЦК | грудень травень | |
| 6 | Виставка методичного доробку викладачів ЦК, нової навчально-методичної літератури гуманітарної тематики. Виставка творчих робіт студентів. | виставка, творчі роботи студентів | Біда А.Г. Таможська І.В. Бажинова Р.А. Дон Т.М. | листопад 2014 р. | |
| 7 | Методичні матеріали досвіду «Роль української літератури та мови в системі гуманітарної підготовки сучасних фахівців як основи формування національних цінностей молоді, патріотичних характеристик та соціалізації юнаків і дівчат на початку самостійного життя». | звіт | Біда А.Г. | 19.03.15р. | |
| 8 | Сумісна робота викладачів і студентів щодо випуску стіннівок, створення презентацій, написання рефератів, виготовлення навчальних посібників. | робота гуртків | керівники гуртків | вересень-травень 2014р. | |
| 9 | Підготовка відео-, презентаційних та інформаційних матеріалів для проведення місячника ЦК «Мови та літератури». | відео-, презентаційні та інформаційні матеріали | члени ЦК | протягом року | |
| 10 | Проведення додаткових занять та консультацій. | підвищення якості знань | члени ЦК | згідно графіка | |
| 11 | Участь студентів у відбіркових змаганнях перших та обласних етапів V Міжнародного мовно-літературного конкурсу імені Т.Г. Шевченка та XV Міжнародного конкурсу знавців української мови імені П. Яцика, V Всеукраїнській студентській олімпіаді з української мови серед студентів ВНЗ I-II рівнів акредитації. | протоколи засідань журі конкурсів | члени ЦК | грудень 2014 р. лютий 2015 р. | |
| 12 | Систематичне проведення виховних годин в навчальних групах, де викладачі ЦК є класними керівниками. | методичні розробки виховних годин, записи в журналах класних керівників | члени ЦК | протягом року | |
| 13 | Проведення батьківських зборів у навчальних групах, де викладачі ЦК є класними керівниками. | записи в журналах класних керівників; протоколи батьківських зборів | члени ЦК | протягом року | |
| 14 | Перегляд художніх фільмів за сценаріями творів М. Коцюбинського з наступним їх обговоренням. Тема обговорення: «Старовинні історії – візитка ювіляра» (до 150-річчя від дня народження письменника). | обговорення переглянутого художнього фільму | Бажинова Р.А. Таможська І.В. | вересень 2014 р. | |
| 15 | Заочні екскурсії пам'ятними місцями, пов'язаними із життям та діяльністю письменників-ювілярів (до Чернігівського літературно-меморіального музею-заповідника М.М. Коцюбинського та Сосницького літературно-меморіального музею-заповідника О.П. Довженка). | відеоматеріали | Бажинова Р.А. Таможська І.В. | вересень 2014 р. | |
| 16 | Організація та проведення заходу з нагоди відкриття обласного етапу XV Міжнародного конкурсу знавців української мови імені П. Яцика. | фотоматеріали; протокол засідань журі конкурсу | Біда А.Г. | грудень 2014 р. | |
| 17 | Проведення циклу бесід: «Ввічливість – формула спілкування», «Культура ділового мовлення». | звіт | чл. ЦК | протягом року | |
| 18 | Святкування Масляної. | методична розробка, фотоматеріали | чл. ЦК | 20.02.14 р. | |

| № з/п | Вид роботи | Підсумковий результат (рукопис, друкована праця, обсяг, тираж тощо) | Виконавці | Термін виконання | Відмітка про виконання |
|-------|--|---|---|--------------------------|------------------------|
| 19 | Години спілкування з нагоди святкування 201-ої річниці від дня народження Тараса Шевченка. Покладання квітів до пам'ятника генія українського народу – Т.Г. Шевченка. Створення творчих альбомів «Життєвий та творчий шлях Т.Г. Шевченка». | звіт | чл. ЦК | I декада березня 2015 р. | |
| 20 | Святкування Дня Матері. | методична розробка, фотоматеріали | Шульженко С.І. | травень 2015 р. | |
| 21 | Проведення екскурсій до Харківського літературного музею. | поглиблення знань про українських письменників | чл. ЦК | протягом року | |
| 22 | Створення, керування, наповнення публічної сторінки з української мови та літератури в соціальній мережі. | vk.com/public58965846 | Мухоян С.О. Хачатурян К.Р. Белєй І.Г. | протягом року | |
| 23 | Участь в обласній науково-методичній конференції педагогічних працівників «Сучасні методи та навчальні технології фундаментальної підготовки молодших спеціалістів». Тези: «Стимулювання професійно-пізнавальної мотивації студентів технічних ВНЗ до оволодіння вміннями ділового спілкування»; «Інноваційні та інтерактивні технології у викладанні української мови». | тези | Біда А.Г. Таможська І.В. | 27.02.15 р. | |
| 24 | Участь у Всеукраїнській науково-практичній конференції із міжнародною участю «Мовні дисципліни в контексті розвитку сучасної вищої школи». Статті: «Особливості вдосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців технічного профілю»; «Українська мова – суттєвий фактор соціалізації майбутнього фахівця в умовах ВНЗ технічного спрямування». | статті | Таможська І.В. Біда А.Г. | 13-14.11.14 р. | |
| 25 | Участь у Міжнародній науково-практичній конференції «Ідеї академіка Івана Зязюна у працях його учнів і соратників» (на базі НТУ «ХП»). Стаття «Соціально-гуманітарні дисципліни в системі підготовки майбутніх фахівців технічної галузі». | статті | Таможська І.В. | 14-15.05.15 р. | |

ЛІТЕРАТУРА

- Віткін Л. М. Побудова систем управління якістю вищих навчальних закладів / Л.М. Віткін, С.М. Лаптев, Т.В. Фініков, С.М. Піддубна. – К. : Таксон, 2009. – 564 с.
- Волкова Н.П. Педагогіка : навч. посіб. / Н.П. Волкова. – К. : Академвидав, 2009. – 616 с.
- Жерносек І.П. Організація науково-методичної роботи в школі / І.П. Жерносек. – Х. : Вид. група «Основа» : «Триада+», 2007. – 128 с.
- Жигір В.І. Професійна педагогіка : навч. посібник / В.І. Жигір, О.А. Чернега; за ред. М.В. Вачевського. – К. : Кондор-Видавництво, 2012. – 336 с.
- Симонов В.П. Педагогический менеджмент : ноу-хау : учебное пособие / В.П. Симонов. – М. : Высшее образование, Юрайт-Издат, 2009. – 357 с.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

- Vitkin L.M. Construction of quality management of higher education institutions / L.M. Vitkin, S.M. Laptev, T.V. Finikov, S.M. Pidubna. – K. Takson, 2009. – 564 p.
- Volkova N.P. Pedagogy: teach. guidances. / N.P. Volkov. – K: Akademvydav, 2009. – 616 p.
- Zhernosek I.P. Organization of scientific and technical work at school / I.P. Zhernosek. – X: Type. group "Basis", "Triad +", 2007. – 128 p.
- Zhyhir V.I. Vocational education: a tutorial / V.I. Zhyhir, O.A. Chernyeha; ed. M.V. Vachevskoho. – K: Condor-Publishing, 2012. – 336 p.
- Simon V. Teaching management: know-how: учебное пособие / V.P. Simonov. – Moscow: Higher education, Yurayt-Izdat, 2009. – 357 p.

Таможская И.В. Современные методологические и методические аспекты педагогического менеджмента в ВУЗе

Аннотация. В статье рассмотрены основные понятия педагогического менеджмента, их сущность и характеристика; освещены вопросы планирования учебно-методической и воспитательной работы структурного учебно-методического подразделения (циклового комиссии языка и литературы) Харьковского автотранспортного техникума имени С. Орджоникидзе во взаимосвязи форм и содержания деятельности субъектов данного подразделения. Представлен план учебно-методической и воспитательной работы цикловой комиссии языка и литературы на 2014-2015 учебный год.

Ключевые слова: образовательный процесс, педагогический менеджмент, планирование, структурное учебно-методическое подразделение

Tamozhska I.V. Modern methodological and methodical aspects of pedagogical management in HIGHER EDUCATION INSTITUTION.

Annotation. In the article the basic concepts of pedagogical management, their essence and the characteristic are considered; there are planning questions of educational and methodical and educational work at the structural educational and methodical division (the department «Language and Literature») in the Kharkov motor transportation technical school by S. Ordzhonikidze with interrelation of forms and the subjects activity content at this department. The educational and methodical and bringing up plan of the department «Language and Literature» in 2014-2015 academic year is proposed.

Keywords: educational process, pedagogical management, planning, structural educational and methodical division

Тимчук Л.І.

Освіта дорослих у навчальних закладах системи ліквідації неписьменності в Україні (20-30-і роки XX століття)

Тимчук Людмила Іванівна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри загальної та соціальної педагогіки Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, м. Чернівці, Україна

Анотація. Виходячи з актуальності проблеми неписьменності на сучасному етапі, звернено увагу на доцільність вивчення історичного досвіду, досягнень та уроків кампанії з ліквідації неписьменності в Україні 20-30-х років XX ст. Розкрито сутність сформованої на той час системи освіти дорослих, реалізація і дотримання якої значною мірою забезпечила успіх боротьби з неписьменністю та підвищення освітнього рівня населення. Охарактеризовано різні типи навчальних закладів системи лікнепу: пункти ліквідації неписьменності (школи грамоти), школи для малописьменних, гуртки індивідуально-групового навчання, недільні школи, гуртки самоосвіти.

Ключові слова: історія освіти дорослих, ліквідація неписьменності, система загальної освіти дорослих, типи навчальних закладів системи лікнепу

Актуальність проблеми. На різних етапах історичного розвитку суспільства одним із актуальних залишалося питання письменності населення. Його вирішення складало вихідну, ключову позицію здійснення усіх суспільних реформ і реалізації соціальної політики. Адже письменність (грамотність) визнана не тільки одним із фундаментальних прав людини і основою будь-якого навчання, а й потужним засобом підвищення рівня життя населення.

Попри високий рівень розвитку сучасної цивілізації, суцільну глобалізацію та інформаційну революцію, однією з гострих проблем людства залишається проблема неписьменності. За даними ЮНЕСКО, сьогодні у світі кожна п'ята доросла людина, а це всього близько 771 мільйона осіб, є неписьменною. Йдеться як про функціональну, так і про абсолютну неписьменність. Тобто, неписьменними вважають тих, чиї навички письма та читання, попри навчання у школі, залишилися на рівні другого класу, а також тих, хто ніколи й не вчився читати та писати [10, с. 136].

За даними ЮНЕСКО, у всьому світі близько 72 мільйони дітей зовсім не відвідують школу. Ця проблема особливо гостро відчувається не тільки в країнах Африки, де кожна третя дитина не має можливості навчатися. Явище неписьменності, як засвідчують аналітичні звіти ЮНЕСКО, присутнє й у високо розвиненій Європі. У Німеччині, зокрема, напередодні виборів до Бундестагу з'ясували, що майже 750 тисяч виборців не зможуть скористатися своїм громадянським правом через неписьменність [5].

Рівень письменності серед українського населення наразі є досить високим. В Україні заданий досить високий стандарт: на рівні конституційного законодавства й узятих міжнародних зобов'язань, середня освіта в нашій державі є обов'язковою і безкоштовною. Водночас, велика кількість дітей шкільного віку залишаються неохопленими навчанням у загальноосвітніх школах. Як зазначається у Доповіді, представленій Україною до Універсального періодичного огляду ООН (Універсальний періодичний огляд – запроваджена в 2006 р. нова система моніторингу прав людини Ради ООН з прав людини, яка спрямована на покращення ситуації з правами людини в кожній зі 193 країн-членів ООН), наша держава не здійснює належним чином аналіз причин цієї проблеми й відповідне реагування. На даний час відсутня офіційна державна статистична інформація щодо кількості дітей шкільного віку, неохоплених навчанням у загальноосвітніх навчальних закладах, та

причин, з яких це сталося. Критерії, за якими відбувається збір даних щодо причин невідвідування навчального закладу, включають наступні: «за станом здоров'я», «навчаються у спеціальних закладах для дітей, які мають вади розумового розвитку», «навчаються професії без здобуття повної середньої освіти» та «з інших причин». Практично відсутній збір даних і належне реагування щодо охоплення середньою освітою дітей ромської національності, біженців та шукачів притулку, дітей, сім'ї яких перебувають на обліку як кризові, знаходяться за межею бідності й т.ін. Хоча саме діти з цих груп мають особливі проблеми з доступом до загальної середньої освіти [3].

Загрозлива тенденція збільшення числа дітей, які не відвідують школи, з року в рік стає очевиднішою. Таке покоління, дорослішаючи, поповнює ряди «неписьменних», «неграмотних» верств населення, яких суспільство розміщає на найнижчому рівні соціальних сходів й призначає їм певне місце в професійній структурі. Неписьменна людина займається діяльністю, яка не потребує умінь читати-писати-рахувати, вона також не виконує свої громадянські обов'язки, адже ніхто її цьому не навчив та не вимагає від неї цих знань і дій. Неписьменна людина живе в так званій культурній глухоті, вона не розуміє, що її діяльність покликана трансформувати життя, покращити його умови. Неписьменна людина, не маючи змоги структурно сприймати дійсність, навіть не уявляє собі, що має право голосу, може активно й свідомо брати участь у суспільному житті й творенні власного добробуту.

Зважаючи на масштаби проблеми неписьменності в сучасному світі, одним із завдань розвитку людства в новому тисячолітті ЮНЕСКО визначила ліквідацію неписьменності, про що йдеться, зокрема, в Резолюції 56/116 Генеральної Асамблеї ООН: ліквідація неписьменності є фундаментальним аспектом для розвитку навчання впродовж усього життя, тому важливо створити умови для того, щоб в XXI столітті кожна молода людина, кожен дорослий в усьому світі могли отримати елементарні знання, необхідні для повноцінного життя та подолання повсякденних життєвих труднощів [10].

У контексті нинішньої актуальності питання боротьби з неписьменністю варто згадати про історичний досвід, досягнення та уроки масштабної кампанії з ліквідації неписьменності, яка відбувалася в Україні 20-30-х років XX ст. Цій проблемі присвячені ґрунтовні

дослідження істориків А. Воронця, В. Гололобова, О. Іванової, В. Оніщук та ін.

Історико-педагогічний аналіз означеного процесу є у працях Л. Березівської, Н. Баловсяк, О. Бойко, Л. Гаєвської, Н. Кротік, М. Кузьменко, Л. Потапової, Н. Побірченко, О. Сухомлинської, С. Цвірова та ін.

Формулювання цілей статті. Предметом нашої уваги є сформована в процесі ліквідації неписьменності своєрідна система освіти дорослих, реалізація і дотримання якої значною мірою забезпечило успіх боротьби з неписьменністю та сприяло підвищенню освітнього рівня населення.

Виклад основного матеріалу. З історичних джерел відомо, що в 1920-х роках в Україні, як і в інших республіках тодішнього Союзу РСР, здійснювалась широка програма розбудови економічного, духовного й культурного життя на нових, соціалістичних засадах, які накреслила правляча комуністична партія і радянська влада. Чільне місце у цій програмі займали питання розбудови нової системи загальної і професійної освіти, оскільки для побудови нового суспільства потрібне було освічене населення, здатне збільшувати виробничий потенціал і могутність держави. Але розпочинати здійснення намічених планів у галузі освіти було надзвичайно важко і складно. Однією з причин цього стала масова неписьменність населення, що не тільки залишилась у спадщину від старого суспільства, а загострилась внаслідок складної військово-політичної та соціально-економічної ситуації, що склалася після громадянської війни.

З метою подолання масової неписьменності й підвищення освітнього рівня населення більшовицька партія розгорнула масштабну культурно-освітню кампанію, що в історії отримала назву ліквідації неписьменності.

У травні 1920 р. IV Всеукраїнський з'їзд рад видав постанову про боротьбу з неписьменністю. Через рік, 21 травня 1921 р., вийшла постанова Ради народних комісарів (РНК) Української Соціалістичної Радянської Республіки «Про боротьбу з неписьменністю», що продублювала декрет РНК Російської СФРР від 26 грудня 1919 «О борьбе с неграмотностью» і тим самим надала йому чинності на території УСРР. Згідно з декретом РНК РСФРР населення країни віком від 8 до 50 років, яке не вміло писати та читати, було зобов'язане навчатися грамоті, а писемне - в порядку трудової повинності (з оплатою педагогічної праці за нормами працівників освіти) – зобов'язувалося навчати грамоті неписьменних. Особи, які ухилялися від цієї повинності або перешкоджали неписьменним навчатися, притягалися до кримінальної відповідальності. Неписьменні робітники, які навчалися грамоті, звільнялися на 2 години з роботи для навчання зі збереженням оплати праці [6;7].

Для проведення занять з ліквідації неписьменності надавалися приміщення – народні будинки, клуби, церкви й навіть приватні будівлі та кімнати на промислових підприємствах і управлінських закладах.

Навчання неписьменних здійснювалося через мережу спеціально для цього створених навчальних закладів, які забезпечували елементарну грамотність широких верств населення. Серед них розрізняли декілька типів: школи грамоти або лікнепи, школи для малописьменних, гуртки поодинокі-групового (інди-

видуально-групового – Л.Т.) навчання та недільні школи [1, с. 8].

Школи грамоти або лікнепи були основним типом навчального закладу в справі ліквідації неписьменності населення і першим ступенем освіти дорослих. Ці установи охоплювали дорослих і підлітків, які не вміли читати й писати взагалі, а також тих, хто знав букви, але не володів навичками читання [1, с. 8].

Діяльність лікнепів спрямовувалася на вирішення таких завдань: 1) дати можливість оволодіти технічними навичками читання, письма й лічби (в межах програми школи грамоти); 2) спонукати до подальшого закріплення грамотності й залучення до суспільно-політичного життя [1, с. 8].

Залежно від місця розташування та контингенту учнів, лікнепи розділялись на чотири типи. До перших двох належали школи грамоти для дорослих у селах і містах. Третій і четвертий типи також були сільськими та міськими, але для підлітків [2, с. 43].

Термін навчання в першому та другому типах лікнепів (для дорослих) складав 6 місяців з 9-ти годинним робочим тижнем, і 3 місяці за умови щоденної роботи, крім неділі. Період навчання у школах третього та четвертого типів (для підлітків) тривав 7 місяців з 12-ти годинним тижневим навантаженням і 5 місяців із щоденними заняттями. Загальний курс навчання в установах для дорослих складав 216 годин, а для підлітків – 260 год.

Кожен з типів лікнепів мав свій нахил у програмі навчання, що визначалося типом поселення, де відкривалася школа. Так, у сільських школах грамоти програма мала сільськогосподарське спрямування, в міських – індустріальне [4, арк. 107].

Залежно від джерел фінансування, лікнепи належали або до органів народної освіти, або до громадських організацій. Варто зазначити, що школи громадських організацій не завжди піддавалися загальній типології, подекуди мали відмінності, які, водночас були несуттєвими, наприклад, стосувалися терміну навчання. Здебільшого за навчальними програмами й формами роботи вони наближались до державних шкіл.

Період навчання у лікнепах України в основному тривав: у сільській місцевості – від жовтня до початку весняно-польових робіт, у містах – цілий рік. Планами лікнепу передбачалось проводити 2 випуски на рік. Критеріями успішного закінчення навчання у школі грамоти були: 1) уміння повільно прочитати простий, ясний шрифт із розумінням прочитаного; 2) уміння коротко записати, доступно для розуміння інших, свою думку [1, с. 8].

Перший досвід організованої роботи з ліквідації неписьменності дорослого населення вказав на виникнення ще однієї важливої проблеми – появи рецидиву неписьменності. В осіб, які закінчили школу лікнепу, отримані знання (зокрема уміння читати, писати, рахувати) не завжди закріплювалися, люди їх просто забували, знову потрапляючи до числа неписьменних. Щоб уникнути цього явища, необхідна була подальша освітня робота з випускниками лікнепу. З цією метою їх залучали до сільбудів, хат-читалень, бібліотек. Однак, найбільш радикальним засобом боротьби з рецидивом неписьменності, який охоплював майже 50% випускників лікнепів, було створення спеціальних шкіл для

малописьменних. Про це, зокрема, йшлося на IV сесії Всеукраїнського Центрального Виконавчого Комітету (ВУЦВК) у листопаді 1923 р., на якій була прийнята постанова з наступним формулюванням: «...З метою подальшого підвищення культурного й загальноосвітнього рівнів населення та запобігання явищ рецидиву неписьменності, відкрити в 1923/24 навчальному році 1 тис. 700 шкіл для малописьменних» [9].

Школа малописьменних була безпосереднім продовженням школи грамоти, а за змістом навчання – початковою загальноосвітньою школою дорослих. Перед такими закладами ставились завдання дати дорослій малописьменній людині мінімум навичок з читання, письма, лічби, роботи з книгою, газетою, картою, необхідний для того, щоб розбиратися у питаннях соціалістичного будівництва й активно в ньому брати участь [1, с. 9].

За своїми завданнями школа для малописьменних завершувала й закріплювала ту роботу, яку здійснювала школа грамоти. Разом зі школою грамоти вони утворювали підготовчу ступінь загальної освіти дорослих.

Контингент школи малограмотних складала: 1) особи, які раніше вже навчалися, але з різних причин забули те, що вчили; 2) самоучки, або ті, хто вчився з переборами. Часто учнями таких шкіл ставали дорослі, які з власної ініціативи прагнули оволодіти елементарною грамотою, мали потребу в підвищенні навичок читання книги, газети, написання ділових паперів, листів, підрахунку кількісних показників свого господарювання, виробничої діяльності тощо [1, с. 9].

Організація і методика навчання в школах для малописьменних були такими ж, як у лікнепах. Користувались вони тим же статусом і правами.

До середини 1920-х років для підвищення освітнього рівня міського населення існували недільні школи. Одні з них працювали три рази на тиждень за програмою шкіл малописьменних, а інші переходили на гуртковий характер роботи й ставали доповненням до шкіл малописьменних. Ці школи, як правило, працювали в неділю і навчалися у них ті, хто закінчив лікнеп, але не мав можливості відвідувати школу в інші дні. До середини 1920-х років більша частина недільних шкіл трансформувалася у школи малописьменних.

У 1923/24 н.р. із розгортанням масової роботи з ліквідації неписьменності серед дорослого населення і підлітків та з набуттям і узагальненням першого досвіду стало очевидним, що лікнепи не можуть охопити все неписьменне населення. Особливо тих, хто проживав на значній відстані від місць розташування шкіл грамоти. В першу чергу це стосувалося хуторів та невеликих сіл. Тому з 1924-1925 н.р. в сільських районах багатьох губерній набуває розповсюдження така форма роботи з неписьменними, як індивідуально-групове навчання. Її суть полягала в тому, що навчання з кількох або навіть з одним неписьменним ліквідатори неписьменності проводили в себе вдома або в будинку одного з учнів. «Ліквідаторами» або груповодами призначалися сільською радою її активісти з числа більш освічених і придатних до цієї роботи людей. Загальне керівництво освітнім процесом, забезпечення груповодів необхідною літературою і навчальним приладдям здійснювали вчителі місцевих шкіл.

Незважаючи на популярність і доступність (територіальну, економічну та ін.), індивідуально-групове навчання не було позбавлене суттєвих недоліків, серед яких – низький рівень викладання, несистематичність, незабезпеченість навчальною літературою і обладнанням. Учителями зазвичай були молоді люди, комсомольці, готові безкоштовно працювати, хоча з них окремі й самі не мали повної початкової освіти.

Своєрідними культурно-освітніми навчальними закладами були гуртки самоосвіти. Як правило, вони діяли на підприємствах та в організаціях. Особливо багато їх існувало в Харкові, Києві, Чернігові, Волині.

У підвищенні загальноосвітнього рівня населення значна увага приділялася і самостійній роботі. З цією метою передбачалось видання газет та журналів. Так, 5 квітня 1927 р. була прийнята постанова Народного комісаріату освіти УСРР про видання журналу для малописьменного населення села тиражем 25 тис. примірників. У тому ж році Наркомат освіти звертається до РНК УСРР з проханням виділити дотації для розширення тиражу цього видання [4, арк. 11]. У цей час для малописьменного населення УСРР вже виходили журнали «Сільський будинок» та «Самоосвіта». Подібні видання на своїх рідних мовах одержували польська та єврейська національні громади. Для учнів малописьменних шкіл у 1926 р. було видано чотири підручники, які вийшли масовим тиражем українською, російською, німецькою, польською та єврейською мовами. Велику роль, як у пропаганді наукових знань, так і в самостійній роботі, відігравали газети, які видавались республіканським та місцевими товариствами «Геть неписьменність»: «Радянське будівництво» - додаток до газети «Вісті» (Харків), «Геть неписьменність» (Харків), «Долой неграмотність» (Миколаїв), «За грамоту» (Харків), «За письменність» (Київ), «За суцільну письменність» (Одеса), «На штурм неписьменності» - додаток до газети «Плуг і молот» (Суми). Усього в республіці публікувалось 14 таких видань.

Висновки. Отже, з метою ліквідації масової неписьменності населення та в пошуках шляхів зниження її рецидиву й подальшого підвищення освітнього рівня населення, в Українській республіці використовувалися різні заходи та форми організованої роботи з малописьменними. Значного поширення набули навчальні заклади системи ліквідації неписьменності (школи грамоти або пункти лікнепу; школи для малописьменних; гуртки індивідуально-групового навчання; недільні школи; гуртки самоосвіти), які вважалися школами 1-го ступеня – для неписьменних з трирічним терміном навчання і для письменних з дворічним терміном навчання. Діяльність закладів освіти дорослих визначалася сукупністю взаємодіючих чинників, які обумовлювали вибір типу школи, встановлення її структури, цілей, завдань, змісту освіти в ній і т.ін. Найбільш важливими з них виділяємо наступні: рівень грамотності й освіти всього населення країни, на даній території і окремих соціальних груп; потреби й вимоги виробництва, суспільно-політичного і культурного життя; потреби, пов'язані з розвитком особистості, задоволенням її різних запитів та інтересів; матеріальні можливості держави; особливості режиму трудової діяльності населення; особливості окремих груп населення.

Створення шкіл із надзвичайно скороченими термінами навчання, на низькій загальноосвітній базі учнів, з максимальним ущільненням, скороченням і спрощенням змісту освіти сприяло підвищенню загальнокультурного, освітнього та професійного рівня широких верств населення, задоволенню різноманітних

запитів і потреб як окремої особистості, так і суспільства в цілому. Критичний аналіз та осмислення історичного досвіду може принести вагомий суспільний результат в справі розбудови стратегії і методології освіти дорослих як основного механізму реалізації концепції навчання людини впродовж усього життя.

ЛІТЕРАТУРА

1. Голант Е., Ширяев Е. Школьная работа со взрослыми. Рабочая книга для педтехникумов. – Москва - Ленинград: Государственное издательство, 1929. – 240 с.
2. Гололобов В.М. Ликвидация неписьменности среди взрослого населения Украины у 20-х роках [Текст]: дис... канд. іст. наук: 07.00.01 / Гололобов Віктор Михайлович; Харківський держ. політехнічний ун-т. - Х., 1998. - 179 арк.
3. Доповідь, представлена до Універсального періодичного огляду Організації Об'єднаних Націй. Чотирнадцята сесія Ради з прав людини ООН з Універсального періодичного огляду (другий цикл) // URL: helsinki.org.ua/files/docs/1335193381.doc
4. Звіти про організацію лікнепів, розклад і програми навчання у пунктах ліквідації неписьменності // Центральний державний архів вищих органів влади та управління України. - Ф.р. 166, оп.7, спр.247, ч.2, арк.107.
5. І в Європі є неписьменні // <http://www.dw.de>
6. Массовое просвещение в СССР (К итогам первой пятилетки). – М.-Л.: Соцэкгиз, 1933. – 453 с.
7. Мовчан О.М. Ліквідація неписьменності (лікнеп), кампанії лікнепу в УСРР-УРСР // Енциклопедія історії України: Т. 6: Ла-Ми / Редкол.: В. А. Смолій (голова) та ін. НАН України. Інститут історії України. - К.: В-во «Наукова думка», 2009. – 790 с.: іл. – URL: http://www.history.org.ua/?termin=Likvidatsiya_nepismennosti
8. О ликвидации безграмотности среди населения РСФСР: Декрет Совета Народных Комиссаров 26 декабря 1919 г. России // Музей истории профессионального образования. – 2010. URL: http://museum.profedu.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=80:-1-r-26-1919-&catid=18:2008-12-11-11-54-51&Itemid=51
9. Постанова IV сесії ВУЦВК //Комуніст. – 1923. – 6 листопада.
10. Delors J. La educaciyn encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisiyn Internacional sobre la Educaciyn para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors. Paris: UNESCO, 1996. – 358 p.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Golant Ye., Shiryayev Ye. School work with adults. Workbook for pedagogical technical school. – Moskva - Leningrad: State publishing, 1929. – 240 p.
2. Hololobov V.M. The elimination of illiteracy among the adult population of Ukraine in the 20s [Tekst]: dis. cand. hist. sc.: 07.00.01 / Hololobov Viktor Mykhaylovych; Kharkiv State Polytechnic University. – Kh., 1998. – 179 p.
3. A report presented to the Universal Periodic Review of the United Nations. The fourteenth session of the UN Human Rights Council on the Universal Periodic Review (second cycle) / URL: helsinki.org.ua/files/docs/1335193381.doc
4. Reports on the organization of educational program, curriculum and training programs in the areas of literacy // Central State Archives of higher authorities and government of Ukraine. – F.r. 166, des. 7, case 247, part 2, sheet 107.
5. Even in Europe exist illiterate / URL: <http://www.dw.de>
6. Mass education in the USSR. – M.-L.: Sotsekgiz, 1933. – 453 p.
7. Movchan O.M. The elimination of illiteracy (literacy campaign) campaign literacy classes in the USSR / Encyclopedia of History of Ukraine: Vol. 6. La Mi / ed. V.A. Smoliy (Chairman) and others. National Academy of Sciences of Ukraine. Institute of History of Ukraine. – K.: Pub. house «Naukova dumka», 2009. – 790 p.: il. – URL: http://www.history.org.ua/?termin=Likvidatsiya_nepismennosti
8. On the elimination of illiteracy among the population of the Russian Federation: Decree of the Council of People's Commissars of December 26, 1919 Russia // Museum of the History of professional education. – 2010. URL: http://museum.profedu.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=80:-1-r-26--1919-&catid=18:2008-12-11-11-54-51&Itemid=51
9. Resolution of IV session of the VUTSVK //Komunist. – 1923. – November 6.

Тымчук Л.І.

Образование взрослых в учебных заведениях системы ликвидации безграмотности в Украине (20-30-е годы XX века)

Аннотация. На основе анализа масштабов проблемы безграмотности на современном этапе обращено внимание на целесообразность изучения исторического опыта, достижений и уроков кампании по ликвидации безграмотности в Украине 20-30-х годов. Раскрыта сущность сложившейся на то время системы образования взрослых, реализация и соблюдение которой в значительной мере обеспечила успех борьбы с безграмотностью и повышения образовательного уровня населения. Охарактеризованы разные типы учебных заведений системы ликбеза: пункты ликвидации безграмотности (школы грамоты), школы для малограмотных, кружки индивидуально-группового обучения, воскресные школы, кружки самообразования.

Ключевые слова: история образования взрослых, ликвидация безграмотности, система общего образования взрослых, типы учебных заведений системы ликбеза

Tymchuk L.I.

Education of adults in educational establishments of the system of liquidation of illiteracy in Ukraine (20-30th XX of century)

Abstract. Coming from actuality of problem of illiteracy on the modern stage, paid attention to expediency of study of historical experience, achievements and lessons of campaign from liquidation of illiteracy in Ukraine of 20-30th of XX of century. Essence of the system of education of adults formed by then is exposed, realization and the observance of that largely provided success of fight against illiteracy and increase of educational level of population. The different types of educational establishments of the system of campaign against illiteracy are described: points of liquidation of illiteracy (schools of deed), school for of little education, groups of individually-group studies, sunday-schools, groups of self-education.

Keywords: history of adult education, liquidation of illiteracy, system of universal education of adults, types of educational establishments of the system of campaign against illiteracy

Уйсїмбаєва М.В.

Виховання соціальної активності старшокласників у проектній діяльності

Уйсїмбаєва Марїям Валїханївна – аспїрантка лабораторїї діяльності позашкільних закладїв Інституту проблем виховання НАПН України, м. Україна, Київ

Анотація. У статті визначаються переваги соціальних проектів, як виховної технології, у порівнянні з традиційними формами виховання у позакласній виховній роботі навчального закладу. Зазначається, що метою застосування методу проектів у виховному процесі загальноосвітнього навчального закладу є стимулювання інтересу старшокласників до певних соціальних проблем та розв'язання цих проблем у перетворювальній соціально значимій діяльності.

Ключові слова: соціальна активність, соціальний досвід, проектна діяльність, соціальний проект, соціальна діяльність, метод проектів

Постановка проблеми. Зростання соціальної ролі особистості зумовило пошук нових підходів до процесу виховання. Сучасне соціальне замовлення вимагає нового підходу до виховання старшокласників, що забезпечує формування у них активної соціальної позиції, ініціативності, готовності до участі в процесах державотворення, здатності до співпраці та розв'язування конфліктів відповідно до самостійного життєвого вибору.

Сьогодні сформоване соціальне замовлення на ефективні виховні системи й технології. Технологічний підхід уможливорює процес активізації, інтенсифікації, оптимізації виховної діяльності за умов збереження унікальності внутрішнього світу й індивідуального досвіду вихованців. Виховні технології ґрунтуються не на механізми зовнішнього підкріплення (заохочення й покарання), а на рефлексивно-вольових механізмах, співпереживанні та позитивному емоційному оцінюванні, які апелюють, насамперед, до самосвідомості й творчого ставлення вихованців до суспільних норм і цінностей. Високий суб'єктивний компонент виховних технологій, пріоритет унікальності кожної особистості вимагає відповідального ставлення до технологізації виховного процесу, високого професіоналізму педагога [9].

Не заперечуючи значення різних форм виховання, уважаємо, що найбільш ефективними у вихованні соціальної активності старшокласників є виховні технології.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різним аспектам проблеми розвитку соціальної активності особистості присвячені дослідження вітчизняних науковців (І. Бех, Т. Алексеєнко, А. Мудрик, Н. Остапенко, І. Павлова, Ю. Пятїна, В. Радїонова, О. Скрипченко, С. Максименко, Л. Спїрина, М. Рожкова та інші). Вивченню проблем формування соціальної активності особистості присвячені дослідження педагогів Б. Вульфова, О. Газмана, С. Дармодехїна, Л. Захарової, А. Зосїмовського, Л. Іванова, М. Твердохлеб та ін. Теоретичні засади проектної діяльності розкриваються у дослідженнях В. Гузєєва, О. Коберника, Н. Матяш, О. Пехоти, Є. Полат, В. Радїонова, В. Слободченкова, С. Сисоєвої, І. Шендрик та ін. Метод проектів у виховній роботі досліджено В. Ассаул.

Як засвідчує аналіз наукових джерел переважно проектна діяльність розглядається як вид навчальної діяльності. Проблеми, особливості проектної діяльності під час організації процесу виховання соціальної активності старшокласників у позакласний час, залу-

чення старшокласників до соціальних проектів у позакласний час майже не досліджуються.

Мета статті полягає в обґрунтуванні значення та особливостей проектної діяльності у виховання соціальної активності старшокласників.

Виклад основного матеріалу. Однією з виховних технологій є проектна діяльність. Проектна діяльність – конструктивна і продуктивна діяльність особистості, спрямована на розв'язання життєво значущої проблеми, досягнення кінцевого результату в процесі цілепокладання, планування і здійснення проекту. Проектна діяльність належить до унікальних способів людської практики, пов'язаної із передбаченням майбутнього, створенням його ідеального образу, здійсненням та оцінкою наслідків реалізації задумів. Проектування розглядається як творча, інноваційна діяльність, оскільки завжди спрямована на створення об'єктивно і суб'єктивно нового продукту [6].

На думку В. Ассаул, головним завданням проектної діяльності є не набуття наукових знань, а допомога дитині зорієнтуватися у суспільному вирї подїй та явищ – соціальних, економічних, інформаційних, а також оволодіти досвідом життя в громаді. Усе це передбачає не пасивну адаптацію в соціумі, а розвиток активного творчого самоствердження в суспільствї з метою розвитку дитини та її самовдосконалення [1].

Актуальною в контексті останнього є думка Дж. Джонсона про те, що проектна діяльність набуває особистої значущості, оскільки в процесі оволодіння цією діяльністю виявляються вміння враховувати й долати перешкоди для досягнення цілей проекту, формується стійка підпорядкованість мотивів, за цих умов активна самодіяльність у навчальному процесі сприяє творчому й соціальному становленню особистості [5].

У свою чергу, І. Бех звертає увагу на те, що соціальна активність є своєрідним розкриттям певного відсотка засвоєння та реалізації здобутків суспільства, що характеризується мірою активних виявів, презентацією власних здібностей окремої особистості. Оскільки розвиток соціальної активності – певна стратегія, яку використовує індивід, щоб ефективно розв'язувати життєві завдання, необхідно створити дитині об'єктивну можливість виявити самостійність, виявити власну активність, не заважати набуттю вміння діяти за власним розсудом, не гальмувати розвиток потреби дитини щось робити по своєму [7, с. 46]. Забезпечення особистісно орієнтованого виховання старшокласників під час проектної діяльності відбувається завдяки врахуванню індивідуальних здібностей, нахилів, потреб, бажань та інте-

ресів учнів, забезпеченню свободи вибору видів діяльності, самостійності у прийнятті рішень, врахуванню особистої позиції кожного учня.

У процесі дослідження, нами враховано думку О. Бондаревської про те, що виховання вільної людини виявляється «у вихованні в учнів таких взаємозв'язаних якостей як високий рівень самосвідомості, почуття власної гідності, самоповага, самостійність, самодисципліна, незалежність суджень, що поєднується з повагою до думки інших людей, ... уміння приймати рішення, нести відповідальність за свої вчинки, здійснити вільний вибір своєї життєдіяльності, лінії поведінки, засобів свого розвитку та ін.» [3, с. 13].

Нами визначено, що соціальна активність старшокласника реалізується тільки в соціальному середовищі в процесі суспільно корисної діяльності. Тому виховання соціальної активності найбільш ефективно відбувається під час залучення старшокласників до соціальних проектів у позакласний час. Як зазначає С. Смірнова, «соціально називають технологію, в якій початковим і кінцевим результатом є людина, а основним параметром, що піддається зміні, – одна або декілька його властивостей (якостей)» [11, с. 56], а соціальні проекти, на думку В. Гузєва, надають змогу школярам співвіднести загальні уявлення, отримані в ході навчально-виховної діяльності, з реальним життям, суспільними та політичними подіями, що відбуваються в масштабах населеного пункту, області, країни [4, с. 84].

Під час участі в соціальних проектах старшокласники мають змогу виявити свою соціальну позицію у процесі взаємодії із соціальним середовищем, набувають соціального досвіду, вмінь та навичок адаптації до нових суспільних відносин. Актуальною у контексті останнього є думка М. Твердохлеб про те, що виховання соціально активної особистості повинно відбуватися в реальних, емоційно забарвлених умовах навчально-виховного процесу, де вчителі (батьки) мають змогу викликати в учнів бажання проявляти свою активність (як у навчальній діяльності, так і в суспільно корисних справах у позаурочний час). Діти повинні усвідомлювати важливість і необхідність власної соціальної активності, а також уміти поєднувати отримані у навчально-виховному процесі знання з особистим практичним досвідом, активною участю в трудовій і суспільно корисній діяльності [15, с. 42].

У своєму дослідженні нами враховано зауваження О. Семашка стосовно того, що соціальна активність розвивається тим інтенсивніше, чим більший простір для ініціативності, самостійності, самодіяльності, елементів творчості, чим різноманітніші зв'язки і спілкування індивіда, чим частіше він перебуває в ситуації вибору, прийняття рішень [10, с. 151].

Разом з тим, як зазначає Г. Бондарева, недостатньо надати старшокласникові волю вибору, оскільки воля зовнішня (відмова від авторитарних методів навчання, виховання і організації освітнього процесу) не робить людину вільною внутрішньо (здатною робити відповідальний вибір). Потрібно, щонайменш, навчити старшокласника вибирати, допомагати йому розібратися в сутності проблемної ситуації, виробити план рішення і зробити перші кроки [2, с. 139].

Відповідно, під час організації процесу виховання соціальної активності старшокласників у позакласний

час необхідно враховувати такі аспекти: старшокласник має бути суб'єктом соціально корисної праці; соціальна діяльність старшокласника має добровільний характер; ефективність процесу виховання соціальної активності залежить від активності самого старшокласника.

Вихователь у технології колективного творчого виховання, констатує Г. Сорока, – співробітник, провідний учасник, співорганізатор колективної творчої справи, який корегує і спрямовує творчу діяльність. Головне для нього – «збуджувати і зміцнювати мажорний план, дух бадьорості, впевненості у власних силах, у своїй здатності нести людям радість, прагнення перебороти будь-які труднощі» [12, с. 17].

На значення виховання учнів у колективі звертав увагу В. Сухомлинський: «Життя і праця в колективі є школою становлення буквально всіх рис особистості... Від того, які ідеї лежать в основі трудових, духовних, морально-естетичних взаємовідносин між членами колективу як людської спілки, залежить становлення понять і уявлень особистості про добро і зло, про обов'язок і справедливість, честь і гідність» [14]. Далі педагог зазначає: «У практичній роботі ми домагаємось того, щоб завдяки багатству життя колективу кожний його член переживав найвищу людську радість – радість творення для людей, постійного нагромадження внутрішніх духовних багатств, радість усвідомлення, що тебе шанують і поважають люди» [13].

За таких умов створюється можливість для виявлення соціальної активності, самостійності, забезпечується індивідуальний підхід у процесі виховання, зростає емоційне задоволення від колективної діяльності.

Особливістю проектною діяльності є її орієнтація на співробітництво як з однолітками, так і з дорослими. В цьому контексті проектна діяльність розглядається як технологія колективного творчого виховання старшокласників.

На переконання Л. Лук'янової, участь у проектній діяльності дає змогу учневі самовдосконалюватися, а також відкриває можливості вибору особистої ролі в системі відносин колективу, учасників проекту (автор ідей, виконавець, учасник, організатор) або залишає право вибору на індивідуальну роботу, і в цьому випадку виконавець проекту поєднує усі ролі в одній особі [8, с. 17].

Відповідно до проведеного аналізу змісту, завдань та особливостей проектною діяльності до її основних переваг, як виховної технології, у порівнянні з традиційними формами виховання нами віднесено:

- 1) забезпечення залучення старшокласників до осмислення та реальної перетворювальної діяльності навколишньої дійсності;
- 2) створення оптимальних умов для саморозвитку особистості;
- 3) забезпечення формування суб'єкт-суб'єктних відносин у процесі виховання;
- 4) спонукання учнів до вияву активності та самостійності;
- 5) забезпечення орієнтації виховного процесу на особистість, її інтереси, погляди, систему цінності;
- 6) сприяння побудові взаємостосунків на основі довіри та взаємоповаги;

- 7) надання можливості розв'язувати проблеми та реалізувати ідеї особисто значимі для старшокласника;
- 8) створення умов для самореалізації та самоствердження старшокласників;
- 9) забезпечення набуття старшокласниками досвіду колективної творчої діяльності.

Позитивний вплив проектної діяльності на виховання соціальної активності старшокласника ми розглядаємо у декількох ракурсах. По-перше, проектна діяльність впливає на розвиток аксіологічного потенціалу старшокласників за рахунок формування загальнолюдських ціннісних орієнтацій (гуманність, справедливість, чесність, доброзичливість та ін.), впливу на формування переконань та світогляду особистості.

По-друге, у процесі проектної діяльності відбувається гносеологічний розвиток старшокласників оскільки вони пізнають навколишній світ, засвоюють нові соціальні знання, створюються умови для інтелектуального розвитку особистості.

По-третє, тільки у проектній діяльності старшокласники як активні учасники соціально спрямованої діяльності отримують особистісний досвід соціальної поведінки. У процесі активної соціальної практики вони набувають нових вмінь та навичок щодо розв'язання соціальних проблем, відбувається застосування набутих знань у процесі реальної діяльності в соціальному середовищі.

По-четверте, у процесі проектної діяльності розвиваються комунікативні здібності старшокласників, поліпшуються практичні навички спілкування та здатність до встановлення соціальних контактів, формується навички соціальних відносин, уміння працювати у команді.

По-п'яте, участь у проектах стимулює формування творчого уявлення та мислення, створює можливості для вияву творчості кожного учні.

Отже, застосування методу проектів у виховному процесі загальноосвітнього навчального закладу має на меті стимулювання інтересу старшокласників до певних соціальних проблем та розв'язання цих проблем у перетворювальній соціально значимій діяльності. Під впливом середовища та спеціально організованих умов саме у активній соціальній діяльності формуються соціальні риси особистості старшокласника, які закріплюються у поведінці, вчинках та діях.

Відповідно до проведеного аналізу особливостей виховного впливу проектної діяльності на соціальну активність старшокласників під час позаурочної виховної роботи, ми дійшли висновку про те, що проектна діяльність як виховна технологія сприяє:

- адаптації до сучасних соціально-економічних умов життя, до усвідомленої участі в різних сферах соціальної практики;
- розвитку творчих здібностей та активності старшокласників за рахунок створення соціально-педагогічної виховного середовища;
- формуванню світогляду, критичного та творчого мислення старшокласників;
- формуванню позитивної мотивації соціальної діяльності старшокласників, що сприяє інтеграції в сучасному соціальному середовищі;
- встановленню сприятливого емоційного клімату, створенню комфортної атмосфери співпраці, відкритості у процесі соціальної взаємодії;
- формуванню здатності до встановлення соціальних контактів з іншими людьми, адекватного сприймання та розуміння партнерів у діалогічному емоційному контакті;
- розвитку самостійності, що визначається можливістю діяти за власним бажанням, самостійно робити вибір тем та ідей проектів і бути відповідальним за результати своєї діяльності;
- створенню атмосфери зацікавленості старшокласника в одержання реальних результатів своєї діяльності та відчуттю корисності від розробленого та впровадженого проекту;
- налагодженню ефективного зворотного зв'язку «вихователь – вихованець».

З урахуванням вище зазначеного, виховання соціальної активності старшокласників у процесі проектної діяльності в позакласній виховній роботі ми розглядаємо як процес співпраці вихователя і вихованця з метою виховання в старшокласників соціальних якостей, які виявляються у соціальній діяльності та поведінці, що відповідає моральним нормам, принципам та правилам прийнятим у суспільстві, визначає готовності до реальної соціальної діяльності, забезпечує входження старшокласників у життя суспільства.

Висновки. Однією з ефективних умов досягнення мети виховання соціальної активності старшокласників є залучення їх до проектної діяльності у позакласний час. На відміну від традиційних форм виховання, які спрямовані на передачу учням готового соціального досвіду, проектна діяльність старшокласників у позакласний час надає змогу найбільш повно врахувати інтереси, здібності, потреби та наміри учнів, впливає на формування системи цінностей та соціальної позиції. Також створює умови для творчої самореалізації старшокласників, впливає на виховання самостійності та відповідальності у плануванні рішень та оцінки результатів своєї діяльності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ассаул В. Метод проектів у виховній роботі // Проектна діяльність у ліцеї: компетентнісний потенціал, теорія і практика: Науково-методичний посібник / За редакцією С. М. Шевцової, І. Г. Єрмакова, О. В. Батечко, В. О. Жадька. – К.: Департамент, 2008. – 520 с.
2. Бондарева Г. І. Виховання соціальної стійкості як інтегративної якості особистості старшокласника / Г. І. Бондарева // Збір. наук. пр. Педагогічні науки. Випуск XXXIX. – Херсон, 2005. – С.138-141.
3. Бондаревская Е. В. Гуманистическая парадигма личностно ориентированного образования / Е. В. Бондаревская // Педагогика. –1997.– № 4. – С. 11-17.
4. Гузеев В. В. Характерные черты образовательных технологий различных поколений / В. В.Гузеев // Завуч. – 2004. – №3. – С. 64-96.
5. Джонсон Дж. Методи проектування / Дж. Джонсон ; [пер. з англ.]. – М., 1986. – 86 с.
6. Енциклопедія освіти / гол. ред. В. Г. Кремьнін. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – 1040с.

7. Критерії моральної вихованості молодших школярів. Книга для вчителя / За ред. І. Д. Беха, С. Д. Максименка. – К.: Рад. школа, 1989. – 96 с.
8. Лук'янова Л. Технологія організації проектної діяльності / Л. Лук'янова // Імідж сучасного педагога. – 2009. – № 10. – С. 16-21.
9. Програма виховання дітей та учнівської молоді в Україні. – URL: <http://www.ipv.org.ua/home/39-programa-vuhovanna-ditej.html>
10. Семашко О.М. Соціологія молоді. Проблеми соціалізації молоді засобами культури / О.М. Семашко // Соціологія культури : [навч. посіб.] / за ред. О.М. Семашка. – К., Львів, 2000. – 320 с.
11. Смирнов С. И. Технологии в образовании / С.И. Смирнов // Высшее образование в России. – № 1. – 1999. – С. 55-62.
12. Сорока Г.І. Сучасні виховні системи та технології. – Харків: Веста: Вид-во „Ранок”, 2002. – 128 с.
13. Сухомлинський В. О. Методика виховання колективу / В.О. Сухомлинський // Вибр. твори: у 5 т. – К.: Рад. школа, 1976-1977. – Т. 1, – С 403-637.
14. Сухомлинський В.О. Проблеми виховання всебічно розвиненої особистості / В.О. Сухомлинський // Вибр. твори: у 5 т. – К.: Рад. школа, 1976-1977. – Т. 1. – С 55-206.
15. Твердохлеб М. Соціальна активність – засіб сучасного виховання учнів початкових класів / М. Твердохлеб // Рідна школа. – 2007. – № 9. – С. 41-43.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Assaul V. Method of projects in educational work // Project activities in high school: Competence potential theory and practice: manual / ed. S.M. Shevtsovoi, I.H. Yermakova, O.V. Batechko, V.O. Zhadka. – K.: Departament, 2008. – 520 p.
2. Bondareva H.I. Upbringing as an integrative social sustainability of senior pupils / H. I. Bondareva // Collection of scientific works. Pedagogical science. Vol. XXXIX. – Kherson, 2005. – P. 138-141.
3. Bondarevskaia E.V. Humanistic paradigm of personal-oriented education / E.V. Bondarevskaia // Pedahohyka. –1997.– № 4. – P. 11-17.
4. Huzeev V.V. Characteristic features of educational technologies of different generations / V.V. Huzeev // Zavuch. – 2004. – № 3. – S. 64-96.
5. Johnson J. Design Methods / J.Ch. Jones ; [translated from English.]. – M., 1986. – 86 p.
6. Encyclopedia of Education / ch. ed. V.H. Kremin. – K.: Yurinkom Inter, 2008. – 1040 p.
7. The criteria for moral education of primary school children. Teacher's Book / ed. I.D. Bekha, S.D. Maksymenka. – K.: Rad. shkola, 1989. – 96 p.
8. Lukyanova L. The technology of project activity / L. Lukyanova // The image of the modern teacher. – 2009. – № 10. – P. 16-21.
9. The program of upbringing of children and school youth in Ukraine. – URL: <http://www.ipv.org.ua/home/39-programa-vuhovanna-ditej.html>.
10. Semashko O.M. Sociology of youth. The problems of socialization of youth by means of culture / O.M. Semashko // Sociology of Culture : [tutorial] / ed. O.M. Semashka. – K., Lviv, 2000. – 320 p.
11. Smyrnov S.Y. Technology in education / S.Y. Smyrnov // Higher Education in Russia. – № 1. – 1999. – P. 55-62.
12. Soroka H.I. Modern educational systems and technologies. – Kharkiv: Vesta: Publ. house „Ranok”, 2002. – 128 p.
13. Sukhomlinsky V.O. Methods for Team Education / V.O. Sukhomlinsky // Select. works: in 5 vol. – K.: Rad. shkola, 1976-1977. – Vol. 1, – P. 403-637.
14. Sukhomlinsky V.O. Problems of Education of a Fully Developed Person / V.O. Sukhomlinsky // Select. works: in 5 vol. – K.: Rad. shkola, 1976-1977. – Vol. 1. – P. 55-206.
15. Tverdokhlieb M. Social activity is a means of modern upbringing primary school pupils / M. Tverlokhlieb // Ridna shkola. – 2007. – № 9. – P. 41-43.

Uysimbayeva M.V. Upbringing of senior pupils' social activity in the project activities

Abstract. The article identifies the benefits of social projects, as an upbringing technology, in comparison with traditional forms of upbringing in extracurricular educational work of the school. It is noted that the purpose of the application of a method of projects in the educational process of educational institutions is to encourage the interest of senior pupils to specific social problems and the solution to these problems in transformational socially significant activities.

Keywords: social activity, social experience, the project activity, social projects, social activities, project method

Уйсимбаева М. В. Воспитание социальной активности старшеклассников в проектной деятельности

Аннотация. В статье определяются преимущества социальных проектов, как воспитательной технологии, по сравнению с традиционными формами воспитания во внеклассной воспитательной работе учебного заведения. Отмечается, что целью применения метода проектов в воспитательном процессе общеобразовательного учебного заведения является стимулирование интереса старшеклассников к определенным социальным проблемам и решения этих проблем в преобразовательной социально значимой деятельности.

Ключевые слова: социальная активность, социальный опыт, проектная деятельность, социальный проект, социальная деятельность, метод проектов

PSYCHOLOGY

Алексеева Ю.А.

Психологічні особливості становлення віри в ранньому онтогенезі

*Алексеева Юлія Аркадіївна, кандидат психологічних наук, доцент,
докторант кафедри теоретичної та консультативної психології
Національний педагогічний університет ім. М.П. Драгоманова, м. Київ, Україна*

Анотація. В статті представлений аналіз специфіки розвитку віри як інтегрального особистісного утворення в дітей дошкільного віку. Відзначається зв'язок динаміки віри з показниками психічного розвитку (новоутвореннями, провідними видами діяльності), характерних для кожного вікового періоду. Визначаються передумови розвитку віри в ранньому віці (почуття довіри дитини до дорослих, позитивна Я-концепція, самостійність і самоконтроль). Розглядається розвиток структурних компонентів віри особистості дитини дошкільного віку (когнітивного, емоційного, ціннісно-мотиваційного, поведінкового) та видів віри (віри в себе, в іншого, в соціальні цінності, духовно-релігійної, містичної).

Ключові слова: віра, віра в себе, віра в іншого, віра в соціальні цінності, духовно-релігійна віра, містична віра

Постановка проблеми. Вивчення природи будь-якого феномену потребує використання комплексу різних методологічних підходів: структурного, коли акцент робиться на з'ясуванні будови та взаємозв'язку елементів об'єкта дослідження; системного бачення проблеми, коли об'єкт розглядається з точки зору статичної та динамічної. У першому випадку об'єкт із його структурними та функціонально-рівневими взаємозв'язками досліджується при безпосередньому контакті. У другому, при вивченні динаміки, уточнюються умови, фактори й, можливо, механізми, що лежать в основі прямого або непрямого впливу на процеси розвитку та формування об'єкта.

Метою статті є дослідження питання становлення феномену віри як особистісного утворення в ранньому онтогенезі.

Аналіз останніх публікацій та виклад основного матеріалу. Як свідчить проведений нами аналіз літератури, питання розвитку релігійної віри були відображені в працях відомих науковців: Д. Фаулера, Ю. Макселона, І.А. Малахової, М.Г. Писманіка, С.А. Черняєвої, О.М. Двойніна, В.П. Москальця, А.В. Олійник. Однак питання становлення і формування віри як інтегрального утворення, на відміну від інших аспектів її природи, в наявній літературі практично не висвітлені. Відтак «невловимий феномен» віри ми стали розглядати в динаміці, використовуючи вже існуючі знання про особистісний розвиток і формування когнітивних функцій у різні періоди психічного розвитку людини, починаючи з раннього віку. При цьому ми розуміли, що віра, як системотвірна й системно організована властивість особистості є похідною від функцій мислення, уяви, пам'яті (які розвиваються в різний час), формування мотиваційної системи, самооцінки й самоставлення, взаємодії в інтерперсональному просторі, визнання й прийняття тих або інших цінностей, їх ієрархії в різні вікові періоди.

З огляду на викладене наше уявлення про умови та фактори генезису віри формувалося на основі аналізу показників психічного розвитку (новоутворень, соціальної ситуації розвитку, провідного виду діяльності), характерних для різних вікових періодів. При вивченні питання розвитку віри наша увага була акцентована на представленості її структурних компонентів: 1) когнітивного; 2) емоційного; 3) ціннісно-мотиваційного; 4) поведінкового.

Спираючись на твердження німецького психолога Н. Streib про те, що в розвитку віри необхідно вивчати становлення не тільки структурних компонентів, а і її змісту, ми намагалися виділити також ті об'єкти віри, які входять до складу різних ціннісних сфер (духовно-релігійної, соціальної, міжособистісної, аутоперсональної), і більш помітні й специфічні для певного віку [22].

Початок формування віри як системно організованого психічного феномену можливий за умови розвитку особистості дитини, і цей процес стає більш помітним уже в дошкільному періоді. Хоча можна припустити, що витoki віри закладаються на більш ранніх вікових етапах. Адже відомо, що розвиток психічних процесів у немовлячому віці пов'язаний із виникненням елементарних форм сприйняття і мислення, що дозволяє дитині орієнтуватися в навколишньому світі і є передумовою засвоєння елементарних видів суспільного знання та досвіду [13, 17].

Психологічні особливості в немовлячому періоді вивчалися багатьма вченими (Г. Крайг, М.І. Лісіна, В.С. Мухіна, Л.Ф. Обухова, Є.О. Смірнова, Д.Й. Фельдштейн). З'ясовано, що важливою умовою розвитку особистості дитини в немовлячому періоді є прагнення до емоційного спілкування з близькими, яке стимулює активність відповідного типу діяльності в цьому віці. Соціальний і емоційний розвиток дитини у немовлячому віці спричинений її тісними взаємозв'язками з дорослими й переживаннями прихильності до них, які виникають до дев'ятимісячного віку. Це процес, у ході якого немовля переходить від неясного усвідомлення світу до встановлення довірчих взаємин із тими, хто про нього піклується. Перші реакції прихильності утворюють фундамент подальших відносин з ровесниками, родичами та іншими дорослими. Прихильності, які сприймаються дитиною як ненадійні, обмежують її свободу і здатність досліджувати навколишній світ. Відзначено, що міцні взаємини між дитиною та дорослим, що нею опікується, сприяють розвитку більш високого рівня когнітивної компетенції та соціальних навичок [8, 10, 13, 15, 16, 17, 20].

У своїй епігенетичній теорії Е. Еріксон стверджував, що до кінця першого року життя при конструктивному емоційному спілкуванні з матір'ю в дитини формується почуття довіри до навколишнього світу. У ситуаціях, пов'язаних із депривацією цих відносин,

формується почуття базисної недовіри й покинутості [21]. Звідси можна припустити, що однією з ранніх передумов розвитку віри в людини є почуття довіри дитини до дорослих, що формується в цьому віці і залежить від емоційного аранжування спілкування із близькими людьми і оточенням.

Соціальну ситуацію розвитку дитини в ранньому дитинстві можна охарактеризувати формулою: «дитина – предмет – дорослий». Це означає, що в ранньому дитинстві важливою умовою розвитку віри у дитини є предметна діяльність, за допомогою якої вона пізнає навколишній світ і вчиться виконувати повсякденні дії. Одним із мотивів придбання рухових навичок дитини виступає її внутрішня мотивація компетенції – потреба в досягненні успіху, прагнення відчувати себе здатною і вмільою. Зворотний зв'язок, який отримують діти від своїх батьків про свої досягнення, сприяє підтриманню цієї мотивації [1, 20].

На думку В.С. Мухіної, мотивація до досягнення в дитини цього віку зумовлена розвитком її соціальної активності та змагальних відносин з однолітками. Розвивається рефлексія на власні та чужі досягнення, саме в цей період починає формуватися воля і пов'язані з нею якості, які дитина проявляє в спілкуванні з однолітками та дорослими [13].

Передумовами розвитку віри у дітей цього віку є поява самосвідомості та виділення свого «Я». Особливістю самопізнання в цьому віці є: пізнання себе як суб'єкта дії; розвиток ідентифікації з іменем; формування позитивних або негативних уявлень про себе, окремих Я-образів, які інтегруються в Я-концепцію дитини. Тому важливу роль у розумінні природи віри особистості відіграє вивчення головних новоутворень раннього віку: «Я»-концепції як комплексного уявлення про себе, волі, що розвивається, рефлексії, здатності до відокремлення [8, 16, 20].

Дітям цього віку властива переоцінка своїх можливостей при виконанні навчальних завдань або при змаганнях зі старшими дітьми. Така нереалістична оцінка своїх здібностей, невиправданий оптимізм розвиває у дітей упевненість у власних силах і віру в успіх, що створює умови для тренування різних навичок [8].

Розвиток віри дитини тісно пов'язаний з її когнітивним розвитком і формуванням у цьому віці наочно-дієвого, а в подальшому наочно-образного мислення, при якому зовнішні сигнали й дії переходять у внутрішні розумові операції. Головну роль у розвитку мислення дітей раннього віку відіграє вміння узагальнювати предмети за їх функціями. До кінця цього вікового періоду починає формуватися знакова функція свідомості, яка дозволяє використовувати один об'єкт як заміник іншого. Формування знакової функції у дитини супроводжується зародженням у неї уяви як однієї з базових передумов розвитку когнітивного компонента віри. Почавши встановлювати зв'язки між образом-замінником і позначуваним ним предметом, дитина набуває здатність уявляти собі те, про що їй розповідає дорослий [1, 20]. Отже, варто підкреслити, що вже в ранньому віці в дитини починають формуватися окремі складові когнітивного компонента віри.

Вивчення розвитку емоційного компонента віри в ранньому віці потребує акцентування уваги на динаміці появи відповідних почуттів і переживань. У деяких

роботах (М.І. Лісіна, Т.В. Гуськова, М.Г. Єлагіна) підкреслюється, що в міру інтелектуального розвитку й засвоєння соціальних норм у дитини з'являються почуття, що відображають нові соціальні відносини, які прямо або побічно пов'язані з вірою: гордості, сорому, ніяковості, провини, співчуття, здатності до емпатії. Почуття гордості, наприклад, спричинене досягненнями, проявляється в трьох основних сферах відносин – до предметного світу, до інших людей і до себе. Пізніше в дитини розвивається почуття сорому, що проявляється у випадках невідповідності її поведінки очікуванню оточення [3, 12]. Г. Крайг зазначає, що розвиток емпатії в цьому віці зумовлений формуванням стійких прихильностей до близьких людей [8].

Вивчення передумов розвитку поведінкового компонента віри в ранньому віці показало, що поведінка дітей характеризується імпульсивністю і залежить від зовнішніх обставин. Поступове формування стійких уявлень про предмети і встановлення зв'язку між цими уявленнями й почуттями робить поведінку дітей цілеспрямованою й створює основу для розвитку регуляції діяльності. Проте систематичне керування поведінкою в них ще не сформоване. Як зазначає В.В. Давидов, до кінця раннього дитинства у дитини з'являються власні бажання, актуалізується тенденція до самостійності [4].

Однією з важливих детермінант розвитку віри в ранньому віці є характер соціальних відносин дитини з близькими людьми. Емоційна підтримка дитини значущими дорослими проявляється в її позитивній самооцінці й розвитку впевненості в собі. Через спілкування з батьками вона поступово опановує нормативну поведінку. У взаєминах із дорослими дитина рефлексує на їх реакції й проявляє виражену наслідувальність, яка є найпростішою формою ідентифікації. На фоні ідентифікації в дитини з'являється емоційна причетність до інших людей, готовність до засвоєння матеріальної та духовної культури [12, 13].

Е. Еріксон підкреслював, що коли батьки, опікуючись дитиною, поступово надають їй свободу в здійсненні контролю над своїми діями, то тим самим створюються умови для певної автономії в розвитку. Проте це не означає, що дитина одержує необмежену свободу, а свідчить про те, що батьки стримують зростаючу здатність дитини робити вибір у межах певних «ступенів свободи». У тих випадках, коли батьки надмірно опікуються дитиною, контролюють або ігнорують її, вона втрачає самоконтроль, що приводить до розвитку почуття сорому перед іншими й сумнівів у своїй здатності контролювати навколишній світ і володіти собою. В результаті в дітей формуються такі риси, як неупевненість у собі, приниженість і слабовілля [21].

Підводячи підсумки вивчення передумов розвитку віри в ранньому віці, можна зазначити, що умовами розвитку продуктивної (раціональної) віри в дитини є позитивна Я-концепція, самостійність і самоконтроль, що розвиваються в неї в цьому віці.

Соціальна ситуація розвитку в дошкільному віці пов'язана з освоєнням дитиною світу постійних речей і розвитком її потреби в спілкуванні з дорослими та однолітками. В міжособистісних стосунках, за допомогою механізмів ідентифікації, рефлексії й відокремлення, вона вчиться прийнятим позитивним формам спілкування.

Провідною діяльністю в дошкільному віці є гра, у якій дитина навчається різних форм просоціальної поведінки, що розвиває її віру в себе та інших. Тут варто відзначити асертивну поведінку – пряму, відкрити поведінку при відстоюванні своїх прав, яка не заподіює шкоди іншим, і співробітництво як конструктивну взаємодію між дітьми, що є умовою розвитку довіри в міжособистісних стосунках у дитячому колективі. У грі формується почуття ідентичності [8]. Основними новоутвореннями, що впливають на розвиток віри в цьому віці, є супідрядність мотивів, засвоєння моральних норм, формування довільної діяльності й розвиток уяви [6, 7, 9, 18].

На думку В.В. Давидова, особистість дитини в дошкільному віці виникає, коли дошкільник стає суб'єктом діяльності, а процес становлення пов'язаний з інтенсивним розвитком її уяви й творчого потенціалу [4].

Для вивчення розвитку ціннісно-мотиваційного компонента віри в дошкільному віці важливим є твердження О.М. Леонтьєва, що саме в цьому віці в дитини починає формуватися і диференціюватися ієрархія мотивів діяльності [9]. Супідрядність мотивів, їх ієрархічна структура, що визначають спрямованість поведінки й домінування довільних дій над імпульсивними, є важливим новоутворенням дошкільного віку [13].

Як зауважують В.К. Котирло, Є.О. Смірнова, саме дошкільний вік є періодом інтенсивного розвитку волі, що пов'язано із прагненням дитини до визначеності й сталості. За даними спостереження цих авторів, уже у трирічних дітей розвиваються особливі форми поведінки, які, незважаючи на відсутність довільної мотивації, зазвичай називають вольовими (наполегливість, упертість, вимогливість тощо) [6, 18].

Вчені (М.І. Лісіна, Л.Ф. Обухова, І.В. Шаповаленко) зазначають, що поведінка дошкільників продовжує мати наслідувальний характер. Наслідування (ідентифікація, імітація) для дитини є ключовим процесом соціалізації й проявляється в набутті нею схвалюваної поведінки. Дитина будує свою поведінку, спираючись на зразки поведінки близьких дорослих і однолітків. Наслідування суттєво впливає на інтелектуальний розвиток дитини, формування особистості (в пізнанні іншого й формуванні уявлень про себе), її соціальний розвиток (виникає здатність переймати традиції та норми суспільства). У дошкільному віці зміст наслідування розширюється й виходить за межі безпосереднього сприйняття, що дозволяє дитині моделювати дії «узагальненого» дорослого та орієнтуватися у сфері людської діяльності [12, 15].

Процес ідентифікації, що активно розвивається в цьому віці, пов'язаний не тільки з людьми, а й із казковими персонажами, що є умовою появи в цей період магічної віри. Розвитку такого виду віри в дошкільників сприяє уява, що інтенсивно розвивається в цьому віці.

Відомий російський психолог Є.В. Субботський у своєму дослідженні магічної віри в дошкільників зазначав, що спочатку віра в магічне з'являється в дітей як легітимна, свідомо форма вірувань, що співіснує з вірою у фізичну причинність. Він пояснював це недостатньо розвинутою системою наукових знань у дітей, які витісняють віру в магію в несвідому сферу. У той самий час результати експериментальних досліджень

показали, що магічне мислення підвищує креативність дітей у розв'язуванні інтелектуальних завдань. На думку вченого, це зумовлюється тим, що ранні магічні вірування дітей одержують підтримку від соціального оточення – у формі як фольклорних вірувань, так і різних розваг, книг, фільмів, які сприяють психічному розвитку дитини. У дошкільників віра в магію існує на свідомому рівні, і в них ще не сформувався механізм несвідомої трансформації реальності з метою недопущення магічних явищ у свідомість [19].

Слід зазначити, що процес ідентифікації (наслідування) дитини веде до створення нею власного суб'єктивного світу. На думку Д.Й. Фельдштейна, цьому сприяє механізм інтеріоризації, можливості якого не обмежуються тільки привласненням соціальних норм. Навпаки, процес інтеріоризації в дитини сприяє формуванню в неї установок, мотивів, потреб, що забезпечують розвиток нових форм діяльності, в тому числі пізнавальної, креативної, комунікативної та ін. [20].

Зауважимо, що в цьому віці формується ще не диференційована платформа віри дитини в себе. Це зумовлено ще й тим, що в розвитку емоційної сфери дошкільників під впливом позитивних оцінних суджень дорослих виникають почуття гордості й самолюбства. Проте вони проявляються ситуативно й бувають нестійкими. І тільки наприкінці дошкільного віку ці переживання дітей стають більш глибокими [13].

У дошкільному віці уявлення про себе складається зі співвіднесення себе з образами дорослих і однолітків у процесі спілкування. На думку М.І. Лісіної, образ самого себе є афективно-когнітивним комплексом. Афективною частиною комплексу є самооцінка, а когнітивною – уявлення дитини про себе. Сформована самооцінка дошкільника виражається в здатності дітей спокійно й відкрито ставитися до зауважень дорослих і забезпечує готовність дитини до навчання в школі. Уявлення про себе з віком стають більш точними, але під впливом афективного компонента образа можливі і їх стійкі викривлення [12].

Дослідження уявлень про свої фізичні можливості у дошкільників, проведене А.І. Сілвестру, показало, що уявлення дітей про себе можуть спотворюватися. Головні причини розвитку перекручених (завищених або занижених) уявлень про себе, на думку вченого, закладені у взаємодії основних факторів, що визначають формування образу самого себе: несприятливий досвід взаємини з оточенням і незнання дитиною своїх можливостей, недостатній досвід індивідуальної практики (критерії істини). Відмітна риса дітей з точними уявленнями про свої фізичні можливості полягає в тому, що у своїй оцінці вони спираються не тільки на знання про себе, отримані від оточення, але й на відомості про свої досягнення в минулому, що є фундаментом власного індивідуального досвіду [11].

Вивчення взаємозв'язку ігрової діяльності з уявленнями про себе показало, що більшість дошкільників схильні перебільшувати свої успіхи, і причини цього, на думку М.І. Лісіної, полягають у недостатньому досвіді індивідуальної практики та в «хвалебному» характері спілкування з дорослими [12]. Як підкреслює Н.І. Непомняща, конструктивне і ціннісне спілкування дитини з дорослими і однолітками сприяє

розвитку такої риси ставлення до себе, як упевненість у власних силах [14].

Таким чином, розвиток образу Я в дошкільному віці залежить від досвіду спілкування та індивідуального досвіду участі дитини в предметній діяльності. Уявлення більшості дошкільників про свої можливості й досягнення часто мають нереалістично-позитивний характер, що зумовлює необ'єктивну (суб'єктивну) віру в успіх своєї діяльності та впевненість у своїх силах.

Розвиток пізнавальної активності в цьому віці набуває характеру невичерпної допитливості, яка проявляється в інтересі до всього нового й стосується складних філософських питань – про походження життя, про смерть, добро і зло.

Важливим для розуміння природи віри є дослідження осмислення й розуміння дошкільниками деяких цінностей. Дослідження, проведене українською вченою О.Л. Кононко, дозволило з'ясувати, що діти цього віку вже замислюються над смыслом людського життя. Вивчення відповідей дітей дозволило диференціювати їх висловлювання й умовно поділити на три категорії – філософського, морально-духовного та матеріально-прагматичного напрямку [5].

Аналіз результатів засвідчив, що у своїх відповідях діти виявляють високий рівень інтересу до таких абстрактних понять, як «Бог», «планета», «світ», «смерть», особливо в старшому дошкільному віці. Особливу увагу в дослідженні О.Л. Кононко про уявлення дошкільників, що стосуються перспектив людського життя, привертає факт осмислення дітьми (майже в половині респондентів) тривалості власного життя та його обмеженості об'єктивними факторами (старінням, хворобою, смертю). Дослідниця робить висновок, що широкий діапазон відповідей стосовно ймовірності тривалості життя свідчить про розвиненість у дітей інтуїції, здатності накопичувати життєві враження як ґрунт для розвитку світогляду в перебігу власного індивідуального розвитку [5].

Динаміка уявлень про віру в дітей дошкільного, молодшого шкільного та підліткового віку вивчалася також у спільній дослідницькій роботі М. Воловікової, Т. Рязанової, Л. Гренкової-Дікевич. Було з'ясовано, що

діти з раннього віку розмірковують над питаннями, пов'язаними з вірою. У дошкільному віці релігійна віра була виявлена у 33,3% респондентів, але більшість (95%) дітей стверджували, що вірять у щось, тобто в різні об'єкти (у близьких, у казкових героїв і т.д.). Встановлено, що діти цього віку не диференціюють поняття віра, довіра і надія, частіше вони розглядають їх як синонімічні [2].

Висновки. Отже, розглядаючи віру як складне особистісне утворення, що динамічно розвивається, слід підкреслити, що вона починає формуватися саме в дошкільному віці, коли в дітей відбувається формування образу Я, розвиток самосвідомості й особистості в цілому. Розвиток когнітивного компонента віри пов'язаний із розвитком наочно-образного мислення й уяви. Діти вже знайомі з такими поняттями, як «планета», «світ», «смерть» та ін. У них є уявлення про Бога й про перспективу людського життя. Дошкільники вже можуть дати визначення смыслу життя. І хоча вони ще не диференціюють поняття віра, довіра, надія і розглядають їх як синонімічні, але вже чутливі до віри. Емоційна складова віри характеризується нестійкістю почуттів і переживань, недостатньо розвиненим переживанням співчуття. Ціннісно-мотиваційний компонент характеризується появою ієрархії мотивів. Поведінковий компонент віри в дошкільному віці формується в спільній діяльності дитини із близькими людьми й характеризується інтенсивним розвитком волі.

Важливим на першому етапі розвитку віри в дошкільному віці є виникнення процесу персоналізації віри, пов'язаного з механізмом інтеріоризації соціальних норм, культурних цінностей, що передаються дитині через спілкування й досвід; відокремлення себе від оточуючих людей; формування в дитини індивідуального досвіду. Об'єктами віри в цьому віці стають близькі люди, значущі інші, казкові герої з кіно, книг, міфологічної літератури, тому найбільш характерними для дошкільників є віра в магію, чарівництво, існування таємниць, нереалістична (суб'єктивна) віра в успіх, віра в близьких. Витоками розвитку віри в себе в дошкільному віці, на наш погляд, є почуття впевненості в собі, що проявляється в певних ситуаціях.

ЛІТЕРАТУРА

1. Вовчик-Блакитна М.В. Раннє дитинство / М.В. Вовчик-Блакитна // Вікова психологія; [за ред. Г.С. Костюка]. – К.: Рад. Школа, 1976. – 107 с.
2. Воловікова М. Особенности религиозной идентификации в современной России (анализ ответов детей из Смоленска) / М. Воловікова, Т. Рязанова, Л. Гренкова-Дікевич // Развитие национальной, этнолингвистической и религиозной идентичности у детей и подростков / [отв. ред. М. Баррет, Т. Рязанова, М. Воловікова]. – М.: Изд-во Института психологии РАН, 2001. – С. 132-141.
3. Гуськова Т.В. Личностные новообразования у детей в период кризиса трех лет / Т.В. Гуськова, М. Г.Елагина // Вопросы психологии. – 1987. – №5. – С. 78-86.
4. Давыдов В.В. Генезис и развитие личности в детском возрасте / В.В. Давыдов // Вопросы психологии. – 1992. – № 1. – С. 22-35.
5. Кононко О.Л. Психологічні основи особистісного становлення дошкільника (Системний підхід) / О.Л. Кононко. – К.: Стило, 2000. – 336 с.
6. Котырло В.К. Развитие волевого поведения у дошкольников / В.К. Котырло. – К.: Рад. Школа, 1971. – 200 с.
7. Кравцова Е.Е. Психологические новообразования дошкольного возраста / Е.Е. Кравцова // Вопросы психологии. – 1996. – № 6. – С. 64-76.
8. Крайг Г. Психология развития / Г. Крайг. – СПб.: Питер, 2001. – 992 с.
9. Леонтьев А.Н. Психологическое развитие ребенка в дошкольном возрасте / А.Н. Леонтьев // Вопросы психологии ребенка дошкольного возраста; [под ред. А.Н. Леонтьева, А.В. Запорожец]. – М.: Международный образовательный и психологический колледж, 1995. – С. 13-45.
10. Лисина М.И. Развитие представлений о себе у ребенка первого года жизни / М.И. Лисина, Н.Н. Авдеева // Исследования по вопросам возрастной и педагогической психологии. – М.: Педагогика, 1980. – С. 32-55.
11. Лисина М.И. Психология самосознания у дошкольников / М.И. Лисина, А.И. Силвестру; [отв. ред. А.Г. Рузская]. – Казань: «ШТИИИЦА», 1983. – 212 с.

12. Лисина М.И. Формирование личности в общении / М.И. Лисина. – СПб.: Питер, 2009. – 320 с.
13. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учебник для студ. вузов. / В.С. Мухина, [4-е изд.]. – М.: Издат. Центр «Академия», 1999. – 456 с.
14. Непомнящая Н.И. Становление личности ребенка 6-7 лет / Н.И. Непомнящая. – М.: Педагогика, 1992. – 160 с.
15. Обухова Л.Ф. Формы и функции подражания в детском возрасте / Л.Ф. Обухова, И.В. Шаповаленко. – М.: Изд-во МГУ, 1994. – 112 с.
16. Развитие личности ребенка / [пер. с англ.]: [отв. ред. А. М. Фонарева]. – М.: Прогресс, 1987. – 272 с.
17. Смирнова Е.О. Психология ребенка от рождения до семи лет: Учебник для педагогических вузов и училищ / Е.О. Смирнова. – М.: Школа-Пресс, 1997. – 383 с.
18. Смирнова Е.О. Развитие воли и произвольности в раннем онтогенезе / Е.О. Смирнова // Вопросы психологии. – 1990. – №3. – С. 49-58.
19. Субботский Е.В. Выживание в мире машин: взгляд психолога на причины веры в магию / Е.В. Субботский // Национальный психологический журнал. – 2010. – № 3. – С. 42-47.
20. Фельдштейн Д.И. Психология развития человека как личности: Избранные труды: в 2 т. / Д.И. Фельдштейн. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: изд-во НПО «МОДЕК», 2005. – Т. 1. – 568 с.
21. Хьелл Л. Теории личности. / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – СПб.: Питер, 2006. – 607 с.
22. Streib H. (2003) Faith development research at twenty years. In R. R. Osmer & F. Schweitzer (Eds), *Developing a public faith: New directions in practical theology*. St. Louis, Missouri: Chalice Press. P. 15-42.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Vovchik-Blakitna M.V. Early Childhood / MV Vovchik blue // *Developmental Psychology*; [Ed. G.S. Kostiuik]. – K.: Soviets school, 1976. – 107 p.
2. Volovikova M. Features of religious identity in modern Russia (the analysis of the responses of children from Smolensk) / M. Volovikova, T. Ryazanov, Leonid Grenkova-Dikevich // *Development of national, ethno-linguistic and religious identity of children and adolescents* / [Ed. M. Barrett, T. Ryazanov, M. Volovikova]. – M.: Publishing House of the Institute of Psychology, 2001. – P. 132-141.
3. Gus'kova T.V. Personal neoplasms in children during the crisis three years / T.V. Gus'kova, M.G. Elagina // *Questions of psychology*. – 1987. – № 5. – P. 78-86.
4. Davydov V.V. Genesis and development of personality in childhood / V.V. Davydov // *Questions of psychology*. – 1992. – № 1. – P. 22-35.
5. Kononko O.L. Psychological bases of personal development of preschoolers (Systematic Approach) / O.L. Kononko. – K.: Stilos, 2000. – 336 p.
6. Kotyrlo V.K. The development of voluntary behavior in preschool children / V.K. Kotyrlo. – K.: Rad. Shkola, 1971. – 200 p.
7. Kravcova E.E. Psychological neoplasms of preschool / E.E. Kravcova // *Questions of psychology*. – 1996. – № 6. – P. 64-76.
8. Krajg G. *Developmental Psychology* / G. Krajg. – SPb.: Piter, 2001. – 992 p.
9. Leont'ev A.N. Psychological development of the child in the preschool / A.N. Leontiev // *Questions of psychology preschool child*; [Ed. A.N. Leontiev, A.V. Zaporozhets]. – M.: International Educational and Psychological College, 1995. – P. 13-45.
10. Lisina M.I. Development of representations about itself at the first year of the child's life / M.I. Lisina, N.N. Avdeeva // *Studies on developmental and educational psychology*. – M.: Pedagogika, 1980. – P. 32-55.
11. Lisina M.I. Psychology of consciousness in preschoolers / M.I. Lisina, A.I. Silvestru; [otv. red. A.G. Ruzskaja]. – Kishenev: «ShTIINCA», 1983. – 212 p.
12. Lisina M.I. Formation of the person in communication / M.I. Lisina. – SPb.: Piter, 2009. – 320 p.
13. Muhina V.S. Age Psychology: phenomenology development, childhood, adolescence: Textbook for students of universities. / V.S. Muhina, [4d ed.]. – M.: Publ. Centr «Akademija», 1999. – 456 p.
14. Nepomnjashhaja N.I. Formation of the person of the child 6-7 years / N.I. Nepomnjashhaja. – M.: Pedagogika, 1992. – 160 p.
15. Obuhova L.F. The form and function of imitation in childhood / L.F. Obuhova, I.V. Shapovalenko. – M.: Izd-vo MGU, 1994. – 112 p.
16. The development of the child's personality / [translate from engl.]; [ed. A.M. Fonareva]. – M.: Progress, 1987. – 272 p.
17. Smirnova E.O. The psychology of the child from birth to seven years: the textbook for teachers of universities and colleges / E.O. Smirnova. – M.: Shkola-Press, 1997. – 383 p.
18. Smirnova E.O. The development will and arbitrariness in early ontogenesis / E.O. Smirnova // *Questions of psychology*. – 1990. – № 3. – P. 49-58.
19. Subbotskij E.V. The survival of the world's vehicles: a look at the causes of psychological belief in magic / E.V. Subbotskij // *National Psychological Journal*. – 2010. – № 3. – P. 42-47.
20. Fel'dshtejn D.I. Psychology of human development as a person: Selected Works: in 2 vol. / D.I. Fel'dshtejn. – M.: Publ. house of the Moscow Psychological and Social Institute; Voronezh: izd-vo NPO «МОДЕК», 2005. – Vol. 1. – 568 p.
21. H'ell L. Theories of Personality. / L. H'ell, D. Zigler. – SPb.: Piter, 2006. – 607 p.

Aliexsieieva Y.A. Psychological peculiarities of faith formation in the early ontogenesis

Abstract. The paper analyses the question of the specifics of the development of faith as an integral formation at the preschool age children. It notes the connection of the faith dynamics with indicators of mental development (tumors, leading activities) specific to each age period. The preconditions of faith development in the early age (feeling of trust to adults, positive self-conception, self-dependence and self-control) is defined. The article considers the development of structural components of faith of the under school age child's personality (cognitive, emotional, value-motivational, behavioral) and kinds of faith (belief in yourself, in others in social values, spiritual and religious, mystical).

Keywords: *faith, faith in oneself, faith in the other, the belief in social values, spiritual and religious faith, mystical faith*

Алексеева Ю.А. Психологические особенности становления веры в раннем онтогенезе

Аннотация. В статье проанализирован вопрос специфики развития веры как интегрального личностного образования у детей дошкольного возраста. Отмечается связь динамики веры с показателями психического развития (новообразованиями, ведущими видами деятельности), характерных для каждого возрастного периода. Определяются предпосылки развития веры в раннем возрасте (чувство доверия ребенка к взрослым, положительная Я-концепция, самостоятельность и самоконтроль). Рассматривается развитие структурных компонентов веры личности ребенка дошкольного возраста (когнитивного, эмоционального, ценностно-мотивационного, поведенческого) и видов веры (веры в себя, в других, социальные ценности, духовно-религиозной и мистической).

Ключевые слова: *вера, вера в себя, вера в другого, вера в социальные ценности, духовно-религиозная вера, мистическая вера*

Арабаджи-Сапункова С.Г.

Психологические факторы взаимосвязи стрессоустойчивости с особенностями адаптивности личности

Арабаджи-Сапункова Светлана Георгиевна, аспирантка кафедры специальной психологии и педагогики Южноукраинский национальный педагогический университет имени К.Д. Ушинского, г. Одесса, Украина

Аннотация. В статье представлены результаты исследования особенностей личности психологов с различными уровнями и типами профессиональной адаптации, представлена характеристика личностного профиля каждого типа. Установлено, что наиболее ключевыми с точки зрения профессиональной адаптации выступают индивидуально-психологические особенности адаптивности личности. Проведен факторный анализ и выявлены четыре структуры психологических факторов, которые обуславливают взаимосвязь адаптивности и стрессоустойчивости личности. В состав четырехфакторной структуры вошли следующие факторы: уровень личностного развития, психологическая лабильность, мотивация к преодолению неудач достижению целей, полинезависимость личности.

Ключевые слова: профессиональная адаптация (ПА), адаптивность, уровни и типы ПА, стрессоустойчивость

Введение. Проблема прогнозирования поведения людей в экстремальных условиях деятельности, а также оценивание достоверности сохранения их здоровья и работоспособности после влияния экстремальных факторов всегда привлекала внимание исследователей (А.Г. Маклакова, В.А. Моляко, В.А. Берзинь, В.О. Бодрова, М. В. Савчина, О. Е. Самойлова, Н.В. Тарабрина, С.И. Яковенко). Формирование личности, развитие ее потенциала, самореализация человека зависят от многих факторов, важное место среди которых занимает его эмоциональное самочувствие и благополучие [3]. Проблема обеспечения позитивного эмоционального самочувствия, стрессоустойчивости и психологической поддержки личности получает особую актуальность в современных условиях кризиса социальных отношений и повышенного темпа жизни.

Проблема психологического стресса населения, в том числе и специалистов разных областей профессиональной деятельности, приобретает актуальность в научной и практической сфере в связи с непрерывным ростом социальной, экономической, экологической, техногенной, а также личностной экстремальности нашей жизни и существенным изменением содержания и условий труда у представителей многих профессий.

Стресс как состояние напряжения, в результате своей повышенной длительности или чрезмерной интенсивности, приводит к перенапряжению систем организма и "срыва" их нормального функционирования [2]. Во многих исследованиях представлено изучение психологических механизмов стресса, однако все также актуальным остается задание разработки методов и программ, которые определяют успешность адаптации к стрессогенным ситуациям, вызванными напряженной деятельностью, фрустрацией и депривацией различных потребностей человека.

Проблема стрессоустойчивости начала разрабатываться в психологических исследованиях в конце XX ст. На настоящий момент в трудах отечественных исследователей (Л.М. Аболина, В.А. Бодрова, П.Б. Зильберман, О.А. Кириленко, В.М. Корольчук, Л.О. Китаев-Смык, Г.В. Ложкина, В.Л. Марищука, В.Ф. Моргун, Г.С. Никифорова, А.Ц. Пуни, О.М. Свядош и др.), а также зарубежных (Р. Бенджамин, С. Кобаса, К. Купер, Р. Лазарус, А. Лезонен, С. Хобфал и др.) накоплен богатый материал по вопросам стресса и стрессоустойчивости. Выявлены и описаны разные типы поведения человека в зависимости от наличия у него психологических защитных механизмов и копинг-стратегий, при-

сутствующих в тех или иных стрессовых ситуациях (Р. Лазарус, С.К. Нартова-Бочавер, О.С. Романова, Дж. Сулз, С. Фолкмен и др.). Однако недостаточно изучены вопросы, которые касаются соотношения стрессоустойчивости с психологическими качествами личности, в частности с адаптивностью личности.

Анализ научных работ, посвященных исследуемой проблеме, свидетельствует, о том, что детерминантами стрессоустойчивости являются как объективные, так и субъективные обстоятельства, а именно: характеристики экстремальной обстановки и индивидуально-психологические характеристики [1]. На стрессоустойчивость личности влияют врожденные особенности организма и ранний детский опыт, личностные свойства, факторы социального окружения, когнитивные факторы (В.А. Абабков, М.С. Корольчук, К.В. Судаков, М.К. Хитров, М. Перре, Ю.В. Щербатых, Ф.З. Меерсон, В.Л. Марищук, Р. Лазарус). Стрессоустойчивость личности имеет многоуровневую детерминацию и предопределена как характеристиками окружающей среды, так и личностными характеристиками человека.

Несмотря на значительную разработанность отдельных аспектов тематики, которая представляет для нас интерес, остается невыясненным ряд вопросов, прежде всего, о возможности выделения психологических факторов, обуславливающих взаимосвязь стрессоустойчивости и особенностей адаптивности личности, что и обусловило актуальность данного исследования.

Объект – стрессоустойчивость личности.

Предмет – психологические факторы, обуславливающие взаимосвязь стрессоустойчивости и особенностей адаптивности личности.

Цель – установить психологические факторы, обуславливающие взаимосвязь стрессоустойчивости и особенностей адаптивности личности.

Задачи:

1. На основе теоретико-методологического анализа определить основные направления и принципы исследования проблемы стрессоустойчивость личности; установить ее сущность, признаки, проявления и факторы; определить детерминанты стрессоустойчивость личности; определить место адаптивности в системе детерминант стрессоустойчивость личности.

2. Обосновать выбор методического диагностического инструментария для определения взаимосвязи между особенностями адаптивности и стрессоустойчивостью личности.

3. Исследовать характер взаимосвязей показателей адаптивности и стрессоустойчивости личности.

4. Эмпирически установить наличие взаимосвязи стрессоустойчивости и характеристик адаптивности личности.

5. Выявить психологические факторы, обуславливающие взаимосвязь стрессоустойчивости и особенностей адаптивности личности.

Теоретико-методологическая база: психологические принципы связи сознания и деятельности, развития и детерминизма (С.Л. Рубинштейн); системности (Б.Ф. Ломов); субъективности психического отображения (А.Н. Леонтьев); субъектности (А.В. Брушлинский, В.О. Татенко); представление о механизмах саморегуляции поведения и деятельности (П.К. Анохин, В.О. Бодров, О.А. Конопкин, М.Е. Мильман, В.И. Моросанова и др.); теория субъекта и индивидуальности (К.О. Абульханова, Б.Г. Ананьев, А.В. Брушлинский, В.С. Мерлин, В.А. Петровский, В.А. Татенко С.Л. Рубинштейн); исследование стресса (О.О. Баранов, Р. Лазарус, В.А. Бодров, Г.Б. Леонова, Л.О. Китаев-Смык, Г. Селье и др.); исследования стрессоустойчивости как интегрального свойства личности (Б.Х. Варданян, П.Б. Зильберман, С.В. Субботин и др.).

Базы исследования: Одесский национальный университет имени И.И. Мечникова, Одесский национальный политехнический университет, Южноукраинский национальный педагогический университет имени К.Д. Ушинского, Одесский национальный медицинский университет.

Методы исследования. В работе использовалась система методов, которая включает теоретический анализ литературы по выбранной проблематике, методы наблюдения, беседы, анкетирование, тестирование. Комплекс психодиагностических методик составили: Тест-опросник адаптивности О.П. Санниковой, О.В. Кузнецовой [6], Методика диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса, Р. Даймонда, Шкала стрессоустойчивости и социальной адаптации Холмса-Раге, Тест самооценки стрессоустойчивости С. Коухена, Г. Виллиансона, методика «Оценка профессионального стресса» Вайсмана, Шестнадцатифакторный личностный опросник Р. Кеттелла (форма 13 - PF).

Обработка полученных данных осуществлялась с помощью количественного (использование дискриптивных статистик, корреляционного, факторного анализа и параметрических методов определения достоверных различий по Стьюденту) и качественного анализа.

Эмпирическое исследование проводилось в три этапа: на подготовительном этапе был осуществлен комплекс организационно-методических процедур, в результате которых разработан алгоритм эмпирического исследования, сформирована репрезентативная выборка. В соответствии с исследовательскими задачами создан комплекс психодиагностических методик, который включает как традиционные надежные и валидные диагностические средства, так и оригинальный опросник профессиональной адаптации психологов; второй этап включал непосредственно проведение эмпирических процедур; третий этап являл собой обработку, анализ и интерпретацию полученных результатов.

Показано, что имеющийся диагностический инструментарий позволяет диагностировать уже сформированные индивидуально-типологические особенности адаптивности, тогда как для построения прогноза относительно профессиональной адаптации нужно использование широкого спектра методик, изучающих комплекс свойств, которые гипотетически могут повлиять как на процесс профессиональной адаптации, так и на его результат – профессиональную адаптированность. В эмпирическом исследовании был разработан и использован оригинальный Опросник профессиональной адаптации психологов (Т. Дегтяренко, С. Арабаджи-Сапункова), предназначенный для изучения адаптации психологов в профессиональной сфере.

Созданный оригинальный опросник предназначен для диагностики критериев для определения успешности адаптации к профессиональной роли психолога. Комплекс показателей, которые диагностируются, отвечает теоретически обоснованному конструкту, а также включает уровневые показатели профессиональной адаптации психологов.

Проведенная стандартизация оригинального опросника профессиональной адаптации психологов включала в себя: проверку его надежности (надежность эквивалентных частей теста, тест-ретестовую надежность, надежность параллельных форм) и валидности (лицевой, конструктивной, конвергентной), разработку нормативных шкал. Результаты апробации показали, что созданная методика является надежным и валидным психодиагностическим инструментом, что позволяет использовать ее не только в научных, но и в практических целях.

Профессиональная адаптация психологов связана с широким спектром параметров, отвечающих за социально-психологическую адаптацию, в частности с самопринятием, принятием других, степени интернальности личности, эмоциональным комфортом при установлении и развитии социальных контактов, стремлением к доминированию в социальных сферах жизни.

2. Установлено, что профессиональная адаптация связана с таким важным личностным фактором как адаптивность и зависит от широты охвата сигналов социума, легкости распознавания и иерархизации сигналов социума, точности ориентации в социальных ожиданиях, готовности к осуществлению действий, направленных на преодоление неудач и достижения поставленной цели. Кроме того, для положительного прогноза профессиональной адаптации психологов необходима определенная мотивация для совершенствования себя как профессионала.

3. Наиболее ключевыми с точки зрения профессиональной адаптации, выступают параметры адаптивности личности (широта охвата сигналов социума, легкость в их распознавании и иерархизации, хорошая ориентация в ожиданиях социума, способность к конструктивным действиям, направленных на достижение целей и преодоления неудач, способность меняться и устойчивость эмоциональных переживаний).

4. Установлены различия психологов с различными уровнями профессиональной адаптации. Так, для психологов с низким уровнем профессиональной адаптивности характерны следующие различия: низкий уро-

вень стрессоустойчивости, социально-психологической адаптации, самопринятие, принятие других, внешний локус контроля, низкий уровень адаптивности, высокая степень подражания нормам, тревожность, конформность, слишком высокая подозрительность, а также узость охвата сигналов социума, сложность в их распознавании и иерархизации, слабая ориентация в ожиданиях социума, неспособность к конструктивным действиям, направленных на достижение целей и преодоления неудач, неспособность меняться и неустойчивость эмоциональных переживаний.

Для психологов со средним уровнем профессиональной адаптации характерны следующие отличия: средний уровень стрессоустойчивости, социально-психологической адаптации, самопринятие, принятие других, средний уровень адаптивности, напряженность, неумение учитывать мнение окружающих, высокий самоконтроль, широта охвата сигналов социума, легкость в их распознавании и иерархизации, хорошая ориентация в ожиданиях социума сочетаются с неспособностью к конструктивным действиям, направленных на достижение целей и преодоления неудач, неготовностью меняться и неустойчивостью эмоциональных переживаний.

Для психологов с высоким уровнем профессиональной адаптации характерны следующие отличия: высокий уровень стрессоустойчивости, социально-психологической адаптации, самопринятие, принятие других, эмоционального комфорта, выраженная интернальность, стремление к доминированию, высокий уровень адаптивности, хорошо развито абстрактное мышление, эмоциональная стабильность, развитая эмпатия, пронизательность, уверенность в себе, высокий контроль проявлений эмоций и поведения, широта охвата сигналов социума, легкость в их распознавании и иерархизации, хорошая ориентация в ожиданиях социума, способность к конструктивным действиям, направленных на достижение целей и преодоления неудач, готовность меняться и устойчивость эмоциональных переживаний.

5. Эмпирически установлено существование прямой взаимосвязи между шириной охвата сигналов социума, легкостью распознавания и иерархизации сигналов социума, точностью ориентации в социальных ожиданиях, готовностью к осуществлению действий, направленных на преодоление неудач, готовностью к осуществлению действий, направленных на достижение цели, общей удовлетворенностью, общей адаптивностью и уровнем стрессоустойчивости личности.

6. Эмпирически подтверждено, что основные показатели адаптивности и стрессоустойчивости личности прямо коррелируют с социально-психологической адаптацией, самопринятием, принятием других, эмоциональным комфортом, интернальностью, стремлением к доминированию, профессиональной адаптацией, адаптивностью и обратно коррелирует с уровнем профессионального стресса.

7. Эмпирически установлено, что адаптивность и ее параметры, также, как и стрессоустойчивость, имеют

прямую взаимосвязь с такими личностными чертами, как абстрактное мышление, эмоциональная устойчивость, принципиальность, смелость, прозорливость, тяга к новому, независимость, высокий уровень контроля собственных эмоций и поведения, высокий уровень активности. При этом установлена обратная связь с такими личностными чертами, как непрактичность, подозрительность и тревожность.

8. Выявлено четырехфакторную структуру психологических факторов, обуславливающих взаимосвязь адаптивности и стрессоустойчивости личности. В состав четырехфакторной структуры вошли следующие факторы: уровень личностного развития, психологическая лабильность, мотивация к преодолению неудач и достижения цели, полнезависимость личности.

Выводы:

1. Теоретически обоснованы и эмпирически установлены сущность, признаки, проявления и факторы стрессоустойчивости;
2. Дано теоретическое обоснование количественных и качественных характеристик адаптивности;
3. Выявлена взаимосвязь стрессоустойчивости личности и особенностей адаптивности личности;
4. Устанавливаются психологические факторы взаимосвязи стрессоустойчивости с особенностями адаптивности личности.

Научная новизна:

1. Уточнены, дополнены и систематизированы научные представления о стрессоустойчивости как системной; интегративной и динамической характеристике личности, которая определяется способностью субъекта осознанно включать, консолидировать и развивать собственные психологические ресурсы;
2. Находится на завершающем этапе разработка модели взаимосвязи особенностей адаптивности и стрессоустойчивости личности;
3. Эмпирически установлены особенности взаимосвязи стрессоустойчивости личности и уровней и качественных характеристик адаптивности;
4. Разрабатывается факторная модель взаимосвязи стрессоустойчивости и адаптивности личности.

Теоретическое значение исследования заключается в изучении связи особенностей адаптивности со стрессоустойчивостью личности; в расширении знаний о зависимости структуры адаптивности и стрессоустойчивости; в выявлении психологических факторов взаимосвязи адаптивности личности и ее стрессоустойчивости.

Практическое значение

Полученные результаты позволяют:

1. Оптимизировать процесс взаимодействия "психолог-клиент" при переживании клиентом стрессовой ситуации;
2. Повысить эффективность взаимодействия "психолог-клиент" благодаря учету индивидуальных особенностей взаимосвязи адаптивности и стрессоустойчивости при прохождении личностью стрессовой ситуации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Александровский Ю.А. Состояния психической дезадаптации и их компенсация / Ю.А. Александровский. – М.: Наука, 1976. – 277 с.
2. Конарева И.Н. Индивидуально-психологические детерминанты адаптационного потенциала личности / И.Н. Конарева // Актуальні проблеми психології. – Т. 7. – Вип. 24. – С. 135-143.
3. Куприянов Р.В., Кузьмина Ю.М. Психодиагностика стресса: практикум / сост. Р.В. Куприянов., Ю.М.Кузьмина: М-во образ. и науки РФ, Казан. гос. технол. ун-т. – Казань: КНИТУ, 2012. – 121 с.
4. Назаренко О.В. Теоретический анализ проблемы профессиональной адаптации / О.В. Назаренко // URL: http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vchdpu/2009_74_2/9.pdf
5. Панок В.Г. Основные направления профессионального становления личности практического психолога в высшей школе / В.Г. Панок // Практическая психология и социальная работа. – 2003. – N 4. – С. 14-16.
6. Санникова О. П. Адаптивность личности [Текст] : монография. / О.П. Санникова, О.В. Кузнецова. – О. : Изд. Н.П.Черкасов, 2009. – 258 с.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Aleksandrovsky Yu.A. States of psychological deadaptation and their compensation / Yu.A. Aleksandrovsky. – M. : Science, 1976.–277 p.
2. Konareva I.N. Individual psychological determinants of person's adaptive potential / I.N. Konareva // Actual problems of psychology. – Vol. 7. – Issue 24. – 135-143 p.
3. Kupriyanov R.V., Kuzmin Yu.M. Psychodiagnosics of stress: practicum / comp. R.V. Kupriyanov., Yu.M. Kuzmina: Ministry of Education and Science of the Russian Federation, Kazan State Technological University. – Kazan': KNRTU, 2012. – 121 p.
4. Nazarenko O.V. Theoretical problems of professional adaptation / O.V Nazarenko // URL: http://www.nbuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Vchdpu/2009_74_2/9.pdf
5. Panok V.G. Main directions of professional personal formation for psychologist working in a high school / V.G. Panok // Practichna psihologiya ta sotsialna robota. – 2003. – N 4. – P. 14-16.
5. Sannikova O.P Adaptability of person: monograph / O.P Sannikova, O.V Kuznetsova. – O. : Publ. N.P. Cherkasov, 2009. – 258 p.

Arabadji-Sapunkova Svetlana G. Psychological factors of relationship stress with features of adaptive personality

Annotation . The article presents the results of studies of the personality psychologists with different levels and types of professional adaptation, the characteristic of the personal profile of each type. Found that the most crucial in terms of professional adaptation serve individual psychological characteristics of personality adaptability. Factor analysis identified four structures and psychological factors that determine the relationship of adaptability and stress the individual. The structure includes four-factor structure of the following factors: the level of personal development, psychological lability, motivation to overcome setbacks achieves the goals, multi independence of the personality.

Keywords: professional adaptation (PA), adaptability, levels and types of PA, resistance to stress

Кузнєцова О.В.

Психобіографічні кореляти адаптивності особистості

Кузнєцова Оксана Володимирівна, кандидат психологічних наук,
доцент кафедри загальної та диференціальної психології

Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського, м. Одеса, Україна

Анотація. В статті наведено результати теоретико-емпіричного дослідження особливостей сприйняття життєвого шляху осіб з різним рівнем адаптивності та опис психобіографічних характеристик у адаптивних та неадаптивних особистостей. Адаптивність розглядається як стійка властивість особистості, що характеризує здатність до внутрішніх (внутрішньоособистісних) і зовнішніх (поведінкових) перетворень, перебудов, спрямованих на збереження або відновлення рівноважних взаємовідносин особистості з мікро- і макросоціальним середовищем при змінах в її характеристиках. Отримані дані дозволили розкрити особливості співвідношення між адаптивністю та психобіографічними характеристиками, що представляють як формальні, так і змістові аспекти суб'єктивної картини життєвого шляху особистості. Конкретно встановлено, що адаптивність певною мірою регламентує: продуктивність образів власного життєвого шляху; особливості ставлення до минулого, прийняття особистої історії, її оцінка та відчуття задоволення; реалістичність бачення життя як таланти; фокус уваги на певному змісті подій за їх типом та видом; різноманітність та диференційованість змісту суб'єктивної картини життєвого шляху. Дослідження психобіографічних характеристик показало, що стійкою тенденцією є переважання загальної задоволеності, позитивних аспектів ставлення до власного життя у осіб з високим рівнем адаптивності, що вказує на роль адаптивних здібностей особистості у розвитку її суб'єктивності.

Ключові слова: адаптивність, психобіографічні характеристики, суб'єктивна картина життєвого шляху, суб'єктивність, задоволеність життям

Вступ. Висока динамічність плину життя, безперервність, невизначеність та хаотичність змін, нарощування складності буття людини, загострення різноманітних криз – це характеристики сучасного світу, з яким стикається людина і до якого має пристосовуватися. В цих умовах все більш актуальним стає дослідження проблеми адаптивності як фундаментальної психічної властивості, що відображає такі аспекти взаємодії людини зі світом, як адекватність, оптимальність, гармонійність.

Короткий огляд публікацій за темою. В сучасній психології проблема адаптивності розробляється як в контексті вивчення якості реалізації особистістю власної активності (А.В. Лібін, А.В. Петровський, А.В. Фурман та ін.), так і у напрямку дослідження стійкої властивості особистості, здатності до ефективного адаптування (О.Г. Маклаков, В.І. Розов, О.П. Саннікова). Спираючись на низку робіт, присвячених дослідженню адаптивності (П.К. Анохін, Г.О. Балл, А.Б. Георгієвський, Г. Сельє, Х. Хартманн та ін.), ми розуміємо її як стійку властивість особистості, що характеризує здатність до внутрішніх (внутрішньоособистісних) і зовнішніх (поведінкових) перетворень, перебудов, спрямованих на збереження або відновлення рівноважних взаємовідносин особистості з мікро- і макросоціальним середовищем при змінах в його характеристиках [7].

Одним з перспективних напрямків дослідження є визначення функціональних характеристик і проявів адаптивності. Узагальнення результатів багаторічного дослідження адаптивності як властивості особистості дозволяє говорити про її важливу роль в регуляції процесів діяльності та спілкування, розвитку самосвідомості людини, що, в свою чергу, порушує цілий спектр проблем наукового пізнання. Зокрема, важливим є вивчення проявів адаптивності особистості в контексті психобіографічних характеристик особистості (характеристик особистості як суб'єкта власного життя), а саме формування суб'єктивної картини життєвого шляху. Це образ прожитого, теперішнього і майбутнього життя, що розглядається як характеристика самосвідомості, як мотиваційний образ (сценарій

життя, життєва програма), як індикатор прояву суб'єктивних характеристик [1].

Дослідження суб'єктивної картини життєвого шляху ґрунтується на поглядах Б.Г. Ананьєва та С.Л. Рубінштейна, що знайшли подальший розвиток в численних роботах сучасних дослідників (К.О. Абульханова, Р.А. Ахмеров, Л.Ф. Бурлачук, Є.І. Головаха, В.І. Ковальов, Є.Ю. Коржова, О.О. Кроник, В.В. Нуркова та ін.). Так, на сьогодні достатньо з'ясованими є подієво-часові характеристики суб'єктивної картини життєвого шляху, встановлено їх зв'язок з різними аспектами буття особистості, зокрема загальною задоволеністю життям [3]. На думку Л.В. Кулікова, поняття «задоволеність життям» як показник, що відображає систему ставлення особистості до свого життя, включає ухвалення її змісту, комфорт, стан психологічного благополуччя [6]. Тому особливо важливо виокремити та описати чинники, що зумовлюють характеристики суб'єктивної картини життєвого шляху, структурують психобіографічні параметри, створюють ресурс у боротьбі з біографічними кризами, сприяють позитивному прийняттю власного буття та укоріненню переживання задоволення.

З позицій подієво-біографічного підходу досягнуте в житті, що відображається у суб'єктивній оцінці, залежить від минулого людини, яке є ланцюгом безперервних успішних та неуспішних адаптацій, а також від об'єктивних умов, у яких відбувається її життя [2]. В цьому аспекті важливо звернути увагу на роль адаптивності як властивості, що визначає можливість пристосування людини до життєвої ситуації, досягнення функціонального стану рівноваги у взаємодії особистості зі світом.

Тому **метою даного дослідження** стало визначення особливостей сприйняття життєвого шляху особистості, що визначаються рівнем її адаптивності, та опис психобіографічних характеристик у адаптивних та неадаптивних осіб.

Емпіричне дослідження, спрямоване на реалізацію поставленої мети, проведено в три етапи: підготовчий, діагностичний та аналітико-інтерпретаційний.

Матеріали та методи. Для діагностики адаптивності обрано Тест-опитувальник соціальної адаптивності (О.П. Саннікова, О.В. Кузнецова) [7]. Для вивчення параметрів суб'єктивної картини життєвого шляху було обрано методичку «Психологічна автобіографія» Є.Ю. Коржової. В нашому дослідженні обробка даних за цією методикою проводилась згідно з такими шкалами: 1) загальна вага подій (продуктивність); 2) вага минулих подій (значимість, ретроспекція); 3) вага майбутніх подій (значимість, антиципація); 4) вага позитивних подій (бажаність); 5) вага негативних подій (небажаність); 6) тип подій; 7) вид подій [4].

У вибірку дослідження увійшли слухачі та викладачі факультету післядипломної освіти "Психологія" Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського, в кількості 52 осіб віком від 40 до 53 років. Вибір дорослих осіб не випадковий, оскільки в зрілому віці, з одного боку, особис-

тість відрізняється значним життєвим досвідом, тому внутрішня картина життєвого шляху є доволі розвинена і насичена різноманітними подіями, а з іншого, людина вже отримує певні сигнали про результати свого життя, довготривалі наслідки подій.

Проведення діагностичних процедур та статистичної обробки отриманих даних здійснювала слухачка факультету післядипломної освіти "Психологія" В. Куценко під час виконання завдань випускної роботи під нашим керівництвом.

Результати та їх обговорення. За результатами діагностики показників адаптивності були виділені групи осіб з загальним високим рівнем адаптивності (ЗПА-max) та низьким рівнем (ЗПА-min). Розглянемо показники внутрішньої картини життєвого шляху цих осіб.

На рис. 1 на діаграмі показано особливості оцінки життєвих подій, виражених у формальних характеристиках, у адаптивних та неадаптивних осіб.

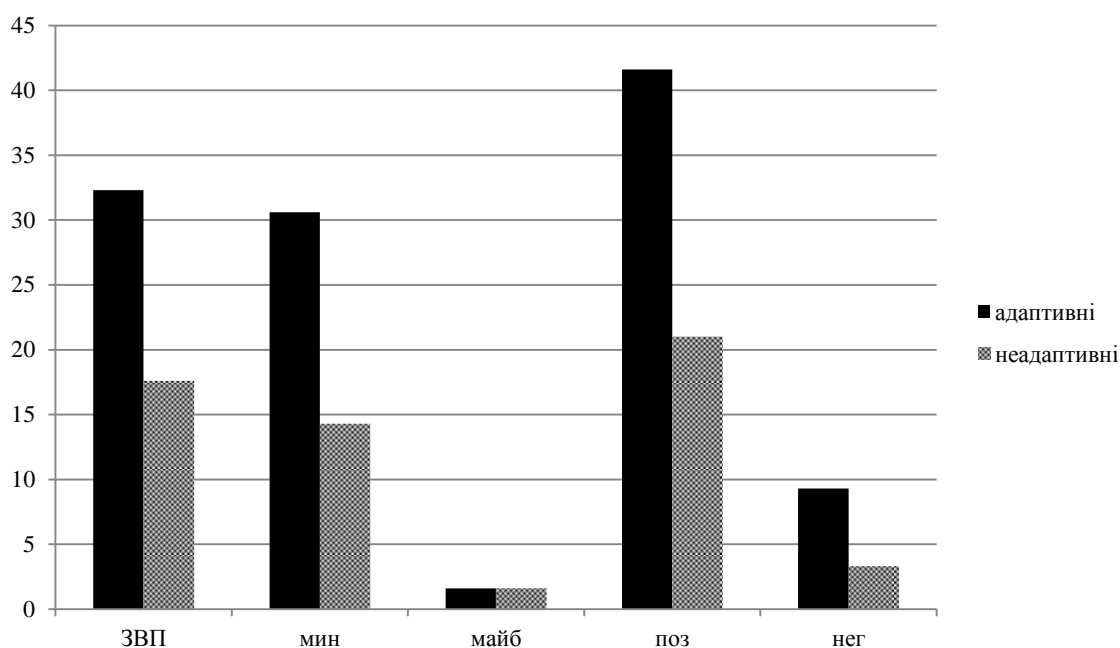


Рис. 1. Оцінки життєвих подій у адаптивних та неадаптивних осіб (формальні характеристики)

Порівняльний аналіз даних за визначеними формальними показниками (загальна вага подій – ЗВП; вага минулих подій – Мин; вага майбутніх подій – Майб; вага позитивних подій – Поз; вага негативних подій – Нег) вказує на наявність значних відмінностей у досліджуваних групах, що перевірено статистично за допомогою t-критерію Стьюдента.

Адаптивні особистості зберігають продуктивність образів власного життя, що свідчить про зацікавленість життям, занурення у подієву канву свого буття. Легкість актуалізації подій вказує на багатство психологічного часу адаптивної особистості, насиченість суб'єктивної картини життєвого шляху. Це виявляється перш за все у захопленості подіями минулого, переважанні спогадів, ретроспекції у образах. Безболісна активна актуалізація таких образів свідчить про прийняття особистістю свого прожитого життєвого шляху, реалістичність сприйняття особистої історії. Такі дані є цілком логічними, виходячи з того, що високий рівень розвитку адаптивності характеризує особистість, не

схильну зазнавати труднощів в адаптації. Ці люди швидко і легко включаються в новий вид роботи, входять до нових груп, відчують себе "як вдома" навіть на тимчасовій роботі. Зміни в житті приймають легко, вони серйозно не впливають на результативність діяльності і емоційне самопочуття такої особистості. У скрутних, напружених ситуаціях достатньо легко відновлюються, адаптуються до проблеми, перестають її емоційно виділяти. Здатні ефективно діяти в несподіваних, нових ситуаціях і протистояти життєвим труднощам, стійкі до негативних емоційних впливів. У напружених (адаптаційних) ситуаціях, коли закономірно порушується стан внутрішньої рівноваги, вони здатні швидко відновлювати його за рахунок ефективної роботи адаптаційних механізмів. Саме такі особливості адаптивних осіб дозволяють їм відкрито, без надмірної напруги "зустрічатися" з власним минулим і активно продукувати відповідні образи.

Для *неадаптивних особистостей* зрілого віку властива доволі низька загальна продуктивність образів

свого життя, що свідчить про певні труднощі у актуалізації картини власного життєвого шляху. Значно меншою мірою, порівняно з адаптивними особистостями, ці особи орієнтовані на спогади. Ці дані опосередковано вказують на незадоволеність життям як таким. Це пояснюється типовими характеристиками, що властиві особистості з низьким рівнем розвитку адаптивності, тобто вираженою нестачею адаптивних здібностей. Така людина важко переживає будь-які, навіть незначні зміни в житті, довго звикає до нової обстановки, нової роботи, нового оточення, оскільки новизну в своєму житті сприймають як загрозу. При входженні в новий вид діяльності переживають тривалий адаптаційний період, причому він насичений, в основному, негативними емоційними переживаннями. Часто не здатні справлятися з життєвими труднощами, чинити опір стресу, схильні випробовувати проблеми у різних сферах соціального життя. Такі особистості акцентують увагу на життєвих труднощах та негараздах, тому загальне відчуття комфортності в житті в них знижене, що і виявляється у небажанні звертатися до минулого і згадувати про пройдений життєвий шлях.

Цікаво, що як адаптивні, так і неадаптивні особистості показали дуже низький рівень уваги до майбутніх подій у своєму житті, що можна вважати скоріше загальною особливістю, що не регламентується з боку адаптивності. Загально визнаним є той факт, що більшість людей дорослого віку схильні спиратися на минулий досвід [4].

Природною є і опора на радісні події, що і відображено у відповідях досліджуваних: як загальна тенденція в обох групах вага позитивних подій переважає. Проте особливо яскраво спостерігаються відмінності між досліджуваними групами осіб за ступенем вираженості показників ваги як позитивних, так і негативних подій, які значно переважають в групі адаптивних осіб. Це свідчить, по-перше, про схильність

адаптивних осіб до позитивної оцінки подій власного життя, прийняття життєвого шляху, загальне задоволення. Така характеристика суб'єктивної картини життєвого шляху є важливою складовою ресурсу переборення життєвих труднощів, попередження біографічних криз, пов'язаних з переживанням непродуктивності свого життя, спустошеності, безрадісності. Невипадково в групі цих осіб і більш виражений, порівняно з неадаптивними особистостями, показник ваги негативних подій, що є свідченням більш реалістичного та адекватного сприйняття життєвого шляху, прийняття і його сумних сторін, що є невід'ємною часткою повноцінного та наповненого життя. На противагу цьому неадаптивні особистості, вказуючи менше негативних подій намагаються відсторонитися від суму, занепокоєння, психотравмуючих ситуацій, що вказує на дію механізмів психологічного захисту.

Отже, за результатами аналізу формальних показників суб'єктивної картини життєвого шляху можна стверджувати, що дорослі досліджувані з різною адаптивністю відрізняються за рівнем продуктивності образів власного життєвого шляху, за орієнтацією на оцінку подій у минулому, за кількістю подій, які оцінюються як бажані та небажані. Всі ці показники домінують у адаптивних осіб, які більш відкрито та реалістично сприймають власне життя, відрізняються зацікавленістю до нього та прийняттям.

На рис.2 на діаграмі показано дані (переведені в відсотки) про змістові характеристики суб'єктивної картини життєвого шляху (тип та вид подій) в групах адаптивних та неадаптивних осіб. На діаграмі представлені наступні типи подій: I – біологічні; II – особистісно-психологічні; III – події, пов'язані зі змінами фізичного середовища; IV – події, пов'язані зі змінами соціального середовища; види подій: 1 – батьківська родина; 2 – подружжя; 3 – діти; 4 – місце проживання; 6 – Я; 7 – суспільство; 8 – міжособистісні стосунки; 10 – навчання; 11 – робота; 12 – природа.

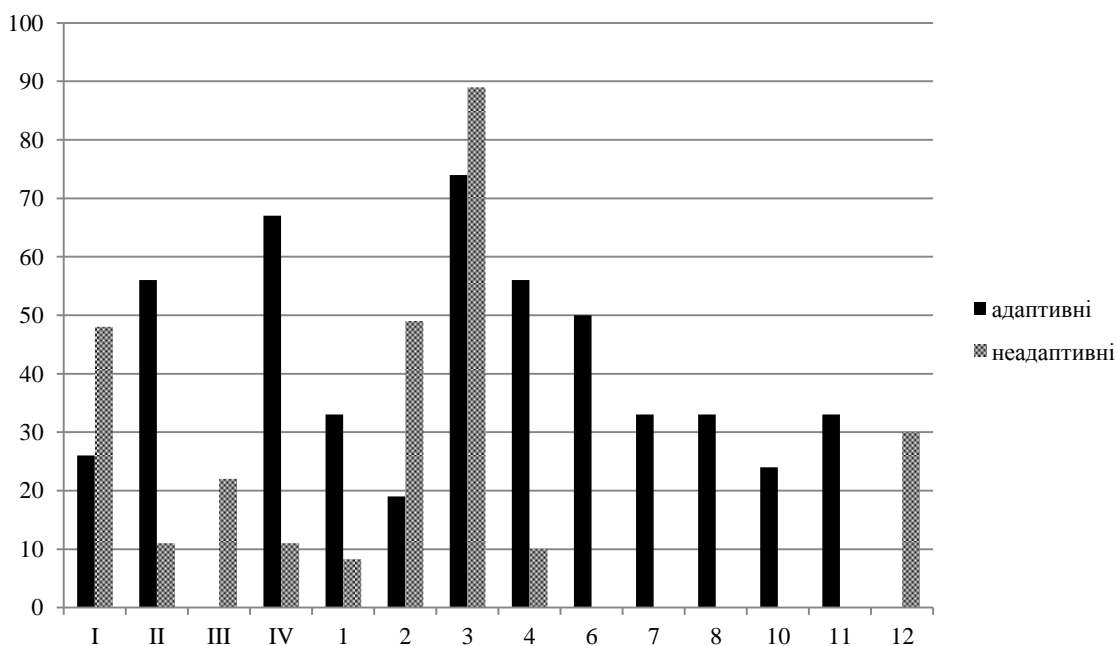


Рис. 2. Змістові характеристики суб'єктивної картини життєвого шляху (тип та вид подій) в групах адаптивних та неадаптивних осіб

Аналіз переваг у типі та виді життєвих подій, що відтворюють досліджувані у психологічній автобіографії, вказує на наявність значних відмінностей між адаптивними та неадаптивними особистостями, на що також і вказують результати статистичної перевірки за допомогою t-критерію Стьюдента.

У адаптивних осіб перше місце за значущістю займають події, пов'язані зі змінами у соціальному середовищі (подружжя, кар'єра та ін.) та особистісно-психологічні події, пов'язані з вільним часом, особистісними виборами. Так, саме адаптивні особистості відтворюють образи власного життя більш диференційовано за темами, особливо детально представляючи кар'єрні досягнення за роками, особисті захоплення (подорожі, хобі), різноманітні пригоди, зміни місця проживання, зміни сімейного статусу тощо. Це вказує на успішну соціально-психологічну адаптацію і важливість активної самореалізації у суспільстві і житті в цілому. Неадаптивні особистості схильні до відтворення біологічних подій, передусім за рахунок власного народження та народження дітей.

Загальною тенденцією у перевагах для обох груп є важливість подій, пов'язаних із сферою батьківства. В інших сферах життєдіяльності фіксуються відмінності. Адаптивні особистості активно згадують події, пов'язані з переїздами до нових місць проживання, концентруються на власних переживаннях, розвагах та пригодах, особистісних досягненнях і певних життєво важливих рішеннях. Загалом, в їх відповідях відображається більш різноманітний спектр подій: пов'язаних з батьківською родиною, міжособистісними стосунками, проблемами суспільства, навчанням та працею.

У образах життя неадаптивних осіб очевидно домінують події, пов'язані з дітьми та подружжям. Певною мірою актуальними є події, пов'язані з природою. Інші сфери життєдіяльності практично не відтворюються у відповідях неадаптивних осіб.

Отже, можна стверджувати, що адаптивність особистості виявляється як у виборі певних типів та видів подій, так і у різноманітності та багатстві образів життя, їх диференційованості та детальності.

Висновки. Проведене теоретико-емпіричне дослідження дозволило розкрити особливості співвідношення між рівнем адаптивності та психобіографічними характеристиками, що представляють суб'єктивну картину життєвого шляху особистості. Конкретно встановлено, що адаптивність певною мірою регламентує:

- продуктивність образів власного життєвого шляху;
- особливості ставлення до минулого, прийняття особистої історії, її оцінка та відчуття задоволення;
- реалістичність бачення життя як такого;
- фокус уваги на певному змісті подій за їх типом та видом;
- різноманітність та диференційованість змісту суб'єктивної картини життєвого шляху.

Виходячи з проведеного дослідження можна зробити висновок, що адаптивна особистість переважно позитивно ставиться до власного життя, відрізняється активною позицією у осмисленні свого буття, вважає своє життя цікавим, наповненим змістом та подіями, здебільш позитивними, серед яких важливе місце посідають події, пов'язані з самореалізацією у суспільстві, самоствердженням, отриманням нового досвіду. Загалом адаптивна особистість відчуває життя як повноцінне, що характеризує збалансованість картини життєвого шляху і ставлення до свого життя як до цінності. Дослідження психобіографічних характеристик показало, що стійкою тенденцією є переважання загальної задоволеності, позитивних аспектів ставлення до власного життя у осіб з високим рівнем адаптивності, що вказує на роль адаптивних здібностей особистості у розвитку її суб'єктивності.

ЛІТЕРАТУРА

1. Ахмеров Р.А. Субъективная картина жизненного пути у представителей религиозной секты Свидетели Иеговы / Р.А. Ахмеров // Изв-я Самарского научного центра Российской академии наук. – Спец. выпуск «Актуальные проблемы гуманитарных наук». – 2005. – № 1. – С. 126-137.
2. Бурлачук Л.Ф. Психология жизненных ситуаций : [учебное пособие] / Л.Ф. Бурлачук, Е.Ю. Коржова. – М.: Российское педагогическое агентство, 1998. – 263 с.
3. Костенко К.В. Субъективная картина жизненного пути и удовлетворенность жизнью в позднем возрасте (на материале проживающих в домах-интернатах): дис. ... канд. псих. наук : 19.00.01 / К.В. Костенко. – Краснодар, 2005. – 153 с.
4. Коржова Е.Ю. Методика "Психологическая автобиография" в психодиагностике жизненных ситуаций / Е.Ю. Коржова / [ред. Л.Ф. Бурлачука]. – К.: МАУП, 1994. – 109 с.
5. Кузнецова О.В. Задоволеність життям та адаптивність особистості / О.В.Кузнецова, О.А. Ліпінчук : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції молодих учених та студентів "Індивідуально-психологічні якості особистості майбутніх психологів та їх динаміка у період професійної підготовки" (Одеса, 20 травня 2010 р.). – Одеса, СМІЛ, 2010. – С.8-12.
6. Куликов Л.В. Психология настроения / Л.В. Куликов. – СПб: Изд-во СПб ун-та, 1997.
7. Санникова О.П. Адаптивность личности : Монография / О.П. Санникова, О.В. Кузнецова. – Одесса: Издатель Н.П. Черкасов, 2009. – 258 с.

REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED

1. Akhmerov R.A. Subjective picture of life's journey from representatives of the religious sect Jehovah's Witnesses / R.A. Akhmerov // Proceedings of the Samara Scientific Center of the Russian Academy of Sciences. - Special Issue "Actual problems of the humanities". – 2005. – № 1. – P. 126-137.
2. Burlashuk L.F. Psychology of life situations: Tutorial / L.F. Burlashuk, E.Yu. Korzova. – M.: Russian Teacher Agency, 1998. – 263 p.
3. Kostenko K.V. Subjective picture of the life and life satisfaction in later life (based on living in nursing homes): dis. ... kand. ps. sc.: 19.00.01 / K.V. Kostenko. – Krasnodar, 2005. – 153 s.

4. Korzova E.Yu. The method of "Psychological autobiography" in psycho-diagnostics-life situations / E.Yu. Korzova / ed. L.F. Burlashuk]. – K.: MAUP, 1994. – 109 p.
5. Kuznetsova O.V. Satisfaction with life and adaptability of the individual / O.V. Kuznetsova, O.A. Lipinshuk : International scientific and practical conference of young scientists and students "Individual psychological personality traits of future psychologists and their dynamics during training" (Odessa, May 20, 2010).. – Odesa, SMIL, 2010. – P. 8-12.
6. Kulikov L.V. Psychology mood / L.V. Kulikov. – SPb: Pub. SPb Un-ty, 1997.
7. Sannikova O.P. Adaptability personality: Monograf / O.P. Sannikova, O.V. Kuznetsova. – Odessa: Pub. N.P. Cherkasov, 2009. – 258 p.

Kuznetsova O.V. Psychobiographic personality correlates of adaptability

Abstract. The paper presents the results of theoretical and empirical study of relationship between the adaptability and psychobiographic characteristics that represent both formal and content aspects of subjective picture of personality life course. It was specifically found that adaptability to some extent regulates: own life course images productivity; unique relationship to the past, acceptance of personal history, its assessment and a sense of satisfaction; realistic view of life itself; focus on a sense of events by their type and sort; diversity and differentiation of subjective picture of life course. Research of psychobiographic characteristics showed the steady trend of prevalence of overall satisfaction, positive aspects of relationship to own lives for people with high level of adaptability.

Keywords: *adaptability, psychobiographic characteristics, subjective picture of life course, subjectivity, life satisfaction*

Кузнецова О.В. Психобиографические корреляты адаптивности личности

Аннотация. В статье приведены результаты теоретико-эмпирического исследования соотношения адаптивности и психобиографических характеристик, представляющих как формальные, так и содержательные аспекты субъективной картины жизненного пути личности. Конкретно установлено, что адаптивность в определенной степени регламентирует: производительность образов жизненного пути; особенности отношения к прошлому, принятие личной истории, ее оценка и чувство удовлетворения; реалистичность восприятия жизни; фокус внимания на определенных событиях; разнообразие и дифференцированность содержания субъективной картины жизненного пути. Устойчивой тенденцией является преобладание общей удовлетворенности, положительных аспектов отношения к собственной жизни у лиц с высоким уровнем адаптивности.

Ключевые слова: *адаптивность, психобиографические характеристики, субъективная картина жизненного пути, субъектность, удовлетворенность жизнью*

Мельніченко О.І.

Результати кореляційного аналізу за дослідженням «Психологічні чинники прийняття нововведень науково-педагогічними працівниками ВНЗ»

Мельніченко Оксана Іванівна, здобувач кафедри психології
Київський національний торговельно-економічний університет, м. Київ, Україна

Анотація. У статті представлені отримані показники за дослідженням психологічних чинників прийняття нововведень науково-педагогічними працівниками ВНЗ, яке здійснювалося на основі десяти методик та анкетування. Підібрані методики дозволили нам чітко дослідити ступінь вираження соціально-психологічних установок науково-педагогічних працівників; їх ціннісні орієнтації в реальних умовах життєдіяльності; стратегію психологічного захисту у спілкуванні з партнерами; ступінь професійного вигорання; властивості темпераменту, ригідність; темп реакцій; активність; відвертість; ступінь загальної задоволеності якістю індивідуального життя; трудову мотивацію тощо. Проаналізовано кореляційні зв'язки між показниками окремо взятої методики.

Ключові слова: коефіцієнт кореляції, кореляційний аналіз, загальний показник прийняття нововведення, показник методики, коефіцієнт кореляції Пірсона

Позитивне прийняття нововведень науково-педагогічними працівниками може допомогти ВНЗ в досягненні поставлених стратегічних і поточних завдань, де головними факторами є забезпечення сприятливого психологічного клімату, стимулювання творчості та ініціативи, прогнозування соціальних перспектив розвитку освітнього закладу, зацікавлення осіб, суспільства, системи вищої освіти тощо. У цьому полягає актуальність дослідження. Опрацювання наукової літератури показує, що проблемам прийняття нововведень науково-педагогічними працівниками ВНЗ приділялася значна увага. Проблеми формування інноваційного мислення, ролі науково-педагогічних працівників у прискоренні нововведень дослідили у своїх роботах Л. Карамушка, В. Корольчук, М. Корольчук, С. Максименко, А. Пригожин та ін. Окремі питання в управлінні інноваційною діяльністю науково-педагогічних працівників досліджували: С. Болтвівець, Н. Волгін, А. Ісаєнко, О. Креденцер, Н. Ладанов, В. Матірко, Н. Маусов, Ю. Одегов, А. Пригожин, В. Пронніков, О. Філь та ін.

Мета – здійснити кореляційний аналіз показників 10 методик та загального показника прийняття нововведень, який взято з результатів проведення анкетування. У дослідженні взяли участь 100 науково-педагогічних працівників вищого навчального закладу (23% чоловіків та 77% жінок) віком 25-70 років. Між віком респондентів та загальним показником прийняття нововведень відсутній кореляційний зв'язок оскільки коефіцієнт кореляції Пірсона прямує до нульової позначки і зафіксовано на рівні 0,097. А відтак, вік не впливає на прийняття нововведень респондентом. Гіпотеза про те, що зі зростанням показника «Вік респондента» знижується «Загальний показник прийняття нововведень» може бути відкинута.

Методика діагностики соціально-психологічних установок особистості в мотиваційно-потребнісній сфері (О.Ф. Потьомкіної) призначена для виявлення ступеня вираження соціально-психологічних установок. Біполярні шкали: спрямованість на «альтруїзм – егоїзм», «процес – результат», «свобода – влада», «праця – гроші». У результаті використання цієї методики, можна виявити декілька груп досліджуваних: група високовмотивованих досліджуваних з гармонійними орієнтаціями. Всі орієнтації виражені сильно і однаковою мірою; група низьковмотивованих досліджуваних, у яких всі орієнтації виражені надзвичайно

слабо; група з дисгармонійними орієнтаціями, у яких деякі орієнтації виражені сильно, а інші були відсутні.

Досліджуючи зв'язок між показниками «Загальний показник прийняття нововведень» та «Орієнтація на результат» цієї методики, нами було виявлено прямий помірний зв'язок, оскільки коефіцієнт кореляції зафіксовано на рівні 0,285. Показник значущості не перевищує позначки 0,01, що свідчить про надійність та не випадковість такого зв'язку. А от між показниками «Загальний показник прийняття нововведень» та «Орієнтація на альтруїзм» кореляційного зв'язку немає – коефіцієнт кореляції дорівнює нулю.

Методика «Діагностика реальної структури ціннісних орієнтацій особистості» (С.С. Бубнова) має одинадцять шкал (цінностей): «Приємне проведення часу, відпочинок», «Високе матеріальне благополуччя», «Пошук і насолода прекрасним», «Милосердя до інших», «Кохання», «Пізнання світу», «Високий соціальний статус», «Визнання іншими», «Соціальна активність», «Здоров'я», «Спілкування».

Ця методика призначена для вивчення ціннісних орієнтацій особистості в реальних умовах життєдіяльності. Методика містить питання, які спрямовані на вивчення реалізації ціннісних орієнтацій у реальних умовах життєдіяльності.

Між показниками цієї методики досліджено, що оскільки коефіцієнт кореляції Пірсона між показниками «Милосердя до інших» та «Визнання іншими» зафіксовано на рівні 0,359 – це свідчить про прямий помірний зв'язок між цими показниками.

Методика «Діагностика домінуючої стратегії психологічного захисту у спілкуванні» (В.В. Бойко) містить три шкали: «Миролюбство», «Уникнення», «Агресія» та дозволяє нам виявити стратегію психологічного захисту у спілкуванні з партнерами. Чим більше відповідей того чи іншого типу, тим яскравіше виражена відповідна стратегія. Якщо їх кількість приблизно однакова, то в контакті з партнерами респонденти активно використовують різний захист своєї суб'єктивної реальності.

Між показниками «Уникнення» та «Миролюбство» визначено зворотній середній зв'язок, так само як і між показниками «Уникнення» та «Агресія» – коефіцієнти кореляції Пірсона -0,473 та -0,445 відповідно. Таким чином, чим більший показник «Миролюбство», тим менші показники «Уникнення» та «Агресія». Між показниками «Загальний показник прийняття новов-

ведень» та «Уникнення» визначено зворотній помірний зв'язок – коефіцієнт кореляції зафіксовано на рівні – 0,332. Даному розрахунку можна довіряти, оскільки дане значення варифіковано показником значущості, що не перетинає допустимої норми 0,01. Таким чином, чим більший рівень показника «Уникнення», тим менший рівень «Загального показника прийняття нововведень».

Методика «Діагностика професійного «вигорання» (К. Маслач, С. Джексон, в адаптації Н.С. Водоп'янової) призначена для вивчення ступеня професійного вигорання та передбачає три показники: «Емоційне виснаження», «Деперсоналізація», «Редукція особистих досягнень». Таким чином, між показниками «Емоційне виснаження» та «Деперсоналізація» виявлено прямий досить тісний зв'язок (0,653). У той же час між показниками «Емоційне виснаження» та «Редукція особистих досягнень» зафіксовано зворотній помірний зв'язок. Це означає, що при збільшенні показника «Емоційне виснаження» збільшується «Деперсоналізація», а «Редукція особистих досягнень» зменшується. З жодним із показників даної методики «Загальний показник прийняття нововведень» не продемонстрував навіть помірного рівня зв'язку.

«Індивідуально-типологічний опитувальник» (Л.М. Собчик) – інструмент дослідження індивідуально-типологічних властивостей. Він дозволяє віднести кожну конкретну людину до певного типу. В основі методики лежить розроблена Л.М. Собчик теорія домінуючих тенденцій, які визначають індивідуальний тип переживання, силу і спрямованість мотивації, стиль міжособистісного спілкування і пізнавальних процесів. Провівши аналіз відповіді респондентів на питання цієї методики та анкети, нами було виявлено, що між показниками «Загальний показник прийняття нововведень» та «Лабільність» визначено прямий помірний зв'язок – коефіцієнт кореляції зафіксовано на рівні 0,298. Даному розрахунку можна довіряти, оскільки дане значення варифіковано показником значущості, що не перетинає допустимої норми 0,01. Таким чином, чим більший рівень показника «Лабільність», тим більший рівень «Загального показника прийняття нововведень».

Виявлено прямий середній зв'язок між показниками «Синзетивність» та «Тривожність» – коефіцієнт кореляції Пірсона 0,484. Можемо зробити висновок, що чим більший рівень показника «Синзетивність» тим більший рівень показника «Тривожність» (і навпаки).

Можемо констатувати прямий середній зв'язок між показниками «Спонтанність» та «Ригідність» – коефіцієнт кореляції Пірсона 0,451. Внаслідок цього, можемо стверджувати, що чим більший рівень показника «Синзетивність», тим більший рівень показника «Тривожність» (і навпаки). Розглянуті показники коефіцієнтів кореляції підкріплюються показниками коефіцієнта значущості, що лежить в допустимих межах – не перетинає позначку у 0,01.

«Методика дослідження особистості (FPI – Фрайбурзький особистісний опитувальник)» призначена для діагностики станів і властивостей особистості, які мають першочергове значення для процесу соціальної адаптації і регуляції поведінки.

Опитувальник містить 12 шкал, які поділяються на:

основні (базові) та похідні (інтегруючі):

- невротичність (характеризує рівень невротизації особистості);
- спонтанна агресивність (виявляє і оцінює психопатизацію інтротенсивного типу);
- репресивність (дає можливість діагностувати ознаки, характерні для психопатологічного депресивного синдрому);
- дратівливість (дозволяє судити про емоційну стійкість);
- комунікабельність (характеризує як потенційні можливості, так і реальні прояви соціальної активності);
- врівноваженість (відображає стійкість до стресу);
- реактивна агресивність (має на меті виявити наявність ознак психопатизації екстратенсивного типу);
- сором'язливість (відображає схильність до стресового реагування на звичайні життєві ситуації, що мають перебіг за пасивно-захисним типом);
- відкритість (дозволяє характеризувати відношення до соціального оточення і рівень самокритичності);
- екстраверсія-інтроверсія (відображає рівень вираження зазначених характеристик);
- емоційна лабільність (виявляє стабільність емоційного стану);
- маскулінази-фемінізм (протікання психічної діяльності відповідно до статі).

Утворена кореляційна матриця дозволяє зробити низку висновків щодо взаємозв'язків між показниками цієї методики та «Загального показника прийняття нововведень». Не виявлено навіть слабого зв'язку (коефіцієнт кореляції перетинав би позначку 0,1) з жодним з показників «Методики дослідження особистості» та «Загальним показником прийняття нововведень».

Достатньо тісний зв'язок виявлено між показником «Невротичність» та «Депресивність» (0,709) та «Емоційна лабільність» (0,687). Таким чином, чим більший рівень показника «Невротичність», тим більший рівень показників «Депресивність» та «Емоційна лабільність» (і навпаки);

Виявлено високий рівень взаємозв'язку між показником «Емоційна лабільність» та «Невротичність» (0,687), «Спонтанна агресивність» (0,445), «Репресивність» (0,824), «Сором'язливість» (0,624), «Відкритість» (0,459). Відповідно, чим більший рівень показника «Емоційна лабільність», тим більший рівень зазначених показників.

Досліджуючи показник «Маскулінізм-фемінізм» виявлено зворотній середній зв'язок між показником «Невротичність» (-0,420), «Депресивність» (-0,478), «Сором'язливість» (-0,560), «Емоційна лабільність» (-0,482). Таким чином, чим більший рівень показника «Маскулінізм-фемінізм», тим менший рівень зазначених показників. Також виявлено прямий середній зв'язок між показником «Маскулінізм-фемінізм» та «Екстраверсія-інтроверсія» (0,505) та «Комунікабельність» (0,392). Таким чином, зі збільшенням рівня показника «Маскулінізм-фемінізм», збільшується рівень зазначених показників.

Методика «Самооцінка структури темпераменту» (за Б.М. Смірновим) дозволяє виявити низку властивостей темпераменту: екстраверсія-інтроверсія; ригідність; емоційні збудливість-врівноваженість; темп реакцій: швидка-повільна; активність: висока-низька;

відвертість. Ця методика має шкалу ширості досліджуваного під час відповідей на запитання, що дозволяє оцінити надійність отриманих результатів. Отримані за допомогою опитувальника дані дозволяють визначити виразність рис темпераменту у досліджуваних.

Не виявлено зв'язку з жодним із показників методики «Самооцінка структури темпераменту (за Б.М. Смірновим)» та «Загальним показником прийняття нововведень» – коефіцієнти кореляції не перевищують позначки 0,182.

Проте, виявлено прямий зв'язок між показником «Екстраверсія» та «Темп реакції» (0,426) та зворотній зв'язок з показником «Ригідність». Таким чином, чим більший рівень показника «Екстраверсія», тим більший рівень показника «Темп реакції» та менший рівень показника «Ригідність».

Виявлено прямий середній зв'язок між показником «Емоційне збудження» та «Відвертість» – коефіцієнт кореляції між показниками зафіксовано на рівні 0,381. Отже, чим більший рівень показника «Емоційне збудження», тим більший рівень показника «Відвертість».

Переживання психологічного комфорту (благополуччя) – важливий показник динаміки здоров'я, оскільки воно виявляється найтоншим індикатором перехідних станів від здоров'я до хвороби. У зарубіжній психології при визначенні психологічного (душевного) благополуччя широко використовується поняття «якість життя», що представляє собою суб'єктивне переживання задоволеності персональної життєм. Воно співвідноситься з задоволеністю самореалізаційної особистості і з її психологічним здоров'ям.

Питання «Опитувальника для оцінки якості життя (Н.С. Водоп'янові)» відносяться до задоволеності в наступних категоріях індивідуального життя: робота, особисті досягнення, здоров'я, спілкування з близькими людьми, підтримка (внутрішня і зовнішня – соціальна), оптимістичність, напруженість (фізичний і психологічний дискомфорт), самоконтроль, негативні емоції (настрій). Мета опитувальника – оцінити ступінь загальної задоволеності якістю індивідуального життя і виявити сфери життєдіяльності, що викликають найбільший дискомфорт або незадоволеність.

Не виявлено зв'язку з жодним із показників методики «Опитувальник для оцінки якості життя» та «Загальним показником прийняття нововведень» – коефіцієнти кореляції не перевищують позначки 0,145.

Проте, виявлено прямий достатньо тісний взаємозв'язок між показниками «Робота» та «Особисті досягнення» (0,735), «Здоров'я» (0,544), «Спілкування з близькими людьми» (0,573), «Підтримка» (0,639), «Напруженість» (0,630), «Самоконтроль» (0,612). Таким чином, зі збільшенням рівня показника «Робота» збільшується рівень зазначених показників (і навпаки).

Виявлено прямий достатньо тісний взаємозв'язок між показником «Особисті досягнення» та «Спілкування з близькими людьми» (0,642), «Напруженість» (0,628), «Самоконтроль» (0,626). Таким чином, зі збільшенням рівня показника «Особисті досягнення» збільшується рівень зазначених показників (і навпаки).

Чим більший рівень показника «Самоконтроль», тим більший рівень показника «Напруженість» – дана гіпотеза доведена шляхом розрахунку коефіцієнта кореляції між цими показниками, що зафіксовано на

рівні 0,653.

Прямий достатньо тісний взаємозв'язок між показником «Спілкування з близькими людьми» та «Підтримка» – коефіцієнт кореляції Пірсона зафіксовано на рівні 0,623, а коефіцієнт значущості не перетинає позначки 0,01. Це свідчить про те, що кореляція не випадкова і значима.

Методика діагностики емоційної спрямованості особистості. Спрямованість особистості досліджується за 10 шкалами:

- альтруїстична – потреба в сприянні, допомозі, заступництві іншим людям;
- комунікативна – потреба в спілкуванні;
- глорична – потреба в самоствердженні, у славі, у «пожинанні лаврів»;
- практична – переживання, зумовлені діяльністю, радість від процесу роботи;
- пугнічна – потреба в подоланні небезпеки, інтерес і схильність до важких іспитів і до боротьби;
- романтична – прагнення до всього незвичайного, таємничого, зі сподіванням якихось подій, що вплинуть на долю;
- гностична – потреба в одержанні нової інформації, прагнення упорядкувати цю інформацію, домогтися «пізнавальної гармонії»;
- естетична – потреба в гармонії світу, у гармонії особистості;
- гедоністична – потреба в тілесному і душевному комфорті;
- акізитивна – прагнення до матеріального благополуччя, до грошей, потреба у накопиченні і колекціонуванні речей.

Не виявлено значного зв'язку з жодним з показників «Методики діагностики емоційної спрямованості особистості» та «Загальним показником прийняття нововведень» – коефіцієнти кореляції не перевищують позначки -0,196.

Виявлено прямий достатньо тісний взаємозв'язок між показниками спрямованостей «Романтична» та «Глорична» (0,371), «Романтична» та «Пугнічна» (0,481), «Естетична» та «Альтруїстична» (0,408). Таким чином, зі збільшенням рівня показника «Романтична» збільшується рівень зазначених показників (і навпаки).

Між показниками «Пугнічна» та «Акізитивна» виявлено прямий помірний зв'язок (0,418), а отже, зростання рівня одного показника призводить до зростання іншого.

Опитувальник «Словник» (автор І.Г. Кокуріна) призначений для діагностики трудової мотивації та містить три шкали-визначення слів: гроші, колектив, праця. Респонденти визначали, які, з їх особистої точки зору, відповідають тому змісту, з яким їм доводиться найчастіше стикатися в житті.

Мета опитувальника – діагностувати трудову мотивацію. У теоретичній моделі автора опитувальника трудова мотивація визначається як процес наповнення сенсами значущих стимулів трудової діяльності, в результаті якого виникають стійкі смислові уявлення, здатні чинити зворотний вплив на трудову поведінку людини. При створенні опитувальника використовувався прийом, який можна назвати контент-синтезом змісту, коли дослідник на основі спеціальних правил

створює текст у вигляді «життєвих визначень» таких понять як «гроші», «колектив», «праця». Виділяються 6 основних сенсів трудової діяльності: перетворення, комунікація, прагматика (утилітарність), кооперація, конкуренція і досягнення. Кожен з 6 смислів має 2 орієнтації: процесуальну і результуючу. 6 базових смислів з урахуванням 2 орієнтацій приписуються кожному із 3 понять, які служать базовими стимулами трудової діяльності – це: «гроші», «праця», «колектив». Опитувальник складається з 36 смислових визначень цих 3 понять. В опитувальнику визначення складені в пари таким чином, що респондент повинен вибрати одне визначення з двох те, до якого з його точки зору, ближче до здорового глузду.

З жодним із показників даної методики «Загальний показник прийняття нововведень» не продемонстрував навіть помірного рівня зв'язку.

Дана кореляційна матриця дозволяє зробити низку висновків щодо взаємозв'язків між показниками методики «Опитувальник «Словник» (автор І.Г. Кокуріна), а саме:

– виявлено помірну зворотню залежність між показником «Перетворення результуючої орієнтації» та показниками «Перетворення процесуальної орієнтації» (-0,445), «Комунікація процесуальної орієнтації» (-0,564), «Утилітарно-прагматичний мотив процесуальної орієнтації» (-0,458), «Конкуренція процесуальної орієнтації» (-0,663). Це свідчить про те, що зростання рівня показника «Перетворення результуючої орієнтації» призводить до зменшення рівня зазначених показників. А от між показником «Перетворення результуючої орієнтації» та показниками «Комунікація результуючої орієнтації» (0,476), «Кооперація результуючої орієнтації» (0,758), «Конкуренція результуючої орієнтації» (0,619) виявлено прямий достатньо тіс-

ний зв'язок, а отже, збільшення рівня показника «Перетворення результуючої орієнтації» призводить до збільшення рівня зазначених показників (і навпаки);

– при дослідженні зв'язків між показником «Конкуренція результуючої орієнтації» виявлено, що його збільшення призводить до збільшення рівня показника «Комунікація результуючої орієнтації» (0,549) та зменшення рівня показника «Перетворення процесуальної орієнтації» (-0,553);

– існує прямий помірний зв'язок між показниками «Кооперація результуючої орієнтації» та «Конкуренція результуючої орієнтації» – коефіцієнт кореляції зафіксовано на рівні 0,572. Таким чином, збільшення рівня показника «Кооперація результуючої орієнтації» призводить до збільшення рівня показника «Конкуренція результуючої орієнтації», проте, до зменшення рівня показників «Кооперація процесуальної орієнтації» (-0,606) та «Конкуренція процесуальної орієнтації» (-0,559).

Такий підбір методик дозволив нам чітко дослідити ступінь вираження соціально-психологічних установок науково-педагогічних працівників; їх ціннісні орієнтації в реальних умовах життєдіяльності; стратегію психологічного захисту у спілкуванні з партнерами; ступінь професійного вигорання; стани і властивості викладачів; властивості темпераменту; ригідність; темп реакцій; активність; відвертість; ступінь загальної задоволеності якістю індивідуального життя; трудову мотивацію тощо. Науково-педагогічні працівники ВНЗ можуть позитивно приймати нововведення, про що свідчать отримані дані за шкалами методик. У результаті дослідження досягнуто поставленої мети: здійснено кореляційний аналіз показників 10 методик та загального показника прийняття нововведень.

Melnichenko O.I. Results of correlation analysis for the study "Psychological factors of innovation adoption research and teaching university staff"

Abstract. The paper presents the figures obtained by the study of the psychological factors of innovation adoption research and teaching university staff, which was carried out on the basis of ten methods and questionnaires. Individuals have a clear methodology allowed us to examine the degree of expression of the social attitudes of teaching staff; their value orientation in real conditions of life; psychological defense strategy in communication with partners; degree of professional burnout; properties of temperament; rigidity; rate of reaction; activity; openness; degree of overall satisfaction with individual life; labor motivation and so on. Analyzed correlations between parameters of a particular method.

Keywords: correlation coefficient, correlation analysis, general indicator of innovation adoption, index methodology, Pearson's correlation coefficient

Мельниченко О.И. Результаты корреляционного анализа по исследованию «Психологические факторы принятия нововведений научно-педагогическими работниками вузов»

Аннотация. В статье представлены полученные показатели по исследованию психологических факторов принятия нововведений научно-педагогическими работниками вузов, которое осуществлялось на основе десяти методик и анкетирования. Подобранные методики позволили нам четко исследовать степень выраженности социально-психологических установок научно-педагогических работников; их ценностные ориентации в реальных условиях жизнедеятельности; стратегию психологической защиты в общении с партнерами; степень профессионального выгорания; свойства темперамента; ригидность; темп реакции; активность; открытость; степень общей удовлетворенности качеством индивидуальной жизни; трудовую мотивацию и тому подобное. Проанализированы корреляционные связи между показателями отдельно взятой методики.

Ключевые слова: коэффициент корреляции, корреляционный анализ, общий показатель принятия нововведения, показатель методики, коэффициент корреляции Пирсона

Неурова А.Б.

Синергійно-системна модель забезпечення емоційної стійкості фахівців з надзвичайних ситуацій під час виконання ліквідаційних завдань

Неурова Алла Борисівна, викладач циклової комісії з гуманітарних і природничо-наукових дисциплін
ВКСС Академії Сухопутних військ імені гетьмана Петра Сагайдачного, м. Львів, Україна

Анотація. Обґрунтовано синергійно-системну модель психолого-педагогічного забезпечення емоційної стійкості фахівця державних пожежно-рятувальних частин Державної служби України з надзвичайних ситуацій під час ліквідації наслідків природних, екологічних, технічних і технологічних аварій та катастроф. Синергійно-системна модель психолого-педагогічного забезпечення емоційної стійкості фахівців з НС включає низку структурних елементів і систему зв'язків між ними. Структурними елементами є оперативна екстремально-психологічна підготовка, оперативне психодіагностичне забезпечення, оперативне відновлювально-реабілітаційне забезпечення, оперативне психокорекційне забезпечення.

Ключові слова: емоційна стійкість фахівців з надзвичайних ситуацій, екстремальні умови діяльності, методична система, синергійно-системна модель, оперативне психодіагностичне забезпечення

Вступ. Вивчення наявних психолого-педагогічних умов і побудованої на її основі методичної системи (моделі) реального психологічного забезпечення емоційної стійкості фахівців державних пожежно-рятувальних частин (ДПРЧ) Державної служби України з надзвичайних ситуацій, а також їх оцінка дозволила зробити висновок, що їх ефективність є середньою. Тому постає питання про обґрунтування більш ефективних психолого-педагогічних умов і відповідної їм нової моделі психологічного забезпечення емоційної стійкості фахівців ДПРЧ.

Короткий огляд публікацій по темі. Аналіз літературних джерел, серед яких праці М.Й. Варія [2; 3; 4], М.М. Козяра [7; 8], М.С. Корольчука і В.М. Крайнюк [10], В.І. Розова [13], О.М. Столяренка [16] та ін. дозволив виявити різні методичні системи і методики забезпечення емоційної стійкості суб'єктів діяльності в екстремальних умовах.

Так, В.І. Розов пропонує методичну систему психологічного забезпечення суб'єктів діяльності в екстремальних умовах, яка охоплює методики соціально-психологічного, психологічного, психофізіологічного, психопрофілактичного і психокорекційного забезпечення, а також прогнозування, адаптації, індивідуальної та групової надійності й безпеки діяльності [13, с. 16].

М.Й. Варій розкриває методичну систему морально-психологічного забезпечення бойової підготовки та бойової діяльності військ. Він пише, що морально-психологічне забезпечення бойової підготовки та бойової діяльності військ «слід розглядати як системокмплекс організованого виховного, соціального, соціально-психологічного і психологічного впливу на психіку окремих військовослужбовців і соціальну психіку військово-соціальних груп з метою формування, підтримання й відновлення необхідних морально-психологічних бойових якостей, морально-психологічної рівноваги, здорового й задовільного морально-психологічного стану різних військових формувань та необхідної морально-психологічної готовності до виконання завдань військової діяльності...» [4]. Деякі дослідники ведуть мову про методичну систему екстремальної підготовки. У контексті цього О.М. Столяренко підкреслює, що з огляду на своєрідність закономірностей екстремальної підготовки, екстремальна психопедагогіка формує свої, спеціальні чи часткові стосовно загальних, принципи [16, с. 215]. Він називає їх спеціальними (конкретно-частковими) педагогічними принципами екстремальної підготовки, розподіляючи їх на чотири

групи, а саме: основні, змістовні, організаційні та методичні [16, с. 197]. До загальних принципів дослідник зараховує екстремальну природовідповідність, екстремальну науковість, психолого-педагогічну єдність, екстремальну цілеспрямованість і надійність, гуманізм і особистісний підхід, оптимізм і позитивність; до змістовних – формування екстремальної підготовленості й екстремальної стійкості, єдність екстремального навчання, виховання, розвитку і психологічної підготовки, екстремально-прикладну результативність; до організаційних – педагогічну системність, єдність групового, диференційованого й індивідуального підходів, спеціальне забезпечення екстремальної підготовки; до методичних – мотивуючу методику, яка і виховує, і розвиває особистість, доступність, послідовність і міцність підготовки, інтенсивну мобілізуючу методику підготовки, максимально можливе наближення труднощів та умов навчання до реальних екстремальних ситуацій [16].

Методична система психологічного забезпечення діяльності в екстремальних ситуаціях, згідно поглядів О. Кокуріна [9] та ін. включає методику психологічного супроводження через здійснення пролонгованої соціально-психологічної, психологічної та психофізіологічної підтримки. При цьому ключовим елементом методики психологічного супроводження є соціальна підтримка.

У низці праць, приміром, у довіднику з інженерної психології [15] мова йде про методику психологічної підтримки в екстремальних умовах діяльності, яка включає три методичні аспекти відповідно до джерел негативних суб'єктивних переживань: перший аспект – діяльнісний, який відображає сукупність заходів щодо підвищення ефективності діяльності, підтримці її на належному рівні; другий аспект – це контроль та управління функціональним станом людини, його корекція; третій аспект – соціально-особистісний, до якого належать питання, що пов'язані з динамікою мотивів, рівнем домагань людини тощо.

М.О. Крюкова [11] і Д.В. Солошенко [14] пропонують методику екстреної психологічної допомоги, яка надається постраждалим в осередку екстремальної та надзвичайної ситуації.

М.С. Корольчук і В.М. Крайнюк [10] розкрили методичну систему соціально-психологічного забезпечення діяльності в екстремальних умовах, яка має свої завдання, принципи, етапи, методи управління.

М.М. Козяром розроблена комплексна методична система професійної підготовки фахівців з НС в екстремальних умовах [7; 8]. Вона включає відносно окремі методичні системи, в тому числі й оперативну екстремальну підготовку, в якій наявна і методика цільової психологічної підготовки, яка спрямована на підготовку фахівців з НС до конкретного екстремального завдання, що забезпечує формування психологічної готовності саме до цього завдання [8].

Проте, на сьогодні не запропонована більш ефективна, ніж традиційна модель (методика) забезпечення емоційної стійкості фахівців ДПРЧ під час ліквідації наслідків природних, екологічних, технічних і технологічних аварій та катастроф.

Тому **мета** статті полягає в обґрунтуванні нової, більш ефективної, ніж традиційна, синергічно-системної моделі психолого-педагогічного забезпечення емоційної стійкості фахівця з надзвичайних під час ліквідації наслідків природних, екологічних, технічних і технологічних аварій та катастроф.

Виклад основних положень. На підґрунті попереднього вивчення наявної методичної системи психолого-педагогічного забезпечення емоційної стійкості фахівців ДПРЧ, а також наукових джерел з цієї проблеми ми розробили синергічно-системну модель психолого-педагогічного забезпечення (ССМПЗ) емоційної стійкості фахівців з НС під час ліквідації наслідків природних, екологічних, технічних і технологічних аварій та катастроф (рис. 1).

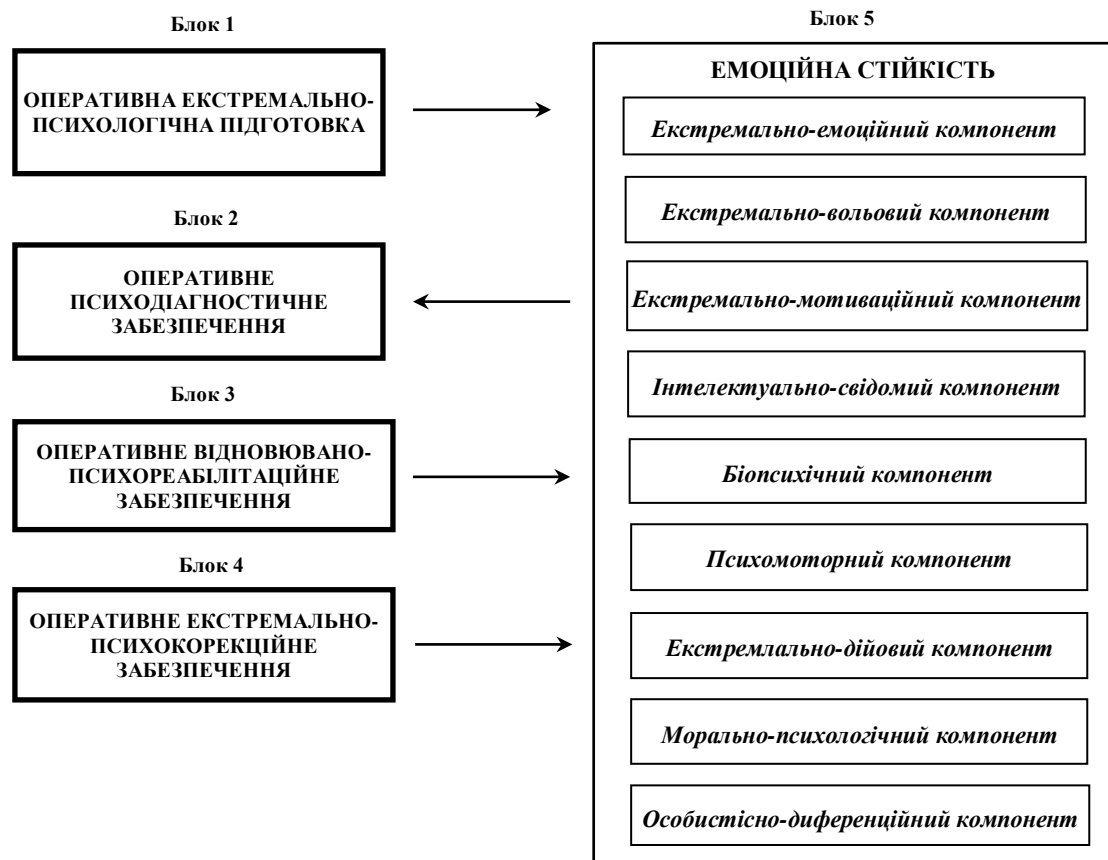


Рис. 1. Синергічно-системна модель психолого-педагогічного забезпечення емоційної стійкості фахівців з НС під час ліквідації наслідків природних, екологічних, технічних і технологічних аварій та катастроф

Під синергічно-системною моделлю психолого-педагогічного забезпечення емоційної стійкості фахівців з НС під час ліквідації наслідків природних, екологічних, технічних і технологічних аварій та катастроф ми розуміємо структурно-функціональний образ процесу психолого-педагогічного забезпечення емоційної стійкості фахівців з НС. У дидактичному вимірі моделювання трактується як система дій, яка забезпечує адекватне засвоєння (розуміння) модельованих властивостей, зв'язків і відношень пізнаваного й перетворюваного об'єкта (природного чи соціокультурного) [6].

Функціонально-процесуальна схема ССМПЗ емоційної стійкості фахівців з НС під час ліквідації

наслідків природних, екологічних, технічних і технологічних аварій та катастроф включає низку структурних елементів (блоків) і систему зв'язків між ними. Структурними елементами є такі блоки: перший – оперативна екстремально-психологічна підготовка (ОЕПП); другий – оперативне психодіагностичне забезпечення (ОПДЗ); третій – оперативне відновлювано-психореабілітаційне забезпечення (ОВПРЗ); четвертий – оперативне екстремально-психокорекційне забезпечення (ОЕПКЗ). При цьому функціонування кожного елементу (блоку) розглядається як окремо, так і у взаємодії з іншими елементами через систему організаційних, змістовно-сміслових, технологічних, генетичних, синергічних та інтеграційних зв'язків.

Організаційні зв'язки відображають необхідну організаційно-сміслову взаємодію всіх елементів ССМППЗ як системи. Такі зв'язки можна розкрити, використавши системний підхід, який охоплює системно-структурний, системно-функціональний, системно-генетичний та системно-діяльний підходи (Т.П. Вісковатова, Л.Г. Дика, Е.Н. Князева, О.А. Конопкін, С.Д. Максименко, І.В. Прангішвілі, М.І. Сетров, А.В. Фурман та ін.). У контексті системно-структурного підходу передбачається опис і структури компонентів емоційної стійкості фахівців з НС, і структури психолого-педагогічного забезпечення емоційної стійкості фахівців з НС. У руслі системно-функціонального підходу нам необхідно розкрити функціонування кожного елементу (блоку) окремо і у взаємодії з іншими елементами (блоками) моделі як системи.

З позицій системно-генетичного підходу ССМППЗ потрібно розглядати як таку, яка функціонує, змінюється на підґрунті попередньої системи зв'язків, ефективності функціонування кожного елементу (блоку), котра саморегулюється в залежності від рівня емоційної стійкості фахівців з НС.

У контексті системно-діяльного підходу ССМППЗ відображає організаційні зв'язки між різними видами діяльності щодо реалізації завдань ОЕПП, ОПДЗ, ОВПРЗ та ОЕПКЗ на основі принципів діяльного підходу.

Змістовно-сміслові зв'язки забезпечують формування власне таких знань, навичок і вмінь, які забезпечують емоційну стійкість фахівців з НС в екстремальних умовах професійної діяльності.

Технологічні зв'язки забезпечують своєчасне й доцільне поєднання різних підходів, принципів, форм, методів, прийомів і педагогічних технологій навчання, виховання, формування й розвитку в залежності від мети професійної діяльності в екстремальних умовах та її складності.

Синергетичні зв'язки відображають потенціал кожної зі складових ССМППЗ, їх збалансованість, стійкість, спрямованість, здатність до саморегулювання й накопичення потенціалу, тобто підвищення рівня емоційної стійкості фахівців з НС у процесі навчання, відновлювального психореабілітаційного і психокорекційного періодів.

Інтегративні зв'язки забезпечують безперервне функціонування ССМППЗ емоційної стійкості фахівців з НС.

З таких позицій ССМППЗ являє собою певну методичну систему, оскільки вона, по-перше, відображає доцільне поєднання за змістом, часом, характером надзвичайної ситуації та завданнями підходів, принципів, форм, методів і прийомів педагогічного й психологічного впливу на фахівців з НС з метою підтримання їх емоційної стійкості в екстремальних умовах професійної діяльності; по-друге, забезпечує реалізацію функціональних зв'язків різного типу.

Метою ОЕПП фахівців з НС є озброєння їх психолого-педагогічними знаннями, навичками і вміннями, які необхідні для професійної діяльності в екстремальних умовах того чи іншого виду надзвичайної ситуації. Під час ОЕПП вирішуються такі завдання: 1) озброєння фахівців з НС знаннями щодо емоціогенних чинників конкретного виду надзвичайної ситуації, особливостей

їх прояву і впливу на їх психіку, емоційну сферу, а також формування установки на відповідний тип поведінки; 2) формування навичок і вмінь протидії негативним емоціогенним чинникам безпосередньо під час виконання ліквідаційних завдань в екстремальних умовах посередництвом мобілізації психічних ресурсів, у тому числі й через здійснення саморегулювання.

Для вирішення першого завдання проводяться відповідні теоретичні й практичні навчальні заняття перед початком виконання фахівцями з НС професійної діяльності в даному виді надзвичайної ситуації.

Приміром, під час ОЕПП дидактична мета лекційного заняття на тему: «Прояв емоціогенних чинників в екстремальній ситуації під час виконання ліквідаційних завдань у даній надзвичайній ситуації» полягає у формуванні у фахівців з НС знань про емоціогенні чинники надзвичайної ситуації, в якій їм прийдеться здійснювати професійну діяльність (наприклад, в умовах бактеріологічного зараження, підводного простору, витоку отруйних речовин, епідемії, знешкодження вибухонебезпечних предметів, широкомасштабної повені, землетрусу, пожегу тощо), про її особливості, характер впливу на їхню психіку, емоційну сферу та алгоритм діяльності їх упізнання тощо.

Під час ОЕПП також особлива увага звертається на удосконалення фахівцями з НС методів і прийомів саморегулювання своїх емоційних станів, які висвітлені у працях О.В. Алексеєва [1], Г.Ш. Габдреевої [5], Й.Г. Шульца [17] та ін.

Мета ОПДЗ полягає у зборі інформації про емоційний стан кожного фахівця з НС у перерві між виконанням ними завдань професійної діяльності в екстремальних умовах та її аналізі.

Важливе місце тут відводиться діагностичним заходам, висвітленим у працях М.М. Козяра [8], А.Б. Леонової [12] та ін., що спрямовані на оцінку емоційної стійкості кожного фахівця з надзвичайних ситуацій, їхнього психічного стану, тенденцій зміни, а також виявлення серед них осіб, які потребують психологічної допомоги.

ОВПРЗ полягає в реалізації сукупності таких психолого-педагогічних заходів, які спрямовані на підтримання у фахівців з НС необхідного рівня емоційної стійкості й відновлення необхідного позитивного психоенергетичного потенціалу, величина якого зменшується під час виконання ліквідаційних завдань. Воно здійснюється через: 1) саморегулювання фахівцем з НС своїх емоційних станів; 2) зовнішній вплив (під керівництвом психолога).

Саморегулювання фахівцем з НС своїх емоційних станів здійснюється за допомогою різних методів, методик і прийомів. Насамперед до них належать техніки активної нервово-м'язової релаксації, метод аутогенного тренування (різні його модифікації), прийом самогіпнозу, ідеомоторне тренування; метод інтелектуального аналізу емоцій, самонавіювання (побудованого на сенсорній репродукції сюжетного уявленого відпочинку), спеціальні фізичні та дихальні вправи тощо.

Зовнішнє регулювання емоційних станів фахівців з НС може здійснюватися за допомогою ароматерапії, фітотерапії (рослини), квіткових терапій, кольоротерапії, музикотерапії, вокалотерапії, біозвукотерапії, біб-

ліотерапії, казкотерапії, кінотерапії, катарсису, гелотології, гімнастики, дихальної гімнастики, самомасажу і масажу, аутотренінгу, медитації, сугестії, гіпнозу, імаготерапії, гідротерапії, імітаційних ігор, пісочної терапії, фармакотерапії, слайдотерапії, відеотерапії, мультифільмованої терапії, бінауральної терапії, рефлексотерапії, акупунктури, гетеротренінгу та ін., які описані у багатьох працях.

ОПКЗ полягає у здійсненні оперативних психокорекційних заходів, спрямованих на усунення недоліків поведінки й діяльності, пов'язаних зі змінами в емоційній стійкості фахівців з НС. Під час реалізації цього виду забезпечення вирішується завдання усунення у фахівців з НС наслідків стресу: підвищеної тривожності, розпачу, відчаю, фобій, інших гострих емоційних переживань, які виникли під час виконання ліквідаційних завдань, а також нестриманості, конфліктності, агресивності, нервозності, підвищеної драгливості, нервово-психічної напруженості тощо.

Оперативна психокорекція емоційних станів може здійснюватись за допомогою методів нервово-м'язової релаксації, рефлексії, аутогенного тренування (різних модифікацій), психорегулюючого тренування, навчання, ароматерапії, фітотерапії, кольоротерапії, музикотерапії, вокалотерапії, біозвукотерапії, бібіотерапії, казкотерапії, кінотерапії, мультимедіатерапії, медитації, гіпнозу, імаготерапії, імітаційних ігор, рефлексотерапії, сугестії, гетеротренінгів, відеотерапії та ін., а також їх поєднання.

Висновки. Синергетично-системна модель психолого-педагогічного забезпечення емоційної стійкості фахівців з НС під час ліквідації наслідків природних, еко-

логічних, технічних і технологічних аварій та катастроф являє собою своєрідну методичну систему, яка охоплює методики: 1) оперативного екстремально-психологічного підготовки, котра спрямована на озброєння фахівців з НС психологічними знаннями, навичками і вміннями, які необхідні для професійної діяльності в екстремальних умовах того чи іншого виду надзвичайної ситуації; 2) оперативне психодіагностичне забезпечення, яке спрямовано на виявлення осіб з низьким рівнем емоційної стійкості; 3) оперативне відновлювально-психореабілітаційне забезпечення, котре спрямовано на відновлення необхідного для подальшого виконання професійних завдань потенціалу емоційної стійкості фахівців з НС; 4) оперативне екстремально-психокорекційне забезпечення, котре спрямовано на корекцію емоційних станів і поведінки фахівців з НС.

Перспективи подальших розробок дослідження. Подальшого наукового дослідження потребує психодіагностичний інструментарій визначення емоційної стійкості фахівців Державної служби України з надзвичайних ситуацій під час ліквідації наслідків природних, екологічних, технічних і технологічних аварій та катастроф.

Подальшого наукового дослідження потребують методи і технології оперативної екстремально-психологічної підготовки, оперативного відновлювально-психореабілітаційного та оперативного екстремально-психокорекційного забезпечення, які входять до синергетично-системної моделі психолого-педагогічного забезпечення емоційної стійкості фахівців з надзвичайних ситуацій під час ліквідації наслідків природних, екологічних, технічних і технологічних аварій та катастроф.

ЛІТЕРАТУРА

1. Алексеев А.В. Об адекватности формул самовнушения / А.В. Алексеев // Теоретические и прикладные исследования психической саморегуляции. – Казань, 1976. – С. 115-117.
2. Варій М.Й. Морально-психологічний стан військ, його оцінка та підтримка на високому рівні. Монографія / М.Й. Варій. – [Відр. ред. Л.В. Сохань, Л.Ф. Бурлачук]. – Л.: ВВП ДУ "ЛП". – 311 с.
3. Варій М.Й. Морально-психологічний стан військ: навч. посіб. / М.Й. Варій. – Львів: ВІ ДУ "ЛП", 2000. – 221 с.
4. Варій М.Й. Основи морально-психологічного забезпечення військ: Навчальний посібник / М.Й. Варій. – Львів: Військовий інститут, 1999. – 64 с.
5. Габдреева Г.Ш. Самоуправление психическим состоянием : учеб. пособ. / Г.Ш. Габдреева. – Казань : Казанский ун-т, 1981. – 63 с.
6. Зязюн І.А., Сагач Г.М. Краса педагогічної дії: Навч. посібник / І.А. Зязюн, Г.М. Сагач. – К.: Українсько-польський інститут менеджменту і бізнесу, 1997. – 302 с.
7. Козяр М.М. Екстремально-професійна підготовка до діяльності у надзвичайних ситуаціях: Монографія / М.М. Козяр. – Львів: "СПОЛОМ", 2004. – 376 с.
8. Козяр М.М. Теоретичні та методичні засади професійної підготовки особового складу підрозділів з надзвичайних ситуацій: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти» / Михайло Миколайович Козяр; Вінницький педагогічний національний університет. – Вінниця, 2007. – 480 с.
9. Кокурін А. Психологическое обеспечение экстремальной деятельности / А. Кокурін // Развитие личности, 2004. – № 4. – С. 190-204.
10. Корольчук М.С., Крайнюк В.М. Соціально-психологічне забезпечення діяльності в звичайних та екстремальних умовах: Навч. Посіб. для студ. вищ. навч. закл. / М.С. Корольчук, В.М. Крайнюк. – К.: Ніка-Центр, 2006. – 580 с.
11. Крюкова М.А. Экстренная психологическая помощь: практическое пособие / М.А. Крюкова. – М.: НЦ ЭНАС, 2003. – 64 с.
12. Леонова А.Б., Кузнецова А.С. Психопрофилактика стрессов / А.Б. Леонова, А.С.Кузнецова. – М. : МГУ, 1993. – 123 с.
13. Розов В.И. Психология экстремальных ситуаций: адаптивность к стрессу и психологическое обеспечение: научно-практическое пособие / В.И. Розов. – К.: КНТ: Саммит-Книга, 2012. – 480 с.
14. Солошенко Д.В. Экстренная психологическая помощь. Консультирование / Д.В. Солошенко. – Х.: Торсинг, 2001. – 192 с.
15. Справочник по инженерной психологии / Под ред. Б.Ф. Ломова. – М.: Машиностроение, 1982. – 368 с.
16. Столяренко А.М. Экстремальная психопедагогика: Учебное пособие для вузов / А.М. Столяренко. – Москва: ЮНИТИ – ДАНА, 2002. – 607 с.
17. Шульц И.Г. Аутогенная тренировка / И.Г. Шульц. – М. : Физкультура и спорт, 1985. – 146 с.

REFERENCES TRANSLATED AND TRANSLITERATED.

1. Alekseev A.V. The adequacy of the formulas of self-hypnosis / A.V. Alekseev // heoretical and applied research of mental self. - Kazan', 1976. – P. 115 – 117.
2. Varij M.J. Morale of troops, its evaluation and support at the highest level. Monograph. //Monografija / M.J. Varij. – [ed. L.V. Sohan', L.F. Burlachuk]. – L.: VVP DU "LP". – 311 p.
3. Varij M.J. The moral and psychological state of troops: teach. guidances. /M.J. Varij. – L'viv: VI DU "LP", 2000. – 221 p.
4. Varij M.J. Basics moral and psychological support of troops: Textbook // M.J. Varij. – L'viv: Military Institute, 1999. – 64 p.
5. Gabdreeva G.Sh. Self-regulation of mental state: a tutorial. // G.Sh. Gabdreeva. – Kazan' : Kazan Un-ty, 1981. – 63 p.
6. Zjazjun I.A., Sagach G.M. Beauty pedagogical action: Textbook // I.A. Zjazjun, G.M. Sagach. – K.: Polish-Ukrainian Institute of Management i Business, 1997. – 302 p.
7. Kozjar M.M. Extremely-professional training to activity in emergency Monograph: // Monograph / M.M. Kozjar. – L'viv: "SPOLOM", 2004. – 376 p.
8. Kozjar M.M. Theoretical and methodological foundations of training the units in emergency: dis. doc. ped. sc: 13.00.04 «Theory and Methods of Professional Education» // Myhajlo Mykolajovyh Kozjar; Vinnytsa Pedagogical National University. – Vinnytsa, 2007. – 480 p.
9. Kokurin A. Psychological support of extreme activities // A. Kokurin // Development of personality, 2004. – № 4. – P. 190-204.
10. Korol'chuk M.S., Krajnjuk V.M. Social and psychological support of activity in normal and extreme conditions: Textbook for university students // M.S. Korol'chuk, V.M. Krajnjuk. – K.: Nika-Centr, 2006. – 580 p.
11. Krjukova M.A. Emergency psychological care: a practical guide // M.A. Krjukova. – M.: NC ENAS, 2003. – 64 p.
12. Leonova A.B., Kuznecova A.S. Psychoprophylaxis of stress //A.B. Leonova, A.S.Kuznecova. – M. : MGU, 1993. – 123 p.
13. Rozov V.I. Psychology of extreme situations: adaptability to stress and psychological support: scientific and practical guide //V.Y. Rozov. – K.: KNT: Sammyt-Knyga, 2012. – 480 p.
14. Soloshenko D.V. Emergency psychological help. counseling // D.V. Soloshenko. – H.: Torsyng, 2001. – 192 p.
15. Handbook of Engineering Psychology / ed. B.F. Lomov. – M.: Mechanical Engineering, 1982. – 368 p.
16. Stoljarenko A.M. The extremal psychopedagogy: A manual for schools // A.M. Stoljarenko. – Moskva: JuNYTY – DANA, 2002. – 607 p.
17. Shul'c I.G. Autogenous training // I.G. Shul'c. – M. : Physical education and sport, 1985. – 146 p.

Neurova A. B. Synergetic-system model of emotional stability support of specialists of the state emergency during the execution of the eliminable tasks

Abstract. Synergetic-system model of psychological-pedagogical emotional stability support of specialists of state fire and salvage units of the State Emergency Service of Ukraine while rectifying the consequences of natural, environmental, technical or technological accidents and disasters is substantiated. Synergetic-system model of psychological- pedagogical emotional stability support includes a chain of structural elements and the system of relations between them. The structural elements are operational extreme-psychological training, operational psycho-diagnostic support, operational restored-rehabilitative support.

Keywords: *emotional stability of emergency specialists, extreme working conditions, methodical system, synergetic-system model, psychodiagnostic operational support*

Неурова А.Б. Синергитически-системная модель обеспечения эмоциональной устойчивости специалистов с чрезвычайных ситуаций во время исполнения ликвидационных заданий

Аннотация. Обоснованно синергитически-системную модель обеспечения эмоциональной устойчивости специалистов государственных пожарно-спасательных частей Государственной службы Украины по чрезвычайным ситуациям во время ликвидации последствий природных, экологических, технических и технологических аварий и катастроф. Синергитически-системная модель психолого-педагогического обеспечения эмоциональной устойчивости специалистов по ЧС включает ряд структурных элементов и систему связей между ними. Структурными элементами являются оперативная экстремально-психологическая подготовка, оперативное психодиагностическое обеспечение, оперативное восстановительно-реабилитационное обеспечение, оперативное психокоррекционные обеспечения.

Ключевые слова: *эмоциональная устойчивость специалистов по чрезвычайным ситуациям, экстремальные условия деятельности, методическая система, синергитически-системная модель, оперативное психодиагностическое обеспечение*

Пахомова В.Г.

Влияние виртуальной реальности на формирование образа "Я" младших школьников – активных пользователей компьютерных игр

*Пахомова Виктория Георгиевна, аспирант
Таврический национальный университет имени В.И. Вернадского, г. Симферополь, Республика Крым*

Аннотация. Статья посвящена эмпирическому исследованию влияния виртуальной реальности на формирование образа "Я" младших школьников - активных пользователей компьютерных игр. Раскрываются взгляды отечественных и зарубежных исследователей на проблему влияния игровой виртуальной реальности на формирование образа "Я" детей младшего школьного возраста. Выделяются психологические составляющие образа "Я" младших школьников - активных пользователей компьютерных игр. Эмпирически определены факторы, детерминирующие влияние виртуальной реальности на образ "Я" младших школьников - активных пользователей компьютерных игр, такие как: "Индивидуально-психологические особенности", "Нарушение идентификации", "Социально-психологическая дезадаптация" и "Детско-родительские отношения".

Ключевые слова: образ "Я", виртуальная реальность, младший школьник

В настоящее время, в связи со стремительным развитием информационных технологий, стало очевидно, что человеческая повседневность стала невозможна без такого феномена как виртуальная реальность. Одним из способов взаимодействия с виртуальной реальностью наиболее простым, доступным и привлекательным является компьютерная игра.

Феномен компьютерных игр – в масштабах социальной истории явление относительно недавнее, поэтому он нуждается в осмыслении, анализе позитивных и негативных последствий. В силу высокой динамичности действия и красочности изображения в компьютерной игре есть особая притягательность, особенно для детей, поскольку их мировосприятие напрямую связано с наглядно воспринимаемыми образами. Для современного ребенка компьютерная игра представляет собой один из наиболее значимых видов деятельности.

Следует отметить, что психологические механизмы вовлечения в виртуальную реальность довольно широко изучены Ю.В. Батеновой (2011), Ю.М. Баяковским (2010), Е.И. Богомоловой (2014), А.В. Войскунским (2004), А.М. Демильхановой (2009), Ю.П. Зинченко (2010), Меньшиковой Г.Я. (2010), на выборках подростков и взрослых. В свою очередь взгляды, относительно влияния игровой виртуальной реальности на детей, представляются полярными (Э.И. Хайбулина, 2012; М.Д. Griffiths, 2005). Весьма малочисленны исследования такой категории пользователей как дети младшего школьного возраста, вопреки тому, что данный возрастной период остается крайне сензитивным к различным влияниям: особенно уязвимы образ "Я" и самооценка.

Анализ основных исследований и публикаций. Большинство отечественных исследователей (М.С. Иванов, 2008; В.А. Емелин, Е.И. Рассказова, А.Ш. Тхостов, 2012) подчеркивают невозможность рассмотрения увлечения компьютерными играми как полезного и безобидного способа организации досуга. Виртуальность позволяет преодолеть запреты, ограничивающие ребенка в повседневной жизни, создает иллюзию контроля, анонимности, уводит в мир фантазии. А.М. Демильханова (2009) утверждает, что активное и постоянное участие детей в ролевых компьютерных играх ведет к деформации образа "Я" и возникновению дополнительных форм идентификации: ролевой персонаж игры – это тот образ, который может оказывать обратное влияние на формирование Эго пользователя и его идентификации [2].

Это происходит потому, что виртуальная реальность компьютерной игры вновь моделирует стадию зеркала (по Ж. Лакану). [8] Виртуальные характеристики компьютерных персонажей могут стать частью реальной идентичности игрока, посредством разделения внешнего и внутреннего: внешнее "Я" – на дисплее, а внутреннее "Я" – как субъект.

По мнению Козловой Н.С. и Сушкова И.Р. (2013), пребывание в виртуале и создание "виртуальной личности" являет собой компенсацию каких-либо сложностей пользователя в реальном мире: компьютерная игра выступает как средство преодоления конфликтов, вызванных глубинными причинами, которые лежат в области социальных отношений. [7] М.С. Малкин (2013) и А.Е. Жичкина (2001), напротив, пишут о том, что особенности идентичности индивида могут влиять на поведение в Интернете, а также, что идеальное "Я" индивида реализуется в виртуальной реальности игры. [4; 9]

Таким образом, собственно причины обращения детей младшего школьного возраста к игровой компьютерной деятельности в настоящее время эмпирически не обоснованы, а исследовательский интерес детерминирован малочисленностью исследований по проблеме формирования образа "Я" современного младшего школьника в условиях глобальной виртуализации.

Цель исследования – изучение влияния игровой виртуальной реальности на формирование образа "Я" младших школьников - активных пользователей компьютерных игр.

В качестве теоретической **гипотезы** было выдвинуто следующее предположение: погруженность в виртуальную реальность компьютерной игры оказывает влияние на конституирование образа "Я" младших школьников, приводя к возникновению идентификации с виртуальными персонажами, и детерминирована нарушениями в детско-родительских отношениях.

Экспериментальную выборку составили 98 младших школьников – активных пользователей компьютерных игр, учащихся разных школ города Симферополя и их родители.

Эмпирические данные, полученные в результате изучения особенностей образа "Я" младших школьников – активных пользователей компьютерных игр при помощи методик: "Лесенка" Т.В. Дембо – С.Я. Рубинштейн (в модификации С.Г. Якобсон и В.Г. Щур) и "Кто Я? М. Куна, Т. Макпартленда (в модификации Т.В. Румянцевой), проективного рисунка несуществу-

ющего животного (З. Дукаревич) и рисунка семьи (Р. Бенс, С. Кауфман); выявления типов родительского отношения, характерных для семей младших школьников – активных пользователей компьютерных игр, посредством применения опросника родительского отношения А.Я. Варги, В.В. Столина, послужили основой для факторного анализа. Его цель – выделить психологические составляющие образа "Я" младших школьников, и доказать, что погруженность в виртуальную реальность компьютерной игры оказывает влияние на конституирование образа "Я" младших школьников-активных пользователей компьютерных игр.

Выделены 4 психологических фактора, представляющие совокупность двух групп характеристик, связанных с особенностями образа "Я" младших школьников и спецификой детско-родительского взаимодействия:

Фактор 1. Индивидуально-психологические особенности (11%). Данный фактор содержит такие черты, как неуверенность в себе, застенчивость, неадекватная самооценка, низкий самоконтроль. Наименее нагружена в факторе шкала "Реальное Я". Можно утверждать, что одной из предпосылок к возникновению пристрастия к компьютерным играм у младшего школьника является его индивидуально-психологические особенности. Исходя из представления, что виртуальная реальность выполняет защитно-компенсаторную функцию, "Виртуальное Я" субъекта хочет интернализировать те качества, которых, по его мнению, ему не хватает, но которые могут обеспечить психологический комфорт. Например, в реалиях компьютерной игры легко изменить внешность и обрести смелость.

Фактор 2. Нарушение идентификации (27%). На идентификацию с компьютерным персонажем указывают такие категории, как "Рефлексивное Я" ("Nick" в компьютерной игре), "Физическое Я" (тест Куна), "Виртуальное и идеальное Я" (лесенка самооценки), степень увлеченности компьютерными играми (анкетирование, методика Кулакова), частота изображения несуществующего животного в виде компьютерного персонажа, обнаружившие наибольшую факторную нагрузку ($r=0,66$). Когда в окружении ребёнка нет подходящего объекта для идентификации, то поиск идеала "Я" происходит в виртуальной реальности – им становится персонаж компьютерной игры, происходит создание образа, противоположного реальному. У детей подсознание ещё не защищено здравым смыслом и жизненным опытом, позволяющим отграничить реальное и условное. Благодаря идентификации достигается символическое владение желаемым, но недостижимым объектом. Образ «Виртуального Я» у активных пользователей компьютерных игр является самостоятельным образом – это подтверждает присутствие категории «Nick» в самоописаниях и рисунки несуществующего животного в виде компьютерного героя.

Обнаружена неопределённость в описании физического "Я", отсутствие стремления к рефлексии собственных эмоциональных переживаний и телесных ощущений ($r=-0,716$). Известно, что одним из наиболее важных источников формирования "Я-концепции" является образ тела. При учёте того, что сформированный образ тела является единственным зримым марке-

ром начала процесса самоконституирования, выходит, что данный процесс в выборке находится только на начальной стадии.

Фактор 3. Социально-психологическая дезадаптация (28%). Данный фактор составили следующие категории: "Я в одиночестве" и отсутствие "Я-фигуры" (рисунок семьи и несуществующего животного), "Деятельное Я" (тест Куна) и длительность использования компьютерных игр (анкетирование). Интерпретация данных отражает проблему неумения ребенка налаживать желательные контакты с окружающими, ощущения недостаточного внимания со стороны "значимых других", отсутствия серьезных увлечений, интересов, хобби, привязанностей, не связанных с компьютером. Попадание в фактор категории "Деятельное Я" изобилует описаниями себя как опытного и активного геймера. Такие достижения, как хорошие отметки, победа в конкурсах и олимпиадах отходят на второй план, так как требуют другого рода усилий.

Уровень интереса к собственному внутреннему миру, позитивное самоотношение и рефлексия связаны с восприятием межличностных отношений: положение "Я-фигуры" на рисунке указывает на избегание эмоциональных связей.

Фактор 4. Детско-родительские отношения (40%). Фактор составили переменные, характеризующие особенности образа "Я" и родительского отношения в семьях младших школьников – активных пользователей компьютерных игр: "Авторитарная гиперсоциализация" и "Принятие" (методика ОРО); "Социальное Я" (тест Куна), "Идеальное Я" (лесенка самооценки), время, проведенное ежедневно за компьютерной игрой (анкетирование). Он является наиболее "нагруженным", что подтверждает предположение о том, что детско-родительские отношения оказывают влияние на формирование образа "Я" младших школьников. Воспитание в ситуации авторитарного контроля, когда родитель ограничивает самостоятельность ребенка, затрудняет формирование у последнего позитивного отношения к самому себе. И, несмотря на то, что внесемейные формы взаимоотношений могут внести существенную коррекцию в изначальное самоотношение ребенка, первичное восприятие и самооценивание непременно проявятся в последующих образах "Я", и может провоцировать формирование негативного самоотношения, бегство в виртуальную реальность компьютерной игры.

Следовательно, полная загруженность ребенка учебной, изучением иностранных языков, посещениями модных кружков, детских развивающих центров не выступит гарантом отсутствия игровой аддикции, которая возникает, в первую очередь, по причине отсутствия взаимопонимания и гармонии в семейных отношениях.

Компьютерные игры сами по себе не опасны и даже полезны, но при правильном пользовании. Игра дает ребенку те эмоции, которые он не получает в реальной жизни: компьютерная мышка – аналог волшебной палочки, благодаря которой, практически не прикладывая усилий, можно стать властелином мира. Проиграв, можно переиграть, заново прожить неудавшийся момент жизни – это обстоятельство особенно привлекает детей, ощущающих свою неуспешность.

Выводы. Компьютерные игры по-разному влияют на генезис индивида: чаще положительно, когда используются для обучения, развития познавательных процессов, активизации творческого потенциала. Однако в ситуации, когда игра является основным звеном жизнедеятельности и становится более значимой, чем реальность, она превращается в источник формирования личности игрока.

На основании данных эмпирического исследования выявлены психологические факторы, детерминирующие влияние виртуальной реальности на образ "Я" младших школьников - активных пользователей компьютерных игр - это "Индивидуально-психологические особенности", "Нарушение идентификации", "Социально-психологическая дезадаптация" и "Детско-родительские отношения". Виртуальная реальность игры становится для ребенка ширмой, экраном, скрывающим проблемы во взаимоотношениях с родителями, дает возможность спастись от одиночества. Тогда,

компенсируя отсутствие контактов в реальности, появляется компьютерный герой как замещающее имаго.

Доказана заявленная гипотеза о том, что погруженность в виртуальную реальность компьютерной игры оказывает влияние на конституирование образа "Я" младших школьников, приводя к возникновению идентификации с виртуальными персонажами, и детерминирована нарушениями в детско-родительских отношениях, где в основе - поверхностный эмоциональный контакт, преобладание родительского авторитарного гиперконтроля.

Основная цель исследования - привлечь внимание к проблеме влияния компьютерных игр на личность ребенка младшего школьного возраста. Поскольку проблема многогранна, полученные результаты могут стать основой дальнейших исканий способов профилактики и предотвращения разных форм зависимого поведения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Богомолова Е.И. Личностная идентичность в условиях виртуализации бытия/Человек. Сообщество. Управление, 2014. - № 2. - С.104-119
2. Демильханова А.М. Образ Я и виртуальная реальность// Материалы докладов XVI Международной конференции студентов, аспирантов и молодых ученых "Ломоносов" // [Отв. ред. И.А. Алешковский, П.Н. Костылев, А.И. Андреев]. - М.: МАКС Пресс, 2009.
3. Емелин В.А., Рассказова Е.И., Тхостов А.Ш. Психологические последствия развития информационных технологий // Национальный психологический журнал. - 2012. - № 1. - С. 81-87
4. Жичкина А.Е. Самопрезентация в виртуальной реальности и особенности идентичности подростка-пользователя Интернета // Образование и информационная культура. - М., 2000. - С. 431-460
5. Зинченко Ю.П., Меньшикова Г.Я., Баяковский Ю.М., Черноризов А.М., Войскунский А.Е. Технологии виртуальной реальности: методологические аспекты, достижения и перспективы// Национальный психологический журнал, 2010. - № 2. - С. 64-71
6. Иванов М.С. Психология самореализации личности в компьютерной игровой деятельности - Кемерово: Кузбассвузиздат, 2008. - 152 с.
7. Козлова Н.С., Сушков И.Р. Стремление к публичности и самопрезентации как проявление специфических потребностей, реализуемых личностью в Интернет-среде // Информационный гуманитарный портал "Знание. Понимание. Умение", 2013. - №6. URL: [http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/2013/6/Kozlova_Sushkov_Publicity-Self-Presentation/]
8. Лакан Ж. Стадия зеркала и её роль в формировании функции Я // Инстанция буквы или судьба разума после Фрейда. - М.: Логос, 1997. - С. 7-15
9. Малкин В.М. Психологические особенности самоконструирования субъекта в виртуальной реальности: дис... канд. психол. наук: 19.00.01. - Симферополь, 2013. - 199 с.
10. Хайбулина Э.И. Информационная безопасность личности в виртуальном пространстве эпохи постмодерна// Известия Южного федерального университета. Технические науки. - Выпуск №11 (136). - Том 136. - 2012. - С.159-164
11. Griffiths M.D. A "components" model of addiction within a biopsychosocial framework // Journal of Substance Use. - 2005. - №10.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Bogomolov E.I. Personal identity in terms of being virtualization / person. Community. Management, 2014. - № 2. - P.104-119
2. Demilkhanov A.M. Self-image and virtual reality // Proceedings of the XVI International Conference of Students and Young Scientists "Lomonosov" [Ed. Ed. IA Aleshkovsky, PN Kostylev, AI Andreev]. - [Electronic resource] - M.: MAX Press, 2009.
3. Emelin V.A. Rasskazova E.I., Tkhostov A.S. Psychological effects of information technologies // National psychological journal, 2012. - № 1. - P. 81-87
4. Zhichkin A.E. Self-presentation in virtual reality and identity features of teenage Internet user // Education and Information Culture. - M., 2000. - P. 431-460
5. Zinchenko Y.P., Menshikov G.Y., Bayakovskiy Y.M., Chernorizov A.M., Voiskunskiy A.E. Virtual Reality: methodological aspects, achievements and prospects // National Psychological Journal, 2010. - № 2. - P. 64-71
6. Ivanov M.S. Psihologiya self-realization in a computer game activity - Kemerovo Kuzbassvuzizdat, 2008. - 152 p.
7. Kozlova N.S., Drying I.R. The desire for self-publicity and as a manifestation of specific needs, personality implemented in the Internet environment // Information Portal Humanities "Knowledge. Understanding. Skill", 2013. - № 6. URL: [http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/2013/6/Kozlova_Sushkov_Publicity-Self-Presentation/]
8. Lacan J. Mirror stage and its role in shaping the function I // The instance of the letter or the fate of reason since Freud. - M.: Logos, 1997. - P. 7-15
9. Malkin V.M. Psychological features of self-construction of the subject in virtual reality: Dis ... Cand. psychol. Sciences: 19.00.01. - Simferopol, 2013. - 199 p.
10. Haybulina E.I. Information security identity in cyberspace postmodern // Southern Federal University. Technical sciences. - Issue №11 (136). - Volume 136 -2012. - P.159-164

Pakhomova V.G.

Impact of virtual reality on the formation of the image of "I" younger students - active users of computer games

Abstract. The article is devoted to empirical study of the effect of virtual reality on the formation of the image of "I" younger students - active users of computer games. Reveals the views of domestic and foreign researchers on the problem of the impact of gaming on the formation of a virtual reality image of the "I" of children of primary school age. Highlighted the psychological components of the image of "I" younger students - active users of computer games. Empirically the factors that determine the impact of virtual reality image of the "I" younger students - active users of computer games, such as: "Individual psychological characteristics", "Violation of identification", "Socio-psychological maladjustment" and "parent-child relationship."

Keywords: image of "I", virtual reality, the younger student

Попчук М.А.

Метакогнітивний підхід у навчанні лексичного матеріалу

Попчук Марія Анатоліївна, аспірант кафедри психолого-педагогічних дисциплін
Національний університет "Острозька академія", м. Острог, Україна

Анотація. У статті розглянуто питання дослідження особливостей метакогнітивного підходу у навчанні студентів. Охарактеризовано наукові підходи, що відображають проблему дослідження. Особлива увага приділяється психологічним особливостям засвоєння лексичного матеріалу

Ключові слова: особливості, лексика, лексичний матеріал, метакогнітивний підхід

Постановка проблеми. У нестабільний час для нашого суспільства є надзвичайно важливим вдосконалити навчально-виховний процес у вищій школі. З одного боку треба створювати сприятливі умови для навчання студентів, виводити їх процес учіння на усвідомлений, мотивований рівень. Дуже важливо для суспільства, яке прагне до змін, це виховати високоосвічене молоде покоління, яке матиме патріотичний дух, проте не відкидатиме досвід інших країн, а також володітиме досконало іноземними мовами. Тому ми звернемо увагу нашої розвідки на метакогнітивний підхід, який ми вважаємо сприятиме успішному засвоєнню лексичного матеріалу в процесі вивчення іноземної мови.

Аналіз останніх досліджень. Проблемою організації засвоєння лексичного матеріалу займаються багато дослідників: Банкевіч Т.В., Беляєв Б.В., Бурлаков М.А., Бухбіндер В.А., Гез Н.І., Гурвич П.Б., Калініна С.В., Коваленко Ю.І., Латушкнна М.С., Якушина І.З., Морковкіна В.В.. Психологічні основи засвоєння лексики висвітлюють Беляєв Б.В., Борщовецька В.Д., Буцацька С.М., Гурвич П.Б., Кондратьєва В.С., Корнева З.М., Кудрявська Г.В., Кудряшов Ю.А., Онуфрієва І.Л., Онуфрієва Л.А., Семенчук Ю.О., Сиземіна О.Є., Татаурова Г.П., Умаханова А.Г., Фетисова А.О., Шамов О.М., Шатух В.Г. та ін.

Міра наукової розробки досліджуваної проблеми, що стосується метакогнітивного навчання, представлена зарубіжними дослідниками О.В. Карповим, М.М. Кашаповим, М.О. Холодною, G. Schraw, R.S. Dennison, S.G. Paris, P. Winograd, A. Pintrich та ін., а також частково українськими дослідниками, такими як Т.І. Доцевич, Т.Б. Хомуленко, Е.Л. Носенко, І.Ф. Аршава. Значні дослідження проводяться на базі Національного університету «Острозька академія». Це дослідження Пасічника І.Д., Каламаж Р.В., Ковальчук І.В., Волошиної В.О., Сігінішиної А.С., Попчук М.А., Довгалюка Т.А., Августюк М. та інших.

Метою нашої розвідки є по-перше, зупинитися на особливостях засвоєння лексичного матеріалу, по-друге, охарактеризувати метакогнітивний підхід у навчанні, по-третє, з'ясувати як використання метакогнітивного підходу впливатиме на ефективність засвоєння лексичного матеріалу.

Виклад основного матеріалу. Отже, лексичний матеріал – це той словесний матеріал, яким студенти повинні навчитися легко і швидко оперувати у процесі спілкування іноземною мовою, через це володіння нею – необхідна передумова використання мови як засобу спілкування. Основною метою навчання лексики є створення необхідних передумов для формування мовної діяльності, оскільки вона є однією із її найважливіших компонентів. [2]

У своїй праці Ямшинська Н.В. вказує, що відсутність достатньої кількості лексичних одиниць в словниковому запасі студентів ускладнює процес оволодіння іноземною мовою як засобом спілкування. У зв'язку з цим гостро встає необхідність пошуку таких засобів навчання, які б найефективніше сприяли засвоєнню і збереженню лексичних одиниць в пам'яті студентів протягом довгого часу і створювали потенційні можливості для виклику необхідних лексичних одиниць відповідно мовній задачі, стратегії і тактиці говоріння. Це питанням висвітлювалось в працях таких фахівців, як Бухбіндер В.А., Богданова І.І., Бурлаков Ю.А., Вороніна Л.Г., Коростельов В.С., Кукліна С.С., Лапідус Б.А., Соловцова Е.І., Рогова Г.В., Сахарова Т.Е., Скалкин В.Л. та ін. Упродовж багатьох десятиліть науковці досліджували проблему навчання лексичного матеріалу. Але це питання й до сьогодні залишається актуальним [9].

Працюючи над вивченням лексики виділяють три основні етапи: 1) ознайомлення; 2) первинне закріплення; 3) розвиток вміння використовувати вивчені лексичні одиниці у різних видах мовної діяльності.

Перші два етапи часто об'єднують до одного – презентація (семантизація) лексики. Етап презентації відіграє велику роль у навчанні лексики.

Способи семантизації поділяються на дві групи: перекладні і безперекладні.

Перекладні способи пов'язані з використанням перекладу, проте, переклад може привести до інтерференції, оскільки об'єм слів в різних мовах не співпадає, тому даний спосіб семантизації повинен супроводжуватися аналізом решти значень слова. [9]

Безперекладні способи мають особливу цінність, так як дозволяють використовувати і розвивати зоровий, артикуляційний, акустичний канали сприйняття та осмислення інформації.

До безперекладних способів розкриття значень іношомовних ЛО відносять: наочна семантизація – демонстрація предметів, малюнків, діапозитивів, картин, жестів, рухів тощо); мовна семантизація: а) за допомогою контексту, ілюстрованого речення/речень (англ.: This flower smeels good); зіставлення однієї ЛО з іншими відомими словами іноземної мови – за допомогою антонімів і зрідка синонімів (англ.: quickly - slowly, attractive - pretty); дефініція – опис значення нового слова за допомогою уже відомих слів (англ.: a ladle – is a large spoon with a long handle used to serve soup); тлумачення значення ЛО іноземною мовою (англ.: sir – a respectful term of address to a man).

Вибір способу семантизації залежить від цілого ряду факторів, насамперед від особливостей самого слова: його форми, значення, сполучуваності, збігу або розбіжності зі словами рідної мови. [7]

Обираючи спосіб семантизації, необхідно також брати до уваги належність слова до активного чи пасивного мінімуму, ступінь навчання (початковий, середній, старший), вікові особливості та мовну підготовку студентів. [5]

Досліджуючи формування іншомовних лексичних знань у студентів саме немовних спеціальностей, В. Терещук прийшла до висновку про необхідність навчання англійської лексики у професійно – орієнтованому середовищі, що потенційно слугує мотиваційним ресурсом. Ознайомлення студентів з іншомовними ЛО у контексті їх майбутньої професійної діяльності значно активізує пізнавальні мотиви, окрім того, розв'язання студентами завдань професійного характеру за допомогою використання іншомовних слів забезпечує можливість глибокого розуміння значень ЛО та їх практичного використання. [8]

Метакогнітивний підхід до навчання іншомовної лексики, ґрунтується на усвідомленому, цілеспрямованому, оціночному, саморегульованому, планованому та орієнтованому на майбутнє принципі, згідно з яким студент є активним учасником процесу навчання [3].

Кулюткін Ю.Н., та Муштавінська І.В. вважають, що метакогнітивний підхід включає в себе також використання метакогнітивних освітніх технологій - це тих технологій, що формують інтелектуальні вміння і підсилюють рефлексивні механізми в освітній діяльності; сприяють формуванню метапізнання і розвитку метакогнітивних здібностей [4, 6].

До метакогнітивних технологій відносяться наступні технології: діалогової взаємодії; розвитку критичного мислення, педагогічних майстерень, кейс-технології, проектні, дослідні, розвиваючого навчання та ін.

Використання метакогнітивного підходу полягає в організації активної мовленнєво-мисленнєвої діяльності студентів у процесі навчання іншомовної фахової лексики. Навчання лексики повинно здійснюватись на основі активного і цілеспрямованого залучення когнітивних стратегій переробки, метакогнітивних стратегій, збереження та відтворення лексичної інформації. Під когнітивними стратегіями, слідом за В.Д. Борщовецькою, розуміється урахування процесу повторення лексичних одиниць при застосуванні мнемічних прийомів запам'ятовування англійської лексики професійного спрямування [1].

Звертаючи увагу на дослідження Roberts та Erdos метакогнітивні стратегії являють собою специфічну послідовність дій, спрямованих на планування і контроль когнітивних процесів, а також співвіднесення їх результатів з цілями діяльності. Вони відрізняються від когнітивних не так змістовно, скільки функціонально.

Так, наприклад, когнітивні стратегії використовуються для досягнення певної мети, а метакогнітивні – для перевірки наскільки була досягнута мета. Як правило, метакогнітивна активність передує і завершує когнітивну. І тільки у випадках появи певних труднощів при реалізації когнітивної активності, метакогнітивні стратегії включаються в діяльність [11]. У своїх дослідженнях Дж. Счрав і Д. Мошман (G. Schraw, D. Moshman) вказують на те, що метакогнітивні стратегії виконують функції метакогнітивного контролю, а саме є певною специфічною послідовністю дій, які націлені на планування та контроль когнітивних процесів [10]. Особливостями метакогнітивних стратегій є наступні: здатність планувати – висувати цілі та під-цілі власної інтелектуальної діяльності, продумувати засоби її реалізації. Ключову роль в організації метакогнітивного досвіду цієї особливості відіграють процеси цілепокладання. Наступною є здатність враховувати наслідки прийнятих рішень, а також вміння прогнозувати можливі зміни проблемної ситуації. Наступна особливість – це здатність оцінювати, а саме, суб'єктивно оцінювати якість окремих «кроків» власної інтелектуальної діяльності. Здатність повністю зупинити, або частково інтелектуальну діяльність на будь-якому етапі її виконання. І останньою є здатність вибирати стратегію власного навчання, і модифікувати її під впливом нових умов, із врахуванням власних інтелектуальних можливостей [10].

Важливо відмітити, що у своїх дослідженнях А. Браун, вказує, що дієвим методом у метакогнітивному підході є метод словесних самозвітів. Наприклад, перед тим, як почати запам'ятати іншомовну лексику, можна запропонувати респонденту помислити що йому відомо про своє мислення, які операції і з якою метою будуть використовуватися ним при обробці лексичного матеріалу. Дослідниця вважає, що на процеси мислення значною мірою впливають фактори труднощів при виконанні завдання та мотивація досліджуваного.

Висновки. Отже, під метакогнітивним підходом у навчанні ми розуміємо системне, самооціночне ставлення суб'єкта до навчальної діяльності, яке включає в себе самооцінку, контроль, мотивацію, рефлексивність, саморегуляцію. Основними принципами цього підходу є усвідомленість, цілеспрямованість, оціночність, саморегульованість, планування та орієнтованість на майбутнє, згідно з якими студент є активним учасником процесу навчання. Враховуючи особливості власного метапізнання, використовуючи принципи метакогнітивізму, можна буде значно швидше і якісніше запам'ятовувати необхідну інформацію, а саме іншомовну лексику.

ЛІТЕРАТУРА

1. Борщовецька В.Д. Навчання студентів-економістів англійської фахової лексики: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 / Валентина Дмитрівна Борщовецька. – К., 2004.
2. Друзь Г.О. Рационалізація процесу засвоєння іншомовної лексики / Г. Друзь. – 2002. – № 1. – С. 61-65.
3. Карпов А.В., Скитяєва И.М. Психология метакогнитивных процессов личности / А.В. Карпов, И.М. Скитяева. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2005. – 352 с.
4. Кулюткин Ю.Н., Муштавинская И.В. Образовательные технологии и педагогическая рефлексия / Ю.Н. Кулюткин, И.В. Муштавинская. – СПб.: СПбГУПМ, 2002. – 48с.
5. Мачхелян Р.Р. Сучасна англійська лексика в навчальному процесі // ИЯШ 2/99. – С. 77- 82.
6. Муштавинская И.В. Технология развития критического мышления на уроке и в системе подготовки учителя / И.В. Муштавинская: Учеб.-метод. Пособие. - СПб. КАРО, 2009. – 144 с.
7. Столяр М.Є. Деякі прийоми закріплення лексики // ИЯШ 4/92. – С. 52- 54.
8. Терещук В. Ефективні способи семантизації іншомовних лексичних одиниць в умовах віртуального навчального се-

- редовища. – URL: <http://www.stattionline.org.ua/pedagog/106/19199-efektivni-sposobi-semantizacii-inshomovnix-leksichnix-odinic-v-umovax-virtualnogo-navchalnogo-seredovishha.html>
9. Ямшинська Н.В. Навчання лексичних одиниць на заняттях з іноземної мови. Методика викладання мови та літератури. – URL: http://www.rusnauka.com/29_DWS_2012/Philologia/1_120319.doc.htm
10. Metacognitive theories/G. Schraw, D. Moshman// Educational Psychology Review. – 1995. – № 7. – P. 351-371.
11. Roberts M.J., Erdos G. Strategy selection and metacognition. Educational Psychology, 1993. V. 13. P. 259-266.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Borshhovec'ka V.D. Education of students-economists to English-language professional vocabulary: abst. dis. cand. ped. sc.: spec. 13.00.02 / Valentina Dmitrivna Borshhovec'ka. – K., 2004.
2. Druz' G.O. Rationalization of the process of mastering of foreign language vocabulary / G. Druz'. – 2002. – № 1. – P. 61-65.
3. Karpov A.V., Skitjaeva I.M. Psychology of metacognitive processes of personality / A.V. Karpov, I.M. Skitjaeva. – M.: Publishing house of "Institute of Psychology of RAS ", 2005. – 352 p.
4. Kuljutkin Ju.N., Mushtavinskaja I.V. Educational technologies and pedagogical reflection / Ju.N. Kljutkin, I.V. Mushtavinskaja. – SPb.: SPbGUPM, 2002. – 48 p.
5. Machheljan R.R. Modern English vocabulary in the learning process // ІаSh 2/99, P. 77- 82.
6. Mushtavinskaja I.V. Technology of development of critical thinking in lessons and in the system of teacher training/ I.V. Mushtavinskaja: Ucheb.-metod. Posobie. – SPb. KARO, 2009. – 144 p.
7. Stoljar M.C. Some techniques of consolidation of vocabulary // ІаSh 4/92, P. 52- 54.
8. Tereshhuk V. Effective ways to semantization of foreign lexical units in the conditions of a virtual learning environment. – URL: <http://www.stattionline.org.ua/pedagog/106/19199-efektivni-sposobi-semantizacii-inshomovnix-leksichnix-odinic-v-umovax-virtualnogo-navchalnogo-seredovishha.html>
9. Jamshins'ka N.V. Training of lexical units in foreign language lessons. Methods of teaching language and literature. – URL: http://www.rusnauka.com/29_DWS_2012/Philologia/1_120319.doc.htm

Popchuk M.A. Metacognitive approach of learning lexical material

Abstract. The article discusses studies of the student's metacognition. The scientific approaches which are characterized reflect the problem of the research. Special attention is paid to the psychological features of mastering vocabulary.

Keywords: features, vocabulary, lexical material, metacognitive approach

Попчук М.А. Метакогнитивный подход при изучении лексического материала

Аннотация. В статье рассмотрены вопросы исследования особенностей метакогнитивные подхода в обучении студентов. Охарактеризованы научные подходы, отражающие проблему исследования. Особое внимание уделяется психологическим особенностям усвоения лексического материала

Ключевые слова: особенности, лексика, лексический материал, метакогнитивный подход

Editor-in-chief: Dr. Xénia Vámos

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

Készült a Rózsadomb Contact Kft nyomdájában.
1022 Budapest, Balogvár u. 1.
www.rcontact.hu